

Infancia y representaciones sociales

Childhood and Social Representations

Ferrán CASAS

Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida.

Universidad de Girona

ferran.casas@udg.es

Recibido: 17.11.05

Aprobado: 17.01.06

RESUMEN

Se presenta un análisis y revisión de los elementos constituyentes de las representaciones sociales mayoritariamente compartidas acerca de la infancia en la sociedad occidental, como contribución a una mayor comprensión de los procesos de construcción de la infancia actual. Para entender el desarrollo histórico de las políticas sociales de infancia, se plantea la necesidad de profundizar en tres vertientes representacionales inseparables: (a) Las representaciones sociales acerca de la infancia, (b) acerca de sus problemas y necesidades sociales y (c) acerca de las formas apropiadas de afrontar dichos problemas y necesidades. Se defiende la importancia de un cambio psicosocial para evitar que antiguas representaciones sobre la infancia resistentes a modificarse sigan generando una ruptura de la comunicación entre generaciones.

PALABRAS CLAVE: Infancia, adolescencia, representaciones sociales, necesidades sociales, problemas sociales, actitudes, creencias, políticas de infancia.

ABSTRACT

A review and analysis of constituents of mainly shared social representations of childhood in western society are presented —essaying to contribute to a better understanding of the constructing processes of present childhood. In order to understand the historical development of childhood social policies the need of in-depth analysing three linked representational slopes is defended. They are (a) social representations of childhood, (b) social representations of children's needs and children's problems, and (c) social representations on how to appropriately cope with such needs and problems. The need of a psychosocial change in order to avoid old social representations of childhood —which resist changing and are generating communicational gaps between generations— is posed.

KEY WORDS: Childhood, adolescence, social representations, social needs, social problems, attitudes, beliefs, childhood policies.

SUMARIO

1. La infancia como representación colectivamente compartida. 2. Las representaciones sociales según la escuela europea de psicología social y su aplicación a la infancia. 3. Efectos de las representaciones socia-

les imperantes sobre el conocimiento y la investigación científicas acerca de la infancia. 4. Representaciones y problemas sociales. 5. Representaciones sociales y actuaciones sociales ante los problemas. 6. Representaciones sociales y relaciones intergrupales. 7. A modo de reflexiones finales.

1. LA INFANCIA COMO REPRESENTACIÓN COLECTIVAMENTE COMPARTIDA

La infancia, en el sentido de «conjunto de población de un territorio o sociedad» no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también (y quizás sea superfluo añadir que para un psicólogo social es «sobre todo») una realidad *representada* no sólo por cada uno de nosotros individualmente, sino también colectivamente. Una de las características de muchos fenómenos sociales complejos es que «realidad» y «representación mayoritariamente compartida sobre esa realidad en una sociedad concreta» no coinciden necesariamente. Lo que puede parecer paradójico es que dicha representación *también forma parte* no sólo «de la realidad social» en el sentido más amplio, sino incluso *de la misma realidad concreta que nos representamos*. Estas ideas forman parte de la historia de las ciencias humanas y sociales, y de maneras matizadamente distintas, han sido profundizadas por Durkheim a finales del siglo XIX, por los interaccionistas simbólicos durante buena parte del siglo XX, y por los sociocognitivistas europeos las últimas décadas, entre otros.

Desde esta perspectiva *la infancia* no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, sino que resulta también inseparable de la idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre *qué es la infancia*. Expresado con un ejemplo: si hoy viajamos al Senegal, a unos 500Km de la capital encontramos culturas vecinas con concepciones bien distintas sobre la infancia: Para unas la infancia es el conjunto de personas que aún no presentan signos visibles de pubertad; para otras la infancia está formada por aquellas personas que no han superado con éxito un determinado rito iniciático, ... cuyo primer intento en algunos casos se realiza hacia los 19 años. La infancia, en última instancia, es *lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia*.

Hay un ejercicio relativamente fácil de hacer y que he practicado a menudo cuando doy cursos a profesionales del ámbito de la infancia. Una vez se da por sentado explícitamente que todos los presentes sabemos qué es la infancia, se pregunta: ¿Qué es la infancia? Se acostumbra a generar un silencio con caras de perplejidad durante el que se intuyen preguntas silenciosas

en la mente de muchos (¿Qué pregunta éste ahora? ¿Todos sabemos lo que es la infancia! ¿Lo preguntará en serio?). Cuando se consigue romper el fuego y que alguien «se moje» dando una definición, a menudo dicha definición tantea algún intervalo de edad. No es raro que a continuación alguien matice que más que la edad, la infancia son unas etapas evolutivas. A continuación no hay más que pedir opinión general sobre el intervalo de edad concreto o las etapas (según Piaget, Freud, Erikson, ...?), y en pocos minutos resulta obvio que va a resultar imposible ponerse de acuerdo. El ejercicio nos permite reflexionar sobre la sustantividad de una representación social. Al iniciar la sesión todos «sabíamos de qué hablábamos» y todos «nos entendíamos» hablando acerca de la infancia; a lo largo del proceso de reflexión, la realidad ha dejado de ser tan clara y «obvia» como parecía, para pasar a ser una realidad relativa a las representaciones sociales que la acompañan, o incluso una realidad *borrosa*. Cosas que nos parecían «evidentes», «lógicas» y «de sentido común», han dejado de serlo; esa «lógica» es un excelente indicador de que compartíamos una representación social sobre el objeto de reflexión; al poner en evidencia su sustrato, nos damos cuenta que podría haber otras «lógicas» o representaciones compartidas.

Los adultos de cualquier sociedad, en cualquier momento histórico, han sentido sus creencias y representaciones sobre niñas y niños como *lógicas y evidentes* en todos los casos en que eran colectivamente compartidas. Paradójicamente, de las cosas evidentes se habla poco, no parece necesario cuestionárselas, y se van haciendo socialmente *invisibles*. El mero hecho de ser compartidas hace que las imágenes subyacentes sean difíciles y lentas de cambiar a pesar de que contradigan la obviedad, o, más contemporáneamente, la evidencia científica (Casas, 1998).

Las representaciones sociales ampliamente compartidas sobre la infancia nos ayudan a comprender las relaciones e interacciones sociales que establecemos en cada sociedad con el subconjunto de población que denominamos infancia. Damos por sentadas muchas cosas respecto de la infancia, que merecerían ser discutidas, e imaginadas desde otras perspectivas. La infancia puede analizarse e interpretarse como un grupo, como una categoría social, o como una generación dentro de cada sociedad

(Qvortrup, 1987; Casas, 1998). Ello nos lleva mucho más allá de las relaciones padres-hijos o maestros-alumnos, y nos entronca con los estudios psicosociales sobre relaciones intergrupales, intercategoriales e intergeneracionales. Son **relaciones más macrosociales**, entre los adultos y la infancia de cada sociedad.

Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de *implícitos* o de *saberes cotidianos* resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de *realidad psicosocial*, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e influencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta *lógica*. No importa cuán ciertas o erróneas sean tales creencias, sino averiguar cómo funcionan, porque, como ya advirtieron Thomas y Thomas en 1928, *las situaciones definidas como reales, son reales en sus consecuencias*.

