

CREENCIAS SOBRE LA NATURALEZA DE LA  
POBREZA EN UN GRUPO DE NIÑOS DE NIVEL  
SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO DE LA CIUDAD DE  
BARRANQUILLA (COLOMBIA)

---

Beliefs about the nature of poverty in a group of children from high  
and low socioeconomic level from Barranquilla

José J. Amar\*, Raimundo Abello\*\*,  
Marina B. Martínez\*\*\*,  
Ernesto Monroy\*\*\*\*, Omar Cortés\*\*\*\*\*  
y Fernando Crespo\*\*\*\*\*

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2011  
Fecha de aceptación: 12 de marzo de 2011

---

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

\*\* Doctor en Educación. Director de la Dirección de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad del Norte. rabello@uninorte.edu.co.

\*\*\* Psicóloga. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales. Adscrita al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. martinezb@uninorte.edu.co.

\*\*\*\* Psicólogo. Adscrito al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. emonroyagamez@gmail.com.

\*\*\*\*\* Omar Cortés. Estudiante de doctorado en Psicología. Adscrito al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte. omarferco@gmail.com.

\*\*\*\*\* Doctor en Ciencias de la Ingeniería. Académico adjunto de la Universidad de Valparaíso, Chile. fernando.crespo@uv.cl.

Resultados preliminares correspondientes al momento cualitativo del estudio sobre esencialismo, financiado en el marco de la “VII convocatoria interna para proyectos de investigación y desarrollo de la Universidad del Norte”.

### *Resumen*

El presente estudio indaga sobre la presencia de una teoría esencialista como base de la categorización social de la pobreza, en una muestra intencional de doce niños entre cuatro y siete años de edad, de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. Se presentan los resultados de la etapa exploratoria de la investigación, en la cual se utilizaron técnicas cualitativas. El análisis de las categorías, establecidas inductivamente a partir de las respuestas, sugiere que aunque la categoría social de pobreza está claramente establecida, no se identifican ideas esencialistas subyacentes, por lo cual la propuesta piagetiana es la que mejor explica los hallazgos.

**Palabras clave:** categorización social; esencialismo psicológico; pobreza; infancia.

### *Abstract*

This study searches for the presence of an essentialist theory as a basis for social categorization of poverty, in a purposive sample of twelve children between 4 and 7 years old, from high and low socioeconomic levels in the city of Barranquilla. We present the results of the exploratory stage of research, which used qualitative techniques. The analysis of the emerging categories of children's responses, suggests that the social category of poverty is well established, but it has no essentialist ideas underlying. Piaget's theory better explains the findings.

**Keywords:** Social categorization; psychological essentialism; poverty; childhood.

## INTRODUCCIÓN

Los seres humanos organizamos el mundo social a partir de categorías para comprender lo que caracteriza a las otras personas, por qué se comportan de cierta manera y cómo se comportarán en el futuro (Baron & Byrne, 2005). Al categorizar, lo que hacemos es identificar ideas y objetos, diferenciarlos y agruparlos, estableciendo una relación entre ellos con un objetivo específico (Del Río, 2008).

Tradicionalmente se había estudiado la categorización bajo el influjo de la filosofía aristotélica, en la cual la categoría se define por la presencia de ciertas características necesarias en sus elementos constituyentes, es decir, por la similitud entre ellos (Del Río, 2008). Sin embargo, Rosch (1975) propone una alternativa a la teoría clásica a partir de una visión *probabilística* para explicar la formación de las categorías. De acuerdo con este autor, las categorías se organizan en torno a un conjunto de atributos correlacionados que caracterizan a los miembros de la categoría, pero que no necesitan estar presentes en todos los miembros, de tal forma que las características son sólo probables. La categoría estaría basada en la representación mental de un ejemplar prototipo.

Bar-Tal (1996), uno de los autores más representativos sobre la categorización social y los estereotipos, define a las categorías como representaciones mentales de clases de objetos o entidades, que en el nivel cognitivo obedecen a abstracciones. Estas representaciones son generalizaciones que se refieren a un grupo de personas, objetos o eventos como si fueran una sola cosa. Es decir, las categorías capturan la idea de que los objetos, eventos o personas son iguales en aspectos importantes y, por lo tanto, se pueden agrupar con base en esto y ser tratados como similares entre sí, mientras que, al mismo tiempo, son diferenciados de los demás que no pertenecen a dicha categoría (Bar-Tal, 1996).

Según Bar-Tal (1996), determinados grupos sociales se consideran conceptos o categorías debido a que las personas habitualmente clasifican a los demás en grupos sociales y, por tanto, en categorías. Las características que se atribuyen a las categorías de las personas son estereotipos, los cuales implican el aprendizaje de la categoría del grupo y, posteriormente,

el aprendizaje de los atributos que caracterizan al grupo particular de personas. Con este aprendizaje se forman las actitudes e intenciones conductuales hacia los grupos. De acuerdo con las investigaciones de Bar-Tal (1996), este proceso comienza desde la primera infancia.

Dado que no formamos categorías de todo lo que tiene elementos comunes —teoría clásica—, ni tenemos prototipos probables para todo lo que conocemos —teoría de los prototipos—, es necesario considerar qué es lo que nos impulsa a formar categorías en determinadas situaciones y frente a objetos sociales particulares. De acuerdo con Medin (1989, 2005) categorizamos a partir de teorías orientadoras que guían el proceso. Siendo así,

(...) será más probable que una persona forme una categoría cuando esta tenga una relación explicativa suficiente con el objeto a clasificar, más que cuando encaje con los atributos de una lista. Y, de esta forma, una categoría será coherente sólo si un grupo de objetos hace sentido a quien lo percibe (Del Río, 2008, p. 17).

