

Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa

Social representations that influence social childhood policy and adolescence in Europe

Ferrán Casas

UNIVERSITAT DE GIRONA

Resumen

Se revisan y analizan algunas creencias, estereotipos y representaciones sociales prevalentes en la sociedad occidental sobre la infancia, la adolescencia y la juventud, tanto en el presente, como en perspectiva histórica. Se ofrecen ejemplos de cómo han cambiado o están cambiando algunas de estas creencias o representaciones compartidas, y se señalan algunas de las consecuencias sociales y políticas que derivan de las mismas. Se subrayan tanto el reciente “descubrimiento” de la infancia como capital humano y social, como su potencial para generar nuevos datos, porque configuran una nueva oportunidad de hacer visibles diferentes aspectos de la sociedad que implican a los ciudadanos más jóvenes, y que han sido tradicionalmente invisibles. Un cambio de actitudes es necesario entre los adultos, incluidos los investigadores, para que sean posibles nuevas formas de relaciones intergeneracionales, y con ese propósito se analizan algunos retos cuyo abordaje posibilitaría nuevas dinámicas sociales.

PALABRAS CLAVE: infancia, adolescencia, juventud, jóvenes, representaciones sociales,

categorías sociales, diferenciación categorial, estereotipos, creencias, *tweens*.

Summary

Prevalent believes, stereotypes and social representations of childhood, adolescence and youth in the western society are overviewed and analysed at present, and also in historical perspective. Examples of how some of this shared believes and representations have changed or are changing recently are offered, and some of the subsequent social and political consequences are pointed out. The recent “discovery” of childhood as human and social capital and its potential to generate new data are underlined as a new opportunity to make socially visible different aspects of society involving the youngest citizen that have traditionally been invisible. A change of attitudes is needed among adults –including scientific researchers– to make possible new forms of intergenerational relationships and some challenges are analysed in order to make possible new social dynamics in that direction.

KEY WORDS: *childhood, adolescence, youth, young people, social representations, social categories, differential categorization, stereotypes, believes, tweens.*

1. Los aún-no adultos: algunas creencias, estereotipos y representaciones sociales sobre la infancia, la adolescencia y la juventud

Griffin (1993), en su libro sobre representaciones sociales de la adolescencia y la juventud en el mundo anglosajón, puso énfasis en señalar cómo muchos “pánicos morales y crisis construidas” habían generalizado creencias e ideas estereotipadas¹ sobre la población más joven. Estas ideas no sólo habían invadido la sociedad, sino que también habían impregnado el mundo académico a lo largo de la década de los ochenta del siglo XX y condicionado la investigación científica, limitándola a unas pocas temáticas “problemáticas”.

Muchos textos académicos sobre la juventud, según esta autora, la presentaron, durante los años 80 del siglo pasado, como “una etapa de edad universal”, caracterizada por la emergencia de subgrupos conflictivos (delincuencia, embarazos precoces, drogadicciones, desempleados, etc.). El contexto (macro-psico-social) era la creencia generalizada de que unos intelectuales habían logrado el “estatus de expertos sobre la vida de otros”, y jugaron un papel ideológico fundamental en la construcción y reproducción de un “sentido común académico” acerca de la juventud. Las voces de los jóvenes fueron frecuentemente patologizadas, criminalizadas, acalladas o silenciadas (Griffin, 1993). La juventud se había convertido en un período de “transición” hacia un mundo adulto de salarios pagados, matrimonio y paternidad, y había que velar para que no aparecieran “desviaciones” de esa ruta.

Si bien el análisis de esta autora aporta reflexiones relevantes para comprender dinámicas sociales del período y contextos estudiados, parece fuera de duda que buena parte de las representaciones sociales y académicas que sobre la juventud han impera-

do e imperan en el mundo anglosajón son observables también en otros entornos socio-culturales, aunque se hayan mezclado con pinceladas culturalmente específicas, y tienen sus orígenes en períodos mucho más remotos de nuestra historia.

Ya en la Antigua Grecia, la atribución de “irresponsabilidad” se refirió por parte de diversos autores no sólo a una capacidad aún no alcanzada (por la infancia), sino también a una actividad poco ejercida (por los jóvenes), a diferencia de los adultos: “A dónde iremos a parar con esta juventud de hoy en día, que está perdiendo todos los valores...”, es una frase a veces atribuida a Platón.