De forma implícita o explícita, a lo largo de la historia occidental podemos observar períodos en que han predominado ideas y actitudes positivas acerca de la infancia, mientras que en otros han predominado las negativas, y en otros ha habido un revuelto de todo ello:

- **La infancia como representación positiva:** La infancia idílica y feliz, simbolizando la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Rousseau sería un abanderado de esta perspectiva. Actualmente esta imagen es utilizada y manipulada a menudo por la publicidad. Se ha señalado que desde esta visión se fue justificando la necesidad de una (sobre)protección de la infancia, que avaló que se la fuera emplazando en «mundos aparte» del adulto.
- **La infancia como representación negativa:** Conlleva la necesidad de «corregir» la maldad o rebeldía inherente a la infancia. La versión religiosa es la infancia que nace con el pecado original (posiblemente la obra de De Mause, 1974, es la mejor documentada sobre las consecuencias de estas representaciones negativas sobre la infancia en la cultura occidental). Esta representación acostumbra a ir asociada a

una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control.

- **La infancia como representación ambivalente y cambiante:** Etimológicamente, el origen del concepto «infancia» es meramente descriptivo: Del latín *in-fale*, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un «después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc... (Casas, 1993). Estas ideas «neutras» en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: «aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharles» (hoy en día, la infantería en el ejército, o los infantes y las infantas en la realeza son los que «no mandan»). La sociedad contemporánea necesitó subdividir la infancia, y construyó la adolescencia, que viene de *adulescere*: los que les falta alguna cosa (para ser como los adultos). Situados ya a finales del siglo XX, y con los cambios tecnológicos acelerados que empezamos a vivir, autores como Postman (1982) empezaron el debate de que la infancia dejaba de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares. Con la invasión en nuestras vidas cotidianas (intimidad incluida) de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), las preguntas se suceden en cascada: ¿se eliminarán las distinciones entre infancia y madurez por el progresivo acceso de los niños y niñas a las informaciones «adultas»? ¿o bien se ensancharán las brechas entre generaciones? ¿las NTICs son, como plantean algunos, «liberadoras» de la infancia, ya que, como media, las dominan mejor los más jóvenes que los adultos? ¿O más bien son el mayor riesgo deshumanizador de la historia? (duda que genera los denominados «pánicos mediáticos») (Buckingham, 2000).

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SEGÚN LA ESCUELA EUROPEA DE PSICOLOGÍA SOCIAL Y SU APLICACIÓN A LA INFANCIA

Para S. Moscovici (1976; 1981; 1982) una **representación social** es una *forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido*. Dicho conocimiento no sólo se refiere a una realidad, sino que también participa en la *construcción social de dicha realidad*. Tal construcción configura algo que se percibe como *un saber de sentido común*. Apela a ciertas ideas, pensamientos e imágenes compartidos sobre realidades concretas (naturales o socioculturales) que al estar socialmente construidas, se cargan de un fuerte sentimiento de que **tienen su lógica**.

En la tradición de Moscovici y su escuela, se defiende que toda representación social se construye a partir de un proceso dialéctico entre:

- La objetivación: Se hace concreto lo abstracto. Nociones tan imprecisas como «enfermedad», «locura», «psicoanálisis», «(teoría de la) relatividad», «profesión», «infancia», etc..., se nos aparecen como «realidades», las «naturalizamos».
- El anclaje: La representación y su objeto se «enraízan». El objeto es integrado cognitivamente dentro del sistema de pensamiento preexistente, y se carga de unos **significados** y de unas **utilidades**, que **orientan las conductas y las relaciones sociales**.

Una de las formas de explicitar los componentes de una representación social es haciendo el famoso símil de las capas de una cebolla:

- **Componentes más externos y cambiantes: Informaciones que circulan en un entorno concreto sobre el objeto socialmente representado.** En el caso de **la infancia**, por ejemplo, las distintas disciplinas que la han estudiado, han ido aportando gran cantidad de diferentes informaciones sobre «qué es bueno para el niño», «qué es mejor para su educación», «qué es óptimo para su buen desarrollo», etc... Ello ha generado un sin fin de debates a todos los niveles que han ido influyendo en las ideas de padres, maestros, expertos y ciudadanos en general, hasta el punto de poder afirmar que en pocas décadas han cuestionado fuertemente algunas actitudes

hacia los niños y niñas. Los últimos años, la Convención de N.U., también ha generado procesos parecidos.

- **Componentes más internos y resistentes al cambio: Las actitudes.** Las actitudes tienen componentes distintos que a veces dan lugar a procesos aparentemente incongruentes entre sí. En el caso de la infancia, nos aparece un **alto consenso** cognitivo e incluso afectivo acerca de sus derechos. Pero en el plano conativo se trata siempre de una temática de **baja intensidad** social. La infancia es considerada un tema fundamentalmente «privado». En la cancha pública nunca es un tema prioritario: pueden esperar, ya se harán mayores, mientras tanto ya se ocuparán sus padres y sus maestros, son los ciudadanos del mañana (no del presente).
- **Componentes «centrales», difíciles de captar y muy resistentes al cambio: El núcleo figurativo.** En el caso de la infancia una de las propuestas más productivas que ha aparecido la última década del siglo XX es la idea de que nos los representa como el conjunto de los «**aún-no**». Este núcleo es el que da sensación de consistencia a toda la representación: constituye su «lógica interna». Los niños y niñas «aún no pueden ser» como los mayores.

Para poder captar el núcleo figurativo de una representación social es necesario ser capaces de tomar la «suficiente distancia», que nos permita reconsiderar críticamente las ideas que dan «lógica» y «coherencia» a una realidad que colectivamente «todos vemos de forma igual o parecida», porque es «de sentido común». El análisis de los cambios representacionales a lo largo de la historia de una misma sociedad o cultura resultan a menudo de una gran ayuda. Algunos elementos y propuestas de reflexión que se desprenden de los análisis de distintos autores son los siguientes:

- Pensar en la infancia como una **categoría social distinta** de la sociedad adulta es una idea que se consolida el siglo XIX (Ariès, 1960).
- La infancia es **mundo imaginativo construido por los adultos** (Chombart de Lowe, 1971; 1984; 1989). En la cultura occidental se han desarrollado muchos mitos sobre la naturaleza de la infancia.

Algunos son identificables y están presentes en los medios de comunicación social. Otros sólo se hacen evidentes cuando leemos libros sobre historia (de la infancia, de la vida familiar, de la vida cotidiana, etc.) (ver, por ejemplo, De Mause, 1974).

- La infancia como *grupo social en interacción con otro grupo social*. Ello nos permite entroncar con los estudios psicosociales de las relaciones intergrupales y los consecuentes procesos de diferenciación categorial: Tendemos a poner énfasis en las similitudes intragrupalas (todos los niños/as son *aún-no*: capaces, competentes, responsables, fiables, con suficientes conocimientos, con los mismos derechos, etc.) y en las diferencias intergrupales (los adultos como los «ya-sí»). Tal dinámica lleva aparejadas resistencias a supracategorizar: ¿adultos y niños pueden tener algunos derechos humanos «iguales»? ¿ambos pueden ser igualmente miembros de la categoría «seres humanos»?
- La infancia como conjunto de personas sometido a una *moratoria social* (Verhellen, 1992): Cuentan por su futuro, por lo que serán, pero socialmente «hoy» no cuentan, no son ciudadanos como los demás. No votan.