Es necesario destacar que las categorizaciones y las inferencias que realizamos no siempre son acertadas. Si los rasgos se consideran como categorías rígidas en lugar de flexibles, los juicios pueden tornarse más inflexibles y los rasgos terminan por limitar, en lugar de facilitar el uso eficaz de la información social (Erdley & Dweck, 1993). Así, la categorización puede conducirnos a la generación de actitudes negativas y formas de relación poco adaptativas, que generalmente, se arraigan en nuestra estructura cognitiva y desembocan en la aparición de problemas sociales, como los prejuicios y la exclusión social, los cuales se basan fundamentalmente en el estereotipo de grupos sociales (Philip, Mahalingam & Sellers, 2010).

Las investigaciones realizadas por Carnaghi e Yzerbyt (2007) demuestran que resulta muy difícil cambiar un estereotipo, incluso cuando la gente coopera con los miembros de un grupo externo estigmatizado. En tales situaciones, las personas modifican su actitud específicamente para el caso en el que se ha dado la relación interpersonal, pero no generalizan su experiencia positiva a todas las personas que integran la categoría

que se ha desarrollado. La permanencia de los estereotipos depende de la relación que mantienen las personas con su entorno social y de las hipótesis que hacen sobre los puntos de vista de personas que les resultan significativas (Carnaghi & Yzerbyt, 2007; Philip et al, 2010).

Ahora bien, ¿de dónde surgen dichas hipótesis? ¿Qué expectativas subyacen y dirigen el proceso de categorización? Aunque el comportamiento social ha sido habitualmente tratado como perteneciente al terreno de la conciencia (aunque no siempre reflexivo), en la actualidad existe considerable evidencia de que el comportamiento social a menudo opera de un modo implícito o inconsciente, como resultado de las experiencias anteriores. Así, las actitudes, la autoestima y los estereotipos tienen importantes modos implícitos en su operación (Greenwald & Banaji, 1995).

### **Las teorías implícitas**

Las teorías implícitas hacen referencia a un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a cómo son las personas, la naturaleza humana y los grupos sociales (Estrada, Oyarzun & Yzerbyt, 2007). Se denominan *teorías* pues constituyen un conjunto consistente de creencias que se organizan de forma relativamente coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad, con el fin de predecir ciertos fenómenos, aunque no se basan en teorías formales o científicas, razón por la cual también se les conoce como *teorías ingenuas* o *de sentido común* (Estrada et al, 2007).

Por su parte, el término *implícito* se refiere a que estas creencias rara vez se articulan de manera explícita (Chiu, Hong & Dweck, 1997; Dweck, Hong & Chiu 1993) y las personas no son necesariamente conscientes del impacto de estas sobre su comportamiento (Leyens, 1983, cfr. Estrada et. al, 2007). Sin embargo, las teorías implícitas pueden establecer un marco interpretativo en el que se procesa la información, de ahí que constituyan una fuerte influencia sobre los juicios que una persona tiene sobre sí misma y los demás (Dweck et al, 1993).

De acuerdo con lo identificado por estos autores, existen personas que consideran que un rasgo particular (inteligencia, personalidad o carác-

ter moral) es una disposición fija (teóricos de la entidad). Otros, por el contrario, asumen que los rasgos son cualidades maleables, de manera que al realizar sus juicios sobre los demás son más específicos en sus deducciones, que a su vez son condicionales y provisionales, a diferencia de las del primer grupo (Dweck et al, 1993).

Las creencias implícitas representan no sólo las diferentes teorías que tienen las personas sobre la naturaleza de los rasgos, sino también diferentes modelos mentales acerca de cómo funciona la personalidad, y cómo establecer relaciones de causalidad de los fenómenos sociales (Dweck et al, 1993). Han sido agrupadas en tres ámbitos:

**Teorías implícitas sobre la personalidad.** Conocimiento que tenemos sobre una persona y la forma como usamos este conocimiento para inferir sobre su personalidad. Esto parece responder a la necesidad de conocer, controlar y predecir el comportamiento de las personas que se encuentran en nuestro entorno social (Estrada et al, 2007).

**Teorías implícitas sobre la naturaleza humana.** Creencias generales sobre el ser humano. Incluyen todas las teorías sobre la bondad o maldad de la naturaleza humana, la maleabilidad y la forma de ser de la humanidad (Estrada et al, 2007).

**Teorías implícitas sobre la naturaleza de los grupos sociales.** Aquellas teorías que reagrupan nuestras creencias y conocimientos sobre las condiciones de pertenencia de una persona a un grupo social determinado (Estrada et al, 2007).

### **El esencialismo psicológico**

Es una forma común de categorizar representaciones, que tiene poderosas consecuencias psicosociales (Prentice & Miller, 2007). Se define como la tendencia a creer que los objetos, las personas o los grupos tienen una esencia subyacente que los hace ser lo que son (Medin, 1989). Según Estrada et al (2007), el esencialismo es más probable cuando las similitudes percibidas pueden ser asociadas con una sustancia, con el código genético, con un supuesto potencial innato o una estructura

molecular. Así, la similitud perceptiva que se genera sobre las personas o los grupos se basa en representaciones de características observables que son conectadas a características no observables a simple vista, lo cual facilita la esencialización (Medin, 2005). De acuerdo con Estrada *et al* (2007), existe una tendencia a comprender las categorías sociales como si fueran naturales, de manera que «los individuos tienden a considerar la pertenencia a una categoría social como el reflejo de una identidad única y real» (Estrada et al, 2007, p. 114).

