

CONCEPTOS SOBRE EL TRABAJO Y ASPIRACIONES DE NIÑOS Y NIÑAS DE UN BARRIO DEL CENTRO DE LA CIUDAD Y DE UN BARRIO PERIFÉRICO

ARMENTO, BEVERLY J.
Georgia State University
Atlanta, Georgia 30303
Barmento@aol.com

Resumen. El objeto de este estudio ha sido el de explorar y comparar los conceptos, las actitudes y aspiraciones que los niños y niñas tienen respecto al trabajo y a la profesión que ejercerán en el futuro. Además, el estudio ha analizado estos modelos de pensamiento a partir de una muestra compuesta por: a) una muestra de alumnos/as afroamericanos/as de un barrio degradado del centro de la ciudad¹ y de familias con un bajo nivel socioeconómico; y b) una muestra de alumnos/as blancos/as de un barrio residencial y de familias con un alto nivel socioeconómico de una gran área metropolitana del sudeste de los Estados Unidos. Con cada uno de los alumnos se llevó a cabo una entrevista en la que se plantearon una serie de preguntas.

Éste es un estudio interpretativo. La intención ha sido aclarar aspectos del pensamiento y probablemente modelos cognitivos o emocionales hoy aún sin explicar o no suficientemente comprendidos. Los resultados de esta investigación, más que principios explicativos, son sobre todo hipótesis para una investigación complementaria.

Palabras clave. Concepto de *trabajo*, actitudes respecto al trabajo, aspiraciones respecto al trabajo, diferencias sociales, didáctica de la economía.

Summary. The purpose of this study was to explore and compare the concepts, attitudes, and aspirations that young children have about work and their own career. Furthermore, the study examined these patterns of thought in a sample of inner-city African-American students from low socio-economic backgrounds and from a sample of suburban white students from high socio-economic backgrounds within a large metropolitan area in the Southeastern United States. An interview was conducted with each student using some questions.

This was an interpretive study. The intent was to illuminate aspects of thought and possibly patterns of cognition or emotion heretofore unexplained or not clearly understood. The outcomes of such an inquiry are hypotheses for further investigation rather than explanatory principles.

Keywords. Concept of work, attitudes about work, aspirations about work, social differences, economic education.

ANTECEDENTES

La riqueza de una región o una nación se refleja a menudo en sus perfiles profesionales y de empleo (Stitt-Gohdes, 1996). Las cuestiones relacionadas con el desempleo, el subempleo, el acceso a los puestos de trabajo y la desigualdad de ingresos económicos constituyen importantes objetos de estudio en la mayor parte de cursos de economía y ciertamente son temas económicos relevantes en el ámbito internacional.

Sin embargo, el tema del trabajo no ha recibido demasiado atención por parte de la investigación en la didáctica de la economía. Únicamente ha merecido una atención marginal la naturaleza y la evolución de los conceptos, actitudes y aspiraciones de los niños y niñas en lo que respecta al trabajo.

La mayor parte de la investigación efectuada sobre el desarrollo de los conceptos económicos en niños y niñas ha seguido un modelo de desarrollo del tipo de la «teoría de las etapas universales» (*universal stage theory*). En estos estudios, los investigadores intentan identificar los modelos universales de pensamiento que describen los procesos cognitivos típicos y los típicos pensamientos que niños y niñas desarrollan en ciertas etapas de la vida. Algunos ejemplos de esta investigación relativa al desa-

rollo y que han puesto de relieve los constructos relacionados con el empleo incluyen los siguientes:

Goldstein y Oldham (1979) pidieron a alumnos de primero, tercero y quinto curso una definición de *trabajo*. La respuesta expresada con mayor frecuencia fue: «El trabajo es una manera de conseguir dinero.» Danziger (1958), Strauss (1952) y Jahoda (1979) descubrieron que a la edad de 7-8 años los niños y niñas ya sabían que las retribuciones están relacionadas con el empleo.

Leiser (1983) preguntó a 89 jóvenes israelitas, de edades comprendidas entre 7 y 17 años, sobre su percepción de las relaciones entre patrón y empleado y sobre el concepto de *salario*. Según Leiser, los niños y niñas más jóvenes tenían una escasa comprensión respecto al origen del salario. La mitad de los niños y niñas más jóvenes creía que los salarios provenían del gobierno, una cuarta parte de los bancos, y el resto del empresario. Los alumnos/as mayores fueron capaces de distinguir entre empleos públicos y privados, y eran conscientes de que los empleados del sector público recibían su sueldo del gobierno y los del sector privado del «jefe».

Quizás la investigación de Berti y Bombi (1988) es la

que ha tratado de modo más general el constructo del trabajo en la literatura relativa al desarrollo. Entrevistaron a 10 niños y 10 niñas de todos los niveles de edad, desde la guardería hasta el instituto de enseñanza media en Italia. Las preguntas de la investigación se centraban en tres temas: retribución por trabajo, acceso a distintas funciones laborales y el origen de la idea de *jefe*. Al igual que Furth (1980), Berto y Bombi obtuvieron respuestas típicas de esta etapa para describir los modelos de pensamiento. Por ejemplo, respecto a la idea de acceso a distintas funciones laborales, Furth, Berti y Bombi preguntaron a los niños y niñas que describiesen distintos trabajos tales como médico, maestro/a, conductor/a de autobús, y que explicasen de qué forma las personas conseguían estos empleos. Furth clasificó las respuestas como sigue: *a)* basta con crecer o querer hacer un trabajo concreto para conseguirlo; *b)* se debe pedir permiso a alguna autoridad; *c)* alguna otra persona tiene que haber dejado una plaza vacante; y *d)* es necesario poseer o adquirir unos conocimientos específicos para la actividad relevante (Furth, 1980).

PARADIGMAS ALTERNATIVOS

Los estudios citados anteriormente encuentran su marco teórico en la teoría de las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget. El objeto de estos estudios es descubrir las etapas universales del pensamiento que se pueden utilizar para describir y comprender el pensamiento en la infancia. Y aunque son numerosos los defensores de las teorías de las etapas, también existen sus críticos. Las teorías de las etapas universales han sido criticadas por su falta de universalidad (Armento, 1990; Ogbu, 1981, 1989).

Ogbu (1981) sostiene que se describe a los niños y niñas de grupos culturales y lingüísticos minoritarios como «atrasados», «desaventajados» o incluso «en situación de riesgo» cuando su lengua y comportamiento se comparan con los procesos de pensamiento que desarrollan las niñas y niños autóctonos en las diversas etapas de desarrollo. Ogbu propone un modelo de competencias que sea cultural y ecológico y lo presenta como un paradigma alternativo para comprender el pensamiento y comportamiento humanos en un contexto culturalmente diverso.

La segunda crítica más importante de la teoría de las etapas de Piaget deriva de una perspectiva psicológica. Los críticos sostienen que el cambio en el desarrollo puede ser específico de ciertas áreas de conocimiento, más que un despliegue de esquemas epistemológicos genéticos (Carey, 1985; Leinhardt y McQuaide, 2002; McQuaide y Leinhardt, 1999; Vygotsky, 1978). Es decir, las ideas y los significados evolucionan a la vez que una nueva evidencia incita al estudiante a reestructurar sus conocimientos anteriores. Esta reestructuración puede no tener lugar según modelos uniformes y universalmente similares. La teoría de Ogbu tiene una relevancia especial para este estudio debido a la naturaleza de la muestra. La teoría del campo específico es relevante debido a la evidencia creciente de su utilidad para explicar la cognición.

