

EXPERIENCIA Y COMPRENSIÓN

Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México

JUAN DELVAL / FRIDA DÍAZ BARRIGA / MARÍA LUISA HINOJOSA / DIANA DAZA

Resumen:

Se reporta un estudio sobre las concepciones de menores mexicanos que trabajan en la calle, acerca de cómo definen su trabajo y las circunstancias en que lo realizan, así como el sentido y valoración que le otorgan. Fueron entrevistados para identificar cambios en los niveles de explicación, según su edad y experiencia, aunque no se aprecia una evolución clara en las respuestas. La mayoría define su trabajo por sus consecuencias y uso, lo que remite a la satisfacción de las necesidades de subsistencia, aunque también destaca la noción de ayuda a la familia. La mayoría prefiere trabajar a no hacerlo y, aunque planean dedicarse a otra actividad que les reditúe más dinero, casi no mencionan a la escolaridad como posibilidad de ascenso social. A pesar de que muchos se autodefinen “pobres”, muy pocos manifestaron conciencia sobre los derechos del niño o mencionaron posibles factores socioestructurales asociados con la pobreza.

Abstract:

The article reports on a study of the conceptions held by Mexican minors who work in the streets: their definition of their work and the circumstances in which they work, as well as the meaning and value they attach to their work. The minors were interviewed to identify changes in their levels of explanation, according to their age and experience, although no clear evolution is seen in their responses. Most of the participants define their work in terms of its consequences and use: reference is made to the satisfaction of their basic needs, although the notion of helping the family is also emphasized. Most prefer working over nonworking, and although they plan to devote themselves to more profitable activities, they make almost no mention of school as a possibility for social improvement. Although many define themselves as “poor”, very few showed awareness of children’s rights; nor did they mention possible socio-structural factors associated with poverty.

Palabras clave: trabajo infantil, desarrollo cognitivo, conocimiento social, representaciones psicológicas.

Key words: child labor, cognitive development, social awareness, psychological representations.

Juan Delval es profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Educación a Distancia, Madrid. C/ Juan del Rosal 10, CP 28040, Madrid, España. CE: jdelval@psi.uned.es

Frida Díaz Barriga es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: fdba@servidor.unam.mx

María Luisa Hinojosa y Diana Daza son egresadas de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Introducción

Diversas teorías educativas y del desarrollo postulan que el conocimiento nuevo se construye sobre los conocimientos anteriores y a través de la propia actividad del sujeto. Hoy resulta casi utópico señalar la importancia que tienen las ideas previas o las representaciones espontáneas para la formación de nuevos conocimientos, y numerosos investigadores realizan estudios sobre las concepciones que tienen los alumnos acerca de diversos problemas científicos. En todos esos trabajos se encuentra que las concepciones infantiles sobre problemas científicos difieren de lo que se les enseña en la escuela y, además, que esas representaciones son muy resistentes al cambio. La mayor parte de las investigaciones realizadas hasta ahora se ocupan de las concepciones sobre ciencias de la naturaleza (Driver, Guesne y Tiberghien, 1985; Pozo y Gómez Crespo, 1998). El conocimiento de la sociedad, aunque es un asunto que ha sido menos analizado, está dando lugar también a un número creciente de estudios.

En algunas investigaciones previas hemos estudiado la formación de las ideas acerca de la organización social en niños mexicanos y españoles, sobre todo respecto de la estratificación y la movilidad social, y hemos comparado sus pautas de desarrollo que, en general, encontramos similares en la medida en que nuestros sujetos han sido niños escolarizados, de zona urbana y de clase social baja y media/alta. (Díaz-Barriga *et al.*, 1992; Díaz Barriga, 1996; Enesco *et al.*, 1995). Sin embargo, frecuentemente se señala que una de las peculiaridades del conocimiento social es que los niños tienen una escasa participación en las instituciones, y carecen de experiencia directa en muchos aspectos de la vida social: los menores no trabajan, apenas realizan intercambios económicos autónomos, no tienen participación en la vida política e, igualmente, están al margen de otros aspectos de la vida social en los que sí participan directamente los adultos. Al no tener experiencia directa se retrasaría o dificultaría la construcción de explicaciones adecuadas de muchos fenómenos sociales. Por ello nos pareció importante estudiar algunas de estas ideas en niños y adolescentes que trabajan, reciben dinero y que, por lo tanto, tienen una experiencia social distinta.

Así, en este estudio, realizado con menores que trabajan en la calle, nuestro interés se centra en estudiar cómo se desarrollan algunas ideas sobre la realidad social en estos sujetos, que tienen una experiencia directa con el trabajo, para ver si ello da lugar a explicaciones diferentes o a pautas

de evolución distintas. El problema que se plantea es saber si esa experiencia directa contribuye a formar más pronto y más fácilmente las nociones sobre la realidad social. En última instancia, el problema que nos planteamos es la articulación entre la experiencia directa y el conocimiento que se recibe en la escuela.

Este texto constituye un estudio preliminar sobre las concepciones acerca del trabajo de niños y adolescentes trabajadores mexicanos en situación de calle.¹ Nos interesaba caracterizar sus ideas sobre cómo entienden y definen el trabajo propio y las circunstancias en que lo realizan, así como el sentido y valoración que le otorgan. Asimismo, en concordancia con los referentes teóricos del estudio, intentamos identificar cambios en los niveles de explicación en función de la edad y experiencia de los menores entrevistados y contrastar estos resultados con los obtenidos en otros artículos con niños no trabajadores con una escolarización regular.

Desde el punto de vista teórico, la investigación pretende contribuir al ámbito de las teorías del desarrollo psicológico que plantean que las personas construyen modelos o representaciones mentales del mundo social en que viven para poder actuar eficazmente dentro de él (Delval, 1989; Delval y Padilla, 1999). A lo largo del desarrollo de niños y jóvenes se ha estudiado cómo van cambiando dichas representaciones y haciéndose cada vez más complejas, al tiempo que dan cuenta de cómo funciona la realidad social. En esas explicaciones sobre cómo funciona algún aspecto de la sociedad es donde mejor se ve la interacción entre la adquisición cultural relativa al conocimiento de la realidad y el desarrollo psicológico del sujeto.

Apenas existen estudios sobre niños que por su propia situación social tienen una experiencia distinta. Una de las excepciones la constituye el estudio sobre la comprensión de la ganancia realizado por G. Jahoda (1983) con niños vendedores de Zimbabwe, en el que se mostraba que uno de los grupos de vendedores ambulantes presentaba un cierto adelanto en la comprensión de la idea de ganancia respecto de los resultados obtenidos con niños ingleses u holandeses (Jahoda, 1979; Jahoda y Woerdenbagch, 1982).

Existen numerosas controversias y discrepancias sobre cómo se forman las representaciones sobre la realidad social. Según Serge Moscovici (1976; 1984), mediante las representaciones sociales comprendemos o tratamos de explicar los eventos que surgen en nuestro entorno social y las conductas de las otras personas. Nos conducen a participar en la elaboración de la

realidad social y en el establecimiento de categorías que permiten clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver. Lo que hace social a la representación no es la intervención de un individuo o un grupo que la produce, sino la función que cubre: de comunicación social, de creación de una realidad consensual, de conformación de la identidad de los grupos o bien de legitimación del orden social.

