

LOS FUNDAMENTOS ECONÓMICOS EN LA
COMPRESIÓN DEL MUNDO SOCIAL EN LA INFANCIA

ECONOMIC FOUNDATIONS OF THE UNDERSTANDING
OF THE SOCIAL WORLD DURING CHILDHOOD

José J. Amar Amar*

Marina B. Martínez González**

* Decano de la División de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia. Adscrito al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano. jamar@uninorte.edu.co

** Psicóloga. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales. Adscrita al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. maribego73@yahoo.com

Correspondencia: José J. Amar, del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte de Barranquilla Colombia. A.A 1569-51820.

RESUMEN

El siguiente es un artículo de reflexión producto de la revisión del estado del arte sobre el desarrollo de la comprensión del mundo socioeconómico en la infancia. La vida cotidiana es una valiosa fuente de aprendizajes que le facilitan al niño el desarrollo de habilidades para desempeñarse social y económicamente desde temprana edad, y esto a la vez aporta al desarrollo de un pensamiento más complejo y apto para diversas operaciones. Sin embargo, la dinámica global actual representa un desafío para todos los agentes del mercado, y los niños que crecen en entornos vulnerables requieren de propuestas educativas que enriquezcan sus experiencias cotidianas y favorezcan el desarrollo de competencias para una mayor comprensión y desempeño en la dinámica socioeconómica que mueve al mundo.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento económico, herramientas cognitivas, desigualdad social, infancia.

CLASIFICACIÓN JEL: I29, I39, Z13.

ABSTRACT

The following article is the product of a reflection about the state of the art on the development of the understanding of socio-economic world during the childhood. Everyday life is a valuable source of learning that will facilitate the child's developing skills for social and economic performance since an early age, and this in turn contributes to the development of more complex and appropriate thought for various operations. However, current global dynamics is a challenge for all market participants, and children who grow up in environments of educational vulnerability, need to enrich their daily experiences and encourage the development of skills for greater a better understanding and performance in the socio-economic dynamics that move the world.

KEYWORDS: Economic thinking, cognitive tools, social inequality, childhood.

JEL CODES: I29, I39, Z13.

1. LOS FUNDAMENTOS ECONÓMICOS EN LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO SOCIAL EN LA INFANCIA

Muchos son los aspectos que se han estudiado sobre el desarrollo en la infancia, sin embargo, ha comenzado a considerarse un elemento clave que cada vez cobra más fuerza e importancia en la sociedad actual y que consiste en explorar cómo a partir de la socialización los niños van adquiriendo una comprensión de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales en el ámbito mundial, nacional, regional y local.

De todas las dimensiones del desarrollo infantil, la comprensión del mundo económico es fundamental para el entendimiento de la sociedad, pues le permitirá al niño desempeñarse de manera eficiente en muchos aspectos de la vida.

El conocimiento que el niño desarrolla sobre el funcionamiento de la sociedad ha sido abordado desde tres enfoques teóricos fundamentales (Delval, 2007): la posición constructivista, el enfoque de las representaciones sociales y la psicología histórico-cultural de tradición vygotskiana. La mirada constructivista resalta el esfuerzo del niño por construir su propio conocimiento con los instrumentos intelectuales que posee, mientras que las otras dos enfatizan en las influencias ambientales y en el papel del contexto social en la transmisión y transformación del conocimiento (Delval, 2007).

Las investigaciones parecen indicar que

[...] las reglas, los valores y la información fáctica dependen mucho de la influencia del contexto y de la transmisión adulta, en cambio, en las nociones o explicaciones de los procesos so-

ciales (como el intercambio económico o la movilidad social) es donde mejor se pone de manifiesto la labor constructiva del sujeto. (Delval, 2007, p. 9)

Siendo así, se entiende que el niño interactúa con la realidad social que le rodea y a partir de las experiencias cotidianas sumadas a las herramientas cognitivas de su pensamiento desarrolla una serie de competencias que le permiten adaptarse y comprender la sociedad.

Los niños del siglo XXI llegan a un mundo cada vez más convulsionado por los avatares de la globalización, que ha permitido una mayor interacción política, económica y social gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. La sobreestimulación que reciben de la sociedad de consumo los hace agentes más activos en la dinámica socioeconómica mundial.