MÉTODO

Sujetos objeto de estudio

Participaron en el presente estudio un total de 48 alumnos/as comprendidos entre la etapa preescolar hasta 7º curso (5-12 años). El escenario fue una gran área metropolitana del sudeste de los Estados Unidos. De este grupo, 32 alumnos/as asistían a una escuela del centro de la ciudad que se hallaba en un barrio con un bajo nivel socioeconómico. Nos referiremos a estos alumnos/as como los niños y niñas de la ciudad. Todos los alumnos/as de la ciudad son afroamericanos/as, la mayoría vive en viviendas públicas y en hogares calificados –casi o del todo– en el nivel de pobreza. Mediante una tabla de números aleatorios para minimizar la predisposición del docente en la selección de los sujetos del estudio, se identificaron dos muchachos y dos muchachas para cada nivel escolar. El mismo procedimiento se empleó en la escuela del barrio residencial de alto estatus del área metropolitana para identificar a los 16 alumnos/as participantes. Nos referiremos a estos niños/as como los niños y niñas del barrio exterior o periférico. En la escuela del barrio periférico se seleccionaron dos alumnos/as de cada nivel escolar, un muchacho y una muchacha. Los niños y niñas del barrio residencial asistían a una prestigiosa escuela privada. Todos los alumnos/as participantes son blancos y provienen de hogares con un alto nivel socioeconómico.

NORMAS Y PROCEDIMIENTO DE LAS ENTREVISTAS

La entrevistadora era una mujer blanca cualificada que grabó todas las entrevistas en cinta y tomó notas sobre las respuestas de los alumnos/as durante las entrevistas. Dado que las preguntas referentes al empleo formaban parte de un programa de entrevistas más amplio, el tiempo total de cada entrevista fue aproximadamente de 30 minutos por alumno/a.

La entrevistadora y el alumno/a se reunían en una pequeña habitación en cada una de las escuelas y dedicaban unos pocos minutos para «darse a conocer». Cuando la entrevistadora consideraba que el alumno/a se sentía cómodo le decía: «Me interesan tus ideas sobre ciertos temas. No hay respuestas correctas o erróneas a estas preguntas. Dime únicamente lo que piensas.» Las preguntas se reformularon cuando los alumnos/as presentaron dificultades de comprensión.

Las preguntas siguientes se hicieron por este orden:

- ¿Qué clases de trabajo hace la gente?
- ¿Por qué trabajan las personas?
- ¿Qué tipo de trabajo te gustaría hacer cuando seas mayor?
- ¿Crees que harás este trabajo?

– ¿Qué deberías hacer en los próximos diez años para poder trabajar en lo que deseas?

– ¿Podrías tener alguna dificultad para trabajar en aquello que deseas? ¿Cuál?

ANÁLISIS DE DATOS

Las entrevistas grabadas en cinta fueron transcritas y se llevó a cabo un análisis del contenido de cada una de las preguntas de la investigación. De cada una de ellas surgieron los temas básicos y también se clasificó la información complementaria o relacionada con cada uno de los temas centrales. Se efectuaron análisis secundarios para cada pregunta, examinando los modelos de respuesta por género, edad y grupo étnico (ciudad o barrio periférico) (Wolcott, 1994). El presente artículo trata de los análisis descriptivos y los modelos analíticos realizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se analizarán las respuestas dadas por los alumnos/as a cada una de las preguntas. Se identificarán los resultados obtenidos según el estatus socioeconómico (SES), género y edad de los entrevistados y se formularán hipótesis sobre su significado.

Tabla I
¿Qué clases de trabajo hace la gente?
Porcentaje del total de respuestas para cada categoría de empleo mencionada por los niños y niñas de la ciudad y los niños y niñas de los barrios residenciales exteriores.

	Niños de la ciudad	Niñas de la ciudad	Niños del barrio periférico	Niñas del barrio periférico
Trabajo no cualificado	38%	13%	0%	2%
Trabajo semicualificado	9%	8%	2%	5%
Oficinista/Vendedor(a)	8%	6%	9%	28%
Operador(a) de ordenadores	1%	6%	0%	0%
Servicios a la comunidad	6%	7%	2%	10%
Enseñanza	14%	18%	13%	15%
Medicina	5%	12%	13%	13%
Empleo relacionado con la ley y el gobierno	6%	11%	6%	10%
Banca	2%	2%	2%	5%
Artes, ocio, deportes	2%	8%	30%	5%
Científico(a), técnico(a)	5%	2%	6%	5%
Empresario(a), ejecutivo(a)	2%	2%	2%	0%

¿Qué clases de trabajo hace la gente?

Al responder a esta pregunta, los alumnos/as dieron espontáneamente nombres de trabajos que conocían. Todos los nombres específicos de los empleos fueron presentados en forma de tabla y posteriormente clasificados por el investigador en 12 grupos que aparecen en las tablas I y II. Dado que a partir de los datos se obtuvieron las categorías, no están representados (Tabla II) todos los tipos de empleo.

Tabla II
Definiciones de categorías laborales (ejemplos nombrados por los alumnos/as).

1. Trabajo no cualificado	limpiar suelos, rastrillar hojas, lavar platos, cortar el césped, regar flores, poner cemento, lavar ropa, cuidar niños, basurero, ama de casa
2. Trabajo semicualificado	conducir camiones, servicios de guardería, obras, trabajo en un restaurante de comida rápida, mecánico
3. Oficina/ventas	secretario(a), vendedor(a), cajero(a)
4. Operador(a) de ordenadores	mecanógrafo(a) de ordenadores, operador(a) de ordenadores
5. Servicios a la comunidad	agente de policía, bombero, cartero(a), trabajador(a) social, guarda jurado
6. Enseñanza	maestro(a), director(a) de un centro de enseñanza, asesor(a), director(a) de estudios
7. Medicina	enfermero(a), dentista, pediatra
8. Empleos relacionados con la ley y el gobierno	abogado(a), juez, alcalde, presidente
9. Banca	banquero(a), empleado(a) de banca
10. Artes, ocio, deportes	actor, actriz, reportero(a) de TV, presentador(a) de radio, prestidigitador(a), director(a) de cine, comentarista deportivo, futbolista, jugador de baloncesto, artista, pintor(a), modelo
11. Científico, técnico	ingeniero(a), arquitecto(a), piloto de aviación
12. Empresario(a), ejecutivo(a)	autónomo, negocio propio, empresario(a), ejecutivo(a) de una compañía

En conjunto, los niños de la ciudad proporcionaron 63 respuestas y las niñas, 89; los niños del barrio periférico, 47; y las niñas, 39. Una vez obtenidas las categorías de empleo, la investigadora evaluó el porcentaje de respuestas dadas por cada grupo, niños de la ciudad, niños del barrio periférico, que correspondían a cada categoría de empleo. Se pueden ver los resultados en la tabla I.

La diferencia más sorprendente de estatus socioeconómico y de género se halla en el alto porcentaje de respuestas dadas por los niños de la ciudad respecto a trabajos que requieren poca o ninguna educación formal, o aquellas que se incluyen en las categorías de trabajo manual no cualificado o semicualificado (Shropshire y Middleton, 1999). Casi un 40% de las respuestas dadas por los niños de la ciudad correspondieron a la categoría de empleo no cualificado. Se trata de trabajos tales como tareas domésticas, trabajar de peón y hacer de basurero. El porcentaje de trabajos no cualificados mencionados

por las niñas de la ciudad resultó ser visiblemente menor al porcentaje aportado por los niños de la ciudad: 13% versus 38%. Sin embargo, comparado con la casi total ausencia de trabajos no cualificados nombrados por los niños y las niñas del barrio periférico, sobresalen claramente las diferencias socioeconómicas. En todos los niveles escolares, los niños y las niñas de la ciudad nombraron trabajos manuales no cualificados, aunque la mayor parte de éstos fueron nombrados por los niños más pequeños, en las clases K-4 (*grades K-4*).

