



Ciencias Psicológicas

ISSN: 1688-4094

cienciaspsi@ucu.edu.uy

Universidad Católica del Uruguay

Dámaso Antonio Larrañaga

Uruguay

Acuña Figueroa, María Belén; Aguilera Sicot, Romina; Cesario, Julieta; Imhoff, Débora  
PERTENENCIA SOCIAL Y COMPRENSIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN NIÑOS  
Y NIÑAS DE GRUPOS SOCIALES CONTRASTANTES

Ciencias Psicológicas, vol. 10, núm. 1, 2016, pp. 17-29

Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga

Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545834003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## PERTENENCIA SOCIAL Y COMPRENSIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE GRUPOS SOCIALES CONTRASTANTES

### SOCIAL CLEAVAGES AND COMPREHENSION OF SOCIAL INEQUALITY IN CHILDREN FROM CONTRASTIVE SOCIAL GROUPS

***María Belén Acuña Figueroa\****

***Romina Aguilera Sico\****

***Julieta Cesario\****

***Débora Imhoff \* \*\****

*\*Universidad Nacional de Córdoba. Argentina*

*\*\*CONICET. Argentina*

**Resumen:** El estudio indagó las nociones sobre desigualdad social de niños y niñas de grupos sociales contrastantes, focalizando en las construcciones cognitivas infantiles considerando los contextos sociales de pertenencia. Se desarrolló un estudio cualitativo, descriptivo y transversal. Se realizaron 67 entrevistas semi-estructuradas a niños/as de 10 y 11 años de nivel socioeconómico medio-alto y bajo de la ciudad de Córdoba, seleccionados/as por muestreo teórico. Los datos fueron procesados mediante Análisis de Contenido Cualitativo. Asimismo, se efectuó una indagación de las atribuciones causales subyacentes a las explicaciones sobre el origen del fenómeno, y una exploración de los atravesamientos ideológicos en torno a la comprensión de este problema social. Los resultados señalan que ambos grupos compartieron aspectos en torno a su comprensión de la desigualdad social. Aun así, ciertas dimensiones mostraron divergencias entre ambos grupos, dando cuenta de diferencias en la forma de comprender este objeto socio-político en función de las pertenencias sociales.

**Palabras Clave:** *noción social; desigualdad social; infancia; pertenencia social*

**Abstract:** The study investigates the notions of children from contrasting social groups around social inequality. Its main interest rests on the analysis of infant cognitive constructions considering the social contexts of belonging. A descriptive and qualitative empirical study was performed. Seventy-six semi-structured interviews to children of 10 and 11 years old, from medium-high and low socioeconomic status of the city of Cordoba, were conducted, selected by theoretical sampling. The data obtained were analyzed using qualitative content analysis. In turn, an analysis of the underlying causal attributions was made and a traversal exploration of the ideological dimension around the understanding of this social problem. Results indicate that both groups shared some aspects about their understanding of social inequality. Still, certain dimensions showed differences between the two groups, accounting for differences in the way to understand social inequality based on social belongings of the participants.

**Key Words:** *social notions; social inequality; childhood; social cleavages*

### Introducción

El estudio aborda las similitudes y diferencias en la construcción de nociones sobre la desigualdad social entre niñas y niños cordobeses de 10 y 11 años de grupos sociales contrastantes. La relevancia del estudio reposa en investigaciones previas (Delval, 2012; Díaz Barriga et al., 1992; Enesco et al., 1995) que afirman que el desarrollo de las ideas infantiles sobre el mundo social es un proceso regular que depende de la edad y los procesos cognitivos, pero que también se ve atravesado

por el contexto socio-histórico en el que se encuentren. Por lo tanto, resultó interesante indagar de qué forma ello se expresa en la comprensión de la desigualdad social, entendida como un objeto socio-político que da cuenta de la asimétrica distribución de bienes y recursos entre los distintos estratos o grupos sociales, y el cual no ha sido analizado antes en la infancia desde esta perspectiva.

Al respecto, Delval (2007) sostiene que niños y niñas construyen representaciones de la realidad social en la que se encuentran insertos/as, con el objetivo de dar sentido al

Correspondencia: María Belén Acuña Figueroa, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.  
Correo Electrónico: belu\_a88@hotmail.com

mundo además de utilizarlas como un marco de referencia para su acción. Esto los/as sitúa como sujetos cognoscientes activos/as, y no como simples reproductores/as de las ideas de los/as adultos/as. Aun así, debe recordarse que los conocimientos sociales implican muchas veces nociones complejas para los/as niños/as dado que son objetos abstractos y en ocasiones no forman parte de sus vidas cotidianas (Castorina & Aisenberg, 1989; Imhoff & Brussino, 2015). Por ello son importantes los "observables sociales". Así, Imhoff y Brussino (2015) postulan que para el caso del objeto "desigualdad social" la existencia fáctica de personas ricas y pobres se presenta como "observable social" de la desigualdad social.

La perspectiva constructivista especifica que el/la niño/a tiene que realizar su propia construcción de los conocimientos con ayuda de los instrumentos intelectuales de que dispone. Así, la apropiación cognoscitiva de los objetos sociales se produce mediante un proceso constructivo progresivo, de menor a mayor complejidad. Esto supone que más allá de que los/as niños/as sean de diferentes culturas, y estén atravesados/as por diversos contextos socio- políticos el desarrollo de sus representaciones sería semejante (Delval, 2007).

En esa línea, en sus explicaciones sobre la realidad social los/as niños/as brindan explicaciones con pautas constantes que se pueden dividir en tres niveles. En un primer nivel (hasta los 10-11 años) los/as niños/as dan explicaciones sociales basadas en aspectos visibles. En un segundo nivel (de los 10-11 años y hasta los 13-14) consideran aspectos no visibles de las situaciones, y pueden inferir procesos basados en la información poseída. Finalmente, en un tercer nivel (iniciado a los 13-14 años), las explicaciones y los procesos ocultos adquieren un papel relevante, logrando inferir, reflexionar sobre lo posible y considerar diferentes puntos de vista (Delval, 2012).

También Enesco et al. (1995) exploraron los cambios evolutivos en la representación infantil sobre el funcionamiento de la sociedad. Comprueban que al aumentar la edad no sólo aumenta la información sino también el modo de organizarla, tornándose más coherente. A su vez, en cuanto a la descripción de personas ricas y pobres, las respuestas se clasificaron bajo tres categorías: rasgos externos (principalmente utilizados por niños/as de 6 años), rasgos psicológicos y de personalidad (que

aparecen hacia los 8 años y se acentúan entre los 10 y 12 años), y rasgos comportamentales (habría pocas referencias a estos rasgos hasta los 14-16 años). Con respecto a la desigualdad social, los/as niños/as más pequeños/as centraron sus respuestas en explicaciones anecdóticas y circulares. Con el incremento de la edad aumentaron las respuestas que consideran variables sociales e históricas (Enesco et al. 1995).