La socialización es el proceso a través del cual se le transmiten los valores culturales al sujeto y se le permite adaptarse a la sociedad en la que está inmerso. En la dimensión económica, la mayor parte de las investigaciones sobre socialización se han centrado en cómo se da la comprensión de los conceptos económicos en niños y adolescentes. Su gran aporte ha sido comprobar que no son económicamente indiferentes, sino que construyen explicaciones sobre el mundo económico en las que fundamentan sus conductas de consumo (Denegri, 2010).

Al reflexionar sobre su entorno, el niño piensa de manera natural (con bastante menor énfasis en la dimensión de aprendizaje) esa realidad con herramientas cognitivas que al interactuar en la multitud de contextos, y al resolver un proble-

ma, propician una actividad cuyo límite es siempre superior (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001, p. 36).

La construcción de conocimientos es un largo proceso en el que el sujeto comienza utilizando la herramienta para luego dominarla. Una vez lo hace, toma conciencia de ella y la convierte en algo por resolver en sí misma (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001). Las herramientas cognitivas, inherentes a la racionalidad, son construidas y no requieren un proceso educativo para desarrollarlas. De acuerdo con Puche, Colinvaux y Dibar (2001) son: inferencia, clasificación, planificación, experimentación y formulación de hipótesis. Identificar el funcionamiento de estas herramientas permite avanzar en la comprensión que el niño tiene de lo real, incluyendo el mundo económico. Cada una le facilita al niño el potencial para posteriormente comprender el funcionamiento del sistema económico en el que está inserto.

Gracias a la inferencia, el niño logra extraer de la información ya establecida otra nueva y distinta (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001). Esto le ayuda a comprender que el acceso al dinero está limitado por la capacidad de producción del mismo, noción fundamental para que el niño aprenda posteriormente a manejar su propio presupuesto.

La planificación le ayuda a organizar los procesos en un orden determinado, es decir, secuenciar las acciones. Esto le facilita anticiparse y prever situaciones con el fin de reorganizar sus actividades, especialmente aquellas dirigidas a un objetivo (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001). En la interacción con el mundo económico, la planificación se evidencia en el aprendizaje del ahorro como elemento importante para el manejo del dinero. De acuerdo con Knowles y Postlewaite (2004), los niños a los que se les incentiva a ahorrar aprenden a plani-

ficar para el futuro. De igual forma, desarrollan la paciencia y le dan una mayor significación a las cosas (Morales, S.F).

La clasificación se basa en un sistema en el cual se establecen diferencias y semejanzas entre los objetos, permite agrupar los elementos formando una clase (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001). Gracias a esta herramienta, el niño logra, por ejemplo, agrupar las monedas y billetes, lo que le ayudará a la posterior comprensión del valor de estos y, por tanto, de su manejo.

La formulación de hipótesis es la herramienta cognitiva que lo llevará a buscar respuestas a los problemas planteados previamente en las situaciones que se le presentan cotidianamente. El niño genera soluciones provisionales a estas situaciones y mediante acciones (que podemos denominar experimentación) confirma o rechaza sus conjeturas (Puche, Colinvaux & Dibar, 2001). El desarrollo de esta herramienta es fundamental para el logro de la comprensión del valor de las cosas, así como para la negociación y la búsqueda de beneficios.

La conjugación de estas herramientas cognitivas en el desarrollo de habilidades matemáticas le ofrece a los niños formas de entender, de manera lógica, el mundo que los rodea. Se aplicarán en el uso del dinero en distintas transacciones que implican emplear procedimientos matemáticos como adicionar, sustraer e igualar, permitiéndoles, según su edad y experiencia, aprender cómo funciona el dinero y cómo utilizarlo de la mejor manera (Morales, S.F).

En el marco de las herramientas cognitivas, abordaremos pues la forma como el niño interactúa con el medio y desarrolla su comprensión de la dinámica socioeconómica. Recordemos que «el mundo económico es una construcción

social que se desarrolla y consolida a partir de estructuras, agentes y procesos en un contexto histórico determinado» (Llanos *et al*, 2009, p. IX). Dado que los primeros aspectos del mundo económico con los que el niño interactúa son el dinero, la tienda, la industria y la existencia de ricos y pobres (Delval, 1989), es necesario hacer explícito el desarrollo de nociones en torno a la función, valor y circulación del dinero, la desigualdad y la movilidad social que determinan dichas relaciones (Amar *et al*, 2002).

