



PORTULARIA

REVISTA DE TRABAJO SOCIAL

VOL. 2

AÑO 2002

MONOGRÁFICO

MIGRACIONES E INTERVENCIÓN SOCIAL

FAMILIA, INFANCIA Y DERECHOS: UNA MIRADA CUALITATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN ADULTA

Coordinadora del Grupo de Trabajo de Sociología de la Infancia

MARTA MARTÍNEZ MUÑOZ
*en el Colegio de
Politólogos y Sociólogos de Madrid*

JUAN ANDRÉS LIGERO LASA
Universidad Carlos III Madrid

RESUMEN

Habitualmente los derechos de la infancia se asocian, casi de forma exclusiva, a la necesidad de proteger a los niños y niñas por su especial condición de vulnerabilidad. De esta forma se pone en evidencia no sólo el desequilibrio entre los tres principios básicos recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en adelante Convención): protección, provisión y participación, sino también el desconocimiento de la Convención y la resistencia que generan algunos derechos recogidos en la misma. En este sentido, la infancia, como parte de la ciudadanía, en ocasiones puede ver mermada sus posibilidades de estar presente de manera activa en los diferentes entornos en los que se desarrolla su vida, tal y como se reconoce en la Convención. Este artículo recoge, en versión reducida, las principales conclusiones obtenidas en un estudio centrado en conocer los discursos adultos sobre los derechos de la infancia en general, y los derechos políticos en particular realizado en la Comunidad de Madrid.

ABSTRACT

Children's Rights are usually linked to the necessity to protect children due to their condition of vulnerability. But this reveals the ignorance of the Convention of Children's Rights from 1989, with its three principles: protect, provision and participation. As this Convention recognise, childhood could be excluded from the participation in different contexts. This work describe the main findings of an study that looks on adult's discourse about children's rights, and particularly the political rights of children, which took place in Madrid.

PALABRAS CLAVE: Infancia, derechos, participación infantil.

KEY WORDS: Childhood, rights, children's participation.

1. PRESENTACIÓN

Hasta hace poco tiempo la Comunidad de Madrid (en adelante CM), frente a otras

¹ Este artículo está basado en una investigación realizada para la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid: LIGERO LASA, J.A. y MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (2001) *Los derechos políticos de la infancia desde la percepción adulta*. Edita: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Madrid.

comunidades, poseía la singularidad de ser la única de las 17 comunidades autónomas que contaban con la figura del Defensor del Menor. Hoy otras comunidades autónomas, recogiendo el espíritu de la Convención, cuentan con instituciones o servicios dedicados específicamente a los niños como son el Consejo Andaluz de Asuntos de Menores, la Oficina de defensa de los derechos del Menor de Baleares, o las comisiones provinciales de coordinación de la atención al menor de Castilla La Mancha, entre otros. Asimismo a nivel estatal existe el cargo de Adjunto del Defensor del Pueblo encargado de asuntos relacionados con la infancia:

Como vemos hoy en día existen varios órganos independientes pero durante algunos años la CM ha sido pionera en la creación de la Defensoría del Menor. Estadísticas de población infantil en la CM muestran que de los 5.200.000 residentes en su territorio, 1.200.000 son ciudadanos menores de 18 años. Es decir, se trata de un sector de población que supone el 23,07% de la CM. Dado el volumen cuantitativo de población de este sector llama la atención su escasa presencia y participación en los asuntos que afectan a sus integrantes. Aunque tratada como minoría, a menudo la infancia supone una gran parte de la ciudadanía.

En este sentido parecía interesante conocer el discurso de los ciudadanos mayores de edad sobre la participación de los menores de edad en los diferentes ámbitos sociales. Por lo tanto, este estudio trata de valorar el conocimiento y/o resistencia y las actitudes de los adultos respecto al pleno cumplimiento de los derechos recogidos en la Convención, y en especial, de aquellos derechos relacionados con la participación infantil. Aquí se presenta una síntesis y las conclusiones de los hallazgos más relevantes.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es frecuente escuchar que la historia de la infancia es un “descubrimiento” histórico y social reciente así como una asignatura pendiente, una deuda histórica para algunas disciplinas, especialmente para la historia, la economía y la sociología. Aunque cada vez es más notable la presencia de textos que reconstruyen el trato dado a la infancia en diferentes momentos históricos y en diferentes zonas geográficas, casi todos los autores coinciden en que existe una deuda con un colectivo habitualmente olvidado, anónimo e invisible en los textos académicos.

Una posible forma de acercarse a valorar la situación de la infancia en el s. XX es a través de un estudio de las legislaciones que sobre ella han aparecido partiendo de la premisa de que, desde una perspectiva sociológica y en contextos de sociedades democráticas, la legislación social se puede entender como un indicador del compromiso que los poderes públicos y la sociedad en su conjunto adoptan con respecto a la infancia. En este sentido el análisis de la legislación puede mostrar las conceptualizaciones y representaciones que la sociedad tiene acerca de las niñas y los niños.

Para ello tomamos como referencia la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 pues constituye la principal normativa internacional en materia de infancia². Y nos preguntamos, entre otras cuestiones básicas: ¿hasta qué punto es conocida la Convención?

¿se difunde? ¿se comparte el espíritu de su articulado?