Otro estudio (Díaz Barriga et al., 1992) indica que a medida que avanza el desarrollo cognoscitivo y los/as niños/as adquieren más experiencia logran identificar atributos psicológicos, factores como "oportunidades de vida" y "comportamiento social", y perciben que hay rasgos comunes entre clases sociales diferentes. Asimismo, a medida que la edad aumenta hay un incremento en la consideración de la educación como principal factor de la movilidad social, siendo el trabajo y el esfuerzo los que permanecen en todos los grupos de edad. También la mayoría de los/as niños/as piensan que el cambio de condición social es factible y como posibles soluciones a la pobreza proponen la asistencia social o la caridad (Díaz Barriga et al., 1992).

Por otro lado, Navarro y Peñaranda (1998) analizan las ideas sobre desigualdad social en niños y niñas de 6 a 14 años. Concluyen que los rasgos con que los/as participantes describen a personas ricas y pobres se relacionan a su etapa evolutiva, siendo las referencias a factores externos lo que predomina en los/as más chicos/as, y a medida que aumenta la edad se encuentran más referencias a aspectos internos o subjetivos.

Más recientemente, un estudio desarrollado (Amar Amar, Abello Llanos, Denegri Coria, Llanos Martínez, & Jiménez Gómez, 2011) con niños y niñas de 6 a 18 años señala la existencia de cuatro niveles de desarrollo en la comprensión de la desigualdad social y la pobreza, denotando que la edad influye en el nivel de complejidad de las representaciones. En un primer nivel se dan explicaciones fantásticas y anecdóticas, los/as niños/as no reconocen que existan estratos intermedios y no consideran los cambios sociales. A su vez, piensan que la solución a la pobreza depende de la acción caritativa individual. Luego, las respuestas fantásticas ya no se hacen presentes, sí se registra un nivel intermedio en la estratificación social, y conciben a la pobreza

como un problema cuya solución depende de la asistencia social de figuras institucionalizadas paternales. En un tercer nivel, los/as niños/as logran explicaciones con rasgos psicológicos y comportamentales, y conciben que quien da soluciones al problema de la pobreza es el Estado. En el último nivel, muestran una clara influencia en su ideología del estrato social al que pertenecen por lo que son notorias las diferencias adjudicadas a las causas y soluciones de la desigualdad (Amar Amar et al., 2011).

Por otra parte, Rodríguez-Amor y Salas-Ruiz (2009-2010) investigan cómo comprenden la pobreza niñas/as de 7 a 12 años de condición socioeconómica baja. Demuestran que la conceptualización va de lo concreto cotidiano a nociones más reflexivas y abstractas, y de nociones individualistas hacia una construcción más colectivista. Se enfatiza que los/as niños/as dan significado al mundo y explican los fenómenos sociales desde su vivencia personal concreta.

Más allá de los interesantes aportes de la perspectiva psico-genética, también la psicología socio-cognitiva otorga herramientas para comprender la adquisición de nociones sociales en la infancia. Al respecto, se indica que esta adquisición se produce mediante la interacción con el medio social de un modo sistematizado. Así, no se trataría de una copia pre-adaptativa, sino que sería un producto logrado por medio de una construcción activa donde el/la niño/a organiza elementos que percibe del ambiente social, los selecciona y fragmenta utilizando su propia estructura intelectual. A su vez, esta perspectiva enfatiza que existe un interés de las personas por conocer los rasgos estables de los demás, pero también las razones del actuar y pensar de los/as otros/as y de sí mismos/as. Esto último se conoce como atribución. Hay un sinfín de causas que subyacen al comportamiento, por lo cual habitualmente nos preguntamos si éste se origina en causas internas o disposicionales (rasgos de la persona, motivos o intenciones), externas o situacionales (aspectos físicos o sociales) o en una combinación de ambas (Baron & Byrne, 2005).

Un estudio pionero en esta línea fue el de Feagin (1972) sobre los juicios realizados por las personas respecto de las causas de la pobreza. Así, por una parte identifica atribuciones fatalistas, que sitúan las causas de la pobreza en factores que escapan al control humano,

como la voluntad de Dios o la mala suerte. Por otra parte, las atribuciones sociales-estructurales, establecen a la estructura social como el factor determinante del fenómeno. Las atribuciones individualistas postulan que las personas pobres son las causantes de su condición. Estudios recientes especifican que no se trata de categorías excluyentes y que existen atribuciones mixtas (Imhoff & Brussino, 2015).

Recuperando esta perspectiva, Maciel, Brito y Camino (1998) investigan las atribuciones utilizadas para explicar las causas de las desigualdades en niños/as en situación de calle y cómo las mismas son influenciadas por la participación en organizaciones sociales. Se observó que los niños y niñas no vinculados/as a movimientos sociales resaltaron más atribuciones impersonales. A su vez, los/as chicos/as vinculados/as a estos movimientos utilizaron más atribuciones sociales, y refirieron a la riqueza como consecuencia del esfuerzo personal.

Por su parte, Vázquez y Herrero (2007) analizaron las atribuciones causales sobre la pobreza de estudiantes universitarios/as. Así, constatan la existencia del error fundamental de atribución en sus explicaciones respecto del origen de la desigualdad social. Dicho error implica que si bien las personas reconocerían múltiples factores explicativos sobre el origen de la desigualdad, sobreestiman los factores disposicionales y subestiman los situacionales.

Más allá de su utilidad, la teoría de la atribución causal ha descuidado el estudio de los procesos atribucionales durante la infancia (Imhoff & Brussino, 2015). En esa línea, el trabajo de Imhoff y Brussino (2015), desarrollado en Córdoba con niños/as de 10 y 11 años, aporta elementos para comprender qué características adquiere el proceso atribucional en esta etapa. Sus resultados sugieren que los/as participantes usan los tres tipos de atribuciones identificadas en adultos/as: individualistas, fantásticas<sup>1</sup> y estructurales. No obstante, la mayoría realiza procesos atribucionales mixtos, y en algunos/as niños/as se detectó una ausencia de atribuciones para explicar el fenómeno.

<sup>1</sup> Las autoras proponen hablar de atribuciones “fantásticas” y no “fatalistas”, en tanto estas últimas estarían vinculadas a los estudios sobre el origen de la pobreza y no de la desigualdad social. Así, los niños y niñas de su estudio, al explicar la desigualdad social, remitían a explicaciones fantásticas negativas (fatalistas) al referirse a las personas pobres o bien a explicaciones positivas (que por tanto no podrían denominarse “fatalistas”) para las personas ricas.