2. PENSAMIENTO INFANTIL SOBRE EL DINERO

De acuerdo con los abordajes piagetianos (desde los cuales se han realizado la mayor cantidad de estudios al respecto), el niño logra la comprensión del fenómeno social pasando de elaboraciones personalísticas a un marco sistemático concreto, propio de niños mayores, donde alcanza la comprensión de la función del dinero en las transacciones económicas (Denegri, 2010). Este cambio cognitivo evidencia el desarrollo de una mayor organización interna, en el que la comprensión social no se puede atribuir exclusivamente a los conocimientos transmitidos por los adultos, sino también al esfuerzo del niño por seleccionar, organizar y dar coherencia a las experiencias de acuerdo a las posibilidades de su aparato cognitivo (Denegri, 2010).

Dado el carácter objetivo y la naturaleza del intercambio que cotidianamente se experimenta con el dinero desde temprana edad, el niño entra en contacto con esta creación social y elabora representaciones al respecto en su proceso de desarrollo personal (Amar *et al*, 2002). El desarrollo de la comprensión de los conceptos económicos no solo debe su

aparición a la maduración interna, sino que depende de los materiales provistos por el medio (Danziger, 1958).

Los contenidos de las explicaciones que el niño va generando se producen a la luz de las experiencias, hábitos, normas y valores que han contribuido a la construcción de sociedades en el marco del mercado competitivo (Amar *et al*, 2002). Estos elementos se asimilan de manera continua al ámbito de relaciones sin realizar una valoración explícita de ellos, de manera que son incorporados como elementos inherentes del sistema que permite su funcionamiento. Así, lo importante no es el aprendizaje del concepto de dinero de manera aislada, sino la comprensión del funcionamiento económico a partir de sistemas interconectados entre sí (Denegri, 2010).

Uno de los primeros acercamientos que tiene el niño con la actividad económica es la compra en la tienda. En ella se enfrenta con el problema de la función y el valor del dinero, así como la ganancia (Delval & Echeita, 1991; Delval, 1989). Además, en este intercambio se cuestiona sobre la fabricación de mercancías, el funcionamiento de la industria, las relaciones patrón-empleados, así como lo relacionado con el origen, distribución y función del dinero (Delval, 1989).

Este último es considerado como un medio de pago universal, es el patrón de valor por excelencia dentro de una sociedad (Amar *et al*, 2002). Sus funciones se definen en el medio de cambio, depósito de valor y unidad de cuenta. Como medio de cambio es aceptado por la colectividad para la realización de transacciones y la cancelación de deudas. Como depósito de valor capacita a la persona para retrasar una potencial compra al momento que le resulte más conveniente, y como unidad de cuenta permite que el precio de los bienes sea calculado en la misma unidad de medida, facilitando así la

comparación rápida entre el valor de diferentes bienes (Amar *et al*, 2002).

El valor del dinero se refiere a la medida de valor de cambio de los bienes y servicios. El concepto implica las siguientes categorías: la determinación del valor del dinero, el valor de una moneda en el mercado internacional y la relación entre el valor del dinero y la variación de los precios (Amar *et al*, 2002). El concepto de emisión y acuñación monetaria se refiere a los procesos relacionados con la creación del dinero de curso legal, realizados por las instituciones facultadas por la ley para hacerlo. Su comprensión abarca varios aspectos: la representación del origen del dinero, los factores que limitan su producción, la noción de falsificación y la evolución temporal-histórica del dinero (Amar *et al*, 2002).

Por último, el concepto de circulación monetaria obedece al proceso que inicia cuando el dinero sale del centro de emisión o banco hasta que llega al público y nuevamente regresa al banco. En este proceso se determina el rol de los agentes del proceso productivo y del Estado (Amar *et al*, 2002).

En el desarrollo de la comprensión de estos conceptos, en principio, el dinero aparece como un elemento de intercambio ritual, que el niño no relaciona específicamente con el intercambio de mercancías. Reconoce el dinero como un elemento necesario para las transacciones, pero no identifica sus funciones. Su papel en la compra se identifica cuando aparecen problemas referentes al cambio y al precio, que requieren abstracciones matemáticas más complejas y mayor conocimiento de las diferentes monedas y billetes (Delval, 1989).