Los últimos meses han circulado por Internet *Power Points*, y se puede acceder a varias *webs* en Latinoamérica, que incluyen unas frases más antiguas todavía, utilizadas en una supuesta conferencia de un médico de familia inglés citado como Ronald Gibson², referidas al eterno conflicto intergeneracional jóvenes-adultos:

- “Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. No se ponen de pie cuando una persona anciana entra. Responden a sus padres y son simplemente malos” (frase atribuida a Sócrates).
- “Ya no tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país, si la juventud de hoy toma mañana el poder, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible” (frase atribuida a Hesíodo, 720 a.C.).
- “Nuestro mundo llegó a su punto crítico. Los hijos ya no escuchan a sus padres. El fin del mundo no puede estar muy lejos” (frase atribuida a un sacerdote del 2000 a.C.).
- “Esta juventud esta malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son

malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura” (frase supuestamente escrita en un vaso de arcilla descubierto en las ruinas de Babilonia y con más de 4.000 años de antigüedad).

Parece que, al menos en la civilización occidental, existen ideas ancestrales y profundamente enraizadas tendentes a representarse a los jóvenes como “diferentes” de los adultos, estereotipándolos negativamente. En este contexto, las relaciones inter-generacionales parecen haber funcionado siguiendo los prototípicos procesos de diferenciación categorial que se observan en las relaciones entre grupos dicotómicos, tan estudiados por eminentes sociocognitivistas europeos (Tajfel, 1978; 1981; Doise, Deschamps y Mugny, 1980): cada grupo o categoría de personas tiende a atribuir al otro cualidades inferiores, destacando las cualidades positivas del propio grupo (endogrupo) y las negativas del otro (exogrupo), y generalizando las respectivas cualidades a todos los miembros de cada grupo por igual. Invertir este tipo de procesos de diferenciación categorial exige tiempo y energías, porque generan inercias muy resistentes al cambio (véase Casas, 1996; 1998).

La diferenciación categorial más primitiva estuvo posiblemente, en términos históricos, en la diferenciación entre humanos y no-humanos: ni los esclavos, ni los enemigos, ni los niños eran representados como pertenecientes a la categoría “humanos” en las culturas ancestrales. El paso siguiente, ya dentro de la categoría “humanos”, fue representarse a los “ya humanos del todo” como distintos de los “aún no humanos del todo”. Rastreado nuestra historia, podemos encontrar debates tan curiosos como el referido a si las mujeres tienen alma como los hombres, o el centrado en dilucidar a partir de qué edad tienen

alma los niños (por una parte) y las niñas (por otra). La superación que hoy vemos “más lógica” de estos debates parece haber-nos llevado a la convicción de que “todos somos humanos” y a que “todos los humanos tenemos derechos humanos universales”. No obstante, no podemos precipitarnos en concluir que la “nueva lógica” es la que realmente impera en nuestra sociedad: Debemos insistir en que las ideas, estereotipos y representaciones sociales profundamente arraigadas son muy resistentes al cambio en términos de sociedad global. Aunque subconjuntos de actores sociales, con un discurso convincente, parece que hayan invertido los procesos de diferenciación categorial, hasta consensuar la existencia de una supracategoría por encima de los litigios (“los seres humanos”), ello no significa que las “lógicas” ancestrales no sigan perviviendo entre nosotros. ¿Cómo es posible que los niños tengan los mismos derechos que los adultos? No parece “lógico”...

Los desiguales procesos de inversión de las dinámicas de diferenciación categorial dentro de una misma sociedad han llevado a auténticas paradojas. Varias veces en la historia y en sociedades distintas, los debates sobre los derechos de los animales han llegado a consensos antes que los debates sobre los derechos de los niños, con un resultado que parece esperpéntico: la legislación sobre derechos de los animales ha sido promulgada antes que la legislación sobre derechos de los niños en diversas ocasiones.