Por su parte, desde una perspectiva constructivista, se plantea la tesis de que el niño tiene un papel activo en la elaboración de sus concepciones sobre el funcionamiento de la realidad social, que no serían meras copias de las de los adultos. El niño formaría sus modelos de la sociedad a partir de su propia práctica social, en sus interacciones con compañeros y adultos, y de creencias que recibe por medio de todo tipo de vehículos, pero que asimilaría de acuerdo con sus esquemas de conocimiento y sus conocimientos anteriores, realizando así una síntesis personal, que no sería una copia fiel sino una construcción propia. Por ejemplo, los estudios sobre la idea de ganancia (Jahoda, 1979; Berti y Bombi, 1981-1988; Delval y Echeita, 1991, entre otros) muestran que hasta los 10-11 años los niños no entienden que el tendero vende las mercancías a un precio superior al que pagó por ellas. Esta idea es muy resistente a la contradicción, es decir que parece una creencia sólidamente asentada, y se encuentra en niños de diversos países y clases sociales. Lo que tiene de sorprendente es que ni se corresponde con la práctica social, ni con las representaciones de los adultos, lo cual la hace genuinamente infantil y su existencia parece que puede atribuirse, en gran medida, a una elaboración personal de los niños en función de sus capacidades intelectuales en un momento dado de su desarrollo.

El contexto de la investigación

Aunque según las recomendaciones de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) la edad mínima para trabajar es de 15 años, en los países en vías de desarrollo son muchos los niños que, incluso frente a las legislaciones específicas de cada país, se ven obligados a trabajar para atender a su subsistencia y/o colaborar con la de su familia. En las grandes ciudades, debido a la masiva inmigración desde el campo, se ha producido un enorme aumento de trabajo infantil en condiciones difíciles, de marginalidad social y desprotección.

Para mediados de los noventa, según datos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en México había 11 millones de

niños viviendo debajo de los mínimos de subsistencia y de éstos la situación de, al menos, cinco millones se consideraba crítica (De la Vega, 1996). En 1998 se estimaba que sólo en el Distrito Federal cada año había mil niños más que salían de sus casas a vivir de o en las calles y se hacía una estimación de al menos 18 mil niños y niñas en dicha situación; por otro lado, entre 1992 y 1995 la población de menores callejeros se incrementó en 80% (Calderón, 2003:188; 204).² La edad mínima para trabajar en México es de 14 años.³ No obstante, en el área urbana de la Ciudad de México es habitual encontrar a una gran cantidad de niños y adolescentes vendiendo en la calle los objetos más inverosímiles y variados, ayudando a empaquetar en supermercados (“cerillos”), limpiado parabrisas o haciendo de payasos y malabaristas en los semáforos, y, en definitiva, realizando todo tipo de actividades con la esperanza de obtener unas monedas a cambio de su labor, a veces acompañando a sus padres y otras trabajando por su cuenta para satisfacer sus necesidades o colaborar en los escasos ingresos de la familia.

Encontramos una diversidad de estudios de corte sociológico o antropológico que dan cuenta de las condiciones en que viven los sectores marginados en las grandes urbes, e inclusive, unos cuantos relativos al fenómeno del trabajo infantil⁴ realizado por menores en situación de calle en la Ciudad de México (Bar Din, 1991; De la Vega, 1996; Lomnitz, 1991, entre otros).

El acercamiento, la más de las veces irregular a la institución escolar, concretamente a la escuela primaria local, lejos de constituir una posibilidad de movilidad social, forma parte del círculo vicioso de vida que reproduce la situación de pobreza extrema y que termina por dejar al menor al margen de una experiencia de educación escolarizada significativa para su vida. Por otro lado, se encuentra que muchos de estos menores cubren el rol de “niño parental”, es decir, se hacen cargo de sus hermanos menores y asumen responsabilidades propias de la edad adulta, siendo las mujeres las más vulnerables en este sentido.

En el estudio de De la Vega (1996) se hicieron registros etnográficos y entrevistas a padres y menores que vivían en asentamientos irregulares en condiciones de marginación. La mayor parte de los hijos de 12 años en adelante realizaban algún tipo de trabajo para contribuir al sustento familiar (venta ambulante, limpieza de parabrisas, servicios domésticos) y ningún niño pudo precisar cuánto ganaba en promedio, aunque se estimaron

cantidades que iban de una cuarta parte a dos salarios mínimos. Existió una dualidad en la forma en que los padres concibieron el trabajo infantil. Cuando se les preguntó en términos generales si estaban de acuerdo en que los niños trabajaran, decían que no, recurriendo a la visión “ideal” de la infancia, mientras que si la pregunta se refería a sus propios hijos, estimaban que era la mejor forma de resolver la vida cotidiana o, si no la mejor, sí la más conveniente. Los niños respondían que les gustaba trabajar porque recibían ingresos y se sentían independientes, y que preferían hacerlo a ir a la escuela. Asimismo, los niños que trabajaban preferían permanecer más tiempo fuera de su casa.

Otro estudio que reviste importancia es el conducido por Vargas (1994) relativo a la representación social del trabajo infantil en menores trabajadores en la calle. En este estudio, sustentado en la perspectiva de Moscovici, se entrevistó a 40 menores trabajadores de la Ciudad de México, entre 12 y 17 años, dedicados a actividades marginales y a la venta en la vía pública. Los resultados mostraron que la representación social del trabajo era esencialmente de subsistencia, con un componente actitudinal positivo y de aceptación general del trabajo en los menores. Como categorías que forman parte del esquema figurativo de la representación social, se plantearon: las imágenes del trabajo como actividad que los responsabiliza y les da herramientas para la vida o como forma de ayudar a la familia; apareció una concepción de riesgo en el trabajo ambulante y otra en la que se valora el aspecto monetario o de obtención de dinero a través del mismo. Otra imagen que apareció fue la de la madre como figura principal a quien se le ayuda mediante el trabajo y/o como aquella que brinda protección y compañía al menor en su quehacer callejero.

Participantes: los menores entrevistados

La muestra, de tipo intencional, estuvo compuesta por 45 sujetos con edades comprendidas entre 7 y 15 años de edad, que se ha dividido en tres grupos de edad: de 7 a 9 años, de 10 a 12 y de 13 a 15, con 15 sujetos en cada grupo.⁵ Del total de la muestra 27 eran varones y 18 mujeres.

La mayor parte de los niños fueron captados en sus lugares de trabajo y por ello entrevistados en la vía pública, aunque cinco fueron entrevistados en la institución escolar. A muchos se les dio una pequeña cantidad de dinero para compensarles de las actividades que dejaban de hacer durante el tiempo que duraba la entrevista.

Todos ellos vivían en zonas marginadas de la Ciudad de México y desempeñaban diversas actividades para su sobrevivencia. Algunos, sobre todo los más pequeños, ayudaban a sus padres en tareas de venta ambulante (chicles, frutos secos, flores, periódicos) o en la realización de distintos servicios como limpiar en una tienda, mientras que otros trabajaban por su cuenta en labores tales como vender en la calle, limpiar zapatos (boleros), limpiar parabrisas en los semáforos, realizar demostraciones circenses en ese mismo lugar (payasitos) y otras actividades. En conjunto, y según los datos proporcionados por ellos mismos, 60% son vendedores y 40% realizan servicios. Pero esta división no puede tomarse en sentido absoluto, pues bastantes de ellos trabajan en lo que pueden y cambian de actividad según las posibilidades que encuentran. Naturalmente su grado de especialización en el trabajo es bajo.

Todos los sujetos han asistido en algún momento a la escuela pero, en general, la escolarización es muy irregular y algunos asisten a los planteles ordinarios a grupos especiales para niños trabajadores. En general están rezagados con respecto al curso que les correspondería por su edad.

Estos menores tienen dos características: por una parte están directamente inmersos en una actividad laboral, aunque generalmente de una manera particular ya que trabajan en subempleos dentro de una dinámica de economía informal, con todos los inconvenientes personales y laborales antes indicados, por lo que, en conjunto, pueden considerarse en la condición de desprotección social que plantea De la Vega (1996). Por otra parte, aunque la mayoría reporta asistir a la escuela, lo hacen de una forma irregular y suelen estar bastante rezagados en su escolaridad en relación con otros niños de su edad que no trabajan; ya antes se indicó que constituyen la población más vulnerable en cuanto al abandono temprano de los estudios así como que la escuela no llega ser, a fin de cuentas, un factor de movilidad social para sus familias aunque en ellos pueda existir dicha expectativa.