Al respecto, resultan interesantes las investigaciones de Ferreira (1986), en las que se evidenció que los niños de poblaciones urbanas marginadas tienen una posibilidad de cálculo

con dinero superior a lo que la escuela constata. Mientras en la escuela se ocupan de unidades y decenas, en la vida real los niños manipulan centenas y millares. De acuerdo con Ferreiro (1986), el progreso en el cálculo con dinero parece seguir los siguientes pasos: primero, el establecimiento de una escala con intervalos fijos (de cien en cien; o de cincuenta en cincuenta; etc.); luego, la comprensión de varias escalas con intervalos fijos y la ampliación de sus límites (aproximaciones); y, por último, la coordinación entre estas escalas que permite llenar los intervalos de la escala inicial y facilita el cálculo con monedas de valores diferentes. Este proceso de coordinación de escalas de intervalos fijos, permitiría ir aproximando el cálculo en la dirección de la unidad (Ferreiro, 1986).

Cuando el niño calcula con el dinero, realiza un monitoreo interno del orden de magnitud del resultado y sus errores se sitúan dentro de límites controlables, así como lo hace cualquier adulto en la vida cotidiana, mientras va de compras al supermercado o hace una estimación del tiempo que le tomará una diligencia, o le preguntan por el presupuesto para algún trabajo. El cálculo de la escuela, al no presentar ninguna anticipación del orden de magnitud del resultado que deben alcanzar los niños, generalmente los conduce al fracaso, pues los obliga a responder con operaciones exactas que poco se aplican en los afanes de diario (Ferreiro, 1986).

Las observaciones de Ferreiro (1986) son muy importantes porque evidencian que los niños realizan operaciones con dinero mucho antes de hacer operaciones matemáticas en la escuela, lo que denota la necesidad de apoyar el aprendizaje escolar en los logros cognitivos de los acontecimientos cotidianos.

El concepto de *ganancia* es otro de los elementos centrales que articula las relaciones de intercambio económico con

las de producción (Denegri, 2010). Según Delval y Echeita (1991) los niños comienzan a entender el intercambio como un proceso en el que se obtiene dinero en cantidades prefijadas, sin considerar lo que implica el concepto de ganancia. Para los niños esta significa recibir dinero sin tener en cuenta otros gastos, ni el proceso, ni la fabricación, ni la distribución, etc., que puedan estar involucrados en la transacción.

De acuerdo con Thompson y Siegler (2000), a los cinco años de edad los niños presentan cierta comprensión sobre la adquisición de bienes, aunque aún no buscan la maximización de los beneficios, ni competir con éxito frente a otros vendedores. En contraste, ya para los siete años de edad se identifica una comprensión de todos estos conceptos, al parecer favorecidos por el incremento de las habilidades cognitivas. Las investigaciones de Leiser (1983) indican que los fenómenos macroeconómicos se comprenden después del entendimiento del comportamiento económico de los actores individuales.

Por otra parte, en cuanto a la comprensión de la emisión y circulación del dinero, la investigación realizada por Bacáicoa (1999) encontró que la noción de interés, fundamental para entender cómo funcionan los bancos no parece ser entendida a los doce años, pese a que a esta edad se comprende el concepto de ganancia. De acuerdo con el autor, el problema radica en la dificultad para englobar el dinero dentro de la categoría mercancía: aunque los niños comprenden que los bancos prestan dinero y valoran negativamente el tema del intereses, no logran integrar en un sistema que aquellos son la forma en que los bancos ganan dinero.

Sin embargo, Ng (1985; 1983) realizó estudios sobre las creencias de los niños acerca del funcionamiento del banco, que más tarde serían confirmados por Wong (1989). Sus re-

sultados indican que en las ciudades altamente comerciales podría darse una invasión de las normas económicas impersonales en la esfera personal, de manera que desde temprana edad las consideraciones económicas complejas forman parte de la vida personal. Así, los niños desde muy pequeños valoran positivamente el cobro de intereses, incluso cuando el préstamo se hace a un amigo. Esto denota la importancia del contexto en el desarrollo de la comprensión sobre la dinámica del mundo socioeconómico.