Los adultos de nuestro entorno socio-cultural tenemos el reto de intentar comprender por qué hemos estado tan «interesados» en mantener a niños/as y adolescentes en la *categoría homogénea y separada* de los *menores*, en vez de profundizar en los *procesos* de socialización y en la *construcción de nuevos consensos sociales con las nuevas generaciones* (supracategorización). Este punto es básico para comprender por qué muchos adultos se resisten tanto a que se discuta e incremente la *participación social* de los niños y niñas que defiende la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Casas, 1994): ¿Pertenecen niños y niñas a la categoría universal «seres humanos»? Si pertenecen, ¿hay derechos humanos comunes a todos los humanos? (al margen de que los pueda haber «no comunes»). ¿Queremos avanzar en el consenso y defensa de los que son comunes a todos los humanos (y no sólo de los que nos diferencian)?

3. EFECTOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES IMPERANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA ACERCA DE LA INFANCIA

La investigación científica y sus protagonistas no son entes ajenos a la sociedad que funciona con determinadas representaciones sociales ampliamente compartidas. Cuando «tomamos distancia» de una sociedad o época histórica determinada y vemos «su lógica» desde nuestro presente (que, a veces, nos parece increíble: ¿Cómo es posible que hasta finales del siglo XIX nadie conceptualizara determinados tratos a los niños y niñas como «cruelles»?), no es de extrañar que comprobemos que «incluso los científicos» miraban la realidad con los mismos «sesgos». Y es que toda la sociedad, ciencia incluida, estaba sumergida en la misma «lógica».

A lo largo de la historia, una buena parte de la investigación de todas disciplinas científicas interesadas por la infancia ha mostrado estar sometida a las representaciones sociales mayoritarias acerca de la infancia en su entorno socio-cultural concreto, faltando al rigor. Algunos breves ejemplos ilustrativos pueden ser:

- Aquellos estudios sobre *socialización*, que la han concebido como un proceso unidireccional más que bidireccional: Los padres socializan a los hijos, pero no aprenden de ellos. Hoy esta postura es indefendible, porque resulta indudable que la socialización es un proceso interactivo, de inter-influencia. Aprendemos cosas hasta de los bebés incluso las primeras semanas de vida.
- Los estudios sobre los niños como *testigos judiciales*, que se dedicaron durante más de tres décadas a investigar únicamente cuándo un niño o niña NO es competente para declarar y por tanto hay que rechazar su testimonio. Sólo a partir de los años 80 del siglo pasado se empezó a investigar cómo un niño o niña resulta ser un testimonio judicial competente, y en consecuencia a explorar como dar apoyo apropiado en dichos procesos. Con referencia a este proceso histórico, Garbarino et al. (1989) dijeron que el estudio de la competencia de los testimonios infantiles es la historia de la incompetencia adulta para

dar apoyo adecuado a los niños y niñas como testimonios judiciales.

- Los estudios sobre **calidad de vida**, que, por definición, deben incorporar la perspectiva de los ciudadanos o usuarios de servicios (sus percepciones, evaluaciones y aspiraciones). Cuando se refieren a niños y niñas, a menudo se publican estudios en los que nadie les ha preguntado nada, asumiendo que su perspectiva la tienen suficientemente «captada» los expertos, o, en ocasiones, se asume que es la que les atribuyen sus progenitores.

4. REPRESENTACIONES Y PROBLEMAS SOCIALES

Hasta ahora nos hemos referido exclusivamente a las representaciones sociales que se refieren a un conjunto de personas. Ya en otra parte hemos definido con detalle (Casas, 1996; 1998) como en todo proceso de intervención social hemos de tener en cuenta tres tipos de representaciones vinculadas entre sí:

- Representaciones de **grupos o categorías de sujetos** (la infancia, los gitanos, los inmigrantes, las mujeres, los ancianos, etc...)
- Representaciones acerca de qué son **problemas o necesidades sociales** de grupos o categorías concretos de personas («social» entendido como algo que apela a un sentimiento de responsabilidad colectiva; aquello que deja de ser un problema «particular» para concernir a la sociedad).
- Representaciones acerca de las **formas apropiadas de actuar** ante determinados tipos de necesidades o problemas (mientras que en la mayor parte de la historia occidental hemos funcionado bajo la lógica del denominado «paradigma de la especialización», la segunda mitad del siglo XX hemos pasado sucesivamente del paradigma de la normalización al de los derechos).

Hay muchas situaciones sociales que **hoy** consideramos problemáticas e indeseables, y que nos parece que *han sido problemas desde siempre*. Sin embargo, es crucial distinguir entre dos cuestiones:

- a) la circunstancia que determinados comportamientos o situaciones sociales se hayan dado desde muy antiguo en la historia de la humanidad (por ejemplo, posiblemente siempre han habido personas que no tenían suficiente ni para comer; niños que era pegados por sus padres; mujeres tratadas violentamente en el hogar; etc.).
- b) y el hecho que dichos comportamientos o situaciones se consideren socialmente negativos, y que por tanto se piense que hay que actuar para modificarlos. Lo más frecuente es que tan pronto «vemos» socialmente una realidad como negativa nos «inventemos» («construyamos» sería la explicación socialmente más dinámica) un concepto nuevo para referirla, que ya en sí resulta ser un concepto «problematizador» (así aparecieron, por ejemplo, la *pobreza* como problema social, durante el siglo XV, como consecuencia de la divulgación de la obra de Juan Luis Vives; la *crueldad* con los niños y niñas a finales del siglo XIX; los *malos tratos* a la infancia, a partir de la divulgación de los estudios de Kempe *et al.* (1962) sobre el *Síndrome del niño pegado*; la *violencia doméstica* con las mujeres las últimas décadas del siglo XX; etc.).

Una realidad que siempre ha sido más o menos la misma, «de repente» la miramos de forma distinta; si esa mirada va siendo compartida socialmente, acaba transformando la misma realidad. En los países industrializados, unas fotos de grandes chimeneas emitiendo gruesas columnas de humo blanco eran vistas mayoritariamente como *progreso* hasta mediados de los años 60 del pasado siglo, y como *contaminación* a partir de entonces. El fenómeno social de lo que hoy denominamos pobreza, en la Europa anterior a Vives no iba acompañada de una representación negativa, sino neutra (*Dios ha querido que haya ricos y pobres y nadie va a cuestionar la obra de Dios*) o positiva (*Los pobres son un bien de Dios: Gracias a que existen podemos practicar la caridad cristiana*). El cómo disciplinan los padres o tutores a niños y niñas siempre fue visto como un asunto *privado* hasta finales del siglo XIX y, por tanto, no era pensable que se juzgara o se pretendiera modificar a través de actuaciones *públicas*; verlo de otra manera era modificar una visión o creencia

profundamente arraigada en occidente (*los hijos son propiedad privada de los padres*) y hubiera atentado contra una figura jurídica fundamental del derecho romano: *la patria potestas*. No podíamos *atrevernos* a ver las cosas o pensarlas de otra manera, al menos hasta que concurrieran determinadas circunstancias, porque iba contra el sentido común imperante en la época.

Disciplinar a un hijo con unas tijeras hoy nos parece una *brutalidad*, entrando ya en el terreno del trato *inhumano*. Hasta el último tercio del siglo XIX tales prácticas, aunque no fueran frecuentes, y pudieran ser criticadas privadamente, no era planteable cuestionarlas socialmente, ni siquiera había ley alguna en ningún país que permitiera perseguirlas.