Hipótesis de trabajo

En cuanto a la formación de sus conocimientos sobre el mundo social, los menores estudiados tienen la ventaja de poseer experiencia directa sobre el trabajo y la compra-venta pero, al mismo tiempo, están desfavorecidos respecto de ciertas influencias escolares, sociales y culturales que sí poseen los niños que no trabajan. Por ello, y con base en los estudios antecedentes, podríamos formular la hipótesis de que esos niños vendedores posiblemente

presenten ciertos adelantos en el conocimiento de aspectos relacionados con su propia experiencia en el trabajo o en los intercambios económicos relacionados con la venta ambulante; en cambio, sus explicaciones serían limitadas en aspectos de los que no tienen experiencia debido a que, en general, en su medio prevalece una orientación a la supervivencia cotidiana del aquí y ahora y, puesto que al no poder participar de una educación escolarizada regular e identificarse con ella, es poco probable que los conocimientos eventualmente adquiridos en un aula los apoyen a ampliar su comprensión del mundo social y de sus instituciones.

Instrumento

Para la obtención de los datos se utilizó la entrevista clínica piagetiana que se grabó en audiocasete y posteriormente fue transcrita.⁶ La duración de la entrevista fue de unos cuarenta minutos en promedio. Antes de comenzarla, se mantenía una conversación con los sujetos en la que se les explicaba que se estaba realizando un trabajo escolar y que nos interesaba mucho saber su forma de pensar para lo que se les pedía su cooperación. La realización de las entrevistas en la vía pública fue muy laboriosa, porque los menores manifestaban desconfianza hacia la aproximación de un adulto ajeno a su mundo; algunos trabajaban por su cuenta o con sus padres pero otros eran controlados por otro adulto que tenía a su cargo a varios de ellos. En este caso fue necesario obtener la autorización de ese adulto para realizar la entrevista. No era posible trasladar a los menores a otro lugar para entrevistarlos pues, según ellos mismos nos dijeron, tenían miedo de que se intentara internarlos en alguna institución para niños marginados, cosa a la que se oponen fuertemente pues se han habituado a estar la mayor parte de su tiempo en la calle y a valerse por sí mismos, mientras que en esas instituciones ven limitada su libertad y están obligados a hacer ciertas labores para colaborar al funcionamiento de la institución.

Resultados

El concepto de trabajo

Como hemos dicho, la característica común de nuestros sujetos es que todos ellos trabajan para atender a sus necesidades. Todos parecen tener muy claro a lo largo de la entrevista que para trabajar hay que esforzarse, “echarle ganas” suelen decir, y que los resultados son fortuitos, unas veces se obtiene una buena cantidad de dinero y otras nada o casi nada. Cuando

los resultados son malos hay que volver al día siguiente “con más ganas” para tratar de conseguir el dinero necesario. Cuando les preguntamos explícitamente qué es para ellos el trabajo, sus respuestas resultaron redundantes, poco precisas o de carácter muy concreto. Unos pocos no son capaces de dar ninguna explicación, mientras que otros ofrecen respuestas *tautológicas* en las que se limitan a repetir que trabajar es “trabajar” o mencionan la actividad que ellos mismos hacen (23%), sin añadir elementos nuevos; pero son mayoría los que se refieren a las *consecuencias* del trabajo, es decir, a lo que logran a través de él: obtener una remuneración, ayudar a la familia, comprarse ropa, etcétera (68%). Algunos menores (20%) especifican que trabajando, además de una remuneración, se obtiene una satisfacción personal. Vamos a citar algunos ejemplos para que se vea claramente la naturaleza de las respuestas a la pregunta ¿qué es trabajar?:

LUIS (7 años) [ayuda a su madre a vender periódicos]: –¿Qué es trabajar? *Trabajar para mí mucho. –¿Qué sería trabajar? Como trabajar en periódico, en revistas, en jugos, en dulces, en quesadillas, en tortas* [es decir, en vender todas estas cosas].

ISELA (9 años) [vende dulces]: *Trabajar es vender, comprar. ¿Para qué trabaja la gente? Para ganar dinero.*

ANTONIO (9 años) [ayuda a su familia en un puesto de frutas]: *Una ayuda para nosotros, porque si nos hace falta algo, ya agarra uno dinero de ahí, de donde uno está trabajando. –¿Por qué trabaja la gente? Para tener dinero uno y comprarse lo que uno quiera.*

MARISOL (9 años) [limpia parabrisas]: *Trabajar es para que nos calcemos y nos vistamos. Para comer también. –¿Por qué trabaja la gente? Porque si no trabajan no ganan nada, no se compran nada, no se calzan.*

MARÍA (10 años) [vende periódicos en el metro]: *Trabajar es para que gane dinero, para que lo necesito para algo, para que no le agarre a mi mamá* [para no tener que pedirle dinero a mi mamá].

ERNESTO (10 años) [vende semillas]: *Ayudar a mi familia... a comprar comida..., la ropa, zapatos; nada más.*

ROGELIO (11 años) [vende dulces]: *Es que arregles, que laves coches, todo eso.*

CARLOS (11 años) [vende dulces]: *Es estar vendiendo.*

JOSÉ (12 años) [limpiador de calzado]: *Pues trabajar para vestir, para tener dinero, para ganar, para tener dinero, para gastarlo.*

YENIA (12 años) [vende dulces]: *Sacar algo de provecho para ayudar a nuestros papás, o algo así.*

VERÓNICA (14 años) [limpia en una tienda]: *Es trabajar mucho para ganar el dinero con el esfuerzo que hace uno.*

ABRAHAM (15 años) [limpia parabrisas]: *Trabajar es para ayudar a las mamás, bueno nosotros para ayudarlas lo más que podamos.*

MARGARITA (15 años) [limpia parabrisas]: *Yo creo que es una labor que tenemos todos para ganarnos la vida, porque si no trabajamos no comemos.*

MARCO (15 años) [vende escobas]: *O sea, pues, para mí es trabajar, pues que así salgas a los tianguis [puestos de venta ambulante] y de ahí poner el puesto y tender las cosas y despachar a la clientela.*

A lo largo de esta amplia muestra de respuestas se pueden observar dos cosas. Por una parte, que en vez de definir lo que es el trabajo, se refieren exclusivamente a sus *consecuencias*: es para ganar dinero, para vestirse, para ayudar, además de la repetición tautológica de que trabajar es trabajar. Por otro lado, que sus descripciones, que son generalmente anecdoticas, tienen un carácter muy concreto, sin que sean capaces de elevarse a explicaciones más generales. No disponemos, sin embargo de términos de comparación con niños escolarizados, por lo que no podemos asegurar que las respuestas de éstos serían mejores.

Esas definiciones por las consecuencias (es para ganar dinero, para ayudar, para ganarnos la vida, etcétera), que son tan abundantes, pueden equiparse con las definiciones “por el uso” que Binet y Simon, y luego Terman, consideraban como características de las respuestas de los niños hasta los 8 años. Piaget examinó también la naturaleza de esas definiciones y las categorizaba como precausales. Ejemplos de ellas serían “un tenedor es para comer”, “la lluvia es para regar”, “un país es para viajar”, y empezarían a desaparecer a los 7-8 años, siendo sustituidas por definiciones por el género próximo y la diferencia específica (“una mamá es una señora que tiene hijos”). Sin embargo aquí se mantienen hasta en los adolescentes, aunque el concepto de trabajo sea más abstracto que los de esos ejemplos. Además no se aprecia, con la edad, una evolución clara en las respuestas, aunque existe una tendencia a que aumenten las referencias a las consecuencias del trabajo, es decir, a la obtención de dinero, y una leve disminución de las respuestas tautológicas, que serían aún más primitivas pues se limitan a repetir la pregunta.