Por otra parte, Furham y Cleare (1988) encontraron que en lo referente a la comprensión de conceptos como el precio, los salarios, las inversiones y el impacto de las huelgas sobre la economía, aunque están más integrados en la adolescencia, incluso a los dieciséis años se encontraban criterios inconsistentes, con buena comprensión de algunos conceptos y escaso conocimiento de otros.

Tal como lo menciona Diez (2009), el cambio de la economía del efectivo a la del crédito, el incremento o decremento de las propiedades y posesiones que ubican a las personas en diferentes clases sociales, la jerarquía ocupacional que se desprende del trabajo, el desempleo, los problemas sociales y morales, y demás formas complejas de intercambio socioeconómico que ocurren todos los días denotan la urgencia de competencias socioeconómicas en la vida cotidiana, cada vez más compleja y diversa.

Por tal razón, se hacen necesarias propuestas y materiales pedagógicos que se inserten en la educación básica, que le permitan a niños y jóvenes la adquisición de conceptos y nociones de amplia utilización en la vida cotidiana, impulsando la alfabetización socioeconómica y para el consumo,

indispensables para la convivencia de las futuras sociedades (Diez, 2009).

3. COMPRENSIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

La comprensión de los fenómenos socioeconómicos, incluye, finalmente, la definición de los conceptos de desigualdad social y movilidad social. La desigualdad socioeconómica se entiende como la distribución inequitativa de bienes y servicios, derechos y obligaciones, poder y privilegios, resultado de los beneficios que se obtienen por la posición social ocupada por un individuo, relacionada con sus posibilidades de estudio y preparación, desempeño laboral, entre otros (Amar *et al*, 2002).

La desigualdad social, por su parte, está asociada al concepto de movilidad, que hace referencia al aumento del nivel de vida, la satisfacción de las necesidades básicas y la consecución de bienes de lujo y utilización de servicios financieros de la banca y el comercio. La movilidad social se logra cuando los individuos o las familias pasan de un estrato a otro, adquieren atributos característicos de dicho estrato y son aceptados como iguales por sus miembros (Amar *et al*, 2002).

¿Pero, cómo comprenden los niños la desigualdad y la movilidad social? En primer lugar, ambos conceptos remiten al proceso de categorización social. Los estudios sobre el desarrollo cognitivo sostienen que los niños categorizan sus experiencias a partir de la apariencia superficial de los objetos y, paulatinamente, van desarrollando las capacidades cognitivas superiores que les permiten establecer categorías basadas en elementos más profundos (Piaget & Inhelder, 1975).

Rholes y Ruble (1984) sugieren que los niños menores de ocho años rara vez utilizan constructos personales (disposicionales) en sus descripciones de los demás y tienden a describir a los otros en términos de cualidades “superficiales”, tales como la apariencia, las posesiones y su lugar de residencia. Desde el punto de vista de la atribución, esto implica que los niños más pequeños no conceptualizan el comportamiento de los demás en términos de factores causales disposicionales.

De acuerdo con Chafel (1997), desde muy temprana edad los niños ya son conscientes de la desigualdad social y económica presente en la sociedad, aunque sus ideas se encuentran en estado embrionario. A medida que crecen, sus conceptos se vuelven más complejos y van de forma paralela a las opiniones de los adultos.

Bar-Tal (1996) plantea que en la formación de categorías los niños tienden a basar su juicio sobre las personas considerando si tienen el estilo típico de la categoría global. Es una forma holística de formación de conceptos en la que no analizan características específicas sino que se basan en la definición lingüística de elementos comunes que caracterizan al conjunto de relaciones de semejanza. Así, en el dominio de los grupos sociales los niños forman conceptos sobre la base de prototipos (Bar-Tal, 1996). Al parecer, muy tempranamente adquieren los conceptos sobre los grupos sociales, aunque su repertorio es limitado, referido a los grupos más significativos y que se encuentran en su entorno social cercano.