2. Nuevas miradas hacia la población más joven: un largo proceso inacabado

Buena parte de las representaciones sociales compartidas sobre la juventud se refieren a población dentro de un intervalo de edad borroso, que puede ir desde la primera adolescencia hasta la “adultez más joven”, quizás desde los 12 o 14 años hasta

los 25 o 30 o más. Rara vez “juventud” se refiere al “conjunto global de las generaciones más jóvenes de cada sociedad”. Es decir, generalmente esta representación excluye a la “población infantil”. Nos encontramos, pues, ante dos conjuntos de población, la representación social de los cuales comparte la idea de que son “aún-no”. La construcción moderna de la juventud, al menos en el mundo occidental, parece haberse basado en excusas adultas para ampliar el conjunto de los que “lógicamente” aún no son como los adultos.

El concepto “infancia” en su acepción de “población infantil de un territorio” es otro concepto borroso. Es muy difícil ponerse de acuerdo sobre la edad o etapas de la vida que se incluyen en la infancia, cuándo termina y cuándo empieza otro período (Chombart de Lauwe, 1984; 1989). A lo largo de siglos, y aún hoy en muchas culturas minoritarias, la infancia se acaba con la incorporación al mundo adulto. De hecho, para la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la infancia equivale prácticamente a “minoría de edad civil”, que en muchos países acaba mayoritariamente con el 18 aniversario. Distintos historiadores han destacado que la actual forma de ver la infancia como un período distinto de la vida que la adultez, que requiere atenciones y tratos diferenciales, aparece en épocas muy recientes de la historia de la humanidad (Verhellen, 2002). Sin embargo, esto no resulta incompatible con el hecho que puedan identificarse otros elementos diferenciadores mucho más ancestrales.

Tenemos por tanto dos conceptos borrosos, y sendas representaciones sociales para cada uno de ellos, que se solapan, al menos parcialmente: la juventud empieza, para el imaginario colectivo mayoritario de las sociedades occidentales actuales bastante ANTES de la mayoría de edad, y termina bastante después. Sin embargo, la noción jurídica de “menores” (“minoría de

edad civil”, es decir, los que no votan) equivale a “infancia y adolescencia”, por lo que hay un período de la vida (entre los 12 o los 14 años y los 18) que parece considerarse a la vez juventud, adolescencia e infancia. El concepto de “menores” refuerza una ancestral representación negativa “del otro grupo o categoría de personas”, y refuerza la dicotomización: el cambio de capacidad acaece, como por milagro, en el mismo instante de cumplir años.

Ya hemos planteado en otros lugares (Casas, 1992; 1998; 2006a; 2006b) que posiblemente, al menos en términos históricos, la categorización que tiene grandes repercusiones prácticas es la que divide a los humanos entre los “ya” adultos, y los “aún-no” adultos. La definición “adultos” ha incluido ancestralmente dos ideas, una de capacidad física (para trabajar) y otra de capacidad mental. Sólo en las sociedades más complejas la segunda idea empezó a predominar sobre la primera. En muchas culturas, para dejar de ser niño, debe mostrarse capacidad de trabajar (como hacen los adultos). Sin embargo, en las culturas más complejas, ya en la antigüedad, para ser considerado adulto, lo importante era la “madurez”, concepto expresado en multitud de otros términos cotidianos (conciencia, discernimiento, uso de razón, capacidad de raciocinio) o jurídicos (imputabilidad, responsabilidad).

Cuando la “lógica” compartida que sustenta toda categorización dicotómica queda en entredicho por las evidencias, aparecen diversos tipos de mecanismos defensivos por parte del grupo favorecido por los procesos de diferenciación categorial.

Una tesis subyacente a este artículo es que los miembros de la categoría social de los “adultos” hemos creado subcategorías de sujetos para poder seguir argumentando que hay seres que, por encima de todo no pueden ser considerados “iguales” a los “ya adultos”. El conflicto nace cuando este “por encima de todo” choca silenciosamente

(¿inconscientemente?) con una ideología que introduce otra “lógica” en el discurso social: primero, y por encima de todo, todos somos seres humanos con unos derechos humanos universales.

A partir de aquí, el conflicto está en decidir si primero destacamos las similitudes (todos los humanos somos iguales en alguna cosa: habrá que profundizar en qué somos iguales) o primero destacamos las diferencias (que resulta ser la lógica históricamente imperante: es obvio que niños y adultos no somos iguales; ¿cómo podemos tener los mismos derechos?).

