



# UN ESTUDIO EVOLUTIVO DE LA NOCIÓN DE JEFE

Concepción del Olmo e Ileana Enesco

*Colegio Universitario Cardenal Cisneros y*

*Universidad Complutense de Madrid*

## INTRODUCCIÓN

El conocimiento que el niño va construyendo de la sociedad en la que vive ha dejado de ser un objeto de estudio esporádico en la psicología del desarrollo. Actualmente, la investigación sobre nociones sociales ocupa un lugar importante en esta disciplina y está dando lugar a hallazgos relevantes para la discusión teórica (por ejemplo, la referente a si los niños organizan su conocimiento en torno a *teorías ingenuas*) y, de otro lado, para la práctica educativa (no sólo respecto a la naturaleza de los contenidos curriculares sino a la propia organización escolar).

Danziger, Estvan, Jahoda, Stendler y Strauss, fueron de los primeros autores que emprendieron un pequeño conjunto de estudios sistemáticos sobre la comprensión infantil del mundo socioeconómico. Sus trabajos, que se remontan a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, abordaron temas como las nociones de *riqueza y pobreza*, el uso del *dinero*, las funciones de los *jefes*, la percepción de las diferencias sociales o la estratificación social, etc. (véase Delval, Enesco y Navarro, 1994, y Enesco *et al.*, 1995 para una revisión de estos estudios). Sus investigaciones no tuvieron demasiado impacto en aquel momento y, de hecho, el interés por estos temas no resurgió hasta bien entrada la década de los setenta. Desde entonces, han proliferado los estudios sobre las representaciones infantiles acerca de diferentes aspectos del funcionamiento y la organización de la sociedad. Cómo entienden los niños el mundo del trabajo, las relaciones económicas en distintos contextos, los sistemas políticos, las instituciones, los conflictos sociales, etc., son algunos de los temas centrales que guían la investigación evolutiva actual sobre el conocimiento de la sociedad (Furth, 1980; Berti y Bombi, 1988; Duveen y Lloyd, 1990; Furnham y Stacey, 1991; Enesco *et al.*, 1995).

En este artículo presentamos los resultados de un estudio sobre el desarrollo de las representaciones infantiles acerca del jefe y sus funciones. Aunque la noción de jefe ya había sido abordada en alguna de las primeras investigaciones evolutivas en relación con distintos aspectos del mundo económico y laboral, posteriormente ha recibido poca atención por lo que, en la actualidad, los datos siguen siendo bastante limitados.

A continuación revisaremos brevemente algunos de los resultados obtenidos en los trabajos que han precedido nuestra investigación. El primero de ellos se lo debemos a Kurt Danziger (1958), quien estudió las ideas de un grupo de niños australianos de 5 a 8 años de edad sobre las funciones del jefe, observando tres niveles sucesivos de respuesta: en el primero, los niños hacen referencia a la función social de los jefes asignándoles el papel de supervisar o, simplemente, ayudar a las personas que trabajan; en el segundo nivel, reconocen algunas funciones económicas del jefe como, por ejemplo, la de pagar a la gente. Finalmente, conciben al jefe como el propietario o *dueño* del lugar de trabajo. Danziger encontró este último tipo de respuesta principalmente entre los sujetos de 8 años.

También desde el campo de la investigación evolutiva relacionada con distintas nociones socio-económicas, las psicólogas italianas Ana E. Berti y Ana S. Bombi se han interesado por el tema objeto de este artículo. A partir de uno de sus trabajos (Berti y Bombi, 1980) en el que observaron que desde edades relativamente tempranas los niños se refieren espontáneamente a la figura del jefe en sus explicaciones sobre quién paga a la gente, Berti (1981) decidió llevar a cabo un estudio dedicado expresamente a conocer las ideas infantiles acerca de esta figura. A través del método clínico, entrevistó a 56 niños de 4 a 11 años. El interrogatorio estaba encaminado a obtener información sobre el concepto de jefe en relación a la escuela y al lugar de trabajo de su padre (todos ellos trabajaban en una fábrica). Las preguntas base de la entrevista fueron las siguientes: *¿Sabes lo que es un jefe?, ¿hay un jefe en el colegio/lugar de trabajo?, ¿a quién manda?, ¿cómo ha llegado a ser jefe?, ¿quién es el dueño de este colegio/lugar de trabajo? y ¿cómo ha llegado a ser el dueño?*

El análisis de las respuestas proporcionadas por los niños llevó a Berti a establecer cuatro niveles de complejidad creciente. Encontró que antes de los 6-7 años los niños no comprendían las relaciones jerárquicas, y era a partir de esta edad cuando aparecía la idea de que existen personas que controlan el trabajo de los demás. Sin embargo, esta primera visión del jefe era aún incompleta, no alcanzando a entender la especificidad del papel que éste cumple. Así, por ejemplo, identificaban al portero como el jefe del colegio y, en el caso de la fábrica,

creían que las actividades que realiza el jefe eran las mismas que las de los otros trabajadores; por otra parte, pensaban que el jefe y el dueño eran una misma persona. En torno a los 8 años, aunque persistía la confusión jefe-dueño, ya se le reconocían funciones específicas, definiéndolas en relación a la posición relativa que ocupa respecto a sus subordinados; es en este momento cuando surgía por primera vez la idea de que el jefe manda. Por último, encontró que alrededor de los 10 años los niños comenzaban a diferenciar las figuras del jefe y del dueño, siendo el primero un subordinado del segundo.

En los Estados Unidos, Goldstein y Oldham (1979) realizaron un amplio estudio sobre las ideas infantiles acerca de diversas cuestiones del mundo del trabajo. Una de ellas estaba referida precisamente al tema que estamos tratando. En concreto, pidieron a 587 niños (de primero, tercero, quinto y séptimo grado) de diferentes niveles socio-económicos que definieran lo que es un jefe, encontrándose también con distintos tipos de respuesta. La mayoría de los niños de todos los cursos concebía al jefe como la persona que dice a otros lo que tienen que hacer y cómo deben hacerlo, controlándoles lo que hacen en su jornada laboral (lo que los autores llaman líder instrumental). Merece la pena, sin embargo, señalar algunas pautas evolutivas interesantes que se desprenden de sus resultados. Por ejemplo, los niños pequeños se distribuyeron entre quienes pensaban en el jefe como una figura benefactora, que ayuda a la gente, y quienes le atribuían funciones más negativas relacionadas con la censura (*i. e.* regañar). Los mayores, sin embargo, no mencionaron estos aspectos. Por otra parte, la alusión al estatus o el prestigio asociado a esta figura se observó principalmente a partir de quinto grado. Y sólo los sujetos de mayor edad mencionaron, además de estas características, la responsabilidad que conlleva ocupar el cargo de jefe. Por último, un número escaso de niños, sobre todo a partir de tercer grado, identificó al jefe con el dueño.

Los datos no mostraron diferencias significativas en relación al sexo ni al nivel socio-económico, aunque los niños de clase media mencionaron la función instrumental del jefe, el estatus superior y la responsabilidad en mayor medida que los de clase trabajadora, mientras que éstos aludieron más a los aspectos negativos y a la función relacionada con el pago de salario a los empleados.

Los resultados evolutivos de este estudio coinciden en parte con los obtenidos por Danziger (1958) y Berti (1981). En términos generales, los niños pasan de atribuir al jefe una función social a asignarle funciones económicas. Sin embargo, la identificación del jefe con el

propietario, idea relativamente frecuente en los estudios de Danziger y Berti, aparece escasamente entre los niños del trabajo de Goldstein y Oldham.