En el mismo estudio se especifica que sería posible identificar atravesamientos ideológicos en la comprensión del mundo social durante la infancia (Imhoff & Brussino, 2015). Así, se parte del supuesto de que la adquisición de nociones e ideas sobre el mundo social y político no se produce en un vacío social. También Castorina y Aisenberg (1989, p. 67) afirman que “el objeto social es exhibido a los niños inserto en una interpretación o ‘ideología’”. Al respecto, Baldus y Tribe (1978) afirman que es posible identificar posicionamientos ideológicos en las valoraciones que los/as niños/as realizan acerca de las clases sociales. Así, mientras mayores son los/as niños/as, es más probable la utilización de prejuicios sociales. Otros estudios señalan que existe una relación positiva entre atribuciones individualistas sobre el origen de la pobreza, ideologías conservadoras y prejuicios hacia las personas pobres (Betancor et al., 2002).

### **Pertenencia social y comprensión de la desigualdad social**

La comprensión del mundo social no puede ser ajena a la propia inserción en la estructura social, aún cuando haya factores vinculados al proceso de desarrollo cognitivo que señalen ciertos invariantes socio-culturales. En esa línea, un estudio ratifica que la pertenencia social impacta en la conformación de ideas y nociones sobre el mundo social y político (Castorina & Aisenberg, 1989). Así, al indagar las nociones vinculadas con la figura presidencial, se encuentra que si bien los/as niños/as de sectores populares y medios comparten ciertas concepciones, los/as pertenecientes a sectores populares presentan distinciones en su forma de comprender este objeto social, atribuyendo al presidente un rol activo en la solución de catástrofes. Asimismo, en este sector se detectó un mayor nivel de concretización de la función presidencial.

Investigaciones efectuadas sobre la comprensión de la autoridad escolar también señalan diferencias en la comprensión de este objeto por parte de niños/as de sectores medios y populares. Los/as primeros/as presentan “una sistematización progresiva de las funciones de la autoridad, pero sin un avance sostenido en su legitimidad y límites. Los niños de sectores populares, dada la característica

fuertemente asistencialista de la escuela a la que concurren, tienen dificultades para hipotetizar los cargos” (Castorina, 2001, p. 83).

En otro orden, Palavecino, Denegri, Keller y Gempp (2000) analizaron las representaciones sociales sobre pobreza y desigualdad social en estudiantes chilenos/as de distintos estratos sociales. Sus resultados indican la existencia de tres niveles de desarrollo dependientes del género y el estrato social de los/as participantes. Así, en el estrato económico bajo la desigualdad social y la pobreza se vinculan a la responsabilidad personal, o a la inacción del Estado.

Estos antecedentes nos guían hacia la presunción de que las nociones y procesos atribucionales en torno al origen de la desigualdad social se verían influidos por la clase social de pertenencia de las personas.

### **Objetivos**

El objetivo de este trabajo fue analizar las similitudes y diferencias en la construcción de nociones sobre desigualdad social, y sus atravesamientos ideológicos, entre niñas y niños cordobeses de 10 y 11 años de clase social media-alta y baja. Así, nos interesó no sólo conocer las características particulares que adquiere esta noción en población infantil (en términos de la caracterización de personas pobres y ricas, la comprensión de la estratificación y movilidad social, las ideas asociadas al origen y solución de la desigualdad, y las atribuciones causales en torno al fenómeno), sino también identificar la presencia de prejuicios y valoraciones y las particularidades que todo ello adquiere en función de la pertenencia social.

### **Materiales y Método**

#### **Participantes**

Participaron 67 niños y niñas de 10 y 11 años de la ciudad de Córdoba, seleccionados/as a través de un muestreo teórico. De ellos/as, 41 asistían a una escuela privada de nivel socio-económico medio-alto y 26 a dos escuelas públicas de sectores urbano-marginales. Se trabajó con niños/as de 10 y 11 años dado que desde la perspectiva psico-genética se postula que a esta edad se efectuaría una transición desde el estadio del pensamiento operacional concreto hacia el pensamiento operacional for-

mal, mostrando capacidad para resolver problemas concretos de forma lógica, comprender y establecer leyes, hacer inferencias, clasificar, y entender la reversibilidad (González Tejero & Pons Parra, 2011). A su vez, en esta etapa el pensamiento se vuelve más científico y el/la niño/a comienza a mostrarse interesado/a en temas sociales. No obstante, los/as niños/as de esta edad generalmente no tienen experiencia inmediata con ciertos hechos sociales, sino que en base a la información que les llega del exterior (de los/as adultos/as) deben generar su propio conocimiento en torno a algunos objetos. En general, esta información resulta para ellos/as contradictoria (Enesco et al., 1995).

### **Procedimiento**

Se trabajó con los/as niños/as autorizados/as por sus padres y autoridades escolares, y que desearan participar de la investigación. Se aseguró el proceso de obtención del consentimiento informado de los/as niños/as, explicándoles en un lenguaje claro y comprensible para ellos/as el carácter anónimo, voluntario y estrictamente académico de su participación.

### **Instrumentos**

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas. No obstante, la bibliografía señala que los métodos verbales suponen dificultades cuando se trabaja con sectores populares. Así, Castorina y Aisenberg (1989, p. 75) indican que “muchos protocolos fueron de imposible realización; otros, extremadamente escuetos en cuanto a la riqueza del diálogo (...) [y] hubo una cantidad llamativa de respuestas de un alto grado de concretidad”. Por ello, se combinó la entrevista verbal con estímulos visuales que sirvieran como disparadores del diálogo con los/as participantes, estrategia ya utilizada en estudios locales para la indagación de nociones sociales en la infancia (Imhoff & Brussino, 2015). Se incluyeron imágenes de personas ricas y pobres, casas de sectores populares y altos, e imágenes alusivas a la desigualdad social.

### **Análisis de datos**

Se efectuó un análisis de contenido cualitativo de diseño transversal, caracterizado por el análisis y comparación en el mismo

momento histórico de dos muestras de corpus textuales diferentes entre sí (Piñuel Raigada, 2002). Se generaron categorías entre las que se establecieron relaciones de oposición, proximidad y asociación. Los atravesamientos ideológicos se analizaron considerando la presencia de prejuicios hacia personas ricas o pobres, y las valoraciones en torno al fenómeno de la desigualdad social, su origen y solución. Finalmente, las respuestas sobre el origen de la desigualdad social fueron codificadas con el fin de identificar atribuciones causales, para lo cual se realizó un juicio de expertos/as. Se pidió a tres investigadores/as conocedores/as de la teoría de la atribución causal que identificaran las atribuciones presentes en esas respuestas, considerando atribuciones fantásticas, individualistas, sociales-estructurales o mixtas.