Una de las principales novedades de la Convención es que, por primera vez, reconoce a todas las niñas y los niños como sujetos de derechos superando imágenes pietistas que la habían situado exclusivamente como objeto de protección. Frente a anteriores textos legales sobre los derechos de la infancia como la Declaración de Ginebra (1924) y la posterior Declaración de los Derechos de la infancia (1959) que sólo reconocían el derecho del niño a estar protegido y no tenían ningún carácter vinculante, la Convención instaura el principio de las “tres pes”: además de la protección, son necesarias la provisión y la participación.

Para Casas (1998:33) Hasta entonces las representaciones sociales adultas sobre la infancia se habían centrado en la idea de los “aún no capaces” que en el fondo era una idea excluyente con respecto a los adultos que pertenecían a la categoría social de los “ya sí capaces”. Para los adultos ha sido frecuente que la infancia preocupe más como futuro que como presente. A pesar de que la Convención inaugura el reconocimiento legal de una nueva infancia, los “ya sí”, ¿ocurre así en el imaginario y en las prácticas sociales de los adultos? Esta nueva reivindicación implica nuevas formas de relacionarse no sólo entre niños y adultos sino también entre la infancia y la sociedad, y tendrá que manifestarse en situaciones concretas que favorezcan una mayor presencia de los niños y niñas en sus ámbitos de socialización.

La historia de la Convención aún es corta y a pesar de la progresiva adaptación de la legislación española al espíritu de la Convención, a menudo las respuestas sociales no se adaptan tan rápidamente para asimilar nuevas pautas y concepciones, que asimismo suponen nuevos hábitos de relación con la infancia. La ratificación de un Convenio no significa su automático cumplimiento, sino una demostración del grado de voluntad política existente en ese sentido (PRONICE, 1996). Esta situación generó la siguiente hipótesis de trabajo. Entre la población de la CM persiste un desconocimiento y existe una resistencia³ social al reconocimiento de los derechos de la infancia, y en particular a los derechos políticos. Esto a pesar de que en la CM las instituciones regionales han mostrado una alta sensibilidad por cuestiones de la niñez (ej. Defensor del Menor en la CM⁴).

De confirmarse esta situación, la infancia madrileña seguiría en situación de invisibilidad social, enajenada de sus derechos, oculta detrás y dentro de la estructura familiar. Los niños y niñas solamente se identificarían de manera individual y se harían visibles a través del drama o de las situaciones conflictivas, sin que exista un reconocimiento del colectivo etario de la infancia. Está hipótesis implica que la infancia está ausente si se mantiene dentro de contextos no dramáticos o conflictivos:

¿Qué indicadores nos van a dar cuenta de esta situación? Por un lado interesa conocer el grado de conocimiento y de divulgación de la Convención y sus derechos por parte de las familias, los

² No nos centramos en otras legislaciones de carácter nacional o autonómico.

³ A la que se refieren Casas (1998), Dolto (1996), entre otros.

profesionales de infancia y el conjunto de las instituciones de la Convención, tanto de su espíritu como de la integridad de su articulado. Además su posible indicador de esta resistencia es la valoración que los adultos hacen de la capacidad organizativa y expresiva de los niños y las niñas. En ese caso habría que investigar en qué medida se está fomentando que los niños desarrollen iniciativas de participación en las que puedan ejercer sus derechos políticos en sus principales ámbitos de socialización: la familia, la escuela, el barrio, las asociaciones infantiles.

La idea de *la resistencia social* además plantea que los adultos⁵ se resisten a aceptar a los niños como plenos sujetos sociales. Para Badran (1996:246) como el derecho de participación no es visto en su integridad, crea resistencias entre los adultos y éstos llegan incluso a manipularlo. Es un derecho que está ligado con el resto de los derechos de la Convención y uno de los más polémicos de la misma pues se malinterpreta:

- *por los Estados, las familias y los educadores, quienes piensan que reduce su papel y autoridad en la socialización y en la educación del niño; y*
- *por algunas culturas en las que el niño sigue siendo considerado como propiedad privada de los padres.*

Como consecuencia de esta resistencia social, la sociedad no promueve plenamente el espíritu de la Convención. Esta resistencia adulta asumida en la hipótesis de trabajo, supondría para los niños y niñas la negación *de facto* de unos derechos políticos (libertad de expresión, participación en la toma de decisiones, ser consultado, libertad de información y asociación...) reconocidos sin embargo *de iure*.

Aunque en la conciencia social predominante hay un alto consenso sobre la necesidad de proteger y proveer a los menores de derechos sociales, económicos y culturales, es más común que exista cierto disenso en cuanto a la efectividad del reconocimiento del derecho de participación y del reconocimiento de derechos políticos de la infancia.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales, como construcción social y cultural, son el mecanismo interpretativo producto del sistema en el que el individuo está inmerso. Las representaciones tienen un componente cultural y otro más individualizado configurado en relación a las experiencias particulares vividas. Las representaciones no son unívocas ni homogéneas; ante un mismo estímulo cada individuo puede dotarle de diferente significado dependiendo de su bagaje, implicando entonces diferentes acciones o decisiones sobre su actuación. Estas representaciones o esquemas interpretativos son la antesala del comportamiento, el motor y la dirección de la acción.

⁴ No nos ocupamos del Instituto Madrileño del Menor y la Familia ya que sus competencias difieren de aquellas de una oficina de ombudsman...