En nuestro país, Juan Delval y un grupo de colaboradores (1971) llevaron a cabo un amplio estudio acerca de la organización social del poder, centrándose en la noción de jefe. Para ello entrevistaron a 56 niños madrileños de 5 a 14 años de edad. Encontraron que desde las edades más tempranas los niños definían al jefe como la persona que manda. Las descripciones que hacían los niños pequeños de esta figura estaban basadas en rasgos externos muy visibles (identificándolo, por ejemplo, con el policía o el militar), la función del jefe era fundamentalmente de carácter represivo y su poder absoluto. Por otra parte, mostraban también una división tajante entre las personas que mandan y las que obedecen y, aun en el caso de que hablaran de distintas clases de jefes, no eran capaces de establecer ninguna relación entre ellos.

Los niños de 7-8 años tenían una visión más positiva, e incluso paternalista, del jefe reconociendo en él funciones no sólo de carácter prohibitivo sino también instructivo (enseña, ayuda, orienta, etc.). Por otro lado, a estas edades comenzaban a aparecer las primeras ideas de jerarquización. Entre los 9 y los 11 años los niños otorgaban al jefe ya una función directiva, relacionada con actividades orientadas hacia *lo que hay que hacer*. A partir de estas edades ya establecían una clara jerarquía, haciendo referencia al poder político. A partir de los 12 años los sujetos relacionaban la función del jefe con actividades de naturaleza organizativa, a la vez que consideraban algunas cualidades necesarias para ejercer dichas funciones como, por ejemplo, ser inteligentes, poseer determinados conocimientos o tener dotes de mando.

En resumen, los hallazgos de Delval *et al.* sustentan la idea de una evolución de la noción de jefe desde una concepción básicamente represiva, característica de los pequeños, transformándose luego en una visión más positiva, en un principio casi paternalista, para, finalmente, relacionarla con funciones de dirección y organización de un grupo. Por otro lado, a la vez que los niños van diferenciando progresivamente entre clases de jefes, empiezan a establecer relaciones jerárquicas entre ellos y, como consecuencia de ello, a atribuirles un poder cada vez más limitado, referido a un ámbito concreto.

En la presente investigación, diseñada desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, nos hemos propuesto estudiar la evolución de la noción de jefe indagando más a fondo en las representaciones infantiles acerca de sus funciones<sup>1</sup>. Nuestro objetivo era obtener datos suficien-

<sup>1</sup> En este artículo exponemos sólo los resultados correspondientes a la noción de jefe y sus funciones. No obstante, en nues-

temente variados, a la vez que complementarios, que nos permitieran conocer hasta qué punto niños de distintas edades mantienen *teorías*<sup>2</sup> diferentes del fenómeno que estudiábamos. De ser así, ello nos posibilitaría explorar en qué medida las representaciones infantiles sobre este tema poseen elementos comunes con las que se describen en diferentes estudios evolutivos acerca de otros terrenos del conocimiento social y no social.

## MÉTODO

### Sujetos

La muestra la componían 96 niños de ambos sexos (48 niños y 48 niñas), de edades comprendidas entre 7,2 y 15,2 años, pertenecientes a dos colegios públicos situados en la zona norte de Madrid capital. Los sujetos fueron divididos en cuatro grupos de edad correspondientes a los cursos de 2º (edad media = 7,8 años), 4º (edad media = 9,7 años), 6º (edad media = 11,5 años) y 8º (edad media = 13,8 años) de primaria, en los que se mantuvo la misma proporción de niños que de niñas.

### Procedimiento

Los sujetos fueron entrevistados individualmente siguiendo el método clínico piagetiano. Como se sabe, en la entrevista clínica se parte de un conjunto de cuestiones comunes para todos los sujetos aunque adaptadas, en muchos casos, a las diferentes edades; además, el investigador realiza las preguntas suplementarias oportunas, guiadas por las ideas expresadas por los sujetos, con el fin de obtener justificaciones de sus respuestas y, por consiguiente, profundizar en su razonamiento.

La entrevista incluía una serie de cuestiones que tenían por objeto conocer la descripción que hacen los niños de diferentes edades de la figura del *jefe*, así como obtener información acerca de la función que éstos le atribuyen. Asimismo, se indagó sobre las figuras de autoridad (en general) que conocen los niños.

En concreto, el guión base de la entrevista fue el siguiente:

tro estudio, que constituyó la Tesis Doctoral de la primera autora, exploramos también otros aspectos de la figura del jefe en relación con el mundo laboral (remuneración, modos de acceso, etc.) en dos contextos diferentes (el banco y el colegio).

<sup>2</sup> Utilizamos el término *teoría* en un sentido débil, próximo al utilizado por Carey (1985) y no en el sentido que se le otorga en la ciencia. Es decir, como conjunto relacionado de ideas y explicaciones sobre un fenómeno sin que ello suponga la ausencia de contradicciones, lagunas, etc.

—¿Qué es un jefe?

—¿Qué personas conoces que manden?

—¿Para qué sirven los jefes?

—¿Qué pasaría si no hubiera jefes? Esta pregunta se hacía, además, en relación a dos contextos concretos para facilitar las respuestas de los sujetos:

—¿Qué pasaría si no hubiera jefes, por ejemplo, en un colegio?, y en un país?

En un análisis inicial de los datos se codificaron todas las respuestas de los sujetos según un conjunto de categorías generales obtenidas a partir de las propias contestaciones de los niños, así como de las clasificaciones realizadas en investigaciones previas. En algunos de los aspectos estudiados los sujetos podían ofrecer respuestas correspondientes a una o más categorías, codificándose todas ellas (por ej., el jefe ayuda a los subordinados en su trabajo pero a la vez también es el que les despide si lo hacen mal). Por otra parte, en los casos en que los sujetos proporcionaban dos o más respuestas pertenecientes a una misma categoría se contabilizaron como una sola (por ej., el jefe enseña a sus subordinados cómo deben hacer sus tareas y les ayuda en la realización de éstas). Los resultados de este análisis los presentaremos en tablas de porcentajes de sujetos en cada categoría y curso.

A fin de describir las características formales que subyacen al razonamiento de los sujetos efectuamos con posterioridad el análisis cualitativo de las respuestas, tomándolas en su conjunto (y no pregunta por pregunta). Ello nos condujo a establecer diferentes niveles de explicación que representan concepciones progresivamente más complejas de la noción de jefe. En ambos tipos de análisis se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los datos.