Es posible que diferentes situaciones que hoy nos pasan socialmente desapercibidas, o bien consideramos «normales», y que perjudican seriamente a niños y niñas, dentro de 100 sean vistas como barbaridades que hacíamos con la infancia a primeros del siglo XXI. Al menos algunos esperamos y deseamos que sea así con temas tan flagrantes como los malos tratos psicológicos y los malos tratos institucionales.

¿Qué situaciones sociales experimentadas por un conjunto determinado de personas llegan a ser consideradas o representadas como un problema *social*? Según Vander Zanden (1977), un problema social es *una situación que un considerable número de personas juzgan desagradable o desfavorable, y que, según ellas, existe en su sociedad...* Un problema social carece de existencia objetiva; más bien la gente *atribuye* carácter problemático a ciertos hechos o conductas y les asigna significado desfavorable. Incluso puede llegar a definir como problema social algo inexistente.

Un caso típico es el problema de la *inseguridad ciudadana*. ¿Está relacionada con el número de delincuentes? ¿Con la gravedad de los delitos cometidos por algunos delincuentes? ¿O con las sensaciones inducidas a los ciudadanos a través de los medios de comunicación social? Lo cierto es que se ha comprobado que es posible que los ciudadanos aumenten sus sentimientos de inseguridad en períodos en que disminuyen tanto el número de delincuentes como la gravedad de los delitos cometidos en su entorno próximo.

A lo largo de la historia de la infancia podemos observar como ha habido momentos en que determinadas situaciones han «aparecido»

como una *nueva* preocupación colectiva y se han adoptado iniciativas para cambiarlas. Podemos hacer una lectura paralela de la misma historia, interpretándola como un lento proceso de reconocimiento de algunos derechos de los niños y niñas. Veamos telegráficamente algunos ejemplos:

a) el derecho a la vida:

— En la Antigua Roma, el *pater familias* otorgaba el derecho a vivir. Se postraba al recién nacido a sus pies y éste decía si le otorgaba el derecho o no. En el segundo caso se le abandonaba o se practicaba el infanticidio. Pero si se le otorgaba, nadie más del entorno podía conculcar tal derecho.

— El emperador Constantino firmó el primer edicto contra el infanticidio (año 319).

— El Papa Inocencio III *inventa* el torno en 1198, que viene a ser la primera medida preventiva de la persistente práctica del infanticidio. El torno hace posible abandonar a un niño sin que se conozca al autor o autora, y con garantías de que el niño o niña seguirá con vida.

b) el derecho a la no explotación:

— Durante la revolución industrial aparecen algunos movimientos de opinión contra el trato que se observa que reciben los niños trabajadores.

— El Parlamento Británico promulga leyes prohibiendo que los menores de 10 años trabajen en minas subterráneas y limitan su jornada diaria a 10 horas (años 1830 y 1840). Lo que hoy puede parecer una barbaridad es, en realidad, un gran avance histórico.

c) el derecho a un trato no cruel:

— En 1871 se da el conocido como *caso Mary Ellen*: Un Tribunal de Nueva York condena un padrastro aplicando la *Ley contra la crueldad con los animales*. Se crea la primera sociedad para la prevención de la crueldad con los niños. Al cabo de algunos años, todos los Estados de los EEUU tienen ya aprobadas leyes contra el trato cruel a los niños.

d) el derecho a tener derechos humanos en la cancha internacional:

— (1924) Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño.

— (1959) Declaración de los Derechos del Niño. Naciones Unidas.

- (1989) Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (en vigor a partir del 2-11-1990).

Cada vez que determinadas situaciones que padecen niños y niñas se nos aparecen como «nuevos» problemas sociales podemos observar unas constantes, que vale la pena sintetizar, porque invitan a una reflexión profunda:

- En un primer momento, profesionales en contacto con niños y niñas en situaciones de dificultad social persisten proactivamente en difundir informaciones a la opinión pública sobre **realidades que no parecen posibles** al imaginario colectivo.
- Se tiene cierto éxito en la difusión de informaciones gracias a la colaboración, interesada o desinteresada, de **profesionales de la información**.
- Se consigue un cierto impacto social sobre un sentimiento de **responsabilidad colectiva**. No se trata de un asunto meramente privado: la sociedad debe actuar.
- Hay una agrupación de miembros de la sociedad civil entorno a organizaciones que trabajan para desarrollar nuevas **iniciativas sociales**.
- Se empieza a plantear la necesidad de desarrollar nuevas políticas públicas para afrontar el *nuevo problema social*.
- Empieza un nuevo debate sobre «derechos» que corresponden o deben ser reconocidos a los «menores».

5. REPRESENTACIONES SOCIALES Y ACTUACIONES SOCIALES ANTE LOS PROBLEMAS

Una vez «consensuada» la necesidad de afrontar un nuevo problema, ello se articula con la tercera vertiente representacional a que hemos aludido al principio de este apartado: ¿Cuál es la forma más «lógica» de solucionar el problema? A lo largo de unos cuantos siglos de la historia de la humanidad, la lógica mayoritaria era bien simple: Si el problema no es grave, se da una ayuda material, pero si es grave «se saca a la persona de su medio y se la lleva a una institución especializada en atender personas con su mismo problema». Esta lógica crea y consolida el denominado «paradigma de la especialización» en la intervención social.

Desde los hospitales medievales, en los que encontramos sus orígenes remotos, el paradigma de la especialización ha llevado las instituciones residenciales a una dinámica constante de crecer en tamaño (hasta las macro-instituciones, asilos o instituciones *totales*) y a superespecializarse. Dinámica paralela a la categorización cada vez más minuciosa y detallada de las personas «portadoras» de los problemas sociales que las llevaban a «necesitar» la institución residencial especializada. Hospital viene de «huésped»; era un lugar para hospedarse, para encontrar cobijo aquellos que no tenían donde dormir: ancianos decrepitos, niños abandonados, pobres, peregrinos de Santiago, ... Los últimos se quedaban a dormir una o pocas noches, pero otros necesitaban muchas más. Con el tiempo se consideró que no podían dormir todos juntos y se fue asumiendo que era necesario disponer de «hospitales» separados para hombre y mujeres, niños y ancianos, cuerdos y locos (que incluía a los disminuidos psíquicos), sanos y enfermos, etc...

Esta «lógica» de la categorización, a principios del siglo XX, fue absolutamente avalada por la nueva y poderosa diosa, la ciencia. En nombre de la ciencia debían diagnosticarse bien los problemas y clasificarse bien a las personas, para poder mandarlas a una institución especializada en su problema, con personal formado específicamente para atender precisamente y únicamente aquel problema. Esta lógica confirmó la *corriente principal* de la lógica social imperante durante siglos para solucionar los problemas sociales en occidente. Los pocos que osaron siquiera ensayar otras formas de pensar fueron barridos en poco tiempo. Es digna de mención, la segunda década del siglo XX, la experiencia del pedagogo J. Pedragosa, que reinsertó jóvenes infractores acogiéndolos en pequeños pisos de la ciudad de Barcelona, al considerar que sus logros era mucho mejores que los conseguidos en los grandes reformatorios (Santolaria, 1984). Su gran error fue plantear el principio de normalización 60 o 70 años antes de tiempo.