Investigaciones acerca del pensamiento infantil sobre la pobreza y los peligros de contextos vulnerables sugieren que los niños pequeños presentan fuertes señalamientos morales de peligro basados en estímulos observables del ambiente (Pitner & Astor, 2008). Las estructuras de vivienda y barrios

con evidente deterioro fueron asociados con familias y vecindarios pobres, así como con un peligro potencial propio de la estructura. Sus atribuciones se basaron más en creencias sobre determinadas características del ambiente que en creencias sobre la peligrosidad de las personas que pudieran habitar dichos espacios. A medida que los niños eran mayores se encontró una mayor comprensión de la dinámica social que puede presentarse en esos contextos. En concreto, los niños mayores, por haber tenido una mayor exposición a los medios de comunicación, parecen comprender que los lugares deteriorados en sí mismos no son tan peligrosos como lo son cuando las personas se encuentran en ellos (Pitner & Astor, 2008).

Por otra parte, Chafel y Neitzel (2005), en su estudio realizado con niños estadounidenses provenientes de **distintos niveles socioeconómicos (NSE)**, diferente origen étnico y de contextos urbanos y rurales, pretendían identificar sus atribuciones sobre la naturaleza, causas y justificación de la pobreza. Sus resultados indican que una proporción importante de niños, aunque no había interiorizado los valores y concepciones que existen en la sociedad norteamericana acerca de los pobres, se inclinaban a pensar que el origen de la pobreza radica en fuerzas externas a los individuos y que esta es una situación injusta (Chafel & Neitzel, 2005).

Asimismo, las investigaciones realizadas por Berti y Bombi (1988) sobre el desarrollo del pensamiento económico lograron identificar que en la comprensión de la economía se da un proceso de diferenciación y articulación en el cual el niño va construyendo reglas más precisas y complejas, a partir de las cuales analiza los problemas de las relaciones económicas. Las autoras concluyen que los niños presentan dificultad para diferenciar el dominio moral del dominio económico, de ma-

nera que juzgan la conducta económica a partir de criterios morales, rechazando la búsqueda de beneficios por fuera de las necesidades de supervivencia. Esto al parecer se encuentra más arraigado en niños de clases económicas desfavorecidas, entre los que la solidaridad con las personas en condición similar se expresa culturalmente.

Hace poco ha surgido una postura que propone una mirada distinta del pensamiento infantil y de la categorización social. Diversas investigaciones (Del Río, 2008; Del Río & Strasser, 2007; Diesendruck & HaLevi, 2006; Gelman, 2004) presentan evidencia que indica que desde temprana edad los niños «suponen la existencia de características no evidentes y dan por sentado que esos rasgos ocultos pueden ser esenciales para la identidad de un objeto» (Del Río & Strasser, 2007, p. 139). Los resultados muestran la importancia que los niños le otorgan a los rasgos subyacentes al momento de formar categorías, lo que hace que se guíen más por las esencias que otorgan a los entes que por sus semejanzas perceptuales (Del Río & Strasser, 2007). De esta manera, más temprano de lo que se creía, al parecer los niños suponen la existencia de características no observables, propias de los grupos y asumen como cierto que tales rasgos subyacentes o esenciales pueden determinar la identidad de un objeto (Del Río & Strasser, 2007; Diesendruck & HaLevi, 2006).

El esencialismo podría constituir «un sesgo persistente del razonamiento que afecta el desarrollo de la categorización de manera profunda, está integrado en nuestro sistema conceptual, y emerge a muy temprana edad en diversos contextos culturales» (Del Río & Strasser 2007, p. 140).

Diversas investigaciones han encontrado que los niños desarrollan un amplio repertorio de categorías sociales como

el género, la raza e incluso características psicológicas, asumiéndolas como innatas e inherentes a las personas (Del Río & Strasser, 2007). En el caso de la categoría *pobres*, al parecer los niños atribuyen esta condición socioeconómica a rasgos internos y consideran que ciertas propiedades de esta categoría son heredables. Asimismo, utilizan la categoría de pobreza para inferir respecto a las personas que se encuentran en esta situación y consideran que el crecimiento y los cambios superficiales no modifican la pertenencia a la membresía.

Uno de los riesgos psicosociales que envuelve una visión esencialista del mundo social, tanto en niños como en adultos, es que implica un concepto de cultura como sistema ahistórico de significados que justifican la perpetuación del *statu quo* (Zavoretti, 2010).