De forma bastante evidente, se trata de trabajos que los niños de la ciudad ven realizar cada día (Lankard, 1995). Quizás se trate de empleos que sus padres o familiares ejercen. Por otra parte, los niños de los barrios periféricos no asocian espontáneamente trabajos tales como basurero, cuidar niños o hacer de peón como «clases de trabajo». Estos trabajos no ocupan un lugar de primer orden en su memoria. Y aunque claramente ven a gente haciendo estos trabajos, estas personas no existen en el imaginario de las niñas y niños de los residenciales altos.

La segunda diferencia más sorprendente de estatus socioeconómico y de género aparece en la categoría «artes, ocio, deportes», que incluye trabajos tales como actor, artista, modelo, director de cine y futbolista o jugador de baloncesto. Un 30% de los niños del barrio periférico proporciona ejemplos de empleos que corresponden a esta categoría, mientras que sólo un 2% de los niños de la ciudad mencionan estos ejemplos.

El contraste entre las respuestas de los niños de la ciudad y las de los niños del barrio periférico en estas dos dimensiones, trabajo manual no cualificado y empleo en el campo de las artes, ocio, deportes, probablemente expresa más la realidad del nivel de vida económico de los niños y niñas que cualquier otro dato presente en este artículo. Mientras que esta pregunta simplemente pide a los alumnos/as que mencionen trabajos que conocen, las respuestas dadas ofrecen una imagen descriptiva de las diferencias económicas existentes entre ambos grupos.

Los ejemplos de empleos que los niños de la ciudad proporcionan son trabajos mal pagados, con poca o ninguna seguridad laboral; mientras que los trabajos que los niños del barrio periférico mencionan representan trabajos bien remunerados y «atractivos».

Por otra parte, un 28% de las respuestas de las niñas del barrio periférico corresponden a la categoría estereotípica de género, «oficinista o ventas»; en este grupo se incluyen los empleos de secretaria, cajera y vendedora. Resulta interesante observar los bajos porcentajes de respuestas en categorías tales como empleos de operador(a) de ordenador, banca, matemático(a), científico(a) y empresario(a)/ejecutivo(a) (Barba y Mason, 1994; Gupta y Houtz, 2000; Shoffner y Vace, 1999).

¿Por qué trabajan las personas?

En sus respuestas a esta pregunta, los alumnos/as identi-

caron por lo menos seis razones distintas de por qué la gente trabaja: 1) por dinero; 2) para ayudar a alguien; 3) la gente tiene que hacer algo; 4) para aprender; 5) para pasárselo bien; y 6) para asegurarse un porvenir brillante (Tabla III).

Claramente, todos los alumnos/as (incluso los más jóvenes) saben que la gente trabaja para ganar dinero. Muchos citaron ejemplos de cosas que la gente hace con sus ingresos: comprar una casa nueva, comprar comida, mantener a la familia y conseguir las cosas que uno mismo y su propia familia necesitan. Las niñas de la ciudad incluyeron respuestas que reflejaban sus experiencias como, por ejemplo: «mantener tu casa, tu coche y todo lo que posees», «para poder seguir teniendo gas», «para poder seguir teniendo electricidad» y «para obtener lo que la gente quiere sin tener que robarlo». Los niños de la ciudad mencionaron «el mantenimiento de los hijos» y «comprar a los niños lo que necesitan para la escuela». Los niños del barrio periférico mencionaron la utilización del dinero para el «seguro de vida», para «ahorrar para los impuestos» y «poder mantener a los hijos en la escuela».

Los niños y niñas de la ciudad y del barrio periférico mencionaron que la gente trabaja por razones humanitarias: «para hacer el bien a otras personas», «para ayudar a alguien» (que no sea la familia) y «porque saben que lo que hacen es bueno para otras personas». Un niño de la ciudad de 2º curso fue el más joven que dio una respuesta humanitaria. El mismo niño también fue el más joven en dar la tercera razón que el conjunto de alumnos/as dieron para trabajar, a saber, porque «la gente no quiere estar sin hacer nada» y porque «la gente necesita tener algo que hacer». Al menos una vez por grupo se dio esta razón. La gente también trabaja «para aprender» o «para saber mucho más». Sin embargo, no fue ésta una respuesta habitual; de hecho, fue la razón menos mencionada de por qué la gente trabaja.

La gente también se lo «pasa bien» trabajando. La gente trabaja «para disfrutar», «por placer», «para divertirse» y «para pasar un buen rato». Estas respuestas surgieron de las niñas del barrio periférico que mencionaron el factor «diversión» con mayor frecuencia que los niños de los otros grupos. La «diversión» no fue mencionada por los niños y niñas de la ciudad hasta 7º, pero ya apareció en 3º en las niñas del barrio periférico. La gente también trabaja «para asegurarse un porvenir brillante», tal como menciona una chica de la ciudad de 5º curso. Y aunque no es ésta una respuesta habitual, viene a representar una dimensión de «éxito» distinta de las otras razones para trabajar.

Así pues, los alumnos/as generaron una serie interesante de razones de por qué la gente trabaja. Aunque se dieron seis razones distintas, estas razones no parecen estar relacionadas con la edad, sino que más bien reflejan las experiencias sociales y económicas de vida de los alumnos/as. Algunos ejemplos concretos mencionados reflejan «lo que los niños/as saben» y «lo que los niños/as ven» en su vida cotidiana. Los ejemplos de estatus socioeconómico y de género reflejan las distintas experiencias vividas por los niños y niñas de la ciudad y los de los barrios periféricos.

Tabla III
¿Por qué trabajan las personas?