Quizás el aprendizaje más interesante de la historia del paradigma de la especialización, después de siglos de dominio absoluto, es su total hundimiento conceptual en un período relativamente muy corto de tiempo, acompañado de enormes resistencias sociales para evitar su desaparición en la práctica. En muy poco

tiempo, y de forma independiente, todas las ciencias humanas y sociales llegan a la evidencia de que el anciano paradigma ya no se sustenta bajo ningún marco teórico o empírico.

Veamos, resumidamente, algunos de los planteamientos científicos que hacen entrar en crisis el paradigma de la especialización en el tratamiento de los problemas sociales de la infancia, cuando se intentan resolver grandes incógnitas:

— **La incógnita de la alta mortalidad de los bebés abandonados, atendidos en las Casas de Maternidad:**

- Estudios de Spitz (1945; Spitz y Wolf, 1946) y descripción de la depresión anaclítica infantil.
- Recopilación de investigaciones encargada por la OMS a Bowlby (1950), traducida al castellano como *Los cuidados maternos y la salud mental* (OMS, 1951).
- Conclusión: Las grandes instituciones residenciales para menores de 6 años resultan nefastas para su desarrollo. Ello tiene un gran impacto en las ciencias de la salud y la psicología clínica y evolutiva.

— **La incógnita del «techo» cognitivo en el desarrollo de niños y niñas con determinadas disminuciones psíquicas:**

- Investigaciones en los Países Escandinavos muestran que niños y niñas no internados, que se han desarrollado en ambientes rurales con buena aceptación social llegan a niveles de desarrollo mucho más elevados (Nirje, 1969; Bank-Mikkelsen, 1973).
- Postulan el principio de normalización en el trato a dichos niños y niñas, con un gran impacto en las ciencias de la educación.
- Conclusión: Lo mejor para el buen desarrollo de los niños y niñas con disminuciones ligeras y medias sería su incorporación a la escuela «normal» y la convivencia con otros iguales de edad no disminuidos.

— **La incógnita de la necesidad de reinserción social después de internamientos largos.**

- Los principios de la prevención formulados por Caplan (1964) señalan la mejor intervención como aquella que se produce antes de que el problema aparezca.
- El movimiento antipsiquiátrico analiza críticamente las relaciones de poder pro-

fesional-paciente y cuestiona el poder ejercido en el diagnóstico, tratamiento e institucionalización de las personas con enfermedades mentales, así como la dicotomía cuerdo- loco. Los debates tienen gran impacto en la psiquiatría.

- Las normas existentes en las instituciones totales son profundamente distintas a las de la sociedad externa (Goffman, 1961); se basan en las necesidades de los profesionales (no de los internos) y su aprendizaje va llevando al «desaprendizaje» de las externas. Todo ello cumple importantes funciones sociales: Tanto los «muros del asilo», como el centrifugado de las instituciones a la periferia de las grandes ciudades tienen como objetivo «olvidar» que tenemos problemas sociales, con la tranquilidad que allí tenemos profesionales especializados en atender esos problemas. Sus análisis tienen gran impacto en las ciencias sociales.
- Conclusión: Las instituciones que aíslan a los sujetos de su entorno social «natural», cumplen funciones sociales perversas y no contribuyen a que sus usuarios puedan funcionar «normalmente» en la vida social.

Los nuevos planteamientos emergentes apostarán por resistirse a la separación de la persona «con problemas» de su medio natural. Las perspectivas ecológicas y ecosistémicas en psicología y en trabajo social insistirán en la importancia del contexto social. Se defenderá el respeto al medio social «natural» (a las redes de apoyo social, formularemos poco después) evitando la ruptura de vínculos afectivos establecidos entre las personas. La profundización en el estudio y comprensión de los contextos sociales nos irá llevando a perspectivas cada vez más multipluri- o interdisciplinarias.

Entendemos que el principio de normalización tiene implicaciones trascendentales a medida que es asumido como una *nueva lógica* de la intervención social. Su defensa parte de los profesionales, pero poco a poco «convence» a un abanico de políticos y ciudadanos. En nuestro país padece las consecuencias de llegar los años 70 del siglo pasado con muchos «nuevos aires» europeos (Casas, 1998) y en algunos ámbitos se evita hablar de él para que no se confunda con las críticas al concepto de *normalidad*, que nos

vino de la antipsiquiatría. No debería haber habido tal confusión: La «normalidad» alude a una clasificación de las personas y la «normalización» a una forma de organizar los servicios, de manera que resulten en condiciones de vida parecidas a las de los demás sujetos de la misma edad y entorno socio-cultural.

La penetración del principio de normalización en los programas de intervención social conlleva dos líneas complementarias de cambios:

— **Sobre el contexto ambiental en el que viven las personas:**

- Toda persona debe vivir en un ambiente físico y humano lo más similar posible al de la mayoría de las demás personas del mismo entorno sociocultural.

— **Sobre las dinámicas de vida cotidiana en que las personas usuarias de servicios se encuentran sumergidas:**

- Las dinámicas de vida cotidiana deben posibilitar la construcción de un sistema de relaciones interpersonales lo más parecido posible al de las demás personas de la misma edad y condición.

Si este principio se asume con congruencia conceptual, sus consecuencias son una ruptura de todo el sistema anterior de prestación de servicios: Hay que cerrar todas las macro-instituciones. Hay que remodelar las pequeñas, pero no sólo físicamente, sino en cuanto a las dinámicas de vida cotidiana que ofrecen. Hay que crear nuevos servicios más normalizados. De hecho se crea un amplio abanico de servicios nuevos, para intentar dar respuestas más normalizadas a cada caso: servicios de apoyo a la familia, centros de día, servicios de acogimiento familiar, centros de acogida de urgencias, etc.

Sin embargo, del dicho al hecho habrá un largo trecho. El nuevo modelo de sistema de servicios que deriva del principio de normalización es mucho más caro que el anterior. Hay resistencias políticas a destinar más presupuesto a las políticas sociales de infancia.... Además, se da la paradoja que este principio para muchos es demasiado «revolucionario», pero para otros resulta «conservador». ¿Por qué? Porque al tomar como estándar de comparación las situaciones y dinámicas «medias» de los demás niños y niñas del mismo entorno sociocultural en el fondo se postula que a los niños del sistema de servicios sociales se les sitúe «como a todos». Ello atenta contra el principio de igual-

dad de oportunidades: Niños y niñas que han padecido importantes carencias psicosociales, afectivas o sociofamiliares han de poder ser objeto de un apoyo extraordinario, «compensatorio» de sus déficits. De otra manera, en muchos casos, nunca podrán llegar a funcionar socialmente como «los demás».

Este es uno de los elementos que nos va introduciendo, a lo largo de la reciente década de los 90, en el paradigma de los derechos. En el caso de la infancia, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño representa un enorme empujón a dicho paradigma. Sobre todo al plantear los derechos a la participación social de la infancia.

En resumen, podríamos decir que el tipo de intervenciones sociales que nos hemos representado como «adecuadas» ante problemas sociales de la infancia han pasado, al menos en la cultura occidental, por tres grandes paradigmas:

— **Paradigma de la especialización:** Focalizado en la identificación del problema y en su categorización, para después plantear la intervención mediante instituciones especializadas con personal especializado en el tratamiento del problema.

— **Paradigma de la normalización:** Focalizado en organizar el contexto de la atención y tratamiento del problema de forma que no genere experiencias distintas a las habituales en la población mayoritaria de la misma edad y entorno sociocultural.