En relación con el contenido o representación del trabajo que expresan nuestros entrevistados, al igual que los estudios que citamos antes con

otras poblaciones de menores trabajadores, la categoría de “consecuencias” casi siempre remite a la satisfacción de las necesidades básicas de subsistencia o, en algunos más, la referencia directa es al dinero o a los bienes materiales concretos que se obtienen por trabajar. Nótese que, como en estudios anteriores, también se destaca la noción de trabajo como ayudada (a la madre, a la familia).

Al margen de todo esto, otro hecho que vale la pena señalar es la fuerte asociación que se produce entre trabajar y vender (ver, por ejemplo, Gisela, Carlos, Marco), que muchos menores mencionan en diversas partes de la entrevista, de tal manera que ambas cosas son para muchos términos sinónimos, lo cual es posiblemente producto de su experiencia propia y de lo que ven a su alrededor. Por el contrario, no hemos encontrado de forma significativa esta asociación en los niños no trabajadores, que no suelen mencionar más que esporádicamente, y como un ejemplo entre otros de trabajo, la actividad de vender. Pero está claro que para estos niños, incluso para los que hacen servicios, la venta es uno de los trabajos más presentes y accesibles.

El propio trabajo

Exactamente las mismas tendencias se observan en las explicaciones sobre *qué hacen en su propio trabajo* y las características que tiene la actividad que desempeñan. El 24% de los entrevistados sólo repiten que trabajan o que venden, aunque otros (49%) añaden algún aspecto muy visible y, a veces, anecdótico de lo que realizan, pero olvidan otros muchos, posiblemente más importantes para comprender la naturaleza de la actividad. Generalmente se limitan a describir el segmento más aparente de su labor, el que se relaciona con su práctica directa y probablemente el más significativo o recurrente desde su propia perspectiva, pero sin ser capaces de dar una descripción más completa de los diversos pasos en los que realizan su tarea:

GUADALUPE (8 años) [vende pistaches]: -¿Qué haces en tu trabajo? *Nomás le grito.* -¿Qué gritas? *Pistaches!*

OLIVIA (9 años) [ayuda a su madre vendiendo flores]: ¿Qué haces en tu trabajo? *Vendo, nomás.* -¿Cómo le haces? *Le digo: Joven, ¿un ramito?*

ADELAIDO (15 años) [vende casetes]: ¿Qué haces en tu trabajo? *Nada más vendo casetes.*

ISAÍAS (15 años) [limpia parabrisas]: ¿Qué haces en tu trabajo? *Los limpio y ya.*

Así pues, 73% de los menores se circunscriben a repetir el nombre de lo que hacen o sólo una parte de su actividad pero, por ejemplo, no explican de dónde obtienen la mercancía, cómo la preparan y las fases de su actividad. Sólo 27% de los sujetos, sobre todo los adolescentes, son capaces de dar descripciones más precisas y hacen referencia al proceso o desarrollo de la secuencia temporal de su actividad:

ABRAHAM (15 años) [limpia parabrisas pero antes trabajaba de mecánico de coches]: *En las afinaciones tenemos que bajar el motor, desarmarlo, quitar los pistones y todo eso, limpiarlos y colocar otra vez.*

MARGARITA (15 años) [limpia parabrisas]: *Limpiar, mojar un trapo o una esponja, y con jabón limpiar los parabrisas, y esperar a que me den algo; si no me dan nada pues me tengo que aguantar.*

En nuestros estudios con niños escolarizados hemos encontrado que una característica muy general de las explicaciones hasta los 10 años es que se basan en rasgos muy aparentes o en explicaciones tautológicas, pero luego a partir de esa edad disminuyen.

Cuando se les pregunta *qué trabajos conocen* mencionan mayoritariamente los que ellos mismos realizan (45%), o algunos otros subempleos parecidos a los suyos (30%). Los de mayor edad mencionan también de forma creciente oficios (41%) y sólo unos pocos (11%) se refieren a profesiones, aunque cuando se les pregunta qué trabajos les parecen más importantes, y en otra parte de la entrevista ¿qué trabajos hacen los ricos?, mencionan también profesiones, empleos de alto nivel y que los ricos son dueños de cosas de las que obtienen beneficios. Aunque sea difícil comparar con los sujetos escolarizados, pues las preguntas no se han realizado de la misma forma, tenemos la impresión de que estos últimos mencionan más trabajos de los que están alejados de su entorno inmediato.

En el cuadro 1 hemos recogido las explicaciones sobre *cómo se consigue un trabajo*. Para los del grupo de los más pequeños lo más importante es buscarlo. Esta respuesta puede deberse a que consideran sólo los subempleos en los que ellos participan, para los que no hay muchos requisitos; mientras que los mayores consideran también otro tipo de trabajos, para los que se requiere una preparación o estudios. Los mayores conciben una situación más compleja y, por supuesto, entienden que hay que buscarlo, pero ese requisito es tan obvio que ni siquiera merece mencionarse para

muchos. También nuestros sujetos escolarizados pequeños se refieren a la búsqueda de trabajo como el aspecto más esencial para conseguirlo. En este sentido los resultados de unos y otros no difieren cualitativamente. Obsérvese la escasa importancia que se concede a las características psicológicas o la suerte.

CUADRO 1
Requisitos para conseguir trabajo (%)

	7-9 años	10-12 años	13-15 años	Total
Buscarlo, preguntar	64	40	20	43
Documentación	14	26	47	31
Preparación	14	47	93	60
Características psicológicas/suerte	7	0	20	10

Nota: Los sujetos podían dar más de una respuesta.

Existen diferencias importantes en las alusiones a los requisitos de documentación, es decir a actas de nacimiento, documentos, cartas de recomendación o informes y este requisito se menciona mucho más en los mayores. Ésta es una respuesta curiosa porque no se presenta en los niños no trabajadores pero sí aparece también en una muestra de niños indígenas de la sierra de Oaxaca (Barroso, 1995), que se han examinado en otro trabajo que también forma parte de nuestro proyecto general. Posiblemente los adolescentes urbanos no trabajadores saben que para conseguir un trabajo puede ser necesario presentar un certificado de estudios o un título, pero dan por supuesto que se tiene si se han terminado los estudios y por ello no consideran necesario mencionarlo. En cambio para estos sujetos, que como afirma Bar Din (1991), frecuentemente carecen de una identidad legal y menos aún de certificaciones escolares, la familiarización con los papeles y con el mundo de los requisitos administrativos, se convierte en algo importante puesto que también están marginados de su acceso y de una eventual regularización de su situación legal o escolar. En este sentido, no es sorprendente, como antes consignamos, que muchos de nuestros entrevistados desconocieran su fecha exacta de nacimiento.

ADELAIDO (15 años): -¿De qué depende que una persona pueda conseguir trabajo? *Que tenga todos sus papeles para pedir un trabajo.* -¿Cómo cuáles papeles? *Acta de nacimiento, no sé que otros estén pidiendo.*

ABRAHAM (15 años): *De tarjetas de recomendación, de donde vive, que si vive con su familia o en que lugar vive, que si ha trabajado en esa cosa, o que si ha trabajado en qué cosas, le hacen varias preguntas.* -¿Qué más? *Si tienen cartas de recomendación los aceptan, si no, no.*

Son casi unánimes al afirmar que todos los pobres trabajan, y lo hacen mayoritariamente en subempleos (60%) o en oficios (39%). Los niños pobres también trabajan. En cambio, para los pequeños (43%) los ricos no trabajan. Estas respuestas difieren de las de los sujetos pequeños (hasta los 10 años) no trabajadores que afirman abundantemente que los pobres no trabajan y por eso son pobres. Los niños trabajadores, en cambio, tienen la experiencia directa de su trabajo y muchos se consideran pobres (como luego veremos) haciéndolo en una proporción mucho mayor que los niños no trabajadores. Así pues, en su mundo de subempleos trabajar es algo que puede hacer todo el que se lo proponga. De hecho, como decíamos, en México se ven menos mendigos en proporción con la gente que está vendiendo algo u ofreciendo algún servicio. Por tanto, esta idea de que los pobres trabajan se corresponde más con la realidad social que lo que creen los niños no trabajadores.