Vista de esta manera, la esencia puede ser definida como el conjunto de características, producto de propiedades biológicas, culturales o sociales, que subyacen a un grupo social, y constituye el núcleo estable compartido por todos los miembros de un grupo, siendo la condición necesaria y suficiente para pertenecer a determinada categoría social (Estrada et al, 2007). Sus características serían las siguientes (Estrada et al, 2007): 1. La esencia preexiste al grupo. 2. Es invisible pero puede ser inferida de su manifestación superficial. 3. Es inmutable, pues constituye la parte más estable de un grupo. 4. Es responsable de las características de un grupo en lo referente a sus comportamientos, actitudes, normas, etc. 5. La esencia es exclusiva, no se puede cambiar ni tener más de una simultáneamente. 6. Es compartida por todos los miembros del grupo en el tiempo y el espacio. 7. La esencia se transmite, no puede elegirse. 8. La esencia es coherente y consistente. 9. La esencia guarda la potencialidad de desarrollo de un grupo, por lo que determina los rangos de variabilidad de su contenido.

Una de las consecuencias psicosociales del pensamiento esencialista consiste en que las personas que creen que los atributos humanos son inmutables son particularmente propensas a aprobar los estereotipos sociales y explicarlos con referencia a factores innatos (Bastian & Haslam, 2006). Sin embargo, varias investigaciones (Kashima et al, 2005) indican que en diversas culturas es mayor la tendencia a atribuir a los individuos características inmutables que a los grupos sociales, es decir, los individuos pueden ser universalmente más esencializados que los grupos y las sociedades.

## El esencialismo en el pensamiento infantil

Los estudios sobre el desarrollo cognitivo han partido, durante mucho tiempo, de la premisa de que los niños categorizan sus experiencias fundamentados en la apariencia superficial de los objetos y que, paulatinamente, van desarrollando sus capacidades cognitivas superiores, logrando establecer categorías basadas en elementos más profundos (Piaget & Inhelder, 1975). Según Piaget e Inhelder (1975), un aspecto importante del desarrollo intelectual es la adquisición de la noción de conservación, que indica que elementos como el volumen, la masa y el número se mantienen sin cambios a pesar de las variaciones superficiales en su forma o apariencia.

Por su parte, Rholes y Ruble (1984) plantean que algunas invariantes son de tipo cuantitativo (como el volumen), mientras que otras son cualitativas, por ejemplo, la constancia de género (Rholes & Ruble, 1984; Taylor, Rhodes & Gelman, 2009), de tal forma que la comprensión de las disposiciones personales, tales como los rasgos de personalidad y las habilidades, pueden considerarse como resultado de la adquisición de la noción de conservación cualitativa aplicada a las personas.

Al respecto, Rholes y Ruble (1984) sugieren que los niños menores de ocho años rara vez utilizan constructos personales (disposicionales) estables en sus descripciones de los demás y tienden a describir a los otros en términos de cualidades *superficiales* como la apariencia, las posesiones y el 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. Sin embargo, existen limitaciones potencialmente graves asociadas a la metodología de descripción libre de estos estudios, además de la limitada capacidad verbal de los niños pequeños o las distintas interpretaciones sobre el objetivo de la tarea indicada, lo que puede provocar sesgos en las respuestas (Rholes & Ruble, 1984).

Investigaciones recientes (Del Río, 2008; Del Río & Strasser, 2007; Diesendruck & HaLevi, 2006; Gelman, 2004) presentan evidencia que demuestra 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).

Diversos autores afirman que el esencialismo constituye «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). Tal como lo han identificado diversas investigaciones, los niños desarrollan un amplio repertorio de categorías sociales que incluyen el género, la raza e incluso características psicológicas como innatas e inherentes a las personas (Del Río & Strasser, 2007).

Uno de los riesgos psicosociales que envuelve una visión esencialista del mundo social, es que «implicaría un concepto de *cultura* como un sistema ahistórico de significados colectivos que justifican intrínsecamente la perpetuación del statu quo» (Zavoretti, 2010, p. 119).

Al respecto, Del Río y Strasser (2007) identificaron que la revisión de los estudios sobre el entendimiento que tienen los niños acerca de las clases sociales, y específicamente la pobreza, no ha sido abordada desde la propuesta del esencialismo psicológico. En el desarrollo de sus estudios han encontrado que los niños atribuyen la pobreza a rasgos internos y creen 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.

La presente investigación indaga si los niños del Caribe colombiano, una de las regiones con mayores índices de pobreza en el país, desarrollan una teoría esencialista acerca de la pobreza, lo cual permitirá contrastar los resultados con investigaciones semejantes llevadas a cabo en países como Chile y Estados Unidos, contextos donde la pobreza es minoritaria. Si queremos construir una sociedad más justa, lo mínimo que se puede hacer es pretender que los niños tengan las condiciones que generen su bienestar y faciliten el desarrollo de su potencial como seres humanos (Amar & Alcalá, 2001), y una forma de hacerlo es generar conocimiento

sobre las estructuras psicosociales que pueden ser un obstáculo para la integración social.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Se contó con la participación de doce niños seleccionados intencionalmente, con edades entre cuatro y siete años de edad, provenientes de nivel socioeconómico (NSE) alto y bajo de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Los niños fueron contactados en las instituciones educativas a las que asisten y se obtuvo el permiso de participación con sus respectivos acudientes. El primer grupo de niños fue seleccionado en una institución educativa de origen estatal, ubicada en uno de los barrios con mayor vulnerabilidad socioeconómica de la ciudad. El otro grupo fue seleccionado en una institución educativa de origen privado, bilingüe, cuyos estudiantes provienen de hogares ubicados en un nivel socioeconómico alto, de acuerdo a la información facilitada por la institución. Se escogió una prueba de comprensión de lenguaje e imágenes, extraída del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, la cual se aplicó a los niños que conformaron la muestra. Se seleccionaron aquellos que no presentaron errores de acuerdo a lo esperado para su edad.