## RESULTADOS

Para la inmensa mayoría de los niños un jefe es alguien que manda sobre otras personas, les da órdenes que deben cumplir. Esta es la respuesta más inmediata que obtuvimos al preguntarles *qué es un jefe*. Sin duda, este rasgo de autoridad deontológica (Bochenski, 1974) resulta el más sobresaliente cuando se pide una definición de jefe, como han observado también otros autores (por ej. Delval *et al.* 1971), y en muchos casos los niños no van más allá de la idea de mandar. Por el contrario, las preguntas *¿para qué sirven los jefes?* y *¿qué pasaría si no hubiera ningún jefe [en un colegio], [en un país]?* dan lugar a abundante información complementaria sobre las ideas infantiles acerca del jefe. Un análisis de contenido de las respuestas a todas estas preguntas nos ha permitido

Cuadro 1

Categorías de respuesta: funciones del jefe

- 1. Mandar-Dar órdenes** Estas respuestas se refieren de modo genérico a la función de mando de los jefes apareciendo, a veces, la necesidad de obediencia (ej. «dice lo que tienen que hacer», «manda hacer cosas y le obedecen»).
- 2. Control-vigilancia** Respuestas que aluden a la función del jefe relacionada con la evitación de consecuencias negativas. En esta categoría se incluyen respuestas tales como regañar cuando alguien lo hace mal, vigilar el trabajo de los demás, castigar (por ej. despido), evitar comportamientos negativos por parte de los subordinados y/o conductas inadecuadas.
- 3. Ayuda-guía** Respuestas que se refieren al jefe como la persona que cumple la función de guiar/orientar a sus subordinados en las actividades que les corresponden (por ej., «les explica lo que tienen que hacer», «ayuda cuando no saben», etc.).
- 4. Dueño** Respuestas que identifican al jefe con el propietario (de una empresa, fábrica, etc.).
- 5. Organización** Se refieren a funciones más amplias relacionadas con la organización y el buen funcionamiento del grupo. Se incluyen los siguientes tipos de respuesta: llevar asuntos de empresa, tareas relacionadas con la planificación del trabajo, representación de la empresa (cabeza visible de la organización), responsabilidad («dar la cara por los demás»), función legislativa («dictar normas»).
- 6. Trabajo económico-administrativo** Alusión a tareas de carácter administrativo (papeleos, llamadas por teléfono, arreglos de desperfectos, etc.), y/o funciones relacionadas con los asuntos económico-financieros (contratar al personal, pagar a los empleados, llevar la economía de la empresa, etc.).
- 7. Estatus-jerarquía** Respuestas que, de manera explícita, mencionan el hecho de poseer un estatus superior u ocupar un puesto jerárquico dentro de la organización.

Tabla 1  
Funciones del jefe

Porcentaje de sujetos por curso y categoría de respuesta	Curso				Total	Sig. est.
	2º	4º	6º	8º		
Mandar	96	100	96	96	97	n.s.
Control-vigilancia	83	63	42	50	59	*
Ayuda-guía	46	33	25	8	28	*
Dueño	4	—	13	4	5	n.s.
Económico-administ.	4	33	29	13	20	*
Organización	8	46	79	79	53	***
Estatus-jerarquía	—	—	25	13	9	**

Estadístico aplicado:  $\chi^2$ . n.s. diferencias no significativas. \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

identificar una serie de categorías generales cuya descripción se expone en el cuadro 1.

La distribución de las respuestas de los niños aparece en la tabla 1. Recordemos que los sujetos podían proporcionar, y así lo hicieron en la mayoría de los casos, dos o más argumentos pertenecientes a categorías diferentes. En la última columna de la tabla se presentan también los datos relativos a la significación estadística.

Como decíamos, aunque casi todos los sujetos

**Cuadro 2**  
**¿Quiénes mandan?**

Ya hemos señalado que, como complemento a la definición y función del jefe, incluimos otras preguntas relacionadas con la noción de *mandar*. Su objetivo era saber qué tipo de personas identifican los niños con esta función (*¿conoces personas que manden? ¿cuáles?*); en el caso de que sólo se refirieran a personas familiares o cercanas (padres, profesores) se les preguntaba *además de...*, *¿sabes de otras personas que manden, que hayas visto en la televisión o en los periódicos?* No vamos a extendernos en la descripción de estos resultados y tan sólo mencionaremos algunos de los más significativos. Por lo que se refiere a las primeras respuestas que dieron los sujetos (*¿conoces personas que manden?*) la mayoría de los niños de todas las edades (entre el 50% y el 70%), mencionó a personas de su entorno más cercano, familiar (padres) y escolar (profesores, director) así como a figuras de autoridad en contextos laborales (entre el 55% y el 75% habló de «jefes» en el trabajo) sin grandes diferencias entre los distintos grupos de edad. Por el contrario, la referencia espontánea a otro tipo de figuras de autoridad, en particular las del mundo político, fue muy escasa en los primeros cursos aumentando significativamente en los dos superiores (8% en 2º, 29% en 4º, 58% en 6º y 52% en 8º;  $\chi^2 = 14.18$ , 3 g.l.,  $p < .01$ ).

Sin embargo, cuando a los niños se les preguntaba explícitamente si conocían a personas que mandasen, «de las que salen en televisión o en los periódicos», la mayoría mencionó precisamente a personajes políticos (54% y 75% de los niños de 2º y 4º de primaria, respectivamente, y prácticamente todos los de 6º y 8º). Entre los personajes políticos más nombrados están el rey y el presidente del gobierno (el 87% de los niños nombró a uno, a otro o a ambos). Y como era de esperar, conforme van siendo mayores, muestran un conocimiento mayor de otras figuras del mundo político como, por ejemplo, líderes políticos (la mayoría de los cuales eran nacionales, como por ejemplo Aznar, Fraga, Guerra, Barranco, aunque también internacionales, como George Bush y Margaret Thatcher, quienes gobernaban en sus respectivos países cuando se recogieron los datos). Ahora bien, las respuestas que dan los pequeños cuando se refieren a figuras más remotas (por ej. políticas) nos muestran notables confusiones y asimilaciones entre nombres propios y términos genéricos. Así, líderes y partidos políticos, centrales sindicales, cargos políticos, etc. se entremezclan o se asimilan entre sí como cuando nos dicen, por ejemplo, que el gobierno es Felipe y el Rey, o que Manuel Fraga es el presidente de *Comisiones Obreras*, o nos hablan de la Reina Sofía de España y de Estados Unidos... A pesar de estas confusiones, sin embargo, este es el primer paso en la comprensión de lo político que, como señala Delval (1989), consiste en establecer una categoría general, una clase de cosas en la que lo político «se diferencia de otras actividades, como ser deportista, ser cantante, trabajar en una fábrica o ser profesor. Dentro de ese saco [de lo político] entra todo lo que puede tener algo que ver con mandar» (op. cit. p. 299-230). Efectivamente, nuestros sujetos de siete años parecen haber empezado ya a construir ese primer campo semántico de lo político aunque, lógicamente, la distinción cada vez más precisa de las distintas funciones de autoridad, y en particular de la autoridad política, será una de las conquistas del desarrollo ulterior.

A diferencia de lo que encontraron Delval et al. (1971) en su trabajo, nuestros sujetos apenas mencionaron a los militares o a la policía, como ejemplos de jefes o personas que mandan. No es difícil entender tales diferencias teniendo en cuenta el momento histórico en que se realizó cada trabajo. En un estudio que estamos llevando a cabo, dirigido por Delval, sobre la ordenación y clasificación de distintas profesiones en función de variables como su prestigio, importancia social, etc., tanto los militares como la policía suelen situarse en un nivel medio o incluso bajo en la escala ocupacional, lo que podría indicar un cambio de orientación de la sociedad en su evaluación de estas profesiones, en comparación con la que probablemente mantenía a finales de los años sesenta.

empiezan describiendo al jefe como alguien que manda, es decir, que da órdenes acerca de lo que otras personas deben hacer, cuando se profundiza en la entrevista el concepto de mandar se va perfilando en torno a diversas ideas cuyo peso puede variar en función de la edad de los sujetos. Así, una de las ideas más frecuentes es la que asocia al jefe la función de vigilancia de sus subordinados. Dentro de este cometido los niños le asignan tareas tales como controlar el trabajo que aquéllos realizan, castigar en el caso de que alguien haga algo mal, evitar conductas anárquicas o incluso vandálicas, etc. Como vemos en la tabla 1, aunque en todas las edades hay un porcentaje significativo de respuestas de este tipo, su peso es mayor entre los más pequeños. Además, una diferencia importante es que entre los mayores (6º y 8º de primaria) esta idea no suele surgir a la hora de describir al jefe y sus funciones (*¿para qué sirven los jefes?, ¿qué hacen?...*), como ocurre en los pequeños, sino cuando les preguntamos *¿qué pasaría si no hubiera jefes?*