La satisfacción en el trabajo personal

A pesar de las duras condiciones en que la mayoría de estos niños realizan sus tareas, manifiestan que valoran muy positivamente el propio trabajo y 93% asegura que les gusta trabajar, lo cual, aunque no deja de ser sorprendente, coincide con las investigaciones antecedentes que hemos citado. Cuando se les pregunta que “si tuvieran que escoger entre trabajar y no trabajar qué preferirían” 95% contesta que trabajar y sólo 5% elegiría no hacerlo. Naturalmente, como ellos mismos señalan, lo harían por las consecuencias del trabajo, es decir, para obtener una remuneración que les resulta necesaria para su subsistencia y la de su familia, y suelen describir, generalmente sin dramatismo, las necesidades que tienen. Pero también manifiestan una satisfacción por el trabajo y más de la mitad se refiere a una especie de superación personal, a que aprenden y a que les gusta.

GISELA (9 años) [vende dulces]: –¿Te gusta trabajar? *Sí*. –¿Si te dieran a escoger entre trabajar y no trabajar, qué elegirías? *Trabajar*. –¿Por qué? *Porque me gusta, porque así conozco más gente*.

ROGELIO (11 años): Elegiría *Trabajar, para ganar dinero*.

EDGAR (14 años): *Escogería Trabajar, porque es muy bonito*.

VERÓNICA (14 años): *Escogería Trabajar. Me gusta mucho; tener dinero para darles a mis papás, y no estemos así como estamos*. –¿Por qué trabajas? *Porque antes no me gustaba, y me metió mi papá con mi tía, y me pagaban, y ya me gustó trabajar en ese tiempo*. [...] –¿En qué utilizas el dinero? *Se lo doy a mis papás para que comamos bien, y bueno, vistan mis hermanos y “pus” no les falte nada en la escuela*. [...] –¿Qué sucede cuando no trabajas? *No tengo nada que darles a mis papás y me siento muy mal*.

ADELAIDO (15 años) [trabajo]: *porque me gusta, para mantenerme y para mantener a mis hermanos*.

MARGARITA (15 años): *Yo ya me acostumbré a trabajar, y me siento muy mal al no trabajar, porque necesitaría estar atenida a que otra persona me diera de comer, y mi obligación yo siento que es trabajar, y aunque no quiera venir a trabajar lo tengo que hacer*.

Consideran “natural” trabajar y en los adolescentes aparece el sentido de “obligación” y la convicción de que nadie más los va a mantener, y aunque trabajan movidos por las necesidades, generalmente no se lamentan, ni suelen indicar que preferirían no hacerlo. Esto podría interpretarse como el aprendizaje e interiorización de una estrategia de subsistencia requerida y exitosa en términos de su entorno. Por otra parte, el trabajo infantil representa una paradoja: le da al menor autonomía, independencia y le hace sentirse útil. Pero al mismo tiempo, es una actividad sin protección legal ni social, que limita las posibilidades de otro tipo de formación y resta tiempo para la recreación, el descanso o la asistencia regular a la escuela, a la vez que vulnera al menor a la explotación o a los peligros de estar en condición de calle. Sólo alguno, excepcionalmente, se queja, lo que podría ser debido a dificultades familiares añadidas:

OLIVIA (9 años) [ayuda a su madre vendiendo flores]: –¿Te gusta trabajar? *No, porque a veces no vendo y me regaña mi mamá*. –Si te dieran a escoger entre trabajar y no trabajar ¿tú qué escogerías? *Ir a la escuela mejor*. –¿Por qué? *Porque en la*

escuela enseñan muchas cosas, acaso aquí no. ¿Por qué trabajas? Porque mi mamá me manda para que coman mis hermanos.

Si no trabajan no sólo señalan dificultades económicas y que llegan sin dinero a la casa sino que, además, 25% indica que les repercute en el plano psicológico: están mal, tristes, descontentos. Pero incluso algunos manifiestan su afición por el trabajo señalando que es una forma de preparación, de aprendizaje:

ELIZABETH (9 años) [ayuda a su mamá a vender refrescos]: –¿Te gusta trabajar? Sí. –¿Por qué? *Porque así aprendo más cosas. ¿Como qué cosas? Como destaparlos [los refrescos], dar el cambio, ayudar, trabajar, nada más.*

Sin embargo, pese a esa satisfacción que manifiestan por el trabajo, la mayoría (89%) señala que en el futuro piensan cambiar y dedicarse a otra cosa, aunque en muchos casos no muy alejada de lo que hacen. La razón es que tratarían de encontrar algo en lo que se ganara más dinero. El 27% elegiría oficios, como albañil, mecánico, cargador o machetero, otro porcentaje similar piensa en empleos (como secretaria, camarero) y 25% aspiraría a ser profesional (como ingeniero o doctor) o estudiar una carrera.

Aun cuando no podemos hablar de una mayor toma de conciencia de la situación del menor que trabaja en condiciones de desventaja o a una comprensión de los derechos de la infancia (tampoco lo preguntamos directamente), encontramos que algunos adolescentes (16.6%) ofrecían argumentos en pro y en contra del trabajo infantil, diciendo que trabajar les permitía cubrir sus necesidades básicas y que no dejarían de hacerlo, pero que *era una explotación hacia los niños pequeños*, quienes deberían ser mantenidos por sus padres y asistir a la escuela. Puede ser que aquí encontremos la contradicción entre el deber ser o ideal de la visión social dominante enfrentado con la propia realidad, que encontró De la Vega (1996) en sus entrevistas con los padres de menores trabajadores.

Por otro lado, estos menores tienen una conciencia bastante clara y realista de cuál es su posición en el mundo social: 76% de ellos se autocategorizan como “pobres”, mientras que 24% se sitúan como “intermedios” o “regulares”, sin que haya diferencias con la edad, si exceptuamos que entre los de 7 y 8 años hay un 50% que se consideran “intermedios”, pero a partir de ahí no existen diferencias evolutivas apreciables. Estos resultados con-

trastan con las autoconceptualizaciones de los sujetos que hemos examinado en otros estudios, en donde la mayoría se consideran “medios”, “normales” o “regulares”; incluso en el estudio con sujetos mexicanos escolarizados de clase baja que no trabajan, 60% se consideró “intermedio” y 33% “pobre” (Díaz Barriga *et al.*, 1992).