### **Materiales y procedimiento**

Se presentan los resultados de una fase preliminar de un estudio que se realizó bajo el modelo de enfoque dominante de tendencia cuantitativa. Este primer momento incluyó técnicas cualitativas con el fin de obtener información inductiva sobre las cuatro evidencias que apoyan la idea de un esencialismo temprano en los niños. Además, a partir de lo identificado se realizaría la adaptación de los instrumentos al léxico de los niños de nuestro contexto.

Dos entrevistadores, balanceados en género, llevaron a cabo una actividad de ruptura de hielo para facilitar la disposición de apertura de los participantes al proceso.

Posteriormente, de forma individual, los niños respondieron a una entrevista semiestructurada, en la que se les pidió que elaboraran un dibujo de una persona pobre y de una persona rica. A partir de esto se les formularon preguntas para identificar los rasgos que asocian a la naturaleza de la categoría social de pobreza. Las preguntas orientadoras fueron: ¿cómo son las personas pobres?, ¿por qué son pobres? y ¿qué hace que sean pobres? También se les preguntó, por contraste, sobre las personas ricas.

## RESULTADOS

Los resultados sugieren que los niños entrevistados no presentan ideas esencialistas. El análisis se realizó a partir de once categorías obtenidas inductivamente de las respuestas de los niños. En términos generales, cuando se les preguntó a los niños sobre la naturaleza de la pobreza (cómo son las personas pobres), se encontró que especialmente apelaron a las carencias materiales, a conductas o actividades que vienen a ser típicas de los *pobres*, y a una situación de abandono y carencia de apoyo social. También se presentaron, aunque en menor medida, ideas sobre la presencia de agentes externos asociados a la situación de pobreza de las personas, así como creencias sobre su salud y condiciones de salubridad en las que viven, la carencia de poder adquisitivo que limita sus posibilidades de conseguir trabajo, o alimentos, ideas de predestinación y raza asociados a la pobreza. Los datos de distribución de proporciones para cada categoría se pueden observar en la tabla 1.

**Tabla 1.**

Categorías emergentes y su distribución de acuerdo al NSE, el género y la edad.

Categorías	Frecuencia Unidades	Porcentaje del total	NSE %		Género %		Edad (años) %			
			alto	bajo	fem	mas	4	5	6	7
<i>Carencias materiales</i>										
Alimentación	11									
Vestido	9									
Vivienda	7									
Bienes	4	32,8	73,8	26,2	40,5	59,5	23,8	50	14,3	11,9
Dinero	8									
Transporte	1									
Educación	2									

*Continúa...*

Categorías	Frecuencia Unidades	Porcentaje del total	NSE %		Género %		Edad (años) %				
			alto	bajo	fem	mas	4	5	6	7	
<i>Actividades o conductas</i>											
Van al colegio,											
hacen tareas	1										
Trabajan	2										
Deambulan por las calles	5										
Piden limosna	1	18	4,3	95,7	34,8	65,2	0	8,7	30,4	60,9	
Duermen en la calle	1										
Se quedan en la casa	1										
Ven televisión	2										
Son desobedientes	1										
Pelean	2										
Son groseros	1										
No cuidan el planeta (tiran basuras)											
<i>Carencia de apoyo social</i>											
No tiene mamá ni papá											
No tiene familia que lo alimente	5										
No tiene familia que le de dinero	1	11,7	46,7	53,3	40	60	0	66,7	26,7	6,7	
No tiene familiares ni amigos	3										
Es despreciado por las personas	6										
	1										
<i>Agentes</i>											
Caridad	2	8,6	36,4	63,6	45,5	54,5	27,3	27,3	9,1	36,4	
Daño intencional	9										

Continúa...

Categorías	Frecuencia Unidades	Porcentaje del total	NSE %		Género %		Edad (años) %			
			alto	bajo	fem	mas	4	5	6	7
<i>Condiciones de salubridad</i>										
Toman agua contaminada	2	7,8	40	60	10	90	10	30	10	50
Están enfermos, destruidos	3									
Buscan en la basura	4									
Son locos	1									
<i>Poder adquisitivo</i>										
Para compra de alimentos	5	7	33,3	66,7	66,7	33,3	22,2	11,1	55,6	11,1
Para comprar un trabajo	4									
<i>Estado de ánimo-tristeza</i>										
Por soledad	1	5,6	42,9	57,1	14,3	85,7	28,6	14,3	42,9	14,3
Por falta de dinero	4									
Por falta de comida	1									
Por falta de trabajo	1									
<i>Destino/ Suerte</i>										
Dios hizo que nacieran pobres	1	3,1	0	100	66,7	33,3	0	0	100	0
Las cosas les salen mal	3									
<i>Trabajo</i>										
Están desempleados	2	2,3	0	100	25	75	0	0	75,	25
Trabajo mal remunerado	1									
<i>Raza</i> Son los negritos	2	1,6	100	0	0	100	0	100	0	0

## CATEGORÍAS EMERGENTES

- **Carencias materiales.** Corresponde al 32,8 % de las creencias asociadas a la pobreza. Los niños apelaron a la carencia de bienes materiales al momento de plantear la naturaleza y causas de la pobreza. De los participantes que presentaron esta categoría, los niños (59,5%) representan una mayor proporción que las niñas (40,5). Asimismo, la tendencia fue mayor en los niños de menor edad: cinco años (50%), cuatro años (23,8%), seis (14,3%) y siete años (11,9%). Por otra parte, se encontró una mayor proporción de NSE alto (73,8%) frente a los niños de NSE bajo (26,2%). En general, los niños de NSE alto expresaron que los pobres son las personas que no tienen comida o que no comen, por ejemplo: «[Son] Los que no tienen comida»; «[Es] No tener nada para comer»; «No tienen comida»; «[es pobre] Porque no come»; «Se van al trabajo con la barriga vacía»; «No tienen con qué desayunar».