Otra idea frecuente es la que contempla al jefe en su función organizativa y no meramente vigilante. Como se aprecia en la tabla 1, no es hasta 4º de primaria cuando aparece y su curso evolutivo posterior es creciente. No obstante, si bien desde los 9-10 años los niños utilizan expresiones como *organizar*, *dirigir*, etc., el significado que otorgan a tales términos no siempre se corresponde con el que usualmente le damos los adultos, como veremos en el análisis cualitativo que presentamos en el siguiente apartado. De hecho, es frecuente que bajo una misma *fórmula verbal* se oculten niveles de razonamiento considerablemente distintos que no podrían ser captados si nos limitáramos a un análisis por categorías de respuesta.

Algunos niños atribuyen al jefe tareas relacionadas con asuntos económicos o administrativos (contratar, pagar a los empleados, llevar la contabilidad, etc) junto a otras muy concretas como encargarse de la compra del material necesario, ocuparse del mantenimiento (*i. e.* mandar arreglar la rotura de un cristal), etc.

Por último, entre los grupos de mayor edad algunos niños hablan explícitamente de que el jefe ocupa un estatus superior dentro de la jerarquía de la organización y, por eso, tiene legitimidad para dar órdenes.

Muy pocos niños identificaron la figura del jefe con la del dueño, algo que otros autores han encontrado con cierta frecuencia (Danziger, 1958; Berti, 1981). En este sentido, nuestros datos concuerdan más con los hallazgos de Goldstein y Oldham (1979) así como con los de Delval et al. (1971). Es posible que esta idea surja más a menudo cuando la entrevista está encaminada a obtener información sobre un tipo de jefe concreto (como ocurría en el estudio de Berti, que preguntaba por el jefe de

una fábrica y el de un colegio) que sobre la figura genérica del jefe.

### Los niveles de respuesta

Los resultados que hemos visto hasta ahora nos ofrecen tan sólo una primera toma de contacto con los tipos de respuesta que aparecen en distintas edades. Pero el análisis por categorías resulta insuficiente para conseguir el objetivo principal que nosotros nos planteamos que es detectar cuál es el sistema conceptual que subyace a las ideas expresadas por los sujetos. Sin duda, las características formales del pensamiento, el modo en que se organiza la información, sólo es accesible indirectamente y, en todo caso, a través de un análisis de naturaleza cualitativa, al que dedicaremos este apartado.

Este tipo de análisis nos llevó a establecer los niveles de respuesta que describimos a continuación, de los que se desprenden modos distintos de concebir la autoridad del jefe y que representan razonamientos de diferentes grados de complejidad. Somos conscientes de que estos niveles son una aproximación preliminar a la problemática que nos interesa. Efectivamente, un análisis en profundidad de las características estructurales del pensamiento exigiría identificar con precisión qué elementos están en juego en las explicaciones, qué sistemas componen (sistemas de dos, tres o más elementos, etc.), qué relaciones mantienen entre sí (por ej., relaciones de implicación, de coocurrencia, etc.). Este tipo de análisis no ha sido aún llevado a cabo en nuestro estudio pero supone, sin duda, un paso posterior necesario.

#### Nivel I

Nuestros datos nos han permitido identificar un primer nivel en el que la noción de jefe se restringe a dos aspectos: por una parte, un jefe es la persona que da órdenes y castiga cuando éstas no se cumplen; por otra, es quien enseña a sus subordinados, explica *qué* deben hacer y *cómo* hacerlo. Su función es, pues, doble: la de vigilancia y la de guía o ayuda. En consonancia con ello, la ausencia de jefes provocaría casi automáticamente el caos pues los subordinados *dejarían de respetar las normas* además de que *no sabrían qué hacer*.

A pesar de lo limitado de esta primera noción de jefe no podemos perder de vista las conquistas conceptuales que, sin duda, se han producido respecto a niveles anteriores. Así, podemos destacar que esta concepción implica cierto reconocimiento de dos tipos o, al menos, de dos elementos de la autoridad, el deontológico (autoridad del que da órdenes y puede sancionar) y el epistemológico (autoridad del que sabe, siguiendo la distinción de Bochenski, 1974), aunque todavía no se com-

prenda que puedan estar disociados (*i. e.*, el que manda no es necesariamente el que más sabe). En realidad, lo característico de este nivel es pensar que el jefe es un individuo superior que da las órdenes oportunas (casi constantemente), sabe de todo, conoce todas las actividades que realizan sus subordinados y, por consiguiente, puede enseñar o ayudar a cada uno de ellos.

Veamos algunos extractos de entrevista que sirven para ilustrar estas ideas:

MARIANO (7,3): —¿Para qué crees que sirve? *Porque el jefe sabe todo lo que tienen que hacer, porque si no hubiera jefes se harían un lío*

PABLO (8,0): —¿Tú sabes lo que es un jefe? *Pues uno que manda cosas. —¿Qué es eso de mandar? Pues que hagan otras las cosas. —¿Un jefe hace algo más que mandar? Pues sí, ayudar. —¿A quién? A los que están haciendo cosas. —¿Sabes cómo les ayuda? Pues no..., explicándoselo. [...] —¿Qué pasaría si no hubiera nadie...? Pues que cada uno hiciera lo que quería. —¿Para qué crees que sirve que haya gente que mande? Para que no hagan cosas malas. Por ejemplo, saltar las vallas del cole o tirar los papeles al suelo.*

BEATRIZ (8,0): —¿Para qué crees que sirve que haya gente que mande? *Pues para que se hagan bien todas las cosas y que lo haga bien todo el mundo. —¿Tú qué crees que pasaría si no hubiera nadie que mandara? Pues que todo el mundo sería un desastre, porque todo sería mal hecho y porque el jefe dice una cosa que está bien y no la hacen. Pues sería un desastre.*

DIEGO (8,0): —¿Para qué crees que sirven? [...] *como los jefes les dicen lo que pueden hacer y a los demás no se les ocurre, pueden hacer cosas que se estropeen [...] porque si algunos no saben de ordenadores o de cosas de ésas, no sabían que se pueden estropear.*

PABLO (8,2): *Pues un jefe... es un señor que, si algo sale mal o eso, te dice «no hagas eso porque pasa tal» y entonces, tu lo tienes que hacer porque él es el que manda. —¿Y eso de mandar, qué es? Por ejemplo, cuando tu estás jugando a una cosa, y ese juego rompes cosas para jugar a eso, y te dicen «no hagas eso porque vas a romper eso» y entonces, pues eso es mandar, que te dicen que no lo hagas y tu no lo puedes hacer, porque te lo han mandado que no lo hagas. [...] —¿Tu, para qué crees que sirve esa gente? ...Para si alguien... Por ejemplo, en una empresa, si alguien de esa empresa está, por ejemplo, rompiendo una papelera de allí, le dice «no la rompas porque soy el jefe y, además, eso está mal, porque si no luego ya no tenemos papeleras». —¿Y tu qué crees que pasaría, por ejemplo, en un colegio si no hubiera gente que mandara? Pues que habría papeleras rotas, y estarían las fuentes rotas también, atascadas, y todo iría muy mal. —¿Y, por ejemplo, en un país, sin que hubiera presidentes y eso? Pues ahí sí que iría supermal, porque los gamberros ya serían más porque, como ya no les daría miedo porque ya no había jefe ni eso, pues entonces, ya podrían hacer lo que les diera la gana.*

#### Nivel II

Aunque en este nivel no desaparece la idea de que los jefes son necesarios para evitar consecuencias negativas,

la relación entre el jefe y los subordinados se va despersonalizando (*i. e.* el jefe ya no conoce necesariamente a todos sus subordinados), y aparece de una forma más o menos intuitiva una idea de grupo-en-funcionamiento cuyo objetivo es el trabajo y, por consiguiente, el producto del trabajo. Por tanto, el jefe ya no es tanto el que vela por *el bien* para pasar a ser la persona que tiene a su cargo un conjunto de trabajadores y que hace que el grupo sea eficaz. En otras palabras, ahora no se trata tanto de que el trabajo no se haga o se haga mal, sino de que se realice mejor.