Frente al buen conocimiento que tienen de muchos aspectos de su experiencia inmediata, las preguntas que se alejan de su entorno les resultan muy difíciles de contestar. Esto sucede, por ejemplo, cuando se les cuestiona si siempre han trabajado los niños o desde cuándo hay niños que trabajan, o si *en otros países también trabajan los niños*. En esta última pregunta incluso los adolescentes no saben nada de otros países o ni siquiera saben lo que es un país y, habitualmente, se sienten incapaces de contestar o lo hacen fortuitamente. Es bastante frecuente que mencionen como países otras ciudades o estados de México, incluso entre los mayores (aunque esta confusión también ha sido documentada en niños con escolaridad regular); en todo caso, en la siguiente respuesta lo relevante es que la adolescente asocia el trabajo infantil con la pobreza:

MARGARITA (15 años): –*¿En otros países los niños trabajan? Pues yo creo que sí, sí, en todas partes que están muy pobres.* –*¿En cuáles? En Hermosillo yo vi trabajando a mucho niño haciendo lo mismo que aquí; en Tabasco también, en muchos lados que yo conozco, en Puebla, Cuernavaca, Cuautla, hay muchos niños trabajando de cualquier cosa, están trabajando de lavaplatos, de limpiacarros, barriendo, de muchos tipos de trabajos.*

En cuanto a si *siempre han trabajado los niños* la mayoría no consigue entender la pregunta en su dimensión histórica y la refieren a intervalos temporales relacionados con su propia vida, lo que produce casi siempre respuestas muy concretas. Son frecuentes las contestaciones que dicen “desde el viernes”, “desde el mes pasado”, “desde hace un año”, “cuando yo empecé, hace dos años, ya había”, refiriéndose siempre a alguna experiencia propia, sin ser capaces de pasar del tiempo personal al tiempo histórico. Aunque asistan a la escuela y estudien la asignatura de historia (que en México comienza en los primeros grados de la escuela primaria), no relacionan la pregunta con esos conocimientos y sólo la contestan en términos de su propia experiencia. Únicamente algunos hablan de cuando sus padres eran pequeños y otros dicen que siempre, pero sin dar una dimensión real a esa

respuesta. Esto no sucede, en cambio, con los niños que no trabajan y tienen una escolaridad más regular; éstos pueden dar respuestas vinculadas con los contenidos curriculares que se les enseñan y suelen referirse a la Revolución Mexicana de principios del siglo XX, a la llegada de los españoles, al feudalismo o a la prehistoria, pero sólo en los niños de 6-8 años se encuentran respuestas tan concretas como las que dan estos sujetos trabajadores, incluso los mayores.

Discusión y conclusiones

Aunque los resultados que presentamos son aún exploratorios, nos ha parecido que dan algunas indicaciones valiosas sobre cómo influye la experiencia propia en la formación del conocimiento sobre algunos aspectos del funcionamiento de la sociedad, y que este asunto tiene unas interesantes implicaciones educativas, pues nos muestra cómo la experiencia directa sirve para comprender algunas actividades simples, pero no permite elevarse hacia un conocimiento más general y abstracto, que es el que proporciona eventualmente la escuela.

Los menores que hemos entrevistado se ven obligados a trabajar para atender a sus necesidades económicas de subsistencia. Algunos, sobre todo los más pequeños, ayudan en la actividad familiar y no reciben directamente una remuneración, otros trabajan por su cuenta y con el dinero que obtienen ayudan a su familia. En algunos casos el dinero que reciben lo emplean para sus propias necesidades de ropa, parte de la alimentación, ocasionalmente material escolar y para sus pequeños gastos. Todos viven en un grupo familiar, en el que a veces falta el padre, pero suele estar presente la madre y hermanos, aunque en algunos casos viven sólo con hermanos casados o tíos. De ahí que los hemos considerado menores trabajadores *en la calle*, no menores *de la calle*.

Estos niños y adolescentes tienen que enfrentarse con los problemas de la vida antes que los niños no vendedores que asisten regularmente a las instituciones escolares y que viven más en un mundo de niños, propio de una infancia protegida o en contacto con adultos de la familia que les transmiten seguridad económica y emocional, a la par que una preparación para desenvolverse en la cultura dominante. Por el contrario, los menores vendedores pasan mucho tiempo en la calle, en contacto con gente desconocida –los compradores y otros– y ganan dinero para subsistir. Tienen una relación directa con el dinero, con el trabajo y con otras muchas cosas

que los niños no vendedores desconocen. Conocen bien los precios de las cosas que ellos tienen que comprar y las necesidades de dinero para la subsistencia. Su relación con todas estas cosas es directa, mientras que los niños que no trabajan pueden perfectamente ignorarlas. En cambio, tienen menos tiempo y oportunidades para ocuparse del mundo más alejado que se presenta en la escuela, el mundo de lo que se estudia en los libros pero no se conoce directamente. Esto debe tener consecuencias sobre cómo entienden la realidad social.

Para ellos la relación entre trabajo y remuneración es perfectamente clara, mucho más clara que en los niños que no trabajan; también quienes no trabajan asocian trabajo y dinero desde muy pronto, pero nuestros entrevistados tienen una experiencia directa de esa relación. Ellos lo hacen porque necesitan el dinero, pero en su inmensa mayoría se muestran satisfechos por trabajar e, incluso, manifiestan que les gusta. Naturalmente hay que entender esa satisfacción dentro de las condiciones en las que se encuentran: si no tuvieran necesidades apremiantes lo harían. Pero el trabajo les hace sentirse útiles, capaces y, sobre todo, les da una autonomía. Muchos señalan que si no trabajaran tendrían que pedir dinero a su familia y se sentirían mal. También señalan que trabajar es una forma de aprendizaje.

La relación entre trabajo y remuneración es tan fuerte que muchos consideran que si no hay remuneración no hay trabajo: el día que no han sacado nada es como si no hubieran trabajado y dicen que vuelven al día siguiente "con más ganas". Como veíamos, para muchos trabajar es "ganar dinero". Consideran que todo el mundo trabaja, excepto los muy ricos que no necesitan dinero, pero unos ganan más que otros.

Para realizar su labor han adquirido una serie de habilidades y estrategias, pero su descripción de lo que hacen suele ser muy pobre. Trabajar se define por las consecuencias (básicamente, la obtención de satisfactores materiales para la subsistencia) o nombrando la propia actividad u otras muy próximas. Les resulta, en cambio, muy difícil dar descripciones precisas de lo que hacen, lo que puede deberse a que están más avanzados en el plano de la acción que en el verbal y a la dificultad para ponerse en el punto de vista de otro que no conoce la actividad. Pero igualmente no dan explicaciones de carácter general y están muy centrados en su experiencia inmediata. Esto nos parece que establece una diferencia llamativa con los niños que no trabajan y que hemos examinado en otros estudios, aunque no podemos realizar comparaciones directas porque no se han hecho exactamente las mismas

preguntas. Estos niños se apoyan más en su experiencia concreta, que puede ser limitada, y que da un toque anecdótico a las respuestas. Esas contestaciones anecdóticas se encuentran también en sujetos no trabajadores de 6-7 años, pero luego van desapareciendo. Por ejemplo, a los sujetos del presente estudio cuando se les preguntaba que quiénes trabajan contestan con frecuencia “mis tíos” o “mis primos”, en vez de dar explicaciones de alcance más general como “los que necesitan ganar dinero”, o “las personas mayores”.

Tienen pocos conocimientos acerca de otras profesiones y no suelen ser capaces de mencionar muchas, y menos las liberales que les resultan más alejadas, pero tampoco hay una gran riqueza en la mención y descripción de oficios o empleos. Si se les pregunta por otros lugares u otras épocas históricas contestan también en términos muy próximos: otros países son ciudades cercanas y ante la pregunta: ¿desde cuándo hay niños que trabajan? responden con referencias a su propia experiencia como “el viernes se puso un niño cerca a vender dulces”. Tal vez su escolarización irregular no les proporciona, en la misma medida que a otros niños, conocimientos que sobrepasan su experiencia concreta e inmediata. La educación escolarizada pretende fomentar un desarrollo personal e intelectual que se focaliza en los aprendizajes académicos, los que exigen desarrollar un dominio progresivo de habilidades psicolingüísticas complejas, un pensamiento lógico, un razonamiento matemático, la construcción de sistemas cronológicos y de ubicación espacio-temporal precisos, la formación de conceptos científicos, etcétera. Todos ellos son aprendizajes complejos e intencionales, cuya adquisición es progresiva y prolongada e, incluso, puede cuestionarse si aun los alumnos con una escolarización regular y provenientes de sectores socioeconómicos más favorecidos logran consolidarlos plenamente. En el caso de los menores de nuestro estudio, como antes se documentó, forman parte de un grupo social especialmente vulnerable a abandonar los estudios, y es sabido que la propia cultura organizada de la escuela, sus discursos, valores y prácticas, tienden a reforzar la exclusión social y educativa de este tipo de alumnos.