Curso	Niños de la ciudad	Niñas de la ciudad	Niños del barrio exterior	Niñas del barrio exterior
K	<ul style="list-style-type: none"> • Necesitan un trabajo • Por dinero 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ganar dinero, para tener otros trabajos • Para conseguir un montón de dinero • Para comprar una casa nueva 	<ul style="list-style-type: none"> • Para poder tener dinero para la propia familia 	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir dinero 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir dinero; conseguir una casa, ropa bonita 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganar dinero, ayudar a la familia • Ganar dinero para alimentar a la familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir dinero, para ayudar a mantener a los hijos sanos y a salvo de peligros
2	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir dinero, ayudar a alguien • Porque no les gusta estar sin hacer nada • Conseguir dinero 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque se consigue dinero; se necesita dinero para vivir; para mantener la casa, los coches y todo lo que se posee y para mantener el suministro de gas • Porque quieren que se les pague 	<ul style="list-style-type: none"> • Por dinero, para poder hacer los pagos de los consumos domésticos y del seguro de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Para comprar cosas, para aprender de la vida porque la gente quiere vivir en el mundo durante más tiempo
3	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir dinero • Tener dinero, comprar cosas que son necesarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganar dinero, tener dinero para los estudios superiores, comprar casas, tener algo que hacer • Porque a la gente le gustaría tener cosas bonitas, para comprar lo que la familia necesita 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir dinero, ayudar a la gente 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir dinero para poder gastarlo en comida y así poder vivir • Por placer, por dinero, para mantener a la familia en buen estado
4	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir lo que la gente quiere, conseguir dinero, porque a la gente no le gusta pasarse todo el día en casa • Para mantener a la familia y para tener dinero para uno mismo, para aprender muchas más cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Por dinero • Para tener lo necesario para vivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Para comprar cosas necesarias, como una casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir dinero para mantenerse uno mismo y su familia
5	<ul style="list-style-type: none"> • Para las cosas que se necesitan en una casa, para conseguir dinero, para divertirse • Para conseguir dinero para pagar las facturas, la ropa, ayudar a los hijos; para gastarlo en uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Para asegurarse un porvenir brillante, para mantener a la familia, para ayudar a otras personas • Para ganar dinero; para conseguir cosas que la gente desea, comida, casas, electricidad; para mantener a la familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Para tener comida, ropa para la familia; para ayudar a otras personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir dinero, para mantenerse uno mismo, por diversión, para pasárselo bien
6	<ul style="list-style-type: none"> • Para tener dinero para la comida y un hogar • Para tener dinero, pagar las facturas, comprar lo que los hijos necesitan para la escuela, comprar ropa, ahorrar dinero 	<ul style="list-style-type: none"> • Para tener lo que se desea sin tener que robarlo • Ganar dinero, tener un lugar para vivir • Para conseguir dinero y ropa, y pagar los impuestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Para poder mantener a la familia, porque la gente necesita comida, pagar las facturas, mantener a los niños en la escuela, comprar ropa 	<ul style="list-style-type: none"> • Por placer, por dinero, porque la gente sabe que lo que hace es bueno para otras personas
7	<ul style="list-style-type: none"> • Para pagar las facturas; para conseguir lo necesario, como, por ejemplo, comida • Para conseguir dinero para comprar cosas necesarias, por placer 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ganar dinero, la gente necesita hacer algo, a la gente le gusta trabajar • Sobre todo para ayudar a las necesidades familiares, sólo por trabajar, para no quedarse en casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ahorrar para los impuestos, alimentarse uno mismo, conseguir dinero y coche, porque la gente tiene que hacer algo 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conseguir lo que se desea, para no quedarse en casa sin hacer nada

¿Qué tipo de trabajo te gustaría hacer cuando seas mayor?

La tabla IV muestra las repuestas concretas dadas por los alumnos/as. Utilizando el mismo sistema de clasificación de empleo resultante de las repuestas de los

alumnos/as a la pregunta 1, se calcularon los porcentajes para representar la proporción de repuestas individuales relativas al empleo respecto al número total de repuestas. Los porcentajes de repuestas por categoría de empleo pueden verse en la tabla V.

Tabla IV
¿Qué tipo de trabajo te gustaría hacer cuando seas mayor?

Curso	Niños de la ciudad	Niñas de la ciudad	Niños del barrio periférico	Niñas del barrio periférico
K	• Para seguir pasándomelo bien como mi padre	• Maestra	• Maestra	• Quedarme en casa
1	• Policía • Policía	• Maestra • Maestra	• Jugador de baloncesto • Trabajar en un avión	• Cajera • Maestra • Dentista
2	• Policía de seguridad • Maestro	• Juez • Policía	• Modelo para anuncios y programas de televisión	• Auxiliar de vuelo
3	• Dentista • Abogado, futbolista	• Presidente • Maestra, abogada		• Médico, médico investigador • Ingeniera • Profesora de inglés
4	• Bombero • Policía	• Médico • Maestra, abogada • Ingeniera informática	• Arquitecto • Ingeniero	• Maestra • Enfermera • Abogada
5	• Ingeniero • Jugador de baloncesto	• Abogada • Maestra	• Médico	• Actriz
6	• Médico • Cartero	• Empezar mi propio negocio • Médico	• Monopatinador profesional • Abogado, médico	• Cuerpo de la Paz • Bióloga marina
7	• Juez • Policía, jugador de baloncesto	• Abogada criminalista • Abogada, maestra	• Científico • Médico militar	• Médico

Los empleos que los alumnos/as no escogen

En este punto resulta interesante comparar las tablas I y V. Cuando se preguntó qué querían hacer cuando fuesen mayores, ningún alumno/a nombró empleos no cualificados o semicualificados. Y sólo un 7% de las niñas de los barrios periféricos desea hacer trabajos tales como vende-

dora u oficinista. Ninguna, absolutamente ninguna, escogió empleos relacionados con los ordenadores. Esto parece inusual dado que, en todas las escuelas, hay ordenadores en las aulas, así como un aula especial de informática. Especialmente en los niveles elementales superiores, se espera que todos los alumnos desarrollen habilidades informáticas. De hecho, todos los alumnos/as utilizan

Tabla V
¿Qué clases de trabajo te gustaría hacer cuando seas mayor?
(Por categoría de empleo)

	Niños de la ciudad	Niñas de la ciudad	Niños del barrio periférico	Niñas del barrio periférico
Trabajo no cualificado	0%	0%	0%	0%
Trabajo semicualificado	0%	0%	0%	0%
Oficinista, vendedor(a)	0%	0%	0%	7%
Operador(a) de ordenadores	0%	0%	0%	0%
Servicios a la comunidad	44%	5%	0%	0%
Enseñanza	6%	40%	0%	21%
Medicina	13%	15%	25%	36%
Empleo relacionado con la ley y el gobierno	13%	30%	8%	7%
Banca	0%	0%	0%	0%
Artes, ocio, deportes	19%	0%	25%	7%
Científico(a) o técnico(a)	6%	5%	33%	14%
Empresario(a) o ejecutivo(a)	0%	5%	0%	0%

ordenadores, muchos lo hacen cada día, y muchos de los niños y niñas de los barrios exteriores tienen ordenadores en sus casas.

Según el *Bureau of Labor Statistics* (Instituto de Estadística Laboral), entre los diez empleos que crecen más de prisa en los Estados Unidos, por lo menos cinco están relacionados con los ordenadores: técnico de servicios informáticos, analista de sistemas informáticos, programador informático, operador de ordenadores y operador de equipos periféricos de proceso de datos electrónicos (Apple, 1989; Morris, Robinson y Davies, 2001; Mountain Brook Schools, 2001; Teasdale y Lupart, 2001). Redondeando la lista de los empleos que crecen más rápidamente, se hallan: auxiliar jurídico, reparador de equipos de oficina, auxiliar de fisioterapia, ingeniero electrónico y técnico en ingeniería civil.

Mientras que las diez ocupaciones que crecen más rápidamente son sobre todo trabajos altamente cualificados y bien remunerados, estos empleos (relacionados con la informática, etc.) constituyen únicamente alrededor de un 4% del crecimiento total de empleo del país (Morris, Robinson y Davis, 2001). Así pues, en los próximos años, la mayor parte del trabajo remunerado se hallará en el sector servicios de la economía con bajas remuneraciones: se trata de los trabajos que los alumnos/as de nuestra muestra no citan para sí mismos (de nuevo, excepto en lo que respecta a las opciones de maestro/a y enfermero/a).

En relación con la informática y la tecnología, es posible que los alumnos/as de esta muestra tengan poca información sobre las profesiones relacionadas con la informática. Consideran el ordenador como una fuente de aprendizaje y de ocio, y probablemente no se les ha ocurrido y no han sido informados de las opciones laborales relacionadas con la informática. Esta falta de conocimiento respecto a las carreras técnicas constituye una observación importante. Tanto los alumnos/as adinerados como los pobres no están bien informados sobre la gama de carreras científicas y tecnológicas disponibles en la economía actual.