En este nivel, dar órdenes sigue siendo el rasgo más característico de la figura del jefe. Sin embargo, los niños comienzan a atribuirle también otras ocupaciones, fundamentalmente de carácter administrativo, relacionadas generalmente con tareas muy concretas, aunque por lo general poco definitorias de la función del jefe.

Junto a las primeras ideas sobre el funcionamiento de un grupo aparece en ocasiones la de la necesidad de consenso, otorgando el papel de moderador al jefe. En otras palabras, entre los miembros de un grupo hay o puede haber disparidad de criterios y, por tanto, es necesario que alguien resuelva ese tipo de situaciones. Con este fin, al jefe se le adjudica también la función de distribuir las diferentes tareas entre los trabajadores, comunicando a cada uno cuál es su cometido.

Por último, en algunos casos se acepta que un grupo pueda funcionar sin la presencia de un jefe, una idea totalmente ausente en el nivel anterior en el que predominaba una orientación heterónoma radical. Pasemos a ver algunos ejemplos:

ANA (9,6): —¿Para qué crees que sirve? *Pues para que todo esté en orden, porque si uno hace lo que le da la gana y el otro lo otro, pues la industria no iría bien, o la tienda.* —¿Qué es lo que hace esa gente cuando es jefe? *Pues manda [...] puede que trabaje también, con los papeleos y todo eso...* [...] —¿Tú qué crees que pasaría si, por ejemplo, en un colegio no hubiera nadie que mandara? *Pues que todo iría mal.* —¿Por qué? *Porque cada uno haría lo que le diera la gana y entonces todo iría mal, ¡habría un follón en el colegio!* —¿Siempre ocurriría eso? *Pues a no ser que estén todos de acuerdo en una misma cosa...* —¿Y si estuvieran todos de acuerdo en una misma cosa, qué pasaría? *Pues depende si es mala o buena.* —¿Si es buena? *Pues todo iría como siempre.* —¿Y si es mala? *Pues a lo mejor romperían los cristales o algo así.* —¿Si todos están de acuerdo en una misma cosa buena, haría falta que hubiera alguien que mandara? *No, porque todos estarían centrados en una misma idea.*

PABLO (11,10): —¿Para qué crees que sirven los jefes? *Para hacer crecer a la empresa.* —¿Y por qué con ellos crece la empresa, qué es lo que hacen? *Pues no sé, están pensando para que la empresa crezca y entonces, mandan a sus empleados a hacer unas cosas que igual la hacen crecer. O sea, a hacer un tipo de coche o algo así.* —¿Y por qué eso sin jefes

no pasaría? *No sé, porque igual la gente dice «no, yo no quiero hacer este coche», «pero yo sí». O sea, que no se pondrían nunca de acuerdo. [...]* —¿Tú qué crees que pasaría si aquí, en España, no hubiera nadie que mandara? *Pues que habría desorden, no sé, yo creo, porque si no manda nadie pues no sé, nadie...* O sea, que nadie estaría de acuerdo.

ALBA (11,7): —¿Para qué crees que sirven los jefes? *Para coordinar.* —¿A qué te refieres? *Y para decir lo que tienen que hacer los otros. Y en un país, si no hay jefe, no llegarían a un acuerdo.* —¿Y por qué se necesita una persona que coordine, que diga lo que tienen que hacer los demás? *Porque si no, todos se pelearían por hacer una cosa.* —¿Por ejemplo, qué crees que pasaría en un país si no mandase nadie? *Pfff, una guerra.* —¿Tú crees? *Bueno, a lo mejor, se pondrían de acuerdo pero alguien tendría que decir que se ponen de acuerdo y mandar todo. Pero que no mande mucho y que haga caso a los demás.* —¿Para qué crees que hay presidente de gobierno, gente en las empresas que mande, por qué es necesario una persona que coordine?, ¿qué pasa si nadie coordina? *Pues... que no harían nada en esa empresa. Bueno, si harían pero en desorden. Puede que uno haga una cosa y el otro lo esté haciendo igual y entonces no hagan otra cosa.*

### Nivel III

La función organizativa del jefe se convierte en elemento central del razonamiento de los sujetos de este nivel. Es ahora cuando aparecen de forma mucho más precisa los argumentos que se refieren al jefe como la persona que planifica el trabajo que es necesario llevar a cabo, distribuye las tareas y/o coordina la labor de sus subordinados, o incluso delega su autoridad en algunos de éstos. El jefe no sólo ha dejado de ser *omnipresente* en el grupo de trabajo sino que, además, puede no llegar a tener una relación directa con todos sus subordinados. Se contemplan por primera vez otros aspectos como su responsabilidad frente al trabajo de sus subordinados o el producto final común. Dar órdenes no es ya un fin en sí mismo (algo típico del primer nivel) sino un mero instrumento para conseguir un objetivo: el buen funcionamiento de un grupo en el que las tareas de sus miembros son interdependientes. Y a la vez, los jefes no son infalibles sino que están sujetos a error, e incluso a excesos en el ejercicio de su autoridad.

En general, los sujetos de este nivel tampoco hablan espontáneamente de las funciones censoras del jefe, lejos ya de esa perspectiva marcadamente heterónoma del primer nivel. Y cuando se les pregunta directamente qué consecuencias tendría la ausencia de jefes sus respuestas distan mucho de la visión catastrofista de una sociedad sin *jefes* o personas que manden. Más bien, parece que intuyen que las consecuencias serían una desorganización que conduciría a una especie de anomia, en el sentido de Durkheim<sup>3</sup>, más que a la *ley de la selva*. Por otra

parte, a diferencia del nivel II, en su razonamiento van concatenando una serie de consecuencias a medio y largo plazo con una lógica interna bastante considerable (aunque, por supuesto, no carente de lagunas o ciertas incoherencias). Respuestas como las que mostramos a continuación sirven para ilustrar algunas de estas ideas:

SUSANA (13,9): —¿Me sabrías explicar lo que es un jefe? *No sé, yo creo que es una persona que tiene una responsabilidad sobre los demás trabajadores que están a su cargo.* —¿Responsabilidad, en qué sentido? *No sé, en dirigir, en tener una coordinación en todos sus trabajadores [...] Y yo creo que un jefe es..., que tiene que tener una responsabilidad, al que luego le van a echar las culpas si pasa algo.*