### **Resultados**

#### ***¿Cómo conciben la desigualdad social los niños y niñas participantes? - Aspectos comunes a ambos grupos***

En relación a la caracterización de personas pobres y ricas, la mayoría de los/as niños/as refirió a rasgos externos: caracterizaciones basadas en modos de subsistencia y calidad de vida, y rasgos físicos. Para el caso de personas pobres brindaron respuestas basadas en lo que les falta; por ejemplo: “gente que no tiene para comer”, “no tiene dinero”, “no tienen donde vivir”. En cuanto a las personas ricas dieron respuestas tales como: “tienen casas grandes”, “tienen mucha plata”, “tienen salud”, “pueden tener teléfonos”.

Acerca de la estratificación, todos/as los/as niños/as denotan cierto conocimiento de la estructuración socio-económica y pueden auto-ubicarse en ella. Así, la mayoría reconoce que además de personas ricas y pobres existiría la “clase media”, nombrada como “clase media”, “normal”, “intermedia”, “medianos”. Al momento de auto-percibirse como miembros de un grupo social, todos los/as entrevistados/as se auto-percibieron como de clase media.

Respecto a la movilidad social, ambos grupos afirman que es posible ascender o descender en la escala social, siendo el trabajo el factor determinante más recurrentemente nombrado para el ascenso social. Así, se explicita: “trabajando”, “con un buen salario”, “buscando

*trabajo*". A su vez, la idea de que la salida de la situación de pobreza se produciría a través de la educación es minoritaria siendo pocos/as los/as niños/as que indican que para salir de la pobreza habría que "estudiar". Por otra parte, ambos grupos coincidieron en afirmar que la situación de las personas ricas puede cambiar, indicando que pueden dejar de serlo por ser víctimas de hechos delictivos, dando respuestas como: "*porque le roban*", "*lo pueden subastar*", "*que lo estafen*". Otros/as niños/as especifican que la riqueza puede perderse a partir de malas decisiones, tales como: "*puede apostar y perder todo*", "*invirtiendo mal y perdiendo todo*". Algunos/as participantes refieren a "*la inflación*" como motivo de descenso social, dando cuenta de su apropiación de un hecho en agenda en nuestro contexto. Nuevamente, la categoría menos utilizada para explicar por qué una persona rica puede dejar de serlo es la educación.

Respecto de las soluciones al problema de la desigualdad social, la principal similitud entre ambos grupos es que ambos refieren a la intervención de instituciones políticas, otorgando al gobierno un rol protagónico. Así, brindaron respuestas tales como: "*el gobierno debería cambiarlo*", "*el gobierno dándole sueldos a los pobres*", "*los presidentes tienen que hacerse cargo*". También las empresas aparecen como actores sociales con responsabilidad, en afirmaciones tales como: "*las empresas, los jefes [deberían cambiarlo]*". A su vez, en ambos grupos algunos/as niños/as sitúan las soluciones al problema de la desigualdad social en los propios agentes sociales (p.e., "*los pobres son responsables, deberían buscar trabajo*"). En estos casos podemos inferir un atravesamiento ideológico que responsabiliza a las personas por su condición, legitimando las desigualdades e individualizando los destinos sociales.

### **Particularidades de cada grupo**

En la caracterización de personas pobres y ricas se encontraron diferencias entre los grupos sociales analizados. El grupo de clase social media-alta, al caracterizar a las personas pobres, mostró una preeminencia de referencias a comportamientos identificados como prototípicos. Algunas respuestas que brindaron fueron: "*intentan trabajar o se la rebuscan*", "*piden limosnas*", "*no estudian*", "*mandan a los niños a pedir*", "*no trabajan*", "*andan en cosas*

*raras y se drogan*". En estos últimos ejemplos nuevamente detectamos atravesamientos ideológicos que denotan la reproducción de prejuicios sobre las personas pobres. Por otra parte, en este grupo se presentan con menor frecuencia respuestas que refieren a rasgos psicológicos y de personalidad, siendo en su mayoría rasgos positivos, por ejemplo: "*gente humilde*", "*trabajadoras*"; con sólo un caso que refiere un rasgo negativo: "*son tristes*".

Por el contrario, los/as niños/as de clase social baja brindaron respuestas con mayor utilización de rasgos psicológicos y de personalidad, y menos referencias a rasgos comportamentales, para la descripción de personas pobres. Los primeros se pueden agrupar en positivos (p.e.: "*la mayoría que conozco son buenos*", "*son humildes*"), negativos (p.e.: "*son tristes*", "*no quieren recibir ayuda*") y rasgos comparativos (p.e.: "*son mejores que los ricos*"). Algunas referencias a rasgos comportamentales fueron: "*piden ayuda*", "*hay algunos que roban y otros no*", "*no trabajan*", "*no estudian*".

Respecto de las personas ricas, los/as niños/as de clase social media-alta refieren a rasgos psicológicos con mayor frecuencia, usando rasgos positivos tales como: "*es feliz*", "*son solidarias*", "*son gente superior*"; y negativos, por ejemplo: "*a veces son malos*", "*son prejuiciosos*". Asimismo, se observa una menor utilización de rasgos comportamentales, refiriendo por un lado, a comportamientos positivos ("*estudian*", "*no piden nada porque tienen todo lo que necesitan*"), y por otro lado, a conductas negativas ("*se compran un montón de cosas para competir con otros*", "*no comparten*").

Los/as niños/as de clase social baja realizan una mayor mención de rasgos comportamentales para caracterizar a las personas ricas. Aquí los rasgos se pueden diferenciar en positivos (p.e.: "*compran cosas caras*", "*muchos se visten bien*"), negativos ("*se burlan de la gente que no tiene*") y neutros ("*trabajan*", "*andan en autos*"). A su vez, este grupo efectúa menos referencia a rasgos psicológicos en sus caracterizaciones de las personas ricas, brindando respuestas con rasgos positivos como por ejemplo: "*son limpios*", "*feliz*", y negativos como "*tacaños*" y "*algunos tienen un poco de maldad*".

Con respecto a la movilidad social también se encontraron particularidades en cada grupo.

Los/as niños/as de clase social media-alta explican el ascenso social a través de la suerte o la ayuda de otras personas, manifestando: “*podría ganarse la lotería*”, “*si alguien decide ayudarlo*”. También efectúan referencias a factores personales, como el esfuerzo y el compromiso de la persona para cambiar su situación, si bien estas explicaciones son menos utilizadas en este grupo en comparación con el otro. Por el contrario, las respuestas de los/as niños/as del grupo social de menores recursos enfatizan con mayor frecuencia factores personales afirmando que esto puede cambiar “*haciendo bien las cosas*”, “*con voluntad*”. Estas respuestas podrían sugerir cierto atrasamiento ideológico en la línea ya discutida más arriba, esto es, en un sentido que quita responsabilidad al sistema socio-económico por la situación y deposita la responsabilidad en los individuos. Con menor frecuencia, los/as niños/as de este grupo remiten a la suerte.