Los niños de NSE bajo manifestaron que los pobres sí tenían comida, pero ésta es insuficiente: «Ellos están haciendo su comida, pero no tienen casi arroz». En esta categoría también se encontraron unidades de análisis asociadas a la carencia de vestido. Esto se observa en afirmaciones tanto de niños de NSE alto: «Es no tener ni ropa (...) ni para vestir», «Andan con ropa de cartón», «A veces andan un poquito desnudos», «No tienen camisa, ni pantalón, ni zapatos, ni medias»; como de niños de NSE bajo: «Anda descalzo», «No tiene ropa, ni camisa, ni zapatos», «Ni vestido para ponerse». Algunas unidades de análisis de esta categoría se asociaron al dinero. En este caso los niños de NSE alto explicaban la pobreza en términos tales como «No tienen dinero», «[es pobre] Porque no tienen plata», «[son los] Que no tengan billetes, ni monedas».

Los niños de NSE bajo se expresaban en los siguientes términos: «[la gente pobre] Es la que no tiene plata». Otro tipo de carencia identificada fue la de vivienda. Para los niños de NSE alto los pobres «Viven en una casa de cartón»; «[son pobres] Porque no tienen casas» «No tienen cuarto, ni cama». Lo mismo sucedía desde la óptica de los niños de NSE bajo: «Los pobres tienen casitas de tabla o de paja»; «Está destruida la casa». Asimismo se encontró la idea de carencia de

bienes materiales. Los niños de NSE alto evidenciaban que los pobres «No tienen nada», y los niños de NSE bajo mostraban una noción similar: «No se pueden comprar nada», «duerme en las puertas de las casas en cartones grandes y están cómodos». También se encontraron ideas asociadas a la carencia de educación. En los niños de NSE alto se observó: «[los pobres no tienen] ni un colegio donde estudiar». Los niños de NSE bajo consideraron que la carencia de dinero restringe el acceso a la educación, de manera que el pobre «no estudia porque la mamá no tiene plata». Por último, apareció la idea asociada a carencia de medios de transporte identificada exclusivamente en NSE alto: «Se van al colegio caminando».

- **Actividades y/o conductas.** Representa el 18% de las creencias asociadas a la pobreza. De acuerdo a la distribución de proporciones de quienes presentaron esta categoría, se encontró mayor tendencia en los niños (65,2%) que en las niñas (34,8). En cuanto a la edad, los niños de seis (30,4%) y siete años (60,9%) representan una mayor proporción. Asimismo, los niños de NSE bajo (95,7%) atribuyeron más actividades y conductas a las personas pobres que los niños de NSE alto (4,3%). Las unidades de análisis mostraron conductas socialmente rechazadas tanto como aceptadas. En las correspondientes a las primeras, se encontró sólo una idea en niños de NSE alto: «están en la calle»; mientras que los niños de NSE bajo presentaron la mayoría de ideas tanto positivas como negativas: «Siempre va al colegio (...) hace las tareas»; «[la persona pobre] se va a trabajar»; «Anda en la carretera buscando que un carro lo atropelle»; «No andan en la casa, andan peleando»; «no hacen caso»; «decían groserías»; «cuando eran chiquitos no obedecían a los padres ni a las madres». Otros ejemplos son: «se queda en la casa viendo televisión», «ellos no cuidan el planeta y la echan ahí y ahora buscan otra basura porque la rompieron».
- **Carencia de apoyo social.** Representa el 11,7 % de las creencias. Se refiere a la situación de abandono y carencia de apoyo social que padecen los pobres. Las proporciones dentro de esta categoría, se distribuyeron con una mayor tendencia de niños (60%) frente a las niñas (40%). Los niños de cinco años (66,7%) fueron los que más se inclinaron a destacar la carencia de familiares o redes de apoyo de las

personas pobres, seguidos por los niños de seis años (26,7%). En lo referente al NSE, hubo mayor presencia en niños de NSE bajo (53,3%) que en los de NSE alto (46,7%). Los dos grupos presentaron unidades de análisis semejantes: «No tienen papás»; «No tienen tíos, ni tías, ni abuelo, ni prima, no tienen a nadie» (NSE alto). «No tiene familia», «No tiene a nadie, la mamá se fue de la casa» (NSE bajo).

En las unidades de análisis se pudo identificar que la familia es asociada por los niños de NSE alto a la alimentación: «y no tienen mamás para desayunar»; «[son pobres] porque no comen, no tienen papás». Por su parte, los niños de NSE bajo asociaron la familia con la carencia de dinero: «Porque la mamá no tiene plata», «La mamá se fue a comprar un dulce, pero no tenía la plata». En los niños de NSE alto se encontraron ideas tales como: «No tienen muchacha ni alguien que los cuide», «está solito un niño pobre», al igual que en los niños de NSE bajo: «está solo»; «No tiene a nadie».