4. CONCLUSIONES

La tendencia en los albores de una nueva forma de civilización hacia la que nos dirigimos, en la que una gran cantidad de culturas se aglutinan en torno a un elemento que ya no obedece a preceptos religiosos o políticos, sino que tiene como asiento una nueva forma de vida cuya base es la economía, pretendiendo una integración global de la producción, el comercio, el financiamiento, la organización de la información y la tecnología, entre otros aspectos, crea la necesidad urgente de hacer un llamado de atención sobre la comprensión que sobre estos aspectos tienen los niños y jóvenes y cuáles son las herramientas con las que cuentan para hacer frente a estos desafíos.

Cualquiera que sea el abordaje con el que se estudie el tema del desarrollo de conceptos sobre el dinero o sobre la

desigualdad social, es necesario destacar que las intervenciones tempranas en alfabetización socioeconómica, además de brindarle herramientas al individuo para desenvolverse más exitosamente en la sociedad, también pueden disminuir el impacto del surgimiento de estereotipos prejuiciosos que incrementan la exclusión social y la brecha entre grupos sociales desde temprana edad.

En su dimensión política, la globalización propende por la organización del Estado liberal entendido como limitado en su poder y sus funciones; y en su dimensión cultural, pretende la homogenización de las formas de vida basadas en valores del racionalismo cartesiano, cuya utopía es la construcción de la sociedad del conocimiento.

Muchos científicos sociales analizan las dimensiones positivas de la globalización y enfatizan en la construcción de un mundo sin fronteras, con igualdad de oportunidades, que hasta ahora, aún con resultados contradictorios, muestra tendencias cada vez más definidas, en las que resaltan las siguientes (Amin & Thrif, 1994):

1. La creciente centralización de la estructura financiera;
2. Importancia de la “estructura del conocimiento” o “sistemas de habilidades técnicas”;
3. Transnacionalización de la tecnología, sumada a la gran rapidez con que se presenta la redundancia de segmentos tecnológicos;
4. El surgimiento de oligopolios globales;

5. Una diplomacia económica transnacional y la globalización del poder estatal, paralelos a la globalización de la producción, el conocimiento, y las finanzas;
6. flujos culturales globales y símbolos, significados e identidades “desterritorializados”, relacionados con la comunicación global y la migración internacional:
7. la emergencia de nuevas geografías globales, como resultado de los procesos mencionados (Wong, 1999).

Esta nueva civilización ha puesto en la base de la comprensión de la sociedad a la economía y, como se mostró en esta reflexión, uno de los elementos macro que más está influyendo en la vida de las personas es la dimensión económica. Nacer en una ciudad multifinanciera como Nueva York o Tokio les da a estos niños desde el nacimiento una ventaja comparativa en contraste con los millones de niños que nacen en ciudades de economías más rudimentarias. En el caso específico de los niños que viven en condiciones de pobreza, que no conocen los bancos, ni los cajeros automáticos ni el dinero plástico y para quienes en muchos casos parte de la vida económica de su comunidad local es el trueque, tendrán mayores dificultades para ser eficientes en este mundo globalizado. Por esto, la socialización económica es un elemento clave, no solo para la comprensión del mundo por parte de los niños, sino también para su desempeño eficiente en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Amar, J.; Denegri, M.; Abello, R. & Llanos, M. (2002). *Pensamiento económico de los niños colombianos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amin, A. & Thrift, N. (1994). *Holding Down the Global*. In *Globalisation, Institutions and Regional Development in Europe*. Oxford University Press.
- Bacáicoa, F. (1999). La comprensión infantil de préstamos e intereses. *Revista Psicodidáctica*, 7, 83-97. Recuperado de: <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/99>
- Bar-Tal, D. (1996). Development of Social Categories and Stereotypes in Early Childhood: The Case of “the Arab” Concept Formation, Stereotype and Attitudes by Jewish Children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 341-370. Doi: 10.1016/0147-1767(96)00023-5
- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (1988). *The Child's Construction of Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafel, J. & Neitzel, C. (2005). Young Children's Ideas About the Nature, Causes, Justification, and Alleviation of Poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 433-450. Doi:10.1016/j.ecresq.2005.10.004
- Chafel, J. (1997). Societal Images of Poverty: Child and Adult Beliefs. *Youth & Society*, 28(4), 432-463. Doi: 10.1177/0044118X97028004003
- Danziger, K. (1958). Children's Earliest Conceptions of Economics Relationships. *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- Del Río, M. F. (2008). *Esencialismo y categorías sociales: ¿tienen los niños una teoría sobre la pobreza?* Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Del Río, M. F. & Strasser, K. (2007). ¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza? Do Children Have an