— **Paradigma de los derechos:** Focalizado en la perspectiva del niño/a y en su superior interés y basado en los principios de la Convención de N.U. sobre los Derechos del Niño, particularmente en el de participación.

6. REPRESENTACIONES SOCIALES Y RELACIONES INTERGRUPALES

La psicología social, y particularmente la europea, cuenta con una larga tradición de estudio de las relaciones entre grupos. Muchos de los estudios iniciales fueron con grupos pequeños, pero distintos descubrimientos resultan claramente aplicables a los grandes grupos o categorías sociales (Tajfel, 1978; 1981).

En las facultades de psicología se acostumbra a disponer del interesante vídeo *La clase dividida*, que muestra el experimento de una maestra

separando a los niños y niñas de su clase en dos grupos, según el color de sus ojos. A partir de la separación, y según se enfatizan las cualidades o los defectos de cada grupo, se observan dinámicas de diferenciación categorial muy rápidas, que tiene inmediatas consecuencias en el estado de ánimo de todo el grupo.

Ya Sherif y Sherif habían observado en unos campamentos de verano con niños y niñas, que ni siquiera hacía falta un elemento «objetivo» para diferenciar dos grupos (como es el color de los ojos). La sola asignación a grupos distintos podía desencadenar procesos de diferenciación categorial. Sólo la asignación de tareas que no pudiera hacer un grupo solo, permitió «supracategorizar», ver más las similitudes entre los miembros de los dos grupos, que las diferencias, sentirse partícipes de una macro-grupo, y en definitiva, *cooperar* entre grupos.

Nos resulta fácil imaginar las relaciones intergrupales entre, por ejemplo, hombres y mujeres; payos y gitanos; autóctonos e inmigrantes; etc. Sin embargo, a la mayoría nos resulta bastante nuevo pensar en términos de que existe una relación intergrupal (o inter-categorial o inter-generacional) entre adultos y niños de un territorio dado. Nuevamente nos encontramos frente a unas dinámicas ocultas por nuestras representaciones sociales compartidas.

Cuando un ser humano participa de un grupo en el que desarrolla sentido de pertenencia (y, por tanto, identidad grupal), con sorprendente rapidez aparecen a menudo los denominados *procesos de diferenciación categorial* (Doise, Deschamps y Mugny, 1980). Dichas dinámicas consisten en:

- Tendencia a enfatizar las similitudes intra-grupales.
- Tendencia a enfatizar las diferencias inter-grupales.
- Tendencia a sobrevalorar el endogrupo.
- Tendencia a subvalorar el exogrupo.
- Resistencia a reconocer las similitudes intergrupales y las diferencia intragrupal.
- Resistencia a supracategorizar.

Es muy importante reflexionar sobre esta especie de «tendencias espontáneas» que aparece en los grupos, y sobre el hecho que pensar de otra manera es posible, pero requiere algo más de tiempo y un «sobreesfuerzo» reflexivo. Imaginemos cualquier grupo mixto, del que en

algún momento se reúnen los hombres y las mujeres por separado. Las mujeres se ponen a hablar de los hombres; y los hombres, por su parte, se ponen a hablar de las mujeres. Es posible que al cabo de pocos minutos haya acuerdos intragrupal sobre el exogrupo: «todos los hombres son tal y cual»... y «todas las mujeres son cual y tal». Después de esta primera «reacción», caracterizada por las generalizaciones que se realizan de las características de cada grupo o categoría de personas, y por la simplista apreciación de que «mi grupo es el mejor», es fácil que empiecen a aparecer matizaciones: ni todos los hombres ni todas las mujeres son «tan iguales». Las diferencias entre los dos grupos no tienen porque ser vistas como tan grandes. En última instancia quizás haya más cosas en las que nos parecemos que en las que nos diferenciamos. Quizás los miembros de ambos grupos formamos parte de un misma supracategoría: los seres humanos.

Ocurre exactamente lo mismo en las relaciones entre adultos y niños/as, con la diferencia de que nuestra postura es tan «adultocéntrica» que no acostumbramos a aceptar que el punto de vista de los miembros del otro grupo tenga valor alguno. Aunque a muchos les pueda parecer sorprendente o increíble, en el terreno del derecho internacional siempre estuvo en duda, hasta una fecha tan reciente como 1989 (fecha de la aprobación de la Convención de Naciones Unidas) que los niños y niñas fueran *sujetos de derechos* y que entraran en la categoría de *seres humanos*, siendo, por tanto, detentadores de *derechos humanos*.

Nos relacionamos con el «otro» grupo dando por sentado que nosotros somos *ya-sí* adultos, responsables, competentes, fiables, capaces, conocedores de lo que es la vida, con «todos» los derechos, etc. Mientras que ellos son *aún-no* competentes, ni responsables, ni capaces, ni fiables, y, por tanto, no pueden tener todavía los mismos derechos. Pensamos en niños y niñas sólo *en términos de las diferencias con los adultos*, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes. Yo no conozco a nadie que ponga en duda que hay diferencias entre los niños y los adultos. Por tanto, ello conlleva derechos y responsabilidades *distintas*. Pero partiendo de esta afirmación se hace muy difícil comprender por qué para muchos ya no es pensable que también podamos identificar similitudes, que nos permitan concluir que *existen derechos humanos uni-*

versales, de todos los seres humanos, «aunque sean niños». El derecho a la vida, el derecho a un trato no degradante, el derecho a la libertad de pensamiento o de expresar lo que se piensa, ¿dependen en algo de la edad? Hay derechos humanos fundamentales que les han sido denegados a niños y niñas simplemente por *discriminación en razón de la edad*.

El análisis de las relaciones intergrupales y de los procesos de diferenciación categorial nos llevan a otro interesante terreno: Los miembros de cada grupo tienen perspectivas distintas sobre una misma realidad. Si queremos comprenderla, deberemos tener en cuenta cada perspectiva. Un planteamiento parecido nos llega de los estudios sobre calidad de vida: Para saber el grado de calidad que tiene la vida en una comunidad o territorio determinado habrá que considerar las condiciones materiales de vida, pero también las evaluaciones de cada grupo de agentes sociales implicados. Cuantos más grupos de agentes sociales implicados haya, más perspectivas de análisis de la realidad aparecerán, y más posibles desacuerdos en la evaluación pueden surgir. Ante tales discrepancias, durante algunos años los estudiosos de la calidad de vida cayeron en la tentación de preguntarse si algunos agentes sociales tendrían «más razón» que otros. En la actualidad esta pregunta se considera científicamente improductiva. Lo relevante es plantearse: ¿Por qué distintos agentes sociales tienen perspectivas distintas y discrepantes de una misma realidad? ¿Por qué los expertos en geriatría y gerontología de un municipio consideran que la mayor necesidad social de las personas mayores que está pendiente de satisfacer es que haya más plazas de residencias asistidas, mientras que para las propias personas mayores residentes en el municipio es que haya más pistas de petanca?