⁵ Para Dolto, el grupo social dominante los adultos, resiste al cambio.

El discurso, las imágenes, las formas de relacionarse y las concepciones que sobre un determinado tema reposan, alimentan y se generan en las representaciones sociales. El estudio del discurso social es un buen conducto para aprehender las representaciones que subyacen en un determinado tema y por ende, poder entender y explicar las acciones de los diferentes actores sociales.

De confirmarse la hipótesis de partida, existiría una contradicción en la representación social de la infancia, pues ante el nuevo reconocimiento sobre la infancia, como sujeto social, se mantendría una *resistencia* que trata de continuar con la visión tradicional sobre la infancia como objeto, como “receptora de”.

4. METODOLOGÍA

Para poder contrastar la hipótesis ha sido necesario estudiar cuál es el significado de las representaciones sociales, y si en éstas reside una resistencia o contradicción. La polisemia de los conceptos está provocada por los diferentes significados que le otorga cada actor social. De esta manera si se encuentra disenso o contradicciones en el discurso de los diferentes informantes se puede deducir que emerge un nuevo valor sobre la infancia que no responde a los existentes en la actualidad. También se puede deducir entre qué colectivo existe más resistencia al cambio. En cualquier caso, se puede describir en qué grado se encuentran los valores emergentes y los “tradicionales” y cómo determinan éstos las acciones, políticas, modelos, e intervenciones educativas.

Respondiendo a la necesidad de recoger los significados de diferentes agentes sociales se han definido estructuras en función de su relación con la infancia. Se han escogido representantes de diferentes agencias de socialización y de los diferentes entornos del modelo sistémico: entorno micro-familia, meso-escuela y asociaciones y macrosocial-instituciones político administrativas. Para ello se han llevado a cabo tres grupos de discusión con padres, maestros y educadores de instituciones así como entrevistas a políticos y representantes de diferentes administraciones.

Una vez generados los discursos, se procedió al análisis del texto contemplando tanto el contenido consciente e intencionado como aquellos aspectos menos conscientes o referenciales del mensaje. La metáfora, la metonimia⁶, la contradicción, las lagunas y las risas son indicios que ayudan a la interpretación. Mediante estas técnicas cualitativas se busca definir la lógica de los razonamientos sobre el tema que nos ocupa así como la forma de verbalización. Para lograr un acercamiento a las representaciones sociales y sus dinámicas, ha interesado conocer no sólo “lo que se piensa sobre la infancia sino cómo se piensa y cómo se expresa mediante el lenguaje”.

Para ello se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas diseñadas con unos objetivos comunes, por ello todas han tenido un cuerpo común para todos los informantes con el fin de conseguir un contexto discursivo sobre los mismos temas. Entre los perfiles de los entrevistados destacamos: trabajadores de Centros de Menores, Concejales de Infancia, Diputados de la Asamblea de Madrid de la comisión de infancia, Inspectores de policía, maestros y pedagogos, investigadores en participación social, entre otros. Además se

realizaron grupos de discusión⁷, técnica de comunicación interpersonal que pretende la producción de un discurso grupal para su posterior análisis sociológico con padres y madres, y profesionales de los ámbitos educativos.

La estructura de este trabajo se basa en estos tres grandes epígrafes cada uno de los cuales se analiza en un capítulo diferente. En el último capítulo se examina la evidencia recogida a través de las entrevistas en profundidad. La presentación de los resultados del análisis de cada uno de estos grupos en capítulos diferentes ha permitido contrastar mejor los paralelismos y las divergencias del discurso entre los componentes de los distintos grupos. Los extractos de las conversaciones mantenidas con las diferentes personas entrevistadas y dentro de los grupos de discusión se presentan en el informe en cursiva y respetando la literalidad de las expresiones.

5. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A lo largo del estudio se encuentran diferencias significativas entre las opiniones de nuestros cuatro grupos de interés, a saber, padres-madres, maestros, educadores de asociaciones y técnicos de infancia y responsables políticos. El grupo de padres-madres centra su discurso sobre los derechos en los aspectos de autonomía y dependencia; el grupo de maestros concede más importancia a la contradicción existente entre el ámbito doméstico y el público, mientras que el grupo de educadores no formales subraya su preocupación por la imagen social de la infancia asociada a la conflictividad. Por último, el discurso de los políticos y gestores públicos hace hincapié en la necesidad de avanzar en los derechos de participación.

5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INFANCIA

Una de nuestras primeras sorpresas es que existe, de manera generalizada, una dificultad para definir qué es la infancia. A lo largo del estudio no es frecuente que se expliciten características o aspectos que la describan nítidamente, la acoten y la diferencien de otros colectivos etarios. La forma más frecuente de mencionar a los niños y las niñas es mediante el uso de metáforas y metonimias; imágenes que pueden agruparse en los siguientes epígrafes: seres en cambio o en proceso; seres inestables; propiedad privada de los padres; seres vulnerables que deben ser protegidos; seres no racionales, indómitos

⁶ Siguiendo a González-García, J.M. (1998:487), la metonimia es la utilización de una entidad para referirnos a otra distinta pero que está relacionado con ella. Tiene una función referencial, permite aludir a una realidad a través de otra distinta y es muy frecuente en el lenguaje político. La metáfora es una forma de entender una cosa en términos de otra y su función primaria es la comprensión.