- Essentialist Theory About Poverty? *PSYKHE*, 16(2), 139-149.
Doi: 10.4067/S0718-22282007000200012
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v10n1/a02v10n1.pdf>
- Delval, J. & Echeita, G. (1991). La comprensión del niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48370>
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En: I. Enesco, E. Turiel, & J. Linaza (Eds.). *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denegri, M. (2010). *Introducción a la psicología económica*. Versión electrónica. Psicom editores. Disponible en: www.eumed.net/libros/2010b/681/
- Diesendruck, G. & HaLevi, H. (2006). The Role of Language, Appearance, and Culture in Children's Social Category-Based Induction. *Child Development*, 77(3), 539-553. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00889.x
- Diez, E. (2009). La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/alfabetizacion.html>
- Ferreiro, E. (1986). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En: *Alfabetizao em proceso*. Sao Paulo: Cortez Editora. Recuperado de: <http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca.htm>
- Furham, A. & Cleare, A. (1988). School Children's Conceptions of Economics: Prices, Wages, Investments and Strikes. *Journal of Economic Psychology* 9(4), 467-479. Doi:10.1016/0167-4870(88)90014-1

- Gelman, S. A. (2004). Psychological Essentialism in Children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 404-409. Doi: 10.1016/j.tics.2004.07.001
- Knowles, J. & Postlewaite, A. (2004). ¿Do Children Learn to Save from their Parents? Recuperado de: <http://www.econ.yale.edu/seminars/macro/mac04/postlewaite-040302.pdf>
- Leiser, D. (1983). Children's Conceptions of Economics – the Constitution of a Cognitive D. *Journal of Economic Psychology*, 4(4), 297-317. Doi: 10.1016/0167-4870(83)90036-3
- Llanos, M., Denegri, M., Amar, J., Abello, R. Tirado, D (2009). *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Morales, D. (S.F). Pequeños vendedores, grandes ahorradores. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-159858.html>
- Ng, S. H. (1985). Children's Ideas About the Bank: A New Zealand Replication. *European Journal of Social Psychology*, 15(1), 121–123. Doi: 10.1002/ejsp.2420150109
- Ng, S. H. (1983). Children's Ideas About the Bank and Shop Profit: Developmental Stages and the Influence of Cognitive Contrasts and Conflict. *Journal of Economic Psychology* 4(3), 209-221. Doi: 10.1016/0167-4870(83)90027-2
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. New York: Norton.
- Pitner, R. & Astor, R. (2008). Children's Reasoning About Poverty, Physical Deterioration, Danger, and Retribution in Neighborhood Contexts. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 327-338. Doi: 10.1016/j.jenvp.2008.03.002
- Puche, R., Colinviaux, D. & Dibar, C. (2001). *El niño que piensa: un modelo de formación de maestros*. Santiago de Cali: Artes gráficas del Valle Editores Impresores Ltda.
- Rholes, W.S. & Ruble D. N., (1984). Children's Understanding of Dispositional Characteristics of Others. *Child Development*,

55(2), 550-560. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1129966>

Thompson, D. & Siegler, R. (2000). Buy Low, Sell High: The Development of an Informal Theory of Economics. *Child Development* 71(3), 660–677. Doi: 10.1111/1467-8624.00174

Wong, P. (1999). *Globalización y virtualización de la economía: impactos territoriales*. Ponencia. V Seminario de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio. Universidad del Estado de México; Toluca, Estado de México, septiembre 21-24 de 1999.

Wong, M. (1989). Children's Acquisition of Economic Knowledge: Understanding Banking in Hong Kong and the USA. In J. Valsiner (Ed.), *Child Development in Cultural Context* (225-246). Norwood, NJ: Ablex.

Zavoretti, R. (2010). Ciudades chinas: ¿un “escenario de riesgo”? Desigualdad, malestar social y la política del esencialismo cultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 89-90, 103-125. Recuperado de: http://www.cidob.org/es/boletines/cidob_news/junio_10/num_89_90_asia_en_desarrollo_escenarios_de_riesgos_y_oportunidades