Muchos desencuentros entre niños/adolescentes/jóvenes y los adultos deberíamos reanalizarlos dentro de estas dinámicas de diferenciación categorial, considerándolos meramente perspectivas distintas de una misma realidad, ninguna de las cuales debe ser considerada más «cierta o falsa» que las otras. Durante la adolescencia muchos padres y madres están altamente preocupados por la *seguridad*, y no permiten a sus hijos/as la práctica de deportes de alto riesgo; el análisis que hacen los propios adolescentes de la situación tiene que ver con la voluntad de controlar sus vidas, y de no dejarles experi-

mentar sus capacidades. Los adultos de nuestro entorno socio-cultural tenemos el reto de intentar comprender por qué hemos estado tan «interesados» en mantener a niños/as y adolescentes en la *categoría homogénea y separada* de los *menores*, en vez de profundizar en los *procesos* de socialización y en la *construcción de nuevos consensos sociales con las nuevas generaciones*. Este punto es básico para comprender por qué muchos adultos se resisten tanto a que se discuta e incremente la *participación social* de los niños y niñas (Casas, 1998).

¿A dónde iremos a parar con esta juventud de hoy en día, que está perdiendo todos los valores? Alguna frase parecida a esta, que todos hemos oído en alguna ocasión, parece que ya la dijo Platón en la antigua Grecia. Es, por tanto, muy poco original: parece que todas las generaciones adultas de la historia occidental han visto mal que «los del otro grupo», los más jóvenes, sean de forma distinta a como nosotros queremos y no se comporten «a nuestra imagen y semejanza». Los adultos somos los *estables*, y los jóvenes son *cambiantes*. Este tipo de creencias participan de nuestras representaciones sociales sobre los más jóvenes. Una de sus características es que cuando se pone en evidencia que *las cosas no funcionan así*, muchos adultos se sienten incómodos y se resisten reactivamente a aceptar la evidencia.

Un debate bien curioso es el que se ha generado en Europa a partir de que varios Eurobarómetros a partir de 1990 (Commission of the European Communities, 1990) mostraron como los adultos «también» hemos cambiado profundamente de valores, y particularmente en lo que se refiere a los valores importantes para la educación de los hijos. Ahora queremos sobre todo educarlos en la responsabilidad y la tolerancia, y tenemos poca preferencia por los valores tradicionales, tales como el ahorro, trabajar mucho, los buenos modales, la fe religiosa, la honradez, etc.

Sin embargo, los últimos años, lo que más está contribuyendo a poner en entredicho el núcleo figurativo que sustenta nuestras representaciones sociales sobre la infancia en el mundo occidental son las tecnologías audiovisuales. Una idea tradicional es que los niños se diferencian de los adultos en que «aún no saben lo que es la vida». En el mundo urbano occidental ello equivalía a no saber «qué es el sexo y qué es la muerte». Hay muchos estudios mos-

trando como los niños ven muchas horas la televisión, generalmente más que los adultos, y que durante esas horas ven cientos de asesinatos y de escenas cargadas de sexo. Parece difícil seguir afirmando que no saben lo qué es la vida en los términos tradicionales.

Otra idea tradicional es que los niños «aún no son tan competentes como los adultos». En cualquier reunión de AMPAS se puede hacer una pequeña encuesta: ¿Quién programa el vídeo en casa? En un altísimo porcentaje de familias aparecerá que lo hace el niño o la niña porque es lo más práctico: lo hace más deprisa y se equivoca menos. Hay adultos que saben muchísimo de ordenadores; pero, si cogemos la media poblacional, es indudable que hoy en día, la media de niños y niñas sabe más de ordenadores, de videojuegos, de móviles y de Internet, que la media de los adultos. ¿Podemos seguir enfatizando que una de las características de la infancia es que aún-no son tan competentes como los adultos? Siempre me han parecido extraordinariamente interesantes las reacciones de algunos adultos ante estas evidencias: Antes que aceptar que el adulto no es tan competente como el niño, muchos prefieren (a) evitar la comunicación sobre el tema, o (b) desvalorizar las competencias infantiles. Muchos adultos consideran que ellos tienen mucho que enseñar a los niños/as, y *nada que aprender*. No es posible que los *aún-no competentes* puedan enseñar cosas a los *ya-sí competentes*.

Quizás el ejemplo más extremo lo constituyan los videojuegos. Para sorpresa de los propios investigadores, de una muestra de padres/madres de clase media de la ciudad de Barcelona se observó que un 53% manifestaban no hablar *jamás* con su hijo o hija de lo que hacían con los videojuegos, a pesar de que mostraba entusiasmo por el juego (Casas, 2001). Entre los argumentos aducidos por los adultos *para no hablar* con los hijos figuraron explicaciones tan sorprendentes como las siguientes: (a) *Mire usted, yo probé una vez, pero no me aclaro.* (b) *Es que como todos lo videojuegos son violentos, no quiero mostrar interés a mi hijo preguntando por ellos.* (c) *Es que son cosas de niños.* Clarificador nos pareció el testimonio de un niño de 8 años que al preguntarle si hablaba con sus padres de sus actividades predilectas con videojuegos, nos respondió *Yo de eso ya no voy a hablar nunca más con mi padre. Siempre sé lo que me va a decir.*

Los niños y niñas pierden interés por hablar con sus progenitores de los temas «inseguros» para los adultos. Están apareciendo problemas de comunicación intergeneracional que generan insatisfacción en las relaciones interpersonales. Es como si, en vez de aceptar y profundizar en una bidireccionalidad de la comunicación entre generaciones, en la que hemos de esforzarnos en ver el punto de vista del otro grupo, nos resulta más cómodo simplemente romper la comunicación sobre el tema.

7. A MODO DE REFLEXIONES FINALES

El análisis de las actuales políticas sociales de infancia, y de supuestas alternativas futuras, requiere un análisis previo de tres vertientes representaciones, inseparables entre sí. Cada uno de esos tres conjuntos de representaciones está sustentado por imágenes y creencias profundamente enraizadas en nuestra historia y en nuestra cultura, que determinan actitudes mayoritarias:

- **Representaciones sociales sobre la infancia:** La idea nuclear es que este grupo de población está formado por seres humanos fundamentalmente *distintos e inferiores* a los adultos, los *aún-no*. Colectivamente no es pensable que puedan ser «iguales a los adultos» en muchas cosas, por tanto, que puedan tener los *mis-mos* derechos. Buena parte del valor social de la infancia está en el futuro: son los futuros adultos, los futuros ciudadanos, nuestra sociedad del futuro (*moratoria social*). No resulta, pues, fácil, pensarlos como ciudadanos *del presente*. El presente de la infancia pertenece a la vida privada, y no debe involucrar intervenciones públicas más que en casos extremos. *Nuestros niños y niñas* se entiende que son los de nuestro entorno privado, no los de nuestra sociedad.
- **Representaciones sociales sobre qué necesidades y problemas de la infancia son sociales:** Las necesidades y problemas de la infancia son fundamentalmente privados: de sus padres; a lo sumo, también de sus maestros y de sus pediatras. No hay sentimiento de responsabilidad ampliamente compartida sobre los problemas del conjunto de nuestra población de menor

edad, salvo en los casos extremos de abandono, maltrato o sufrimiento infantil. Hay *alto consenso* sobre los derechos de los niños y niñas, pero *baja intensidad* a la hora de actuar: siempre debe haber alguna otra instancia a quien le toca hacer algo cuando los derechos de los niños/as son conculcados. Las políticas de infancia nunca son políticas prioritarias... pueden esperar; tarde o temprano llegarán a adultos. A determinados niveles políticos está claro que para que la sociedad visibilice menos problemas, la información sobre problemas o necesidades no debe circular; de ahí el fenómeno que algunos autores denominaron a finales del siglo XX *invisibilidad estadística de la infancia*. Aún hoy, en muchos de nuestros países, es muy difícil conseguir estadísticas actualizadas y fiables sobre los problemas sociales que afectan al conjunto de la población infantil del territorio.