Ningún alumno/a escogió profesiones relacionadas con la banca, y sólo una chica de la ciudad declaró que quería poseer su propio negocio.

Así pues, las seis categorías laborales que aparecieron en los empleos espontáneamente mencionados por los alumnos/as (Tabla I) obtuvieron muy pocos o ningún voto cuando se les pidió que seleccionaran un trabajo para sí mismos. Imagino que los alumnos/as de nuestra muestra –tanto de la ciudad como de los barrios periféricos– saben muy poco sobre ciertas clases de empleo.

Dados los rápidos cambios que ocurren en el mundo laboral y la amplia gama de empleos disponible para la gente joven en distintos niveles de cualificación así como la breve lista de empleos mencionados por los alumnos/as en esta muestra, sólo nos queda preguntarnos

dónde, cuándo y cómo los alumnos/as se informarán respecto a otras opciones de empleo.

Los empleos escogidos por los niños de la ciudad

Un 44% de los empleos nombrados por los niños de la ciudad como opciones profesionales preferentes corresponden a la categoría de servicios a la comunidad (sobre todo, agente de policía); un 19% de las respuestas pertenece a la categoría de artes, ocio, deportes; en las categorías de medicina y derecho, 13% cada una; y un 6% de las respuestas fueron a parar a las categorías de enseñanza y científico o técnico. Los niños de la ciudad expresaron un considerable respeto y admiración por la policía y desean ser como los policías, a los que consideran que «hacen el bien, ayudan a la gente, arrestan a las malas personas y mantienen segura a la gente».

Evidentemente, los niños de la ciudad ven a muchos agentes de policía, muchos de los cuales son afroamericanos. Estos niños parecen (por lo menos en estas edades preadolescentes) considerar a los agentes de policía como modelos positivos; quieren ser como la policía que ven y conocen. Quieren convertir el mundo en un lugar mejor; de las respuestas de los niños de la ciudad surge un tema importante relacionado con «la ley y el orden».

Contrariamente a la opinión popular, los niños de la ciudad no escogieron de forma arrolladora las profesiones deportivas. De hecho, en la mayoría de casos éstas aparecieron como una segunda opción: abogado, después futbolista; agente de policía, después jugador de baloncesto. Tan sólo un chico de la ciudad de 5º curso propuso jugador de baloncesto como primera opción.

El perfil de los empleos que los niños de la ciudad desean es bastante distinto del perfil de los empleos que enumeraron en la tabla I. En este punto, los niños de la ciudad nombraron empleos relativamente seguros con una retribución entre media y alta, y ofrecieron respuestas en seis categorías de empleo. Un 40% de los empleos enumerados pasó de trabajo manual no cualificado (Tabla I) a empleado de servicios a la comunidad, sobre todo agente de policía.

Los empleos escogidos por las niñas de la ciudad

Las dos opciones más populares entre las niñas de la ciudad fueron los empleos en la enseñanza (40%) y el derecho (30%); seguidos por medicina (15%); después, mucho más atrás, científica (5%) y empresaria (5%). Las niñas de la ciudad de todos los niveles escolares (excepto 2º) escogieron «maestra» como opción profesional. Maestra y abogada resultaron ser, claramente, las opciones más populares, a pesar de que las niñas de la ciudad también mostraron su preferencia por juez, presidenta o médico. Una chica de la ciudad dio la única respuesta respecto a tener su propio negocio. En conjunto, las respuestas de las niñas de la ciudad correspondieron a seis categorías profesionales.

Los empleos escogidos por los niños del barrio periférico

Un 33% de los niños del barrio periférico escogió empleos que pertenecen a la categoría científico o técnico (ingeniero, arquitecto, científico). La categoría artes, ocio, deportes constituyó el segundo grupo más popular, con un 25% de las respuestas. Los empleos en medicina también merecieron un 25% de respuestas, con un restante 8% correspondiendo a la categoría del derecho. En total, las opciones escogidas por los niños del barrio periférico únicamente correspondieron a cuatro categorías; no obstante, las categorías incluyen alta remuneración y, en la mayoría de casos, empleos con un alto nivel técnico.

Los empleos escogidos por las niñas del barrio periférico

Las respuestas de las niñas del barrio periférico correspondieron a cinco categorías profesionales: la más popular medicina (36%), seguida de enseñanza (21%). Un 14% de las respuestas fue para los empleos científica o técnica, y el resto de respuestas estuvieron divididas entre las relacionadas con el derecho (7%) y las artes u ocio (7%).

Modelos de género

Las marcadas preferencias femeninas son evidentes en lo que se refiere a las profesiones de la enseñanza, tanto entre las niñas de la ciudad (40%) como las del barrio periférico (21%). Los niños realmente no están interesados en la enseñanza. Los niños y las niñas, especialmente durante su etapa en la escuela elemental, ven sobre todo a maestras; las niñas, especialmente las niñas de la ciudad, aparentemente ven a sus maestras como modelos positivos para sí, a la vez que consideran la enseñanza como una profesión factible y alcanzable (Ostrander, 1996; Teasdale y Lupart, 2001).

Únicamente los niños nombraron trabajos relacionados con el deporte, un 25% de las respuestas de los niños del barrio periférico correspondió a esta categoría y un 19% en el caso de los niños de la ciudad.

Modelos de estatus socioeconómico y modelos de género o estatus socioeconómico

Las niñas y los niños del barrio periférico prefirieron claramente los empleos prestigiosos y altamente remunerados que hallaron en los ámbitos de la medicina y el científico o técnico. En cambio, las niñas y los niños de la ciudad escogieron las categorías profesionales con baja remuneración de la enseñanza y los servicios a la comunidad (maestro/a y agente de policía). Estos modelos de estatus socioeconómico son probablemente una función de las distintas expectativas de los padres, de los maestros y del vecindario, así como distintas experiencias y modelos presentes en la vida de los alumnos/as de la ciudad y del barrio periférico.

Para todos los alumnos/as, excepto en el caso de las niñas de la ciudad, los empleos que nombraron con mayor frecuencia en respuesta a la pregunta «¿Qué clases de trabajo hace la gente?» no fueron los empleos que escogieron para sí mismos. Por ejemplo, los niños y niñas de la ciudad mencionaron trabajos manuales no cualificados (40%), pero escogieron para sí mismos empleos de servicios a la comunidad (44%). Un 30% de las respuestas de los niños del barrio periférico a esta pregunta correspondió a la categoría artes o deportes, mientras que un 33% de sus respuestas correspondió a la categoría científico o técnico cuando les tocó escoger un empleo para sí mismos. Las niñas del barrio periférico escogieron medicina como su primera opción profesional (36%). En respuesta a la pregunta 1, las niñas del barrio periférico mencionaron, en primer lugar, empleos de secretaria u oficinista. Únicamente las niñas de la ciudad mantuvieron el porcentaje más alto de sus respuestas en una sola categoría para las dos preguntas que se están estudiando; fue en la categoría de la enseñanza, con un 18% para la pregunta 1 y un 40% para su propia opción profesional.