AMPARO (13,5): —¿Qué crees que pasaría si en un colegio o en un país no hubiera nadie que mandara? *Pues es que no sé, tal y como es la mente de un niño, sería una jaula de locos, porque si no hay un profesor que diga «callaos ya de una vez», los niños van a seguir hablando [...] Aparte de que los profesores no podrían dar la clase, pues seríamos unos analfabetos y si somos unos analfabetos suspenderíamos todo, si no pueden dar clase los niños no aprenden, y si los niños no aprenden no evolucionan y si no evolucionan pues... O sea, viviríamos muy mal porque no habría gente que estudiara algo [...] Seríamos totalmente primitivos.*

MARCOS (14,0): —¿Y en un país en que no hubiera nadie que mandase? *Pues que cada uno haría lo que le pareciera y todo se movería por intereses personales. Habría gente que viviría muy bien y habría gente que viviría demasiado mal* —¿Tendría más repercusiones? *Sí, porque empezarían a no funcionar los negocios. No se trabajaría y entonces, empezaba a caer la economía del país.*

Como hemos visto en algunos de los ejemplos anteriores, cuando los sujetos de este nivel inician una vía de análisis o reflexión sobre la ausencia de jefes en un contexto particular, derivan no sólo consecuencias directamente relacionadas con ese contexto (por ej., si no hay jefes en una fábrica de coches la elaboración del producto puede ser ineficiente, poco competitiva, etc.) sino también otras más remotas o menos *visibles* que terminarían afectando a buena parte de la sociedad. Esta es, quizá, una de las diferencias más significativas con los sujetos del nivel anterior que, si bien mostraban ya interesantes intuiciones acerca del papel organizativo de los *jefes* en la estructura social, sólo entreveían consecuencias inmediatas o ligadas a un contexto concreto. En otros estudios sobre la comprensión del mundo del trabajo (véase por ej., Sierra, 1994) se observan resultados

<sup>3</sup> La anomia se puede definir como una 'situación social en la que los individuos no pueden orientar con precisión su conducta, bien porque no hay definiciones claras de las normas a seguir o porque existe un conflicto entre ellas' (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Santillana, p. 97).

muy semejantes en cuanto al razonamiento de los sujetos cuando tienen que imaginar cómo sería un mundo en el que nadie trabajara. Como en nuestro estudio, los niños empiezan centrándose en los efectos más inmediatos y sólo años después, generalmente en la adolescencia, conciben todo un entramado de repercusiones que, en última instancia, terminarían por afectar al conjunto de la sociedad. En la tabla 2 presentamos la distribución de los sujetos en los diferentes niveles de respuesta que hemos descrito.

Como muestra la tabla, en el primer nivel se encuentran casi todos los niños de 2º de primaria y la mayoría de los de 4º. El segundo nivel es alcanzado por un tercio de los niños de 4º y casi todos los de 6º de primaria, mientras que el tercero es mayoritario en 8º de primaria, si bien un tercio de los chicos de este grupo siguen estando en el segundo nivel.

El análisis estadístico confirma que la media de edad de los niveles es significativamente diferente en todas las comparaciones realizadas. Los índices de correlación fueron de 0,71 (*Tau de Kendall*) y 0,84 (*Spearman*). La significación estadística de los valores de la *t de Student* hallados se presentan en la tabla 3. Se observa, pues, que los niveles de respuesta que hemos descrito están relacionados significativamente con la edad.

## DISCUSIÓN

En conjunto, nuestros resultados se aproximan notablemente a los encontrados por otros autores que han abordado este tipo de problemas tanto en España como en otros países. Pero quizá lo más interesante es la similitud que observamos al comparar el curso evolutivo de las ideas infantiles sobre diversos aspectos del mundo social, y no sólo en lo concerniente a la noción de jefe. A continuación discutiremos algunos rasgos comunes de esta evolución centrándonos, sobre todo, en las ideas más primitivas.

Hemos visto que la visión *paternalista* del jefe, en el que se combina la función censora con la benefactora, así como la idea de que la presencia de la autoridad es el único medio de mantener el orden social, constituyen el núcleo más significativo de las primeras representaciones y son buen síntoma de la orientación heterónoma del niño. Otro elemento importante es la perspectiva *personalizada* de las relaciones jerárquicas: la relación que se establece entre el jefe y sus subordinados es directa y personal, parece incluso que conociera a todos sus empleados y que fuera testigo permanente de sus actividades. A su vez, las relaciones que mantiene el jefe con cada uno de los subordinados se contemplan como islo-

**Tabla 2**  
Noción de jefe. Niveles de respuesta.

Porcentaje de sujetos por curso y nivel				
	2º	4º	6º	8º
Nivel I	96	62	—	—
Nivel II	4	38	92	33
Nivel III	—	—	8	67

tes separados unos de otros, es decir, como un conjunto de relaciones diádicas aisladas, sin conexión entre ellas.

Tendencias muy parecidas han sido observadas en otros trabajos sobre la noción de jefe (*i. e.* Berti y Bombi, 1988; Delval *et al.*, 1971), así como en aquellos que han estudiado las ideas infantiles sobre la autoridad del presidente del gobierno de una nación (Aisenberg y Castorina, 1987; Castorina y Aisenberg, 1989), o del profesor y director de un colegio (Castorina y Lenzi, 1991) y, en general, sobre la construcción de nociones políticas (Connell, 1971). En todos estos trabajos se observa que la personalización de las relaciones institucionales es un rasgo común de los primeros niveles de razonamiento. Otros estudios sobre la representación infantil de los adultos —ya sea como padres, profesores, políticos o jefes— muestran, asimismo, que hay dos elementos que dominan sobre cualquier otro y que tienden a exagerarse hasta límites extremos: la superioridad física e intelectual del adulto (omnipotente y omnisciente) y, acorde con ello, su función de control y censura encaminada a evitar conductas desviadas en los inferiores o subordinados pero siempre con una motivación benefactora (véase McGurk y Glachan, 1989).

En ámbitos relativamente diferentes, como el de las relaciones económicas, observamos rasgos parecidos en las representaciones infantiles. Los niños no comprenden que el mundo económico se rige por leyes propias que difieren en muchos sentidos de las reglas que gobiernan las relaciones personales de ayuda, reciprocidad, mutualidad, etc. (remitimos al lector a la extensa revisión que, sobre estos temas, ha realizado Delval, 1989). Así por ejemplo, para los preescolares, intercambios como los que se dan en la tienda obedecen a un ritual en el que el tendero proporciona al cliente lo que éste necesita; el *detalle* de pagar completa el ritual sin que entiendan su significado económico y a veces incluso sin saber exactamente quién paga a quién. No es que el niño no sepa que los tenderos necesitan subsistir sino que sencillamente no comprende la función del dinero y, menos aún, el concepto de beneficio. En el caso de instituciones como el banco, durante años los niños no van a concebir que tengan otra finalidad que proporcionarnos

dinero cuando lo necesitamos. En suma, ya sean personas o instituciones, el niño empieza interpretando que su función consiste en ayudar a que la gente obtenga lo que necesita. Incluso cuando ya hayan adquirido el concepto de ganancia en contextos como el de la tienda seguirán pensando que el banco existe fundamentalmente para facilitar el acceso de la gente al dinero pero no para obtener beneficios. Les resulta más sencillo llegar a entender la necesidad de obtener beneficios cuando se trata de personas concretas y próximas porque pueden representarse mejor el circuito de los intercambios económicos y las necesidades de los individuos implicados (el tendero y, eventualmente, su familia deben subsistir —comprar alimentos, ropa, etc.— y reponer las mercancías, etc.). Pero cuando se incorpora algún elemento más lejano (por ejemplo, el fabricante) el niño, que acaba de empezar a entender la necesidad de que el tendero venda sus productos por un precio mayor de lo que le costaron, niega que el fabricante pueda vender la mercancía a mayor precio de su coste. Sucesivamente, se van incorporando elementos más alejados de la realidad cotidiana del niño cuya comprensión requiere de procesos inferenciales más complejos y de una integración de distintas parcelas (o sistemas diádicos como el de tendero-cliente; jefe-empleado, etc.) en un sistema de conjunto<sup>4</sup>.