⁷ El diseño de los grupos quedó compuesto de la siguiente forma: Con el fin de obtener el discurso social de los adultos desde el ámbito familiar: padres y madres, entre 35 y 45 años, de ámbito urbano, de clases medias y medias-altas, con una media de entre 1 y 3 hijos. con el fin de obtener el discurso social de los adultos desde el ámbito educativo formal: GD2: Directores de centros educativos y profesores de primaria y secundaria de colegios de la Comunidad de Madrid tanto públicos como privados. Con el fin de obtener el discurso social de los adultos desde el ámbito educativo no-formal y asociativo: GD.3.- Personal técnico de ONG de infancia, educadores sociales, monitores de ocio y tiempo libre y trabajadores sociales.

y conflictivos.

Llama la atención constatar que casi todas las referencias aún les sitúan lejos del reconocimiento como sujetos plenos de derechos, con la salvedad de los educadores del ámbito no formal y los políticos que tienden a reconocerles, al menos formalmente, como ciudadanos.

La indefinición sobre la infancia se repite con las etapas de la misma no existiendo un consenso sobre qué incluye una u otra etapa, cuáles son sus principales características y qué es lo que hace pasar de una a otra. Los límites que se citan son ambiguos y la clasificación es arbitraria. En cambio las diferenciaciones de las etapas guardan un fuerte paralelismo con la norma administrativa o legislativa. Las “clasificaciones evolutivas” quedan supeditadas a la norma o legislación. Asimismo hay que señalar que, con la reforma del sistema educativo, se presencia un cambio en las conceptualizaciones de las etapas de la infancia. La ampliación de la escolarización obligatoria, a la que se suele asociar la infancia propiamente dicha, también retrasa la percepción de la entrada a la adolescencia.

La constatación de que las etapas evolutivas de las niñas y los niños están supeditadas a la norma externa, hace intuir que las llamadas “ciencias del niño” (psicología, pedagogía, psicopedagogía...) también están supeditadas de alguna forma, en su perspectiva, a la legislación.

5.2. ESPACIOS, ÁMBITOS Y TIEMPOS PARA LA INFANCIA

La calle está desapareciendo como uno de los espacios donde transcurre la vida de los niños. Desaparece del discurso y de la cotidianidad, los niños están abandonando la calle por el miedo que provoca este medio en las familias. Los “espacios válidos” son la casa, el colegio y los locales o lugares donde se realizan actividades en asociaciones infantiles.

Además el niño no es un actor social reconocido, es invisible desde el punto de vista social; el sujeto social reconocido es la familia, en la que el niño está incluido. Este proceso conocido como “familiarización” comprende la fusión de la infancia en la institución familiar hasta el punto que ambos constituyen una unidad inseparable que obstruye la visibilidad social de su parte más débil (el niño) como una entidad separada.

Esta invisibilidad y ausencia social de los niños y niñas se manifiesta en aquellas situaciones en las que la infancia se encuentra habitualmente enmarcada en el espacio privado de la familia, sin que se reconozca ninguna posibilidad de tener una entidad individual y separada del núcleo familiar.

Llama la atención ratificar que los niños y niñas siguen siendo percibidos como propiedad privada de los padres dejando así paso al arbitrio en muchas de las acciones que con ellos se adopten. En principio los padres entienden que sólo ellos están legitimados para intervenir en las cuestiones relativas a la infancia. Las intervenciones ejercidas por otros actores (colegio, servicios sociales, administración...) se limitan a ámbitos y circunstancias específicas y son vividas como una injerencia e intromisión.

Entre los padres y madres se percibe la existencia de una fractura o cambio del orden

social tradicional y se asocia, en gran medida, a la democratización de la sociedad y a la incorporación masiva de las mujeres, al mercado de trabajo. Entre otros muchos aspectos, la fuerte unión entre madres e hijos, reconocida socialmente, está fraguada en que ambos (niños y mujeres) comparten la invisibilidad en el ámbito doméstico (discriminación de generación y género). Con los cambios sociales operados en las últimas décadas y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, la relación íntima establecida entre hijos y madres puede variar y desaparecer o desplazarse hacia la persona con la que se comparte la “invisibilidad”.

Aunque se reconoce que en la mayor parte de los casos quién más conoce al hijo es la madre, sin embargo el representante público del niño, el interlocutor social válido, sigue siendo el padre. El progenitor masculino es la referencia que se cita más habitualmente como interlocutor válido de la familia.

El Estado (o las Administraciones Públicas) se entiende como un garante subsidiario de la infancia cuya intervención sólo es legítima en el caso que el actor *legítimo* para ello, la familia, no pueda o no sepa mantener una pauta socialmente aceptada. Entonces, si lo público interviene, se entiende que ello presupone que han existido comportamientos “anormales o deficitarios”. De esta forma, encontramos un sistema de valores que preserva a los sujetos y familias “normalizadas” en el ámbito de lo privado, mientras lo público se utiliza sólo y exclusivamente ante situaciones de conflicto. Establecer, otros cauces de relación con la infancia, diferentes a los ya existentes es visto como una intromisión ilegítima. La acción es comparada con el robo: “coger lo que no es de uno”.