- **Agentes.** Corresponde a un 8,6% del total de creencias emergentes. Quienes la presentaron, vincularon a agentes externos a los pobres (desde personas que les ayudan, hasta personas causantes de sus desgracias). La distribución de acuerdo al género indica que las niñas representaron el 45,5% en esta categoría, mientras que los niños correspondieron al 54,5%. La distribución por edades señala que los niños de cuatro y cinco años conformaron el 27,3% cada uno, mientras que los de seis y siete años se repartieron en 9,1% y 36,4%, respectivamente. En cuanto al NSE, la distribución indica que los niños de NSE bajo (63,6%) presentaron más esta creencia que los niños de NSE alto (36,4%). Una de las ideas que los participantes asociaron a esta categoría es la de caridad. Al respecto, los niños de NSE bajo relatan: «Lo invitan a comer (...) le dan agua (...) se acuesta a dormir (...) se cambia y se va a trabajar», «La amiga le dio plata». Por otra parte, y con mayor frecuencia, se encontró la idea de daño intencional. En los niños de NSE alto se identificaron ideas sobre el robo: «Los rateros [les roban la comida y las casas]», «Les roban la comida». También mencionaron ciertos actos de vandalismo: «No tienen nada (cosas y comida) (...) porque se las botan (...) los malos (...) los groseros».



De igual forma, en los niños de NSE bajo se identificó la idea de robo por parte de personas que se hacen ricas a costa de los pobres: «Tenía 5.000 pesos y se los dio al otro y el rico le dijo al pobre que le diera la plata y se fue y ahora es rico. Le dijo ¡dame plata!». También incluyeron entre las causas de la pobreza al maltrato: «[Es pobre] (...) porque le pegaron», así como la violencia de carácter macrosocial: «Explotaron una bomba».

- **Condiciones de salubridad.** Representa el 7,8 % del total de categorías. Quienes la presentaron, consideraban que las personas pobres viven en condiciones ambientales poco salubres o están enfermos. La primera idea que asociaron los participantes fue la de alimentación y se encontró únicamente en niños de NSE alto: «Se van al trabajo con la barriga vacía y no se dan cuenta, se desmayan porque no desayunan»; «[está] sucio»; «Se van al colegio caminando y les sale una hernia». También aparecieron ideas como «Toman agua de la que es sucia». Por otra parte, se encontró que la situación de pobreza fue asociada por los niños de NSE alto a un estado mental «son locos (...) andan en la calle». En los niños de NSE bajo se identificaron ideas como «Siempre buscan en la basura», «están destruidos».
- **Poder adquisitivo.** Es el 7% de las categorías emergentes. Se refiere a la carencia de poder adquisitivo de los pobres para la compra de alimentos y trabajo. El poder adquisitivo fue asociado por los niños a la posibilidad de acceder a la alimentación. Tanto los niños de NSE alto como los de NSE bajo afirmaban que los pobres «No tienen dinero para comprar comida». Otra idea que asociaron al poder adquisitivo fue la del trabajo. Según los niños de NSE alto, los pobres «No trabajan porque no tienen plata para comprar un trabajo». Idea similar se encontró en NSE bajo: «Porque no tiene plata y no puede buscar un trabajo», «No tienen plata porque no trabajan (...) no pueden trabajar». Además, estos niños plantearon que el trabajo de los pobres es mal remunerado: «No se gana plata trabajando».
- **Estado de ánimo.** Corresponde al 5,6 % del total. En esta categoría los niños atribuyeron a las personas pobres características psicológicas producto de la falta de familia, alimentos o dinero. La primera idea que asociaron a esta categoría fue la tristeza por causa de la soledad

y se identificó en niños de NSE bajo: «[Es pobre] porque está triste (...) está solo». La tristeza asociada al dinero es la segunda idea. Al referirse a los pobres, los niños de NSE alto decían: «Tristes porque no tienen dinero». Los niños de NSE bajo afirmaban que «El pobre está triste porque no se gana plata»; «Está triste porque no tiene plata para comprar comida»; «Está triste porque no tiene plata».

La tercera idea es la tristeza asociada al trabajo, presentada en NSE bajo: «Está triste porque no puede buscar trabajo». La cuarta idea asociada es la tristeza por la falta de comida, identificada en niños de NSE bajo: «Está triste porque no tiene plata para comprar comida».

- **Destino/suerte.** Esta categoría conforma el 3,1% de las creencias expresadas por los niños. Sólo se encontró en niños de NSE bajo. De acuerdo con esta, las personas son pobres debido a que el destino lo quiso así o tienen mala suerte: «Porque había unas personas que nacieron sin (...) Dios no les dio cosas»; «No respetan a las personas, porque cuando eran chiquitos no respetaban a los padres, ni a los abuelos, querían ser grandes y se dieron cuenta que no tenían ropa, ni comida». A esta categoría también se asociaron algunas ideas sobre el desempeño. «No sabe pintar porque se sale de la línea», «Salen las cosas malas: lo mandan a pintar y sale malo».
- **Trabajo.** Constituye el 2,3% del total. Los niños plantearon que las personas son pobres debido a que no tienen trabajo o son mal remunerados por este. La categoría fue identificada exclusivamente en niños de NSE bajo. Se encontró asociada a la idea de carencia: «Se queda en la casa [porque no tiene trabajo]»; «[Es pobre] porque no tiene nada que hacer»; «[Es pobre] porque no tiene trabajo». Otra idea que se identificó fue el trabajo como sustento alimenticio: «Hacen trabajos para poder comer. Ahora que son pobres ayudan a las personas [por] que no tienen comida para poder alimentarse».
- **Raza.** Representa el 1,6 %. Plantea que los pobres pertenecen a una raza específica. Sólo se encontró en un niño de NSE alto: «[los pobres] son morenitos (...) los negritos».