En lo concerniente a la movilidad social descendente, los/as participantes de clase social media-alta muestran una mayor recurrencia de respuestas centradas en la pérdida del trabajo o disminución del salario (p.e.: “*perder el trabajo*”, “*que lo despidan*”), y en menor medida refieren a factores personales. Así, los/as entrevistados/as brindaron respuestas tales como “*malgastando su dinero*”, “*por irresponsable*”. En el caso de los/as niños/as de clase social baja, la recurrencia a este tipo de explicaciones ocurre a la inversa: se observan más respuestas basadas en factores personales. Así, refieren por ejemplo: “*desperdiendo, o comprando cosas que no le sirven*”, “*gastando casi toda la plata*”. Al mismo tiempo, son menos utilizadas las explicaciones referentes al trabajo, tales como “*si ya no trabaja se le agota el dinero de a poco*”.

En el análisis de las soluciones que los/as niños/as proponen para la desigualdad social, se encontraron diferencias entre los dos grupos principalmente en lo concerniente a quiénes deberían realizar el cambio. Así, para los/as niños/as de clase media-alta la solución se vincula con la intervención de la autoridad: “*el gobierno*”, “*las autoridades*”, “*el presidente*”, “*la policía*”. A su vez, sostienen que podría erradicarse la desigualdad a través de la intervención de personas ricas, indicando que éstas “*deberían*” ayudar, remitiendo a una obligación moral y no a una ayuda voluntaria: “*los ricos*

“*deberían darle trabajo a los pobres*”, “*los ricos deberían ayudar a los más pobres*”, “*los que tienen mucho deberían tener una fundación*”.

Por su parte, el grupo de clase social baja deposita con más frecuencia la responsabilidad en terceros/as particulares brindando respuestas tales como: “*los mayores, sobre todo los padres*”, “*los ricos deberían ayudar dándole cosas ropa o algo para comer*”. En menos oportunidades, a diferencia del anterior grupo, responden que debería intervenir “*el gobierno*”, “*el gobernador o presidente*”. También proponen soluciones impersonales, mencionando acciones que tendrían que suceder, pero sin identificar actores encargados de llevarlas adelante, por ejemplo: “*habría que darle un techo donde vivir a los que viven en la calle*”, “*habría que darle dinero y estudio a sus hijos*”.

### **Abordaje atribucional sobre la comprensión del origen de la desigualdad**

En función del juicio de expertos/as efectuado fue posible identificar el tipo de atribución causal que subyace a las explicaciones sobre el origen de la desigualdad social otorgada por los niños y niñas participantes. Así, como puede observarse en la tabla 1, existe una predominancia de atribuciones individualistas en ambos grupos sociales (esto si consideramos, en el caso del grupo de nivel socio económico -NSE- bajo, a las respuestas en las que efectivamente se logró identificar algún tipo de atribución). Algunas de las respuestas que se enmarcan en esta categoría son: “*algunos se esfuerzan por estudiar y así pueden conseguir trabajo y por eso tienen plata*”, “*los ricos trabajan y estudian y los pobres no se interesan en eso*”, “*los pobres roban y por eso tienen, los ricos en cambio estudian*”, “*ellos mismos son responsables de que no tengan lo que necesitan, porque por ahí no quieren trabajar*”, “*a algunos les falta trabajo y la voluntad*”, “*es depende de cómo sea la gente, trabajadora o vaga*”.

Con menor presencia aparecen atribuciones sociales-estructurales en ambos grupos, con porcentajes muy por debajo de los observados para el caso de las atribuciones individualistas, encontrándose respuestas como: “*las posibilidades que tienen de trabajar y estudiar*”, “*por la economía, al gobierno le conviene que haya por un lado ricos y por el otro pobre entonces así es como que equiparan*”, “*hay personas que tienen fácil acceso al trabajo y*

*no les cuesta tanto conseguir, en cambio otras que por cómo se los ve les cuesta mucho”.*

Tabla 1  
*Atribuciones causales sobre la desigualdad social en los grupos analizados*

Tipo de atribución identificada	Grupo de nivel socioeconómico medio-alto	Grupo de nivel socioeconómico bajo
Atribuciones individualistas	53%	31%
Atribuciones sociales-estructurales	25%	13%
Atribuciones fantásticas	5,5%	4%
Atribuciones mixtas	11%	17%
Respuestas sin atribución	5,5%	35%
Total	100%	100%

A su vez, las atribuciones fantásticas aparecen en ambos grupos de manera aislada, presentándose respuestas como: “*la suerte*”, “*algunos son famosos y eso también da mucha plata*”, “*los pobres lo perdieron todo*”. Los porcentajes de atribuciones mixtas en ambos grupos sociales, medio-alto y bajo, son 11% y 17% respectivamente. Por otra parte, se identificaron respuestas en las que no se identifica ningún tipo de atribución, siendo llamativo el alto porcentaje de éstas entre los/as niños/as de nivel socio-económico bajo. Son respuestas descriptivas y tautológicas en las que se otorga una justificación respecto al origen de la desigualdad social a la que no subyace una explicación, y por ende, donde no es posible identificar atribución. Algunos ejemplos son: “*el trabajo, algunos tienen, otros no*”, “*el rico trabaja. El pobre no tiene trabajo*”.

Finalmente, para identificar la existencia o no del error fundamental de atribución se les preguntaba a los/as niños/as cuáles de las explicaciones otorgadas sobre el origen de la desigualdad social sería, para ellos/as, la más importante. No obstante, la mayoría de los/as chicos/as de ambos grupos no otorgaba más de una explicación, por lo cual al momento de jerarquizar y elegir la más importante, no podían hacerlo. Aún así, algunos/as niños/as sí lograron responder a la consigna. En esa línea, sólo entre los/as niños/as de clase baja iden-

tificamos una preponderancia de respuestas que jerarquizan explicaciones disposicionales, haciendo énfasis en el esfuerzo o la voluntad de las personas.

## Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar las similitudes y diferencias en las nociones sobre desigualdad social entre niños y niñas de 10 y 11 años de grupos sociales contrastantes. La importancia del estudio radica en el análisis de las construcciones cognitivas infantiles de manera situada, considerando los contextos sociales en los que niños y niñas están insertos/as, dado que estudios previos dan cuenta de que dichas pertenencias sociales impactarían en el desarrollo de sus nociones socio-políticas (Amar Amar et al., 2011; Castorina & Aisenberg, 1989; Rodríguez Amor & Salas Ruiz, 2009-2010).