El niño se hace visible (e individualiza) si pasa del ámbito privado al ámbito público. Generalmente la infancia se hace presente mediante el drama, ya que es el mecanismo que legitima la intervención del Estado y sus instituciones. Por lo tanto el hecho de que un niño entre en contacto con alguna institución pública, que no sea la escuela, supone que su ámbito privado, su familia, no ha sido capaz de mantenerse dentro de la “normalidad”; socialmente se entiende como una situación conflictiva y problemática. El contacto con alguna institución pública no escolar implica un proceso de estigmatización negativa. El conocimiento de este fenómeno debería servir para entender y orientar la intervención de la Administración.

Dado el carácter estigmatizador de algunas instituciones, los niños relacionados con servicios sociales, educadores sociales, programas de prevención, centros de orientación y cualquier otro dispositivo, pueden llegar a constituir su identidad en lo conflictivo.

Alrededor de los niños y niñas connotados como conflictivos se genera un círculo de profesionales que en muchos casos es definido como “familia artificial”, pero familia (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, etc...) pueden en muchos casos “competir” con la familia natural. Los profesionales expresan que deben estar vigilantes para que el niño no pierda contacto con la familia de origen. La “familia artificial” puede llegar a tener tal presencia, que en algún caso se ve la necesidad de estimular que el niño se independice

y se desapegue también de ella.

5.3. COLEGIO

El colegio, asumido como algo positivo y un avance de la sociedad, se sitúa curiosamente en una posición contradictoria en el mapa conceptual analizado. Por un lado se sostiene que la educación es competencia de los padres, pero el colegio es una institución pública, impuesta, que como tal puede llegar a tener su poder estigmatizador negativo. Por otro lado, los padres responsabilizan a los profesores “de los males de los niños”. Socialmente se entiende que la educación de los hijos es responsabilidad única de los padres. Los padres son conscientes de esta responsabilidad y saben que no pueden llevarla a cabo ni práctica ni teóricamente. De ello resulta una culpabilización por traspasar la responsabilidad de la educación al colegio, en suma por la dejación de funciones.

La relación de los padres y los profesores es contradictoria y no exenta de conflicto porque los primeros sienten que la educación es responsabilidad suya, y aunque puedan asumirla con ciertos límites, no reconocen el papel de educador (integral) que tiene el profesor. Sólo se les reconoce en el rol de transmisores de conceptos y de técnicas, pero no como intervinientes en el proceso de formación de la persona.

Ante esta situación, los profesores buscan mecanismos para que se les reconozca su labor o para evitar el conflicto:

- Pretenden “actuar”, por tanto fingir, frente los padres como si solamente fueran transmisores de conceptos, sin intervenir en el ámbito educativo.
- Sólo después de usarlos sin efectos, renuncian al uso de eufemismos en la relación con los padres para demostrar que el conocimiento crudo de la realidad de los hijos les otorga el reconocimiento como educadores.
- Prefieren autodenominarse maestros y educadores en vez de profesores, pues al maestro se le otorga y reconoce la capacidad de educar en el desarrollo humano de la persona.

Todo ello muestra una negociación de la que se desprende que la responsabilidad de la educación en esta sociedad no reside solamente en los padres. Y se va más allá, profesores y educadores e instituciones valoran que algunos padres no saben educar correctamente.

La escolarización y el incremento de otras actividades a las que se les somete a los niños y las niñas, exigen en la jornada diaria un sobre-esfuerzo y una dedicación similares a la de una jornada laboral. El horario, el esfuerzo intelectual, los plazos, para la adquisición de conocimientos, son comparable a la dinámica y al modo de proceder laboral. La misma naturaleza de los estudios (escritura, lectura, ordenadores, cuentas, etc.) tiene similitudes con gran parte de los oficios de una sociedad industrializada y de servicios.

Dadas todas estas semejanzas, cabría preguntarse cuáles son las diferencias entre la

jornada escolar y la laboral. Aunque obviamente las respuestas se pueden encontrar en el fin último de la actividad, la escolarización aparece como una nueva versión del trabajo infantil en las modernas condiciones económicas, sin que ello conlleve connotaciones necesariamente negativas.

5.4. INTERVENCIÓN

Los profesores, educadores e instituciones diferencian en el seno de la infancia a niños normalizados y niños conflictivos. El niño normalizado permanece “invisible” dentro del fuero de la familia. El niño conflictivo, problemático, es el que se hace visible, tiene contactos con otras instituciones públicas porque no se ciñe a la “norma”.

También se interpreta la normalidad como la asunción de los valores medios, tanto cultural, como sociales y económicos. Los niños de familias de clase media o media-alta se presentan como normalizados frente a los niños de clases bajas que estarían connotados como conflictivos o “anormalizados”. No hay legitimidad para la intervención pública con niños “normalizados”.

5.5. DE LOS TEMAS SOBRE LOS QUE PUEDEN OPINAR

En ocasiones muy puntuales se otorga a la infancia la posibilidad de opinar sobre ciertos temas o áreas, como: parques infantiles, zonas verdes, actividades de tiempo libre, consumo...

Es llamativo que, si bien se les cuestiona como sujetos de derechos, se les admite como sujetos activos de consumo, reconociendo a los infantes cierta capacidad de decisión, que puede llegar a ser grande en determinadas partidas del gasto familiar.