Todos los participantes de la muestra parecen tener como mínimo una comprensión intuitiva de los empleos «de movilidad social ascendente». Y aunque cada grupo escoge como opción profesional propia un empleo que requiere un mayor aprendizaje, una mayor formación y una mayor destreza que el trabajo que «más nombraron» en la pregunta 1, se mantiene un claro modelo de estatus socioeconómico. Los alumnos/as del barrio periférico escogieron los empleos mejor remunerados y más exigentes desde el punto de vista técnico, así como aquéllos que requieren un máximo nivel de formación; los alumnos/as de la ciudad escogieron los empleos no tan bien remunerados de maestro/a y agente de policía. Las niñas de la ciudad parecen «tener mayores aspiraciones sociales» que los niños de la ciudad de la muestra. Por ejemplo, las niñas de la ciudad expresan su interés «por la ley y el orden y la justicia» en su deseo de llegar a ser abogadas, mientras que los niños desean ser agentes de policía. Típicamente, la abogacía y la enseñanza son campos profesionales mejor remunerados y con un estatus más elevado que el de los agentes de policía.

Ogbu (1991) y Shropshire y Middleton (1999) han propuesto que los miembros de los grupos minoritarios y pobres conversen con sus hijos para que éstos tengan expectativas profesionales en consonancia con la evaluación de los padres respecto a las oportunidades que la sociedad realmente les ofrece. De esta manera, basándose en la clase de oportunidades de empleo que los padres perciben, los hijos reciben mensajes sobre las profesiones que pueden conseguir; asimismo, los padres no animan a sus hijos a aspirar a trabajos que ellos mismos sienten que están fuera de su alcance.

Las respuestas de los alumnos/as de la ciudad tienden a respaldar esta tesis. Padres e hijos ven que las personas que son como ellos escogen ser agentes de policía y maestros/as; pueden sentir que se trata de objetivos realistas. Los alumnos/as de la ciudad pueden estar reci-

biendo de la sociedad mensajes claros o encubiertos que los alejan de las profesiones de mayor prestigio.

Esta hipótesis está de acuerdo con la teoría de la ecología cultural de Ogbu. O puede darse el caso de que los alumnos/as de la ciudad simplemente no tengan el conocimiento de campo específico necesario para estar informados respecto a empleos mejor remunerados.

Ogbu sostiene que las aspiraciones profesionales de la clase trabajadora no cambiarán de forma apreciable hasta que la sociedad evolucione hacia formas que ofrezcan oportunidades educativas y laborales para todos, independientemente de la raza o el estatus socioeconómico.

¿Crees que harás este trabajo? (El tipo de trabajo que te gustaría hacer)

Se hizo esta pregunta para aclarar hasta qué punto los alumnos/as estaban comprometidos con su opción profesional y para ver si daban razones para su grado de convencimiento. Los alumnos/as de la ciudad dieron más respuestas categóricas y menos respuestas justificadas que los alumnos/as del barrio periférico. Los alumnos/as de la ciudad presentan la atribución del esfuerzo (si me esfuerzo lo suficiente) para justificar sus respuestas del «sí».

Los alumnos/as del barrio periférico proporcionaron más respuestas indecisas (quizás, probablemente, en el mejor de los casos). Podría ser que se diesen cuenta de que se encontrarán con más opciones profesionales y que podrán cambiar de opinión.

¿Qué deberías hacer en los próximos diez años para poder trabajar en aquello que deseas?

Casi todos los alumnos/as proporcionaron una buena «combinación» entre el objetivo profesional que habían manifestado y las maneras de alcanzarlo. Tanto los alumnos/as de la ciudad como los del barrio periférico saben que tienen que «ir a la escuela, acabar la escuela, ir al instituto, obtener buenas puntuaciones y estudiar mucho».

Sólo unos pocos alumnos/as dieron respuestas parecidas a las que Furth (1981) halló cuando preguntó a los alumnos/as de qué manera la gente conseguía empleos. Únicamente cuatro alumnos/as del presente estudio dieron respuestas similares a la categoría de Furth: es suficiente con crecer o con querer tener el empleo. Tales respuestas incluyen: *a*) encarcelar a personas (hacerse agente de policía; 1r. curso); *b*) mirar a un bombero en la televisión (4º curso); *c*) ponerse una placa y vestirse con la ropa adecuada (agente de policía, 2º curso); y *d*) mirar las noticias de la televisión; hablar con el director (modelo, 2º curso). Estas respuestas, sobre todo de niños pequeños, dejan entrever que creen que sólo con mirar, sentirse, vestirse y actuar representando el trabajo en cuestión se puede conseguir la capacidad necesaria para ejercerlo.

La mayor parte de alumnos/as de esta muestra, en todos

los grupos, tiene una imagen buena y bastante realista sobre la escolaridad necesaria para alcanzar su objetivo profesional. Por lo menos saben y son capaces de expresar claramente «las palabras correctas». De igual modo, los alumnos/as de esta muestra, en general, aún no piensan en dejar la escuela.

Muchos alumnos/as utilizan la atribución del esfuerzo. Los teóricos de la atribución (Bar-Tal y Dorom, 1979) afirman que la gente da razones para sus éxitos y fracasos en la vida. Las razones más típicas son: esfuerzo, talento, dificultades de trabajo y suerte. El esfuerzo es un constructo interno y variable; es decir, la persona controla la cantidad y calidad del esfuerzo que ella misma pone en una tarea concreta. Las razones que uno mismo da para el éxito o fracaso influyen sobre cómo uno mismo evalúa su propia actuación y también sobre su sentimiento.

El esfuerzo es una sana atribución para uno mismo, puesto que, en caso de que tenga éxito, tenderá a sentirse orgulloso, ya que controló la cantidad de esfuerzo ejercido. En los casos de fracaso puede llevar a un mayor esfuerzo en futuros intentos. Sin embargo, si el fracaso persiste después de múltiples intentos, la persona empezará a pensar que este esfuerzo tiene poco efecto. En tales casos, la persona sentirá vergüenza y humillación.

Mientras que los alumnos/as de cada grupo hablan de esfuerzo, las niñas de la ciudad parecen utilizar casi siempre la atribución del esfuerzo. En la literatura de la teoría motivacional, las atribuciones de esfuerzo se asocian a un comportamiento «esforzado» para conseguir el éxito. Podría ser que las niñas de la ciudad estableciesen temprano en la vida fuertes atribuciones de este tipo.

¿Podrías tener alguna dificultad para trabajar en aquello que deseas? ¿Cuál?

¡Los niños de la ciudad sienten que nada les impedirá alcanzar su objetivo! (excepto si los matan, 2º curso; si se juntan con adictos a las drogas, 5º curso.) Las niñas de la ciudad también son muy categóricas en su certeza de que nada las frenará. Tanto los niños como las niñas mencionan la atribución del esfuerzo (si no estudio; si cateo la escuela). Ninguno de los niños de la ciudad mencionó el dinero o los problemas relacionados con no tener bastante dinero para asistir a la escuela.

En cambio, a los alumnos/as del barrio periférico, especialmente a los niños (ya en 1r. curso), les preocupa el hecho de tener bastantes recursos económicos para poder hacer estudios superiores. A los niños del barrio periférico también les preocupa si podrán acceder a estudios superiores y si serán lo «suficientemente buenos» para poder llegar a ser abogado.

Las respuestas de los niños/as del barrio periférico son quizás un reflejo de las presiones ecológicas culturales a las que estos alumnos/as se ven sometidos: altas expectativas profesionales que van acompañadas de altas expectativas respecto a sus resultados académicos. Y unas

cuantas presiones económicas también están presentes en la mente de numerosos alumnos/as. Podría ser que los alumnos/as del barrio periférico oyesen hablar mucho de dinero a sus padres, puesto que su educación ya es de por sí bastante costosa.