Al respecto, se identificaron importantes similitudes entre los/as entrevistados/as en su forma de comprender la desigualdad social. Siguiendo los planteos de las teorías psico-genéticas (Alba-Fernández et al., 2012; Delval, 2007; Enesco, 1995), esto se vincularía al hecho de que por más que estemos hablando de niños/as socializados/as en contextos socioculturales diferentes, se encontrarían en un mismo estadio del desarrollo; por ende, sus lógicas de pensamiento y comprensión del mundo social resultarían similares.

Así, por ejemplo, un aspecto en común entre los dos grupos refiere a que la mayoría de los/as entrevistados/as utilizó rasgos externos como lo más característico para describir a personas ricas y pobres. De acuerdo con estudios previos (Enesco et al., 1995) se trata de una tendencia típica en este estadio de desarrollo. Otra característica de los niños y niñas de 10 y 11 años es la capacidad de clasificación y para entender la reversibilidad (González Tejero & Pons Parra, 2011). La capacidad de clasificación les otorga la posibilidad de pensar en estratos sociales diferentes, tal como fue ratificado en nuestro estudio en tanto los/as entrevistados/as dieron cuenta de la existencia de clase alta, media y baja, distinguiendo sus características particulares.

Aun así, la percepción que cada grupo tiene acerca de cómo es cada clase y cómo son las personas que la constituyen resulta muy diferente entre sí. Por ejemplo, para los/as en-

trevistados/as de NSE medio-alto las personas ricas son millonarias y famosas, y las personas pobres son las que piden en la calle, lavan los vidrios o quienes trabajan limpiando casas. Por su parte, para los/as niños/as de NSE bajo, las personas ricas son quienes tienen un título, los/as hijos/as de abogados/as o médicos/as, quienes tienen todos los días algo para comer y pueden tener su propia casa y auto; mientras que las personas pobres son quienes no tienen casa, viven por ahí y no tienen para comer. Se ve aquí cómo contrastan sus ideas sobre estos grupos. Ello puede indicar que si bien la comprensión de la estratificación social y su capacidad para situarse dentro de ella se vincula con un rasgo evolutivo que habla de sus adquisiciones cognitivas, las características que adquiere la comprensión de estas categorías sociales se encuentra atravesada por sus contextos sociales de pertenencia.

A su vez, la capacidad de clasificación de los/as niños/as también les posibilitó situarse a sí mismos/as en el marco de las categorías sociales identificadas. Un hallazgo significativo es que todos/as se auto-adscriben a la clase media. Ello aparece para los/as participantes como una verdad casi autoevidente, en tanto para ellos/as resulta casi de sentido común que pertenecen a la clase media dado que hay gente que tiene más y gente que tiene menos que ellos/as. Similares resultados encontraron Díaz Barriga et al. (1992) en otros contextos, y ello podría indicar que se trata de un aspecto madurativo. Aun así, creemos que esta auto-percepción también da cuenta de cierta comprensión sobre la estructura socio-económica de nuestro país. Al respecto, según Latinobarómetro (2013) en Argentina un 50% de la población se considera a sí misma de "clase media". Dicho porcentaje es similar a la cantidad efectiva de personas de clase media existente en el país (46%), de acuerdo con datos del Banco Mundial (Latinobarómetro, 2013). Así, al tratarse de la clase social que más personas reúne, quizás sea para los/as niños/as la más fácil de percibir.

Por otro lado, la comprensión de la reversibilidad permitiría entender que las personas pueden cambiar su situación económica, afirmando la existencia de la movilidad social (González Tejero & Pons Parra, 2011). Esta característica también se hizo presente entre los/as participantes de ambos grupos.

A su vez, en el abordaje atribucional de las explicaciones acerca del origen de la desigualdad social encontramos similitudes entre los grupos. La mayoría de los/as niños/as lograron dar explicaciones vinculadas al origen del fenómeno mediante un proceso atributivo. Sólo en el grupo socio-económico bajo se encontraron niños/as que no lograron dar respuestas que denoten un proceso atributivo subyacente, aspecto sobre el cual volveremos más adelante.

Respecto de las atribuciones específicas, los resultados muestran la predominancia de atribuciones individualistas en ambos grupos, refiriendo al mérito o esfuerzo personal, en detrimento de las condiciones concretas de existencia y el contexto social. En consonancia con este hallazgo, Imhoff y Brussino (2015) reportan la predominancia de atribuciones individualistas en niños/as de Córdoba de las mismas edades que los/as participantes de nuestro estudio. Esta coincidencia podría dar cuenta de que se trata o bien de un rasgo madurativo, o bien de un rasgo idiosincrático común al contexto cordobés. Otros antecedentes dan apoyo a la primera de dichas presunciones, ratificando que estas concepciones son las más mencionadas entre niños/as de grupos sociales contrastantes hasta los 10 años inclusive (Enesco et al., 1995).

También puede inferirse que las explicaciones individualistas están vinculadas con cierta ideología meritocrática propia del contexto escolar. El principal mundo social al que se incorporan los/as niños/as en esta edad es la escuela, y allí lo primero que se les enseña es que los logros se articulan al esfuerzo. Puede suponerse que por analogía los/as niños/as hagan una comprensión del funcionamiento de lo macrosocial según este modo de funcionar.

Por otro lado, respecto de las atribuciones individualistas es notable la diferencia que se presenta en lo referente a la pobreza o riqueza. Los/as niños/as de ambos grupos atribuyen la riqueza a actitudes o conductas personales positivas. Por el contrario, atribuyen la pobreza a rasgos negativos, como "la vagancia" que aparece reiteradas veces en las explicaciones, y la falta de interés en la educación o el trabajo. Pareciera que los niños y niñas, independientemente del grupo social de pertenencia, se han apropiado de ciertos elementos idiosincráticos vinculados con la ideología dominante, que sitúan en un

lugar de valoración social a las personas ricas y culpabiliza y segregá a quienes pertenecen a los estratos sociales más bajos.

La preponderancia de atribuciones individualistas en ambos grupos se ve complementada por la menor frecuencia de atribuciones sociales-estructurales. Al respecto, estudios previos (Enesco et al., 1995) encuentran que a partir de los 10-11 años se comienzan a brindar progresivamente explicaciones sociales, y quizás ello explique este hallazgo. Aparecen también, aunque en menor medida, atribuciones mixtas, lo cual indicaría la posibilidad de comprender la heterogeneidad del fenómeno, conjugando distintos factores. A la vez, de forma aislada aparecen en ambos grupos atribuciones fantásticas. Ello coincide con investigaciones previas (Amar Amar et al., 2011; Navarro & Peñaranda, 1998) que señalan que a los 10-11 años se abordan progresivamente estas nociones para dar lugar a explicaciones más complejas.