5.6. MODELOS EDUCATIVOS

Se constata una sobreprotección familiar y un aislamiento social de la infancia por parte de los padres. Esto es especialmente llamativo toda vez que algunos estudios han puesto en evidencia que la sobreprotección es inversamente proporcional al desarrollo de la autonomía y responsabilización del niño. No se puede desarrollar la autonomía y responsabilidad si no existe una reciprocidad y un reconocimiento por parte de los adultos. Los niños y las niñas pueden desarrollar diferentes grados de autonomía dependiendo del espacio en el que se encuentren (escuela, calle, instituciones o casa), ya que esto viene definido por la connotación del ámbito y por las relaciones que se establezcan entre niños y adultos. En el colegio, espacio menos proteccionista que la familia, los niños sí desarrollan más esa capacidad para la asunción de responsabilidades.

No existe realmente una dejación de responsabilidades educativas de los padres sino una excesiva atribución de funciones de protección. En todo caso se podría decir que socialmente existe una dejadez en las funciones de responsabilizar y propiciar el desarrollo de la autonomía del niño.

A partir de la evidencia empírica hemos encontrado tres modelos de relación entre los adultos y los niños.

- La pendiente. El niño va asumiendo responsabilidades y adquiriendo reconocimiento gradualmente al igual que el adulto que va cediendo competencias y áreas de decisión.

- La escalera. Ya propuesta por Hart (1993); en este modelo el niño va adquiriendo mayores cuotas de participación y reconocimiento tras pequeños choques de intereses con los adultos. Los adultos son resistentes a ceder autonomía, pero es a través del conflicto o la negociación como se adquiere una mayor cuota de responsabilización y se sube un “peldaño” más en la escalera de la participación. Es un modelo caracterizado por la negociación y el conflicto periódico.

- El muro. Según este modelo los hijos no pueden asumir responsabilidad ni autonomía alguna porque los adultos no ceden espacio ni poder, ni reconocen al niño como sujeto de derechos. El no reconocimiento, como “persona” de pleno derecho hasta la mayoría de edad obliga a un salto brusco hacia la asunción plena de la autonomía.

Dada la actual pauta de sobreprotección y escaso desarrollo de la autonomía, el conflicto se constituye como eje de la identidad de la infancia, y más específicamente de la adolescencia que es el momento cuando se inicia una vindicación mayor del reconocimiento.

Este malestar de la infancia se expresa de diferentes formas. La confrontación con los adultos es una forma de comunicación, de expresión de la protesta, una forma de manifestación. Otra forma de expresión de los niños es cierta actitud de manos caídas o de dejación de funciones que se les supone propias. Con seguridad, no serán acciones hechas conscientemente, pero es inevitable hacer el paralelismo con las formas de protesta social como la huelga.

Ante “el malestar de la infancia” los adultos proponen disciplina, autoridad y la delimitación de unos límites claros en la relación. El trato con los niños no se hace cómodo, se habla de aguantar la tensión, resignación, resistencia, ...

La conflictividad del adolescente, asociada también al cambio del “orden social”, es entendida en la mayor parte de los casos como un fenómeno nuevo y emergente, aunque existen voces críticas que piensan que siempre se ha dado dicho conflicto. En el ámbito educativo se asocia a la infancia con el conflicto.

Los modelos de relación basados en la negociación intra-familiar producen una más temprana independencia. En las relaciones no basadas en la negociación la responsabilización se retrasa. La adquisición de cuotas de participación debe ser realizada gradualmente, de forma progresiva. Este argumento coincide con el “modelo educativo” de pendiente propuesto.

En el caso de los llamados “niños llave” existe un proceso de **autonomía forzada** relacionada con la falta de incompatibilidad de los horarios de los padres y los hijos.

5.7. PARTICIPACIÓN

Los derechos sociales de los niños (la educación, la salud, la protección, etc.) son los más conocidos y respetados entre los adultos pero existe un claro déficit con respecto a aquellos relacionados con el ejercicio de la participación y expresión. No se ha observado que los niños y niñas participen de manera significativa en la vida pública, derecho que es recogido en la Convención.

Existe un desconocimiento y una resistencia al reconocimiento de los niños como sujetos plenos de derechos. Sólo se concibe el otorgamiento de los derechos de manera magnánima (como una concesión adulta) y como contraprestación al cumplimiento de unas determinadas obligaciones. Esto manifiesta la subordinación del grupo dominado (infancia) al grupo dominante (adultos). La posibilidad de desarrollar plenamente la participación requiere reconocer y valorar las capacidades de las niñas y niños; la participación pasa por reconocer que los sujetos del derecho tienen algo que decir.

El mantenimiento de la distancia entre los adultos y los niños se articula de diferente forma en cada uno de los grupos analizados. En el caso de los padres, unos se definen por aquella relación huyendo de establecer una relación de amistad con los hijos, antes que la paternidad. Otros, prefieren ser amigo, antes que padre. Los profesores buscan una relación de autoridad y respeto, frente a relaciones de igualdad con los alumnos. Y los educadores de los ámbitos no formales, hacen especial hincapié en el establecimiento de límites y, en ocasiones, se refugian en el “punto de vista técnico” que los niños no tienen. En síntesis, todas ellas plantean una relación un tanto distante y de superioridad respecto a los niños.

Es preciso resaltar que, al estar asociada la infancia a su significado etimológico de los que no tienen voz, cuando se habla de participación, los adultos ya no se refieren a los niños como infancia sino como “jóvenes o chavales”.