Como puede verse muchos de estos rasgos están directamente relacionados con lo encontrado en estudios de corte antropológico o sociológico como los que antes hemos citado, donde se caracteriza a los grupos marginados de las sociedades de países subdesarrollados con grandes desigualdades sociales, como es el caso de México. Así, aparece no sólo la situación

objetiva de reducción u omisión del periodo de infancia tal como se vive en las sociedades occidentales desarrolladas o en los grupos de las clases media y alta, sino que cambia el papel de la familia. Aparece también una iniciación temprana en el trabajo, y se corrobora una orientación hacia el presente y hacia lo concreto, con escaso sentido de la historia y del mundo ajeno a la propia experiencia directa. Igualmente creemos que pueden observarse otros rasgos, como un nivel de aspiración bajo, que se manifiesta en las profesiones o actividades que les gustaría tener en el futuro, casi siempre próximas a su mundo. Lo anterior no implica que se renuncie completamente a aspirar a una relativa movilidad social, la cual precisamente se ubica en el trabajo y no en el deseo o posibilidad de acceder a una educación formal prolongada. Todos pretenden seguir trabajando y sólo aspiran a tener un trabajo un poco mejor, pero ven con realismo las escasas posibilidades que tienen de acceder a una situación socioeconómica mucho mejor. Se encuentra también un cierto gusto o placer en lo que hacen, por lo que a pesar de las duras condiciones en las que se desenvuelven manifiestan una satisfacción notable. Casi todos se consideran pobres, mientras que en otras poblaciones suele encontrarse una tendencia muy acentuada a considerarse como medios, incluso en los sujetos de clase baja (Enesco *et al.*, 1995; Díaz Barriga *et al.*, 1992).

Tienen, entonces, un conocimiento bastante preciso del mundo que les rodea, y sobre todo de ciertos aspectos prácticos, pero parecería que conocen menos la realidad más alejada, aquella que no pueden observar directamente y que se construye con la información de los otros, en la que la escuela desempeña un papel importante. Por ejemplo, para ellos la retribución en el trabajo está muy vinculada con la cantidad de trabajo realizado con independencia del tipo de mismo y de la cualificación, cosa característica de los sujetos no trabajadores de menos de 10 años. Naturalmente, esto está también relacionado con su experiencia directa: ellos ganan más si trabajan más horas, y la cualificación no tiene un papel importante en su mundo de subempleos. Esa respuesta de vincular remuneración con cantidad de trabajo también aparece muy claramente en los sujetos no trabajadores, pero desaparece antes, para dar cabida a la calidad del trabajo y a otros factores (Delval, 2001).

Todo esto muestra la influencia que tiene el medio y la experiencia concreta del sujeto en el establecimiento de su representación del mundo social. Las ideas de nuestros sujetos están muy determinadas por la realidad

socioeconómica y la cultura en la viven, así como por su condición de infancia desprotegida. Si se consideran pobres es porque lo son, si miden la remuneración por la cantidad de trabajo es porque así sucede en su caso; piensan que los pobres trabajan porque en su mundo es lo que sucede, mientras que bastantes pequeños no trabajadores escolarizados creen que los pobres no pueden trabajar, o que lo son porque no trabajan, ya que todo el que trabaja recibe dinero. Sus ideas sobre los pobres son también más precisas. Manejan las cantidades de dinero con bastante exactitud. Igualmente los sujetos indígenas de la sierra de Oaxaca que se han examinado en otro estudio también se consideran pobres en su inmensa mayoría, porque objetivamente lo son (Barroso, 1995).

Pero, a pesar de todo, no deja de ser notable la labor constructiva que tiene que realizar el sujeto para entender el mundo social, más bien *sí* mundo social. Podría producirse una especialización temprana en el manejo del ambiente, sin necesidad de salir de él y sin construir explicaciones generales. La necesidad de manejarse en el medio llevaría a formar ideas sobre el entorno inmediato, pero no facilitaría la construcción de explicaciones generales que, en cambio, estarían favorecidas en los sujetos con mejor escolarización, que tienen más familiaridad aprendida con la búsqueda de explicaciones y generalizaciones, pero que carecen de experiencia concreta.

Nos parece que es importante, entonces, no tratar de la misma manera todos los elementos de las representaciones sociales. Como uno de nosotros ha sostenido en otros lugares (Delval, 1989, 1991), la información, las reglas y los valores se adquieren pronto por influencia del ambiente o entorno social (las representaciones de la cultura, la transmisión social de parte de las personas significativas al menor, sus propias experiencias sociales, las prácticas sociales concretas que le toca realizar en su labor como menor trabajador), pero las explicaciones, la relación de unos sistemas con otros, requieren una labor de construcción por parte del sujeto que no puede dársele hecha desde fuera. Esta distinción es necesaria si queremos valorar la influencia del entorno en la construcción del conocimiento social. Una mayor exposición, y sobre todo experiencia directa con ciertos problemas, produciría una familiaridad superior, pero no una mejor capacidad de explicación del funcionamiento y las interrelaciones de diversos sistemas (como el de la producción de mercancías y la venta). Esto dependería de un desarrollo cognitivo general y de la práctica en la

reflexión sobre esos problemas, que desbordan la experiencia inmediata de cada sujeto.

No obstante, los resultados también apuntan a sostener la tesis de que no existe un cauce “natural” en las representaciones que forman niños y adolescentes en torno a las cuestiones analizadas, en lo que atañe al contenido mismo de dichas representaciones, que resultan ser más que nada un reflejo de su propia cultura (o subcultura), sus vivencias y prácticas en la misma, considerando las restricciones y posibilidades para el menor en función de su papel como actor social dado (en este caso, como menor trabajador en condición de pobreza o marginación y con escasos beneficios de una escolarización por demás irregular). Aquí es donde se ve más el peso de la cultura y del estrato social de donde se proviene, del contexto donde vive. Y es donde encontramos más contrastes con los otros grupos culturales y estratos sociales que hemos entrevistado antes. Pero además aparecen representaciones o concepciones contradictorias, donde se llegan a mezclar las creencias y valores del grupo social dominante o hegemónico con los del propio grupo, por lo que entran en tensión. Esto no quiere decir que la persona asuma un papel pasivo o receptivo, ciertamente hay, aun en los mismos contenidos (imágenes, valores, creencias, conceptuaciones) una resignificación personal, puesto que el sujeto realiza un proceso de subjetivación, interiorización de los mismos. Y, al mismo tiempo, si se analizan sus respuestas no sólo desde la perspectiva del contenido social de la representación dada, sino de los niveles de explicación, abstracción y argumentación que alcanza a ofrecer el sujeto, es evidente que cobra preponderancia el análisis de los instrumentos cognitivos que el sujeto pone en juego al responder.

Finalmente, hay diversas coincidencias entre los estudios reportados en la literatura y el propio que conviene resaltar. Los investigadores mencionan que estos menores no están habituados a una dinámica de intercambio verbal tipo entrevista, no se suelen expresar fluidamente y sus respuestas tienden a ser bastante parcas; en particular, se les dificultan las preguntas donde tienen que abstraer o conceptuar algún fenómeno, en comparación con aquéllas donde plantean sus vivencias y opiniones. Por otro lado, la noción de trabajo se encuentra fuertemente empatada con las de subsistencia y ayuda, aunque no pueden ubicar las causas del trabajo infantil más allá de los vínculos familiares. En general, la valoración del trabajo es favorable en cuanto a que “les gusta” y “prefieren” realizarlo, en comparación

con no hacerlo o a asistir a la escuela, pero no podemos afirmar que exista un reconocimiento o autovaloración de las habilidades adquiridas en el trabajo propio que conlleven a construir una identidad de menor trabajador. La causalidad del trabajo se ubicó en la esfera familiar, responsabilizando a los padres de la existencia del trabajo en los menores, omitiendo los posibles factores socioestructurales que generan este fenómeno. Así, en el caso de estos menores entrevistados, fueron pocos los que se expresaron en contra del trabajo infantil o los que manifestaron alguna conciencia con respecto a los derechos del niño; asimismo, la idea de pobreza casi no fue mencionada, a excepción de algunos adolescentes.