También se identificaron atravesamientos ideológicos en las respuestas que nos brindaron los/as entrevistados/as de ambos grupos. En consonancia a lo que plantean algunos autores (Baldus & Tribe, 1978), esto era esperable dado que incluso desde la infancia es posible detectar una visión ideológica en las valoraciones sobre la pertenencia a distintas clases sociales. Podemos afirmar que hay dos tendencias notoriamente marcadas en los atravesamientos ideológicos que fueron encontrados en las respuestas de los/as niños/as. En primer lugar, hallamos respuestas en las que se hiper-responsabiliza a los agentes sociales por su condición, depositando sobre las personas la responsabilidad de determinar su propia condición económica, quitándole así responsabilidad al sistema socio-económico. Al respecto, investigaciones previas también efectuaron hallazgos similares (Imhoff & Brusino, 2015).

En segundo lugar, también se detectaron prejuicios hacia las personas pobres en ambos grupos (como su supuesta vagancia, falta de esfuerzo, entre otros), dando cuenta de una lectura ideologizada en torno a estos grupos. A su vez, y sólo en el caso de los/as niños/as de clase social media-alta, se identificaron prejuicios que apuntan a los modos de crianza en los que viven los niños y niñas pobres, responsabilizando a sus padres y madres y asociándolos/as a prácticas inmorales y falta de

disciplina. Siguiendo los planteos de Betancor et al. (2002) podemos pensar que el posicionamiento ideológico de los/as entrevistados/as está atravesado por ideologías conservadoras.

### **Pertenencias sociales y comprensión de la desigualdad social**

Más allá de estos aspectos comunes, debe enfatizarse que uno de los resultados más significativos del estudio se vincula con las diferencias encontradas entre las respuestas que dieron los niños y niñas de ambos grupos sociales. Al respecto, si bien los/as entrevistados/as tienen la misma edad, las condiciones de vida en las que se están criando son disímiles, y ello parece influir en el desarrollo de sus nociones sociales. Estas diferencias halladas no suponen afirmar que el contexto moldea indefectiblemente las formas de comprender el mundo, sino que dichas marcas sociales entran en diálogo e interacción con dimensiones cognitivas propias de las personas.

Una diferencia notoria se vincula con los recursos lingüísticos con los que cuentan los/as participantes. Los niños y niñas de clase social media-alta cuentan con recursos lingüísticos más ricos ya que dieron respuestas más completas y se explayaron más en sus explicaciones. Por el contrario, muchos/as entrevistados/as de clase social baja brindaron respuestas más escuetas, concretas y con menos detalles que el otro grupo. En consonancia, sólo en este último grupo se registraron respuestas tautológicas y descriptivas en torno al origen de la desigualdad social, que no lograban articular atribuciones causales subyacentes para explicar el fenómeno. Al respecto, diversos/as autores/as han intentado dar cuenta de las características que adquiere el desarrollo cognitivo en contextos signados por la pobreza. Así, por ejemplo, se asevera que el nivel socio-económico influye de manera significativa en el desempeño de tareas que implican procesos de memoria, control cognitivo y lenguaje (Hermida, Segretín, Lipina, Benarós, & Colombo, 2010). En consonancia, Castorina y Aisenberg (1989) encontraron dificultades en la indagación de nociones sociales entre niños/as de sectores populares, sobre todo vinculadas a la falta de riqueza del diálogo y lo concreto de las respuestas infantiles. Por lo tanto, podemos pensar que la diferencia de recursos lingüísticos de los niños y niñas

que entrevistamos está relacionada a su grupo social de pertenencia, siendo esperable que aquellos/as pertenecientes a NSE bajo contaran con menos recursos cognitivos y lingüísticos. No obstante, en futuros estudios sería interesante profundizar en esta línea de análisis, que para nosotras constituye tan sólo una presunción.

Por otra parte, en la caracterización de personas pobres y ricas se presenta una diferencia notoria entre ambos grupos. Al describir a las personas pobres el grupo de NSE medio-alto efectuó un uso predominante de rasgos comportamentales y en menor medida rasgos psicológicos. Por su parte, los/as niños/as de NSE bajo caracterizaron a las personas pobres usando principalmente rasgos psicológicos y en menor medida rasgos comportamentales. En la caracterización de personas ricas, sucedió exactamente lo contrario en ambos grupos. Estos resultados podrían vincularse con la proximidad social: así, resultaría más fácil describir de manera subjetiva a aquellas personas del mismo grupo social (o de grupos sociales más cercanos) dado que son con las que más próximas se encuentran, con las que más se relacionan y a las que más conocen. A su vez, sería más difícil identificar rasgos subjetivos en personas que no les son tan próximas socialmente, por lo que resultaría más accesible describirlas guiándose por lo que ven que hacen o lo que creen que hacen, esto es, describirlas utilizando rasgos comportamentales, tal como sucedió. En la misma línea, Rodríguez Amor y Salas Ruiz (2009-2010) enfatizan que los/as niños/as dan significado al mundo y explican los fenómenos sociales desde su vivencia personal concreta.

En relación con la movilidad social, identificamos diferencias entre ambos grupos en torno a los factores que garantizan una movilidad social ascendente y descendente. Vistos en su conjunto, dichos datos podrían indicar por parte de los/as niños/as de sectores sociales más desfavorecidos la apropiación del discurso ideológico meritocrático hegémónico, que postula al esfuerzo y la voluntad individual como los factores responsables por el progreso personal (y al mismo tiempo, responsable de la movilidad social descendente). Ello resulta preocupante ya que posiciona a los sectores más desfavorecidos ante la responsabilización absoluta por su situación, volviendo individuales problemas que se originan en la estructura

social y el modelo socio-económico vigente. Este hecho se agrava a su vez por la presencia en este grupo social de cierto pesimismo social, que si bien también fue identificado en los/as niños/as de clase media-alta, su presencia en este último grupo fue marginal.

En lo referente a las diferencias entre ambos grupos en las causas de la desigualdad social identificadas, en primer lugar debe decirse que el grupo de nivel socio-económico medio-alto evidenció una mayor diversidad, heterogeneidad y riqueza en las respuestas otorgadas. Por su parte, en el grupo de nivel socio-económico bajo se registró menor diversidad, a la vez que algunos/as niños/as directamente no pudieron identificar aspectos vinculados al origen de este fenómeno. Estos aspectos podrían dar cuenta, una vez más, de una menor complejidad cognitiva en la comprensión del fenómeno de la desigualdad social por parte de los/as niños/as de sectores más empobrecidos.

En relación al abordaje atribucional la particularidad es que en el grupo de NSE medio-alto todos/as los/as participantes efectuaron un proceso atribucional. En el caso de los/as niños/as de NSE bajo lo llamativo fue encontrar casos en los que no se logró obtener una respuesta sobre el origen de la desigualdad social que dé cuenta de atribuciones causales subyacentes (de hecho, este tipo de respuestas son las mayoritarias en este grupo: 35% de las respuestas).