Se piensa que la infancia está siempre asociada a lo lúdico y a los juegos. La relación con la infancia está instrumentalizada a través del juego. Al margen de los objetivos pedagógicos que el juego provee, establecer siempre la relación con los niños a través de dinámicas o instrumentos lúdicos sitúa esa relación fuera de la realidad cotidiana. La ficción y los mundos imaginarios son los referentes que se utilizan para comunicarse con los niños. Esta “ficcionalización o disneylandización” es un recurso adulto para no situar a los niños en el mismo plano de realidad, lo que implicaría un reconocimiento de igualdad entre los dos interlocutores. De esta forma se mantiene a los niños y niñas en un plano de subordinación y dependencia.

Se reconoce la capacidad de la infancia para opinar, pero se evidencia la falta de cauces formales para su participación legítima y práctica. Aunque las normas lo dispongan, el desarrollo participativo se piensa con un límite, no exento de condiciones. Existe una reacción antes de que se desarrollen los derechos. Las normas relacionados con la participación social de la infancia, al no cumplirse en su totalidad se perciben como “papel mojado”. La institucionalización de la participación es vista como una amenaza a la autoridad, existe una resistencia.

La invisibilidad social de la infancia también se da en las instituciones. Éstas tampoco “reconocen” a los niños “normalizados”. Su opinión no cuenta. Los procesos participativos de la infancia tienen su principal dificultad en la invisibilidad que padecen sus protagonistas.

El conocimiento de los derechos de participación de la infancia se da más entre los políticos y los educadores no formales que entre padres y profesores. Eso no quiere decir que los primeros piensen que esos derechos están desarrollados. Si se entiende el conocimiento de la Convención como indicador del reconocimiento de los derechos del niño y más específicamente de participación, resultaría una falta de políticas institucionales de participación.

Se han dedicado más esfuerzos en desarrollar el cumplimiento de los derechos relacionados con la provisión y la protección, quedando pendiente el desarrollo de los derechos de la participación. El avance de la participación no es inocuo y conlleva un cuestionamiento conflictivo del actual modelo social. Se percibe la necesidad de establecer una nueva pauta de relación donde el trato de las instituciones públicas sea menos estigmatizador, que no pase por las connotaciones negativas que se asocian con el área de Servicios Sociales.

Hay que distinguir entre políticas de infancia o políticas de familia. El desarrollo de unas u otras indica qué grado de reconocimiento existe de la infancia como sujeto de derechos. Las políticas de familia refuerzan la institución familiar y, por lo tanto, tienden a favorecer el fenómeno de la familiarización y de la invisibilidad de los niños, suponiendo una pérdida de derechos. Por el contrario, las políticas específicamente dirigidas a la infancia favorecen un proceso de autonomización y responsabilización en el desarrollo de los niños. Dichas políticas acercan a la infancia a un proceso de modernización que generaría mayor igualdad entre los niños y un incremento de las oportunidades de elección.

Las nuevas formas de relación con la infancia, citadas llevan pareja la reconceptualización del concepto de familia. Las nuevas pautas de relación con la infancia, a través del asociacionismo y de las metodologías de trabajo del tiempo libre, propician el acercamiento al derecho de participación. Si los Servicios Sociales se constituyen como un símbolo del modelo de protección, el tiempo libre y el asociacionismo juvenil simbolizan el modelo de participación. Hoy los niños experimentan una organización, burocratización y planificación semejante a la que viven los adultos. Frente a ello, el nuevo modelo se basa en la potenciación del tiempo libre; un tiempo en el que el niño permanece sin ser dirigido, coordinado, enseñado o educado.

Los ámbitos que se consideran viables para desarrollar estas propuestas son el ámbito familiar, el escolar, los ayuntamientos y los medios de comunicación. Los medios citados para desarrollar esta participación van desde los Consejos de Infancia, las páginas específicas en Internet, las revistas de información, las asociaciones infantiles, los buzones para conocer su opinión, hasta la creación de redes locales entre ayuntamientos, centros abiertos de barrio, visitas a los ayuntamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1995): "La infancia: nuevo sujeto social". *Papeles de infancia*. Ayto. de Coslada.
- AA.VV. (1997): *Une convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique*. Institute Universitaire Kurt Bösch. Sion.
- AA.VV. (1998): *La participación, de niños y adolescentes, en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. International Child Development Center. Florencia, 1998.
- AA.VV. (1999): "Niñez y ciudadanía: promesas y perspectivas". *Realidad y Utopía*, n° 4. Monográfico. Perú.
- AGUINAGA, J. y COMAS, D. (1991): *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos. Madrid.
- BAJO, F. y BETRÁN, J.L. (1998): *Breve historia de la infancia*. Temas de Hoy. Madrid.
- BADRAN, H. (1996): "The child's rights to participate" en, VERDUGO, M.A. ; SOLER-SALA (Edits.) *La Convención sobre los derechos del niño hacia el siglo XXI*. Universidad Salamanca.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*. Anagrama. Barcelona.
- CASAS, F. (1993): "Imputabilidad y responsabilidad, los niños como actores desde la mirada de los adultos", en *Anuario de psicología jurídica*.
- CASAS, F. (1994): "Investigación y políticas para la infancia en los 90", en *Investigación y políticas de infancia en la Europa de los 90*. Ministerio de Asuntos Sociales Madrid.
- CASAS, F. (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós. Barcelona.
- CORSARO, W. (1997): *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.
- CUSSIÁNOVICH, A. (1997): "Infancia como representación social", en *Niños trabajadores y protagonismo de la infancia*. IFEJANT-MNNATSOP. Lima.
- DELGADO, B. (1998): *Historia de la infancia*. Ariel. Barcelona.
- DOLTÓ, F. (1996): *La causa de los niños*. Paidós. Barcelona.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. et al. (1984): "Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España", en *Historia de la educación*.
- FLAQUER, Ll. (1998): "Voz: público/privado", en GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. et al. *Diccionario de Sociología*. Alianza. Madrid.
- FUNES, J. (1996): *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- GARBARINO, J. et al. (1992): *Lo que nos pueden decir los niños*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- GARCÍA CABEZA, S. (1998): "Voz: ciudadanía", en GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. et al. *Diccionario de Sociología*. Alianza. Madrid.
- GAITÁN, L. (1999): *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado del bienestar*. Serie investigación, Comunidad de Madrid. Madrid.
- GIL CALVO, E. (1989): "La emancipación de la infancia", en *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y Derechos de la infancia*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J.M. (1998): "Voz: metonimia", en GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. et al. *Diccionario de Sociología*. Alianza. Madrid.
- HART, R. (1993): *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef. Santafé de Bogotá.