El 1,6 % restante afirmó no saber cómo son los pobres o por qué lo son.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que el pensamiento infantil de los niños entrevistados no presenta ideas esencialistas asociadas a la categoría de pobreza, pero que la forma como la han construido podría ser explicada desde la propuesta piagetiana, apuntando a maneras de comprender el mundo social acordes con el paso del pensamiento preoperacional al concreto (Woolfolk, 2006). Esto se evidencia en que las respuestas de los niños entrevistados con frecuencia recurrieron a propiedades, objetos y situaciones externas específicas asociadas a la naturaleza u origen de la pobreza, que por lo general podían ser percibidas directamente por los sentidos.

Es necesario destacar que a pesar de que las reflexiones de la mayoría de los niños sobre la naturaleza de la pobreza estuvieron asociadas a elementos tangibles (especialmente vinculados a la carencia), la categoría con la segunda frecuencia más alta fue la de actividades y conductas, especialmente aportadas por los niños de siete años. Asimismo, algunos niños menores se fijaron más en atributos psicológicos no observables o estados emocionales de los pobres y se centraron en un carácter negativo en la mayoría de los casos. Por ejemplo, algunas de las frases identificadas fueron: «son tristes», «No tiene a nadie». Al respecto, Leahy (1981) plantea que la categoría central de la descripción de personas se compone de deducir características psicológicas como rasgos o pensamientos. Esta se incrementa entre los seis y los once años de edad y refleja la maduración de los esquemas conceptuales de los niños a esta edad (Chafel & Neitzel, 2005).

Los hallazgos de Chafel y Neitzel (2005) concuerdan con lo hallado en la presente investigación. En su estudio, realizado con niños estadounidenses de ocho años de edad, provenientes de distintos NSE, diferente origen étnico y de contextos urbanos y rurales, pretendían identificar las atribuciones que estos hacían sobre la naturaleza, causas y justificación de la pobreza. Sus resultados indican que una proporción importante de los niños, aunque no había interiorizado los valores y concepciones que sobre los pobres existen en la sociedad norteamericana, se inclinaba a pensar que el origen de la pobreza radica en fuerzas externas a los

individuos y que la pobreza es una situación injusta (Chafel & Neitzel, 2005). Los niños de su estudio presentaron como naturaleza de la pobreza situaciones de tipo externo (carencia de alimentación, vestido, persona que proteja, etc.) y atribuyeron características psicológicas a las personas pertenecientes a la categoría, lo que es muy coherente con nuestros hallazgos.

Ahora bien, según Bar-Tal (1996), con el paso del tiempo los niños adquieren numerosos conceptos adicionales sobre el grupo, que dependen de factores muy particulares, dentro de los cuales se destacan las creencias que son presentadas al niño por su familia y otros agentes de socialización respecto al grupo categorizado; la posibilidad de tener contacto directo o indirecto (medios de comunicación) con estereotipos culturales en términos de frecuencia y variedad, y la intensidad (nivel de confianza sobre el estereotipo) y extensión (grado de consenso) que se tenga sobre el estereotipo aplicado sobre el grupo. Un niño mencionaba «Sí. Yo los he visto en la esquina de mi casa», refiriéndose a los niños que trabajan en los semáforos o piden dinero en las calles. Mientras que los niños de NSE bajo, al contemplar a diario y cercanamente esta realidad, identificaron más conductas asociadas a la pobreza, fueron más prolijos en sus descripciones, que en la mayoría de los casos fueron negativas.

Asimismo, en las respuestas dadas por los niños participantes se evidenciaron las creencias facilitadas por los agentes de socialización, asociadas a la predestinación de la pobreza. Esta idea se encontró particularmente en niños de NSE bajo, lo cual es propio del pensamiento fatalista que Martín Baró (1998) identificara en las comunidades vulneradas de Latinoamérica. El fatalismo se ha conocido tradicionalmente como la «aceptación resignada y pasiva de un destino irremediable emanado de alguna fuerza natural o de alguna voluntad sobrenatural» (Blanco & Díaz, 2007, p. 3) que lleva a las personas a desvalorizar el poder que poseen para llevar las riendas de sus vidas, dificultando cualquier intento para alterar su situación (De la Corte, 1998). De acuerdo con Martín-Baró (1998), el fatalismo puede transmitirse en diversas circunstancias institucionales, ya que la propia estructura social de los países latinoamericanos es el determinante último de la fatalidad, al condenar de antemano al fracaso los esfuerzos de superación que puedan realizar las personas. De esta

forma resalta el papel fundamental del contexto en el desarrollo de la actitud fatalista que se instala en «una realidad social externa y objetiva antes de convertirse en una actitud personal interna y subjetiva», y se constituye como un «correlato psíquico de determinadas estructuras sociales» (Martín-Baró, 1998, p. 96). Es decir, que las creencias fatalistas parten de una de una facilitación social presente en individuos que comparten cierta experiencia en un contexto determinado, lo que retomando a Bar-Tal permitiría comprender por qué los niños de NSE bajo presentan ideas asociadas al destino fatal de los pobres.

En cuanto a ciertos conceptos económicos mencionados por los niños, tales como el del trabajo, se observa que algunos de los entrevistados presentan un nivel de pensamiento extraeconómico y económico primitivo, el cual corresponde, por lo general, a edades de seis a nueve años (Denegri, 2010), que se evidencia en la idea según la cual el trabajo se compra, hay que tener dinero para poder trabajar y no al revés. Eso, si se asume que estos niños no están concibiendo los conceptos de corrupción o clientelismo, que serían propios de niveles más complejos de abstracción y entendimiento de la realidad socioeconómica de su contexto. Sin embargo, es un dato interesante para seguir explorando, pues también puede ser reflejo de la actitud fatalista presente en su comunidad, que se genera además por la situación de desventaja en la que se encuentran, por no tener el poder adquisitivo necesario para desplazarse en busca de un empleo, o cumplir con los requisitos legales para poder ser contratado (estar cotizando la salud y realizando aportes a la pensión de manera previa al ejercicio laboral) y que posiblemente los adultos comentan delante de los niños.