Respecto del error fundamental de atribución, éste se presentó de forma prioritaria entre los/as niños/as de NSE bajo, quienes atribuyen la existencia de desigualdad social mayormente a factores disposicionales en detrimento de factores situacionales. En esa línea, sería posible pensar que la presencia de este tipo de error en este grupo denote la existencia de prejuicios subyacentes, en tanto se atribuye la pobreza a la falta de voluntad, y se subestiman factores sociales y económicos. Al respecto, el análisis de los atravesamientos ideológicos que se efectuó de manera transversal en este estudio identificó en estas poblaciones prejuicios hacia las personas pobres. Aun así, en futuros estudios resultaría interesante profundizar en la exploración del prejuicio hacia las personas pobres entre los/as niños/as, y determinar si ello se vincula con sus procesos atributivos en torno a la pobreza y la desigualdad social.

En la indagación de las soluciones para la desigualdad social también se hallaron diferencias entre ambos grupos. Así, los/as niños/as de clase medio-alta señalan como prioritaria la acción de las autoridades políticas, a la vez que conciben que las personas ricas poseerían cierta obligación moral de ayudar a las personas pobres. Por su parte, los/as participantes del grupo de menores recursos señalan como más relevante la acción de terceros particulares y remiten a soluciones impersonales. Al respecto, Amar Amar et al. (2011) indican tres niveles diferenciales en lo que concierne a las soluciones al problema de la desigualdad social. En nuestro caso, son los/as niños/as de menores recursos los que dan respuestas menos complejas cognitivamente, pero creemos que las diferencias entre ambos grupos en esta dimensión no sólo pueden ser comprendidas en función de las herramientas cognitivas poseídas. También hay diferencias idiosincráticas entre ambos grupos, en tanto quienes pertenecen a nivel socio-económico bajo no sólo no vislumbran el importante rol del Estado en la regulación de las relaciones económicas, sino que a su vez vuelven a situar la responsabilidad en personas particulares.

Finalmente, respecto de las limitaciones del estudio, es preciso señalar la dificultad en el acceso a niños/as pertenecientes a clase social alta. Los colegios privados de clase alta, por diversos motivos no fueron receptivos para autorizar el desarrollo de la investigación. Esto imposibilitó contar con un grupo de mayor contraste con el grupo de clase social baja. A su vez, hubiera sido interesante incluir a niños/as no escolarizados/as. No contar con grupos de mayor contraste puede haber impactado en algunos de los resultados encontrados, por lo que en futuros estudios debería avanzarse en esta línea.

Aun así, creemos que el presente trabajo constituye un primer paso en la comprensión del impacto de las pertenencias sociales en la construcción de nociones sociales durante la infancia, y ello reviste una importancia socio-política y pedagógica de relevancia. En esta última línea, Castorina y Aisenberg (1989) sostienen que estudiar las ideas que tienen los/as niños/as sobre objetos sociales y políticos posee una significación pedagógica insoslayable y afirman que la escuela falla en transmitir contenidos asociados a las ciencias sociales en tanto no comprende que los/as niños/as

poseen una forma particular de entender el mundo social y político. Así, sostienen que “hasta que no se vincule la enseñanza con el proceso de elaboración infantil de las nociones políticas, es enteramente discutible el éxito de las alternativas didácticas” (1989, p. 64). Este aspecto señala la relevancia de nuestro estudio e indica la potencialidad del mismo para el diseño de dispositivos pedagógicos.

## Referencias

- Alba-Fernández, N., García-Pérez, F. F., & Santisteban Fernández, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales: España.
- Amar Amar, J. J., Abello Llanos, R., Denegri Coria, M., Llanos Martínez, M., & Jiménez Gómez, G. (2011). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. *Investigación & Desarrollo*, 9(2), 592-613.
- Baldus, B. & Tribe, V. (1978). The development of perceptions and evaluations of social inequality among public school children. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 15, 50-60.
- Baron, R. & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Educación.
- Betancor, V., Quiles, M.N., Morera D., Rodríguez R., Rodríguez A., Delgado N., & Acosta V. (2002). Creencias sobre las causas de la pobreza y su influencia sobre el prejuicio hacia los inmigrantes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(2), 5-20.
- Castorina, J.A. & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J.A. Castorina, B. Aisenberg, C. DibarUre, D. Colinvaux, & G. Palau (Eds.), *Problemas en Psicología Genética* (pp. 63-154). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. (2001). La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica. En J.A. Castorina (Ed.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 79-104). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar en Revista*, 30, 45-64.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. Alba-Fernández, F.F. García-Pérez, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.37-46). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales.
- Díaz Barriga, F., Aguilar, J., Hernández, G., Castañeda, M., Díaz, N., Hernández S., Vila, I., & Peña, L. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Psicología Social*, 7(2), 175-193.
- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierras, P., & Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial Secretaría General Técnica.
- Feagin, J. (1972). Poverty: we still believe that God helps them who help themselves. *Psychology Today*, 6, 101-129.

- González Tejero, J. M. & Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Hermida, J. M., Segretin, M. S., Lipina, S. J., Benarós, S., & Colombo, J. A. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y Metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 687-700.
- Latinobarómetro (2013). *Informe 2013*. Disponible en: [http://www.latinobarometro.org/documentos/LATBD\\_INFORME\\_LB\\_2013.pdf](http://www.latinobarometro.org/documentos/LATBD_INFORME_LB_2013.pdf)
- Maciel, C.; Brito, S., & Camino, L. (1998). Explicações das desigualdades sociais: um estudo com meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicología, Reflexão e Crítica*, 11(2), 1-19.
- Navarro, A. & Peñaranda, A. (1998). ¿Qué es un rico?, ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 13(1), 67-80.
- Palavecino, M., Denegri, M., Keller, A., & Gempp, R. (2000). Diferencias de género en la construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en niños y niñas de Chile, IX región. *Suma Psicológica*, 7(2), 231-258.
- Piñuel Raigada, J.L (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudio de sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez-Amor, R. & Salas-Ruiz, A. (2009-2010). La comprensión de la pobreza en un grupo de niños y niñas en condición socioeconómica baja. *Revista de Ciencias Sociales*, 126-127, 11-24.
- Vázquez Cabrera, J.J. & Panadero Herrero, S. (2007). Ideología, acción política y atribuciones causales de la pobreza en los estados menos desarrollados. *Psicología Política*, 35, 33-51.

**Para citar este artículo:**

Acuña Figueroa, M.B., Aguilera Sicot, R., Cesario, J., & Imhoff, D. (2016). Pertenencia social y comprensión de la desigualdad social en niños y niñas de grupos sociales contrastantes. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 17 - 29.

Recibido: 11/2015

Revisado: 02/2016

Aceptado: 04/2016