Ciertamente, estas formas tempranas de representar el mundo social, político o económico se inspiran en las propias experiencias infantiles que, por lo general, se limitan a relaciones personales y próximas, y que suelen estar motivadas por los afectos. Faltos de otras experiencias, los niños generalizan tales rasgos a todo tipo de relación dentro del sistema social. Ahora bien, ¿podemos explicar el progreso en la comprensión de la sociedad exclusivamente en función de variables exógenas (aprendizaje por experiencia directa o indirecta, acumulación de información, etc.) o es necesario contar con procesos cognitivos endógenos, propiamente evolutivos, que organizan la experiencia y la información?

Actualmente disponemos de diversos datos que plantean interrogantes difíciles de contestar desde una perspectiva puramente contextualista del conocimiento social. Por ejemplo, ¿cómo explicar que niños de 8 o 9 años que disponen de experiencia (a veces desde los 5-6 años) como vendedores callejeros carecen, no obstante,

<sup>4</sup> Incluso para los adultos puede resultar difícil entender que los bancos presten dinero con más intereses que los que dan en los depósitos y no es raro que critiquen este hecho tachándolo de injusto o inmoral. El número de factores y elementos en interacción que hay que considerar para llegar a comprender cómo funciona un banco es muy superior al de la tienda.

de una comprensión de la ganancia<sup>5</sup>?, ¿a qué se debe que niños de distintos medios y países elaboren explicaciones similares de los fenómenos sociales que, sin embargo, en nada coinciden con las que proporcionan los adultos ni con lo que ocurre en la realidad? Los investigadores en este campo se enfrentan con frecuencia a este tipo de problemas sin encontrar respuestas satisfactorias en el enfoque de la transmisión social del conocimiento (Berti y Bombi, 1988; Berti y de Beni, 1986; Delval, 1994; Furth, 1980; Furth y Kane, 1992; etc.). Al inclinarse por una interpretación constructivista no excluyen obviamente la influencia social, en su sentido más amplio, pero destacan su insuficiencia explicativa.

Desde nuestra perspectiva, acorde con los presupuestos constructivistas, creemos que resulta imposible explicar el progreso en la comprensión de la sociedad sin contar con el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas generales (desde capacidades aritméticas elementales hasta la capacidad de integrar en un sistema aspectos parciales, establecer relaciones entre subsistemas, de inferir procesos a partir de piezas sueltas de información o de eliminar las incoherencias lógicas), prerequisites necesarios para entresacar y organizar cabalmente la información. Muchas de las distorsiones de la realidad social comunes en el pensamiento infantil se pueden interpretar, desde una perspectiva piagetiana y simplificando mucho, como síntoma de las dificultades de los niños para realizar inferencias más allá de los estados y como efecto de la centración. La primera limitación estaría relacionada con la dificultad de los niños para explicarse los cambios o para interpretar transacciones que no son observables, y con su concepción estática y cerrada de los sistemas sociales (económicos, políticos, etc.). La centración (esto es, atención a un aspecto sobresaliente de la situación descuidando otros aspectos relevantes), en el terreno de las nociones sociales, sería responsable de la tendencia a sobredimensionar o exagerar algún rasgo o conducta de los individuos, o diferencia entre los grupos. Se trataría, en definitiva, de formas comunes de simplificar la realidad que revelan una ten-

dencia general del pensamiento infantil, más que una particularidad de la noción estudiada, puesto que puede observarse en las primeras fases de construcción de conceptos sociales, políticos y económicos.

Es imposible entrar aquí en los detalles y particularidades del desarrollo de distintas parcelas del conocimiento social para analizar las semejanzas y diferencias en sus respectivos cursos evolutivos (hemos remitido al lector a algunos trabajos que pueden ilustrarlas). No obstante, comentaremos brevemente las similitudes que se detectan en uno de los momentos cruciales de reorganización conceptual en el desarrollo de distintas nociones sociales.

En muchas investigaciones se ha observado que entre los 10 y 12 años se da un importante cambio en las capacidades inferenciales de los niños en lo que se refiere a distintas nociones sociales, políticas y económicas equiparables en complejidad. En estas edades suele detectarse, en la mayoría de los niños escolarizados y de nivel sociocultural medio<sup>6</sup>, una reelaboración de nociones (que, a menudo, conlleva el abandono de ideas *viejas*) con todo lo que ello implica de diferenciación y coalición de conceptos, dando lugar al surgimiento de nuevas explicaciones (Carey, 1985). También en nuestro caso la inflexión evolutiva más importante (el paso al nivel II) se ha producido mayoritariamente entre los niños de sexto de primaria<sup>7</sup>. Recordemos que es en este momento cuando empieza a aparecer la idea de grupo-de-trabajo así como una concepción más despersonalizada de la relación entre el jefe y sus subordinados. En muchos otros ámbitos ocurre algo semejante. Por ejemplo, en lo que se refiere al mundo económico, es en estas edades cuando se comprende la noción básica de ganancia (Delval y Echeita, 1991) y, solidariamente con ello, cuando se empiezan a despersonalizar las relaciones institucionales; se entiende también que los papeles sociales no son inmutables y se empieza a intuir que recursos

<sup>5</sup> Un estudio realizado en México D.F. con vendedores de la calle mostró que los niños de 8-9 años podían entender la idea de beneficio aplicada a ellos mismos (es decir, que es necesario vender su mercancía por un precio mayor que el que han pagado al adquirirla). Sin embargo, no entendían que esa regla debía aplicarse igualmente al intercambio entre el tendero y el fabricante. En comparación con niños que carecen de experiencia como vendedores, estos pequeños eran algo más precoces (en uno o dos años) en la comprensión de la ganancia pero de forma notablemente restringida. Los de menor edad, sin embargo, no alcanzaban a entender la regla en ningún caso, a pesar de actuar también como vendedores callejeros (Delval, 1994, Delval, Enesco y Navarro, 1994).

<sup>6</sup> Varios estudios, incluidos los nuestros (por ej. Enesco *et al.*, 1995), revelan desfases evolutivos entre niños de distintos niveles socioeconómicos. Los grupos de nivel socioeconómico y cultural bajo suelen presentar un ritmo evolutivo más lento respecto a los grupos de niveles medio o alto. Además, estos desfases se van acentuando a medida que entran en la adolescencia. Salvando esta diferencia en el ritmo de desarrollo, el tipo de explicaciones que encontramos a lo largo de la infancia es muy similar en todos los grupos.