Los alumnos/as de la ciudad, que claramente no están sometidos a las mismas presiones, pueden tener ideas un tanto ingenuas y parciales sobre lo que realmente hace falta para «acceder a una educación superior» (*to go to college*) o a la «facultad de Derecho». ¡Los alumnos/as de la ciudad parecen estar tan seguros que nada les impedirá llegar a ser maestro/a, agente de policía, abogado/a! Sin embargo, nos quedan algunas preguntas sin responder: ¿Son conscientes de lo que les queda por delante? ¿Saben los costes que una educación superior implica? ¿Son conscientes de toda la serie de capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser médico?

PERFILES EMERGENTES

Los niños y las niñas de la ciudad

El perfil que surge de los alumnos/as de la ciudad indica que aspiran a un mejor nivel social, que están convencidos, que se sienten seguros de sí mismos, son optimistas y confían en que las cosas van a ir bien. En general, no ven impedimentos muy importantes para su éxito y saben que tienen que trabajar duro, que tienen que sacar buenos resultados en la escuela y que deben acabar la escuela secundaria y a menudo una educación superior si quieren conseguir su objetivo profesional.

Los alumnos/as de la ciudad expresan las dificultades presentes en su vida en muchas de sus respuestas; se dan cuenta de que la gente trabaja para pagar las cosas necesarias de la vida. Esto incluye cosas como «pagar el gas». Los niños son conscientes de la violencia y las drogas, y las consideran como posibles impedimentos para sus propias carreras profesionales.

Los niños de la ciudad responden de formas extraordinariamente similares en todos los niveles escolares. Casi un 40% de sus respuestas a la pregunta «¿Qué clases de trabajo hace la gente?» corresponden a la categoría de trabajo no cualificado. Y el porcentaje más alto de opciones profesionales escogidas para sí mismos se hallan en la categoría de servicios a la comunidad, a saber, agente de policía. Aparentemente, tienen presente la aplicación de la ley, dado que consideran al policía como un modelo a imitar. Mientras que los niños de la ciudad nombran una serie de empleos diversos como posibilidades para sí mismos, hay pocas o ninguna respuesta en ciertas categorías. Los empleos científico o técnico, banca, ejecutivo y campos relacionados con la informática ni siquiera se mencionan.

Únicamente unos pocos niños de la ciudad se ven a sí mismos como médicos o abogados.

Las niñas de la ciudad se ven como maestras, abogadas y médicos. Sus respuestas son distintas a las de los niños de

la ciudad en que las niñas parecen aspirar a profesiones mejor remuneradas y más prestigiosas para sí mismas. También tienen presente la aplicación de la ley; sin embargo, intentan «convertir el mundo en un lugar mejor» siendo abogadas, más que no agentes de policía.

Las niñas son muy claras y se sienten seguras de sí mismas; se dan cuenta de que para conseguir sus objetivos tendrán que «trabajar duro».

Tanto para los niños como para las niñas de la ciudad, los empleos que desean representan una movilidad social ascendente en comparación con su vida actual. No obstante, en general, las opciones de trabajo que han escogido son limitadas y, entre ellas, muy pocas se encuentran en el grupo de profesiones mejor remuneradas, más técnicas y prestigiosas.

Aparecieron modelos estereotipados de género, tal como se puede ver claramente en las opciones agente de policía (masculina) y maestra (femenina).

Las hipótesis para una investigación complementaria incluyen:

- Los niños y las niñas de la ciudad no son conscientes de una amplia gama de empleos. Esto es, existe una falta de conocimiento del campo específico a disposición de los alumnos/as de la ciudad sobre la serie completa de empleos o profesiones.
- Los niños y las niñas de la ciudad reciben información y estímulos sobre opciones profesionales por parte de personas cercanas o importantes para ellos. Es decir, padres, profesores, compañeros/as y medios de comunicación pueden, abierta o encubiertamente, animar o desanimar a los alumnos/as de la ciudad a imaginarse a sí mismos desempeñando ciertos papeles.
- Los niños y las niñas de la ciudad reciben mensajes directos de personas significativas para ellos que sugieren la «conveniencia» de ciertas profesiones y la «no conveniencia» de otras. Estos mensajes tienen orígenes complejos, incluyendo la evaluación de las oportunidades económicas disponibles en la sociedad en general.

Los niños y las niñas de los barrios residenciales altos

El perfil que surge de los alumnos/as del barrio periférico indica que aspiran a ascender en la escala social pero que de algún modo se sienten indecisos respecto a su posible éxito. Expresan su preocupación respecto al dinero y a sus propias capacidades para poder acceder a una «buena enseñanza superior». También saben que el trabajar duro, los buenos resultados en la escuela y la finalización de la enseñanza secundaria y los estudios superiores constituyen exigencias básicas.

Los niños de los barrios periféricos escogieron los campos laborales con un alto nivel técnico y altamente remunerados de ciencia, medicina y artes o deportes. Las

niñas escogieron medicina, enseñanza y profesiones científicas.

Los modelos de empleo seleccionados por la juventud del barrio periférico tienden a estar «mejor remunerados y con un nivel técnico más elevado» que las profesiones escogidas por la juventud de la ciudad. Sin embargo, respecto a los niños y niñas del barrio periférico, también existe una gama de opciones profesionales bastante limitada. Como sucedía con los alumnos/as de la ciudad, los alumnos/as del barrio periférico olvidaron mencionar las profesiones relacionadas con la informática, la banca o los cargos ejecutivos. Tampoco se ven a sí mismos como empresarios. Ningún alumno/a del barrio periférico se ve a sí mismo como agente de policía, cartero o bombero.

Las hipótesis para una investigación complementaria incluyen:

- Los niños y las niñas del barrio periférico no son conscientes de la gama completa de empleos disponible.
- Los niños y las niñas del barrio periférico reciben mensajes con información económica por parte de los padres, maestros/as, compañeros/as y los medios de comunicación respecto a la «conveniencia» o «no-conveniencia» de ciertos empleos o profesiones. Ciertos empleos se consideran claramente como inaceptables, otros como preferidos.

INVESTIGACIONES COMPLEMENTARIAS

En el presente estudio he intentado examinar las ideas que tienen los jóvenes de la ciudad y del barrio periférico respecto a sus opciones profesionales. De este estudio han surgido diferentes modelos de empleos; las diferencias de estatus socioeconómico y de género han resultado evidentes. Estos modelos plantean nuevas preguntas y sugieren una investigación complementaria. En los estudios complementarios se deberán analizar por lo menos los siguientes aspectos:

1) A fin de comprender más profundamente los modelos de estatus socioeconómico/raza/género, la muestra de alumnos/as debería ser más completa. Esto incluiría a alumnos/as afroamericanos y alumnos/as blancos de

niveles socioeconómicos más bajos; alumnos/as afroamericanos y alumnos/as blancos de niveles socioeconómicos altos.

2) Padres y maestros/as deberían implicarse en las investigaciones complementarias a fin de analizar los factores que influyen en la información sobre aspectos económicos de los alumnos/as. ¿Qué mensajes claros o encubiertos envían los adultos o los compañeros que son significativos para los jóvenes respecto a las opciones profesionales de estos últimos? ¿Limitan los padres de las minorías las opciones profesionales para sus hijos? ¿Qué papel desempeñan los maestros/as al influir en las opciones profesionales escogidas por los jóvenes?

3) ¿Qué modelos motivacionales aplican las niñas y los niños pequeños cuando se consideran «trabajadores»? ¿De qué modo las atribuciones de capacidad, esfuerzo, dificultades de trabajo y suerte intervienen en el sentimiento y la conducta esforzada?