- HART, R. (1996): "Interpreting the participation articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child", en Verdugo, M.A. y Soler-Sala, V. (Edits.) *La Convención sobre los derechos del niño hacia el siglo XXI. Simposio Internacional*. Ediciones Universidad Salamanca.
- HIMES, J. (Ed.) (1995): *Implementing the Convention on the rights of the child. Resource mobilization in low-income countries*. UNICEF-Martinius Nijhoff Publishers. The Hague.
- JENKS, C. (Ed.) (1992): *The sociology of childhood. Essential readings*. Gregg Revivals. Aldershot.
- JENKS, C. (1996): *Childhood*. Routledge. London.
- JUSTE, M. et al. (1991): *Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia*. CIS, Colección Estudios y Encuestas, 26. Madrid.
- JOHNSON, V.; IVAN-SMITH, E. et al. (1998): *Stepping forward. Children and young people's participation in the development process*. Intermediate Technology Publications Ltd. London.
- LAKOFF, G. et al. (1998): *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid.
- LIGERO, J.A. (1999): *Los adolescentes ante los servicios sociales*. Ponencia presentada en Primer Congreso de APADA. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. y MARTÍNEZ, A. (2000): *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid.
- MAUSE, L. de. (1982): *Historia de la infancia*. Alianza Universidad. Madrid.
- MILNE, B. (1997): "La participación de los niños", *Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, 3-4.
- MIRANDA, M.J. (1998): "Voz: estigma", en GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. et al. *Diccionario de Sociología*. Alianza. Madrid.
- NACIONES UNIDAS. (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York.
- OVIDEO, E. (1994): "Grandes ilusiones". *Letra Internacional* n° 32. Madrid.
- PAJA BURGOA, J. A. (1998): *La Convención de los Derechos del Niño*. Tecnos. Madrid.
- PRONICE. (1995): "La doctrina sobre la protección integral de la niñez". *Cuadernos divulgativos*, 17. Pronice. Ciudad de Guatemala.
- PRONICE. (1996): "Derechos, niñez, democracia y cultura política". Cuadernos divulgativos n° 9. Pronice. Ciudad de Guatemala.
- QVORTRUP, J. (1987): "The sociology of childhood". *International Journal of Sociology*. Otoño.
- QVORTRUP, J. (1992): "El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena", *Infancia y Sociedad*, 15. Madrid.
- QVORTRUP, J. (1993): *Children at risk or childhood at risk- A plea for politics of childhood*, en "Politics of childhood, children at risk". Meeting expert, Eurosocial Report 45.
- QVORTRUP, J. et al (Eds.) (1994): *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European Centre Vienna. Avebury. Vienna.
- SÁNCHEZ, F. (1990): *La liturgia del espacio*. Nerea. Madrid.
- SAPORITI, A. (Edit.) (1998): *Exploring Children's Rights. Third European intensive Erasmus Course on Children's Rights*. Franco Angeli. Milan.
- SAVE THE CHILDREN. (1996): *Hacia una agenda para los niños. Nuevos desafíos para el desarrollo social*. Tegucigalpa.
- THUREN, B.M. (1988): *left hand left behind*. Stockholms Studies in Social Anthropology.

Estocolomo.

TONUCCI, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Fundación German Sánchez Ruipérez-El árbol de la memoria. Madrid.

UNICEF. (1999): “El trabajo del Defensor de los niños”. *Innocenti Digest*. International Child Development Center. Florencia.

VANTHUYNE, T. “Participation: why and what. Analysis of a concept”, in Saporiti, Angelo (Edit.) (1998): *Exploring Children's Rights. Third European intensive Erasmus Course on Children's Rights*. Franco Angeli. Milan.

VERHELLEN, E. (1992): “Los derechos del niño en Europa”. *Infancia y Sociedad* n° 15. Madrid.

WINTERSBERGER, H. (1992): “La infancia y el cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual”. *Infancia y Sociedad*, 15. Madrid.