En definitiva nuestros resultados parecen que sustentan la idea de que la experiencia constituye un punto de partida importante y valioso para la construcción del conocimiento, y que permite adquirir una serie de destrezas prácticas pero que, para elevarse hacia la formación de nociones más generales y abstractas, es necesaria la promoción explícita de este tipo de actividad, que pretende atenderse en las prácticas vinculadas con la escuela. Sin embargo, el conocimiento escolar también puede quedarse en algo vacío, en la repetición de meras fórmulas verbales, si no consigue articularse con la experiencia propia y generar procesos de abstracción reflexiva sobre dicha experiencia.

Notas

¹ Este trabajo dio lugar a la realización de la tesis de licenciatura de María Luisa Hinojosa Ávila y Diana Daza Zepeda (1995) –dirigida por Frida Díaz Barriga y presentada en la Facultad de Psicología de la UNAM– así como a un estudio de Ramsés Barroso (1995) sobre niños indígenas. El presente estudio constituye un nuevo análisis de esosos datos.

² Los menores de la calle han roto temporal o permanentemente el vínculo con la familia, duermen en la vía pública, sobreviven realizando actividades marginales en la economía informal callejera, es poco probable que asistan a alguna institución escolar; son los más vulnerables a las actividades delictivas y antisociales de los adultos. Los menores *en la calle o en situación de calle* mantienen el vínculo familiar, suelen estudiar aunque en situación irregular y de rezago, salen de su casa a realizar actividades marginales de la economía callejera para ayudar a su familia

y para su propio sustento; algunos de sus principales riesgos son las agresiones del medio y la alta probabilidad de claudicar en sus estudios. Por lo anterior, la imagen que se tiene del “niño de la calle” no es equiparable necesariamente a la del “niño trabajador en la calle”. En esta investigación, aun cuando no se profundizó casuísticamente en la condición personal de cada entrevistado, consideramos que se trató principalmente de menores *en situación de calle*.

³ En México, desde el punto de vista jurídico, el trabajo de los mayores de 14 años y menores de 16 queda sujeto a vigilancia y protección especiales de la Inspección del Trabajo, debiendo obtener un certificado médico que acredite la aptitud del menor para el trabajo, además de someterse a exámenes médicos periódicos. Existe la prohibición explícita de emplear menores de 16 años en expendios de bebidas embriagantes, o en trabajos susceptibles de “afectar su moralidad”.

dad y buenas costumbres”, en labores peligrosas e insalubres, así como en *trabajos ambulantes*. Las leyes mexicanas establecen que la jornada de trabajo de los menores no podrá exceder de seis horas diarias, que no laborarán los dominigos ni días de descanso obligatorio, que deben gozar de un periodo anual de vacaciones pagadas de al menos 18 días, y que es obligación patronal que los menores “dispongan del tiempo necesario para cumplir sus programas escolares” (Sierra, 1996:117-118). Es evidente que nada de esto se cumple en el caso de los menores que trabajan en las calles de México ejerciendo el ambulantaje o incluso ayudando a sus familias en puestos establecidos; simplemente, no hay reconocimiento contractual de ningún tipo de relación laboral y en ese sentido, ante la ley, estos menores no son “trabajadores”.

⁴ Debido a lo complejo que es tipificar las actividades que pueden considerarse “trabajo infantil”, dado que no corresponden a la acepción habitual de “trabajo” desde el punto de vista le-

gal y de reconocimiento social, en 1989 la UNICEF cambió el término *niño trabajador* por el de *menor en estrategia de subsistencia* (cit. Vargas, 1994). No obstante, en esta investigación usamos la denominación de trabajo infantil, pero la circunscribimos a actividades marginales (venta o servicios ambulantes o informales) como una forma de obtener ingresos para la subsistencia propia o de la familia. Quedan excluidas en nuestro caso la mendicidad, el robo, la prostitución, la violencia por encargo, etcétera.

⁵ En las edades de los sujetos no se especifican los meses, como tenemos costumbre de hacer, porque muchos de ellos no conocían con exactitud su fecha de nacimiento.

⁶ Las preguntas eran del tipo: ¿qué es trabajar?; ¿por qué trabaja la gente?; ¿quiénes son los que trabajan y quiénes no trabajan?; ¿qué trabajos conoces?; ¿qué tipos de trabajos te parecen más importantes?; ¿qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo? Se ampliaban y diversificaban según las respuestas de los menores.

Referencias

- Bar Din, A. (1991). *Los niños de Santa Úrsula. Un estudio psicosocial de la infancia*, México: UNAM.
- Barroso, R. (1995). *Comprensión de nociones sobre organización social en niños y adolescentes indígenas de escuelas rurales del estado de Oaxaca*, tesis de licenciatura, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1981/1988). *Il mondo economico nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia, traducción inglesa de G. Duveen: *The child's construction of economics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Calderón, J. (2003). *Infancia sin amparo*, México: La Jornada/Grijalbo.
- De La Vega, G. (1996). “De la marginalidad social a la desprotección infantil”, en Manrique (coord.) *La niñez en la crisis*, México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/ Cambio XXI, pp. 183-222.
- Delval, J. (1989). “La construcción de la representación del mundo social en el niño”, en Enesco, Turiel y Linaza (eds.) *El mundo social en la mente de los niños*, Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1991). “Notas sobre la construcción del conocimiento social”, en Alonso Hinojal, Carabaña, Fernández Enguita y Subirats (comps.) *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid: CIDE/Universidad Complutense, pp. 191-208.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Barcelona: Paidós.

- Delval, J. y Echeita, G. (1991) "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia", *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108.
- Delval, J. Y Padilla, M. L. (1999). "El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad", en López, et al. (coords.) *Desarrollo afectivo y social*, Madrid: Pirámide, pp. 125-150.
- Díaz Barriga, F. (1996). "La representación psicosocial de la sociedad en niños y adolescentes mexicanos de diferentes entornos culturales", en Manrique (coord.). *La niñez en la crisis*, México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/ Cambio XXI, pp. 149-181.
- Díaz Barriga, F. et al. (1992). "Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes de nivel socioeconómico bajo", *Revista de Psicología Social*, 7 (2), 175-193.
- Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (1985). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid: Morata.
- Enesco, I. et al. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- Hinojosa A., M. L. y Daza Z., D. (1995). *Estudio exploratorio sobre la comprensión de nociones de ganancia, trabajo y desigualdad en niños de zonas marginadas que trabajan*, tesis de licenciatura, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Jahoda, G. (1979). "The construction of economic reality by some Glaswegian children", *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- Jahoda, G. (1983). "European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe", *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113-120.
- Jahoda, G. y Woerdenbagch, A. (1982). "The development of ideas about an economic institution: A cross-national replication", *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.
- Lomnitz, L. (1991). *Cómo sobreviven los marginados*, 10^a edición, México: Siglo XXI Editores.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*, (1^a ed. 1961), París: PUF.
- Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations", en Farr y Moscovici (eds.) *Social representations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-69.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid: Morata.
- Sierra, M. (1996). "Estructura jurídica y protección infantil", en Manrique (coord.) *La niñez en la crisis*, México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Cambio XXI, pp. 91-126.
- Vargas, L. P. (1994). *La representación social del trabajo infantil de los menores trabajadores de la calle*, tesis de licenciatura, México: Facultad de Psicología-UNAM.

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2005

Dictamen: 8 de febrero de 2006

Segunda versión: 24 de febrero de 2006

Aceptado: 26 de abril de 2006