4) ¿De qué manera cambian las opciones profesionales y las aspiraciones de los alumnos/as a medida que se van haciendo mayores? ¿Qué sucede con la actitud segura y el optimismo de los jóvenes de la ciudad a medida que acceden a la escuela secundaria (*middle and high school*)?

5) ¿Qué efecto tiene un programa de educación en economía respecto a los aspectos profesionales en el conocimiento de los jóvenes sobre empleos, opciones y aspiraciones profesionales?

Y, finalmente, una pregunta normativa para la educación en economía: ¿Qué papel debería hacer la educación en economía en la «equiparación» de las opciones profesionales para los alumnos/as de todos los grupos étnicos, de género y de estatus socioeconómico?

NOTA

¹ En muchas ciudades de Estados Unidos de América, los centros urbanos están muy degradados y se encuentran habitados por inmigrantes y grupos sociales con escaso poder adquisitivo.

* El artículo ha sido traducido del inglés por Beatriz Krayenbühl Gusi.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, pp. 67-92.
- AGARWAL, R. y DAY, A.E. (1998). The Impact of The Internet on Economic Education. *Journal of Economic Education*, 29 (2), pp. 99-110.
- APPLE, M.W. (1989). American Realities: Poverty, Economy and Education, en Weis L., Farrar, E. y Petrie, H.G. (eds.). *Dropouts from School: Issues, Dilemmas, and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- ARMENTO, B. J. (1990) Economic Socialization, en William T. Callahan (ed.). *Citizenship for the 21st Century*. Bloomington, Indiana: Foundation for Teaching Economics and the Social Studies Development Center.
- ARMENTO, B. J. (1986). Promoting Economic Literacy, en Wronski, S. y Bragow, D. (eds.). *Social Studies and Social Sciences: A Fifty-Year Perspective*, 78, Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- ARMENTO, B. J. y FLORES, S.C. (1986). Learning about the Economic World, en Jan Atwood, V. (ed.). *Elementary Social Studies: Research as a Guide to Practice*, 79. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- BARBA, R. H. y MASON, C. L. (1994). The Emergence of the «Nerd»: An Assessment of Children's Attitudes Toward Computer Technologies. *Journal of Research on Technology in Education*, 26 (3), pp. 382-390.
- BAR-TAL, D. y DAROM, E. (1979). Pupils Attributions of Success and Failure. *Child Development*, 50, pp. 264-267.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1988). *The Child's Construction of Economics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BRANNON, J., MOSS, P., MOONEY, A y GILBERT, E. (2000). An Intergenerational Study of Paid and Unpaid Work, Interim Report. <www.workliferesearch.org/r02sum.asp>.
- CONRAD, C. (1998). National Standards or Economic Imperialism? *Journal of Economic Education*, 29 (2), pp. 167-169.
- CUMMINS, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 5 (1), pp. 19-36.
- DANZIGER, K. (1958). Children's Earliest Conceptions of Economic Relations. *Journal of Social Psychology*, 47, pp. 231-240.
- FURNHAM, A. (1982). The Perception of Poverty Among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 5, pp. 135-147.
- GOLDSTEIN, B. y OLDHAM, J. (1979). *Children and Work: A Study of Socialization*. New Brunswick, Nueva Jersey: Transaction Books.
- GRANT, C.A. y SLEETER, C.E. (1986). Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), pp. 195-211.
- GREENE, M. (1983). On The American Dream: Equality, Ambiguity and the Persistence of Rage. *Curriculum Inquiry*, 13 (21), pp. 179-193.
- GUPTA, U. G. y HOUTZ, L. (2000). High School Students' Perceptions of Information Technology Skills and Careers. *Journal of Industrial Technology*, 16 (4), pp. 2-8.
- HARRIS, L. & ASSOCIATES (1987). *The Metropolitan Life Survey of the American Family: Strengthening Links Between Home and School*. Nueva York: Metropolitan Life Insurance Company.
- KAHLE, J. B. y DAMNJANOVIC, A. (1997). How Research Helps Address Gender Equity. *Research Matters - to the Science Teacher*, 9703.
- LEAHY, R.L. (1981). The Development of the Conception of Economic Inequality. 1. Descriptions and Comparisons of Rich and Poor People. *Child Development*, 52 (2), pp. 523-532.
- LANKARD, B. A. (1995). *Family Role in Career Development*. ERIC Digest, 164, pp. 389-878.
- LEINHARDT, G. y McQUAIDE, J. (2002). Building the Joinable Society. *Journal of Educational Computing Research*, 24, p. 2.
- LEISER, D. (1983). Children's Conceptions of Economics. The Construction of a Cognitive Domain. *Journal of Economic Psychology*, 4, pp. 297-317.
- LUEPTOW, L.B. (1980). Social Change and Sex Role Change in Adolescent Orientations Toward Life, Work and Achievement: 1964-1975. *Social Psychology Quarterly*, 43 (1), pp. 48-59.
- McDILL, E.L., NATRIELLO, G. y PALLAS, A. (1987). A Population at Risk: Potential Consequences of Tougher Standards for Student Dropouts, en Natriello, G. (ed.) *School Dropouts: Patterns and Politics*. Nueva York: Teachers College, Columbus University.
- McQUAIDE, J., LEINHARDT, G. y STANTON, C. (1999). Ethical Reasoning: Real and Simulated. *Journal of Educational Computing Research*, 21 (4), pp. 433-474.
- MORIAN, M., RICKINSON, M. y DAVIES, D. (2001). The Delivery of Careers Education and Guidance in Schools. *DFES Research Report*, 296. Nottingham, Reino Unido: DFES Publications.
- MOUNTAIN BROOK SCHOOLS, ALABAMA (2001). «The Career and College Research Initiative. II». *Findings Report*.
- OGBU, J. U. (1989). The Individual in Collective Adaptation: A Framework for Focusing on Academic Underperformance and Dropping Out Among Involuntary Minorities, en Weis, L.E., Farrar, E., Petrie, H.G. (eds.). *Dropouts from School: Issues, Dilemmas and Solutions*. Albany: State University of New York Press.
- OGBU, J.U. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective. *Child Development*, 52, pp. 413-429.
- OSTRANDER, R. (1996). Equity in Computer Classrooms.

The Journal of Adventist Education, 48 (5), pp. 37-39.

SHOFFNER, M. F. y VACE, N. N. (1999). Careers in the Mathematical Sciences: The Role of the School Counselor. *ERIC Digest*, pp. 435-950.

SHROPSHIRE, J. y MIDDLETON S. (1999). *Small expectations: Learning to be poor?* Layerthorpe, York, Reino Unido: *York Publishing Services*.

SOSIN, K., DICK, J., y REISER, M. L. (1997). Determinants of Achievement of Economics Concepts by Elementary School Students. *Journal of Economic Education*, 28 (2), pp. 100-121.

STITT-GOHDDES, W.L. (1996). Business and Industry Need Qualified Workers, en Perreault, H. (ed.). *Classroom Strategies: The Methodology of Business Education*. Reston, VA: National Business Education Association.

STRAUSS, A. (1952). The Development and Transformation of Monetary Meaning in the Child. *American Sociological*

Review, 17, pp. 275-286.

TEASDALE, S. y LUPART, J. (2001). «Gender Differences in Computer Attitudes, Skills and Perceived Ability». Estudio presentado en la Canadian Society for Studies in Education, Quebec, Canada.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Howard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WEIS, L. (ed.) (1988). *Class. Race and Gender in American Education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.