- **Representaciones sobre las formas óptimas de intervenir para mejorar la situación de la población infantil (y superar sus necesidades y problemas sociales):** Conceptualmente, el paradigma de la especialización, que ha imperado a lo largo de casi toda la historia de las políticas sociales, está superado. Sin embargo se observa una gran fractura entre la teoría y la práctica: El paradigma de la especialización sigue existiendo por el simple hecho de que su aplicación a veces es más barata. La dimensión presupuestaria suele ser de alto peso político en el mundo economicista en que vivimos, aunque ello vaya en perjuicio de los usuarios. En la práctica, los tres paradigmas históricos se pueden observar entremezclados en muchos de los programas de protección social a la infancia, formando un *totum revolutum*.

Las últimas décadas, sumergidos en lo que algunos han denominado una sociedad aceleradamente cambiante (Casas, 1998) hemos visto emerger con fuerza las denominadas **nuevas culturas infantiles y adolescentes**. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen mucho que ver con estas culturas: nuevos lenguajes utilizados en el móvil o en Internet, distintas expectativas de valor de cara al futuro personal, nuevas formas de relación, nuevas habilidades y competencias, más independencia del mundo adulto, menos contraste de valores entre generaciones, etc... Cada vez está más claro que la infancia que podemos observar a nuestro alrededor es «otra cosa» que la infancia tal como nos la representamos. ¿Queremos saber sobre las coincidencias y discrepancias existentes entre adultos y niños/niñas/adolescentes que se dan hoy en nuestra sociedad? ¿Queremos saber sobre sus aspiraciones, valores, satisfacciones con la vida, y otros temas relevantes para sus vidas? ¿O preferimos seguir pensando que, como adultos, ya sabemos todo sobre nuestros niños y niñas, y ellos no tienen nada interesante que añadir? Se va observando una fractura de comunicación entre generaciones que ya no queda restringida a una «crisis de la adolescencia»: Cada vez son mayores los porcentajes de adolescentes que no contrastan los valores interiorizados a través de las tecnologías audiovisuales *con ningún adulto*, haciéndolo sólo con sus iguales (Casas *et al.*, 2000).

Si queremos saber más, deberemos ir y preguntar a los propios «menores»; y deberemos aprender a escuchar mejor. No se trata de un mero cambio de actitud. Se trata de representarnos socialmente a la infancia y la adolescencia de otras maneras posibles. Sólo si se da este profundo cambio psicosocial, se podrán acelerar los cambios político-sociales necesarios en favor de la infancia. Y en ello sí que realmente nos estamos jugando nuestro futuro social.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIÈS, Ph. (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. Librairie Plon. (2a edición: París. Ed. du Seuil, 1973). (Trad.: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, Taurus, 1987).
- BUCKINGHAM, D. (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media. Policy Press in association with Blackwell*. Publicado en castellano por Morata, 2002, bajo el título *Crecer en la era de los medios electrónicos*.
- CASAS, F. (1991): El concepto de calidad de vida en la intervención social en el ámbito de la infancia. *III Jornadas de Psicología de la Intervención Social*, vol. 2, 649-672. Madrid, noviembre 1991. M.A.S., 1992.

- CASAS, F. (1992): Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, 27-45.
- CASAS, F. (1993): Imputabilidad y responsabilidad: los niños como actores desde la mirada de los adultos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 1993, 55-71.
- CASAS, F. (1995): Social representations of childhood. *European Intensive Course in Children's Rights*. ERASMUS Program. Salerno (Italy).
- CASAS, F. (1996): *Bienestar social: Una aproximación psicosociológica*. Barcelona, PPU.
- CASAS, F. (1998a): *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós.
- CASAS, F. (1998b): Quality of life and the life experience of children, en E. VERHELLEN: *Understanding children's rights*. Ghent Papers on Children's Rights, 3. University of Ghent.
- CASAS, F. (2001): Video games: Between parents and children, en I. Hutchby y J. Moran-Ellis: *Children, technology and culture. The impacts of technologies in children's everyday lives*. Londres, Routledge/Falmer, 42-57.
- CASAS, F.; ALSINET, C.; PÉREZ TORNERO, J. M.; FIGUER, C.; GONZÁLEZ, M. y PASCUAL, S. (2000): Las tecnologías de la información y la comunicación entre los padres y los hijos. *Intervención Psicosocial*, 9 (3), 335-360.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1971): *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris, Payot.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984): Changes in the representation of the child in the course of social transmission, en R. Farr & S. Moscovici (Eds.): *Social representations*. Cambridge, Cambridge Univ Press.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1989): La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (Ed.): *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1990): Public opinion in the European Community. *Eurobarometre*, 34. August. Brussels.
- DE MAUSE, L. (Ed.) (1974): *The history of childhood*. New York. Psychohistory (Trad.: Historia de la infancia. Madrid, Alianza, 1982).
- DOISE, W.; DESCHAMPS, J. C. y MUGNY, G. (1980): *Psychologie sociale expérimentale*. Paris. PUF (Trad.: Psicología social experimental. Barcelona, Hispano Europea).
- ENNEW, J. (1996): Indicators for children's rights - A resource file. Oslo, Childwatch International.
- GARBARINO, J.; STOTT, F. M.; et al. (1989): *What children can tell us*. Chicago, Jossey-Bass. (Trad.: *Lo que nos pueden decir los niños. Extraer, evaluar e interpretar la información infantil*. Madrid, Centro de Publicaciones. M.A.S., 1993).
- GOFFMAN, E. (1961): *Asylums* (Trad.: *Internados*. Buenos Aires, Amorrurtu).
- KEMPE, C. H.; SILVERMAN, F. N.; STEELE, B. F.; DROEGEMUELLER, W. y SILVER, H. K. (1962): The battered child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, 17-24.
- MOSCOVICI, S. (1976): *La psychoanalyse. Son image et son public*. Paris, P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1981): On social representations, en J. P. Forgas (Ed.): *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. 181-209. Londres, Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1982): The coming era of social representations, en J. P. CODOL y J. P. LEYENS (Eds.): *Cognitive approaches to social behaviour*. La Haya, Nijhoff.
- POSTMAN, N. (1982): *The disappearance of childhood*. Nueva York, Dell Publ.
- QVORTRUP, J. (1987): Childhood as social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosocial Newsletter*, 46, 17-23.
- SANTOLARIA, F. (1984): *Reeducació social: L'obra pedagògica de Josep Pedragosa*. Barcelona, Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- TAJFEL, H. (1978): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London. Academic Press.
- TAJFEL, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge, Cambridge Univ Press (Trad.: Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona, Herder, 1984).
- THOMAS, W. I. y THOMAS, D. S. (1928): *The child in America*. Nueva York, Knopf.
- VANDER ZANDEN, J. W. (1977): *Social Psychology*. Nueva York, Random House, 1984, 3ª. ed. (Trad.: Manual de Psicología Social. Buenos Aires. Paidós, 1986).
- VERHELLEN, E. (1992): The Convention on the rights of the child. Garant, Bruselas.