<sup>7</sup> En esta investigación, al haber estudiado a niños de cursos escolares alternos, carecemos de datos sobre las edades intermedias correspondientes a quinto y séptimo de primaria. No obstante, podemos suponer que si en sexto (11,5 años de edad media) la inmensa mayoría se encuentra ya en el segundo nivel, el punto de inflexión más marcado debió darse en quinto (entre 10 y 11 años).

como el dinero y el trabajo son limitados (Furth, 1980; Sierra, 1995) y que, por tanto, la gente puede competir por ellos. Y respecto a la organización jerárquica de la sociedad, además de que empiezan a desvincularse los roles (por ej. el de *jefe*) de las personas concretas (perdiendo así su naturaleza inmanente), la consolidación de los sistemas de clasificación e inclusión<sup>8</sup> permite comprender problemas como el de la estratificación socioeconómica o conceptos como el de delegación de la autoridad en distintos ámbitos. Esto último conlleva un concepto esencial de la vida en sociedad: el de responsabilidad. En nuestro estudio, sólo en las versiones más elaboradas de la noción de jefe encontramos plenamente esta idea según la cual un jefe, además de organizar el grupo de trabajo, es responsable último de sus resultados, cabeza visible del sistema. El hecho de dar órdenes, lejos ya de ser un fin en sí mismo, se convierte en un mero instrumento, necesario para que el grupo sea eficaz. Muchos pensarán, con razón, que se trata de una visión idealizada que, con frecuencia, no se corresponde con la realidad y que, en todo caso, cambiará conforme adquieran más experiencia y entren en la vida adulta.

Por supuesto, todas estas novedades suponen sólo el punto de partida para la ulterior elaboración de nociones y explicaciones más complejas, muchas de las cuales no acaban por consolidarse hasta el final de la adolescencia, sin olvidar que otros muchos fenómenos del mundo socioeconómico o político no llegan a ser nunca inteligibles para el adulto no experto. De hecho, no faltan estudios que muestren que el adulto no se libra de la distorsión, los sesgos y la simplificación a la hora de pensar sobre el mundo social, económico o político, aunque

<sup>8</sup> Se ha destacado a menudo el desfase existente entre el desarrollo de las nociones físicas y el de las relativas a la sociedad. Recientemente, Furth y Kane (1992, p. 150) recordaban que las habilidades lógicas propias de las operaciones concretas se ponen de manifiesto mucho antes frente a objetos físicos que sociales sin que se sepa bien a qué se debe esta inmadurez lógica en el terreno de lo social. Aunque algunos autores han intentado resolver esta incógnita atribuyendo propiedades más complejas al mundo social que al físico (algo difícilmente sostenible a la luz de la ciencia contemporánea), creemos que el problema reside en que, en la mayoría de los casos, estamos comparando tareas muy diferentes en complejidad. No es lo mismo clasificar un conjunto de figuras geométricas que difieren en color y forma que clasificar a personas que difieren en color de piel, por poner un ejemplo. Ni las propiedades del material ni el conocimiento previo disponible son de la misma naturaleza, aunque la estructura lógica de la tarea sea semejante. Lo mismo puede decirse de las tareas de seriación, inclusión, etc., que se desarrollan en distintos ámbitos o con contenidos diversos y donde el fenómeno del desfase horizontal es la regla. Una buena forma de avanzar hacia una explicación cabal de los desfases es mediante el análisis de la demanda mental de las tareas y no sólo mediante su análisis lógico.

todavía son muy escasos los realizados desde una perspectiva constructivista del conocimiento que podría iluminar el alcance y las razones de estas limitaciones.

La investigación sobre el conocimiento de la sociedad es, sin lugar a dudas, cada vez más abundante y variada en cuanto a los procedimientos de investigación. Junto a la larga tradición del método piagetiano de entrevista clínica han ido surgiendo nuevos procedimientos para explorar las formas más tempranas de conocimiento social basados en la observación naturalista de actividades como el juego de representación de papeles y los diálogos infantiles que se desarrollan durante éste (Furth y Kane, 1992, Nelson y Seidman, 1984, etc). Este tipo de trabajos nos está ofreciendo una nueva perspectiva tanto de los intereses de los niños como de sus tempranas intuiciones acerca de la sociedad en la que viven. A pesar de las novedades metodológicas que introducen, algunos autores como Furth y Kane siguen encontrando en la perspectiva constructivista la interpretación más parsimoniosa del desarrollo del conocimiento. Otros adoptan nuevos enfoques teóricos, como hacen Nelson y Seidman al incorporar el concepto de guión al estudio del conocimiento social. Sin embargo, la investigación se encuentra todavía en un nivel básicamente descriptivo o exploratorio, necesario para llegar a conocer los contenidos y las formas de los conceptos y representaciones sociales infantiles, pero insuficiente para dar respuestas seguras a algunos de los problemas teóricos que hoy se plantean sobre el origen y la naturaleza del conocimiento social, sobre la existencia de dominios diferenciados o sobre el modo en que podemos caracterizar el cambio conceptual. Por el momento podemos afirmar que nuestros resultados, comparados con los obtenidos en otros ámbitos de la investigación sobre el conocimiento de la sociedad (nociones políticas, económicas, etc.), revelan notables similitudes en las dificultades y limitaciones conceptuales que muestran los niños y en la forma en que evolucionan de todas estas nociones. Ello parecería apoyar una interpretación genuinamente evolutiva del progreso del conocimiento, y no en términos de mero enriquecimiento conceptual.

#### REFERENCIAS

- Aisenberg, B. y Castorina, J. A. (1987) Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. *Revista Argentina de Educación*, Año VI, 10, 47-63.
- Berti, A.E. (1981) The boss: its conceptual development in children. *Italian Journal of Psychology*, 8(2), 111-119.
- Berti, A.E. y Bombi, A.S. (1980) Chi paga la gente? Indagine sulla rappresentazione del rapporti economici nel bambino. *Giornale Italiano di Psicologia*, 8, 249-266.
- Berti, A.E. y Bombi, A.S. (1981/88) *Il mondo economico nel bam-*

- bino. Firenze: La Nuova Italia. Versión revisada y traducida al inglés: *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Berti, A.E. y De Beni, S. (1986) Logical and memory prerequisites for the concept of profit. Comunicación presentada en el *European Conference of Developmental Psychology*. Roma.
- Bochenski, J. (1974) *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder, 1979.
- Carey, S. (1985) *Conceptual change in childhood*. M.I.T. Press.
- Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989) Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J. A. Castorina et al.: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. (1991) Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. *Anuario de investigaciones*, nº 2. Universidad de Buenos Aires.
- Connell, R.W. (1971) *The child's construction of politics*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- Danziger, K. (1958) Children's earliest conceptions of economic relationships. *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1994) Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero y J.F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. págs. 77-102. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- 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.; Enesco, I. y Navarro, A. (1994). La construcción del conocimiento económico. En M.J. Rodrigo (Coord.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Delval, J.; Soto, P.; Fernández, T.; Deaño, A.; Gonzalez, E.; Gil, P. y Cuevas, M.T. (1971). *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder*. Informe multicopiado. Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enesco, I.; Delval, I.; Navarro, A.; Villuendas, D.; Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995) *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: C.I.D.E.
- Furnham, A. y Stacey, B. (1991) *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- Furth, H. (1980) *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- Furth, H. y Kane, S. (1992) Children constructing society: A new perspective on children at play. En H. McGurk (Ed.) *Childhood social development*. Hillsdale: L.E.A.
- Goldstein, B. y Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick: Transaction Books.
- McGurk, H. y Glachan, M. (1989) El conocimiento y las creencias infantiles sobre los adultos. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989) The development of social knowledge: Playing with scripts. En I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play*. Florida, Orlando: Academic Press.
- Olmo, C. del (1994) El desarrollo infantil de la noción de jefe: funciones, remuneración económica y modos de acceso. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sierra, P. (1994). *El desarrollo de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.