Pese a que la teoría esencialista está cobrando fuerza en el ámbito mundial, los resultados de la presente investigación sugieren que en los niños de nuestro contexto no se presentan ideas esencialistas como explicación de la categoría social de pobreza. Se sugiere seguir profundizando en el tema, y buscar nuevas formas de explorar estas creencias, dadas las dificultades propias de captar la cognición infantil, especialmente en los niños más pequeños, por su limitada expresión verbal. De igual forma es necesario revisar los instrumentos existentes y generar nuevas formas de medición que permitan abordar de distintas maneras las característi-

cas asociadas al pensamiento esencialista, tanto de categorías naturales como sociales.

## Referencias

- Amar, J. & Alcalá, M. (2001). *Políticas sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Baron, R. & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. (10ª ed). Madrid: Pearson Education.
- 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) pp. 341-370. Doi: 10.1016/0147-1767(96)00023-5
- Bastian, B. & Haslam, N. (2006). Psychological Essentialism and Stereotype Endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42 (2), pp. 228-235. DOI: 10.1016/j.jesp.2005.03.003
- Blanco, A. & Díaz, D. (2007). El rostro bifronte del fatalismo: fatalismo colectivista y fatalismo individualista. *Psicothema*, 19, pp. 552-558. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72719402.pdf>
- Carnaghi, A. & Yzerbyt, V. Y. (2007). Subtyping and Social Consensus: The Role of the Audience in the Maintenance of Stereotypic Beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 37, pp. 902-922. DOI: 10.1002/ejsp.402
- Chafel, J. & Neitzel, C. (2005). Young Children’s Ideas About the Nature, Causes, Justification, and Alleviation of Poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, pp. 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), pp. 432-463. DOI: 10.1177/0044118X97028004003
- Chiu, C-Y., Hong, Y. & Dweck, C. S. (1997). Lay Dispositionism and Implicit Theories of Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1), pp. 19-30. Recuperado de: <http://www.stanford.edu/dept/psychology/cgi-bin/drupal/system/files/Lay%20Dispositionism%20and%20Implicit%20Theories%20of%20Personality.pdf>
- De La Corte, L. (1998). *Compromiso y ciencia social: El ejemplo de Ignacio Martín-Baró*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- 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), pp. 139-149. DOI: 10.4067/S0718-22282007000200012

- Denegri, M. (2010). *Introducción a la psicología económica*. Ed. electrónica gratuita. Recuperado de: [www.eumed.net/libros/2010b/681/](http://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), pp. 539-553. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00889.x
- Dweck, C. S., Hong, Y. & Chiu, C-Y. (1993). Implicit Theories. Individual Differences in the Likelihood and Meaning of Dispositional Inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, pp. 644-656. DOI: 10.1177/0146167293195015
- Estrada, C., Oyarzún, M. & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *PSYKHE*, 16 (001), pp. 111-12. DOI: 10.4067/S0718-22282007000100009
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's Implicit Personality Theories as Predictors of their Social Judgments. *Child Development*, 64, pp. 863-878. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1131223>
- Gelman, S. A. (2004). Psychological Essentialism in Children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (9) pp. 404-409. DOI: 10.1016/j.tics.2004.07.001
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1), pp. 4-27. DOI: 10.1037/0033-295X.102.1.4
- Kashima, Y., Kashima, E. S., Chiu, C., Farsides, T., Gelfand, M. J., Hong, Y., et al. (2005). Culture, essentialism, and agency: Are individuals universally believed to be more real entities than groups?. *European Journal of Social Psychology*, 35, 147-169.
- Leahy, R. (1981). The Development of the Conception of Economic Inequality: I. Descriptions and Comparisons of Rich and Poor People. *Child Development*, 52, pp. 523-532. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1129170>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Medin, D. L. (2005). Concepts and Conceptual Structure. Reading 7. En: *Social Cognition: Key Readings in Social Psychology*. Ed. D. Hamilton. New York, Psychology Press.
- Medin, D. L. (1989). Concepts and Conceptual Structure. *American Psychologist*, 44 (12), pp. 1469-1481. DOI: 10.1037/0003-066X.44.12.1469
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. New York: Norton.
- Philip, C., Mahalingam, R. & Sellers, R. (2010). Understanding East Indians' Attitudes Toward African Americans: Do Mainstream Prejudicial Attitudes Transfer to Immigrants? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (4), pp. 651-671. DOI: 10.1080/13691830903525399
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (2007). Psychological Essentialism of Human

- Categories. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (4), pp. 202-206. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00504
- Rholes, W.S., y Ruble D. N. (1984). Children's Understanding of Dispositional Characteristics of Others. *Child Development*, 55 (2), pp. 550-560. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1129966>
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 192-233
- Taylor, M., Rhodes, M. & Gelman, S. (2009). Boys Will Be Boys; Cows Will Be Cows: Children's Essentialist Reasoning About Gender Categories and Animal Species. *Child Development*, 80 (2), 461-481. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01272.x.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación. Madrid.
- 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, pp. 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](http://www.cidob.org/es/boletines/cidob_news/junio_10/num_89_90_asia_en_desarrollo_escenarios_de_riesgos_y_oportunidades).