La ciencia introdujo la idea que no se trata sólo de dos grupos o categorías confrontados, sino de más de dos. Diversos autores señalan que en la década de 1880 fue G.S. Hall quien “descubrió” la adolescencia, como “etapa” universal de la vida que sigue a la infancia y precede a la juventud. En vez de categorizar las personas, se propone categorizar los procesos evolutivos, a pesar de la variabilidad individual observada. Cada sociedad creará subcategorías evolutivas en función de múltiples intereses concurrentes.

En 1999, a partir de una operación de *marketing* rastreable en Internet, en el mundo anglosajón se inventó otra etapa de la vida, posterior a la infancia y anterior a la adolescencia, los *tweens*, que de momento no parece ampliamente aceptada en el mundo latino. La justificación académica de la necesidad de “crear” una nueva etapa de la vida, son las supuestas observaciones por parte de investigadores, profesionales, y progenitores de comportamientos “típicamente adolescentes”, mucho antes de la aparición de la pubertad, al menos en las sociedades occidentales. Esta etapa estaría entre los 8 y los 12 años, aunque los investigadores no se ponen de acuerdo en su inicio y final... La idea defendida es que más que *pre-adolescentes* (*pre-teens*), a esa edad hay una etapa, “entre” (*between*) la infancia y la adolescencia, y de ahí el nombre.

Lo cierto es que el término aparece mayoritariamente vinculado a investigadores y empresas de *marketing*, consumo y publicidad, aunque el formato de las *webs* en las que se habla de *tweens* frecuentemente es el de páginas “pedagógicas” que dan consejos a los progenitores con hijos en esa etapa de la vida. En la contraparte de este campo están entidades de defensa del consumidor, de apoyo a los progenitores, de concienciación sobre el uso de medios audiovisuales, de defensa de los derechos del niño, y de académicos de perspectiva crítica.

Cabe destacar dos publicaciones cruciales en la implantación de esta “nueva” etapa de la vida:

- El libro *The great tween buying machine. Marketing to today's tweens* (La gran máquina de comprar de los *tweens*. Marketing a los *tweens* de hoy) de D. Siegel, T. Coffey y G. Livingston (1999), dedicado a destacar el potencial de los chicos y chicas de esta franja de edad como consumidores, y concluyendo que se trata de un grupo de población pendiente de explotar más en los Estados Unidos.
- El artículo “*The truth about tweens*” (La verdad acerca de los *tweens*) de B. Kantrowitz y P. Wingert (1999) en la revista *Newsweek*. Ha sido una publicación muy destacadamente citada por la prensa, incluso internacional. Presenta a los *tweens* como si realmente fueran aquello que los especialistas en *marketing* desean que sean. Posiblemente parte del impacto de este artículo en el mundo anglosajón fue debido a que incluye un debate con un “experto” en psicología de la adolescencia (W. Damon) sobre la “obsesión” a estas edades. El experto dice que entre los 10 y los 12 años el cerebro tiene un crecimiento neurológico espectacular y que es entonces

cuando pueden aparecer fascinaciones que pueden rayar en la obsesión; es la edad de coleccionar, memorizar lo que les interesa (músicos, futbolistas, cohetes o dinosaurios); esta explosión no debe ser censurada por parte de los adultos, por rara que parezca, porque puede dar lugar a habilidades increíblemente valiosas más adelante. El experto pone como ejemplo que es a estas edades cuando Bill Gates y Steve Jobs sintieron fascinación por los ordenadores... Por tanto, los publicistas agresivos incitaron a los chicos y chicas de estas edades a comportarse como si fueran mayores, incluyendo comportamien-

tos supuestamente típicos de la adolescencia, como es la confrontación con los adultos, formas de vestir más erotizadas, rebeldía ante las normas impuestas por los mayores, etc... Cuando mediante la publicidad audiovisual consiguieron que algunos conjuntos de jóvenes entre 8 y 12 años se comportaran realmente como adolescentes precoces, buscaron que esta “nueva realidad” fuera avalada por la investigación científica para justificar la “existencia” de un grupo diferente o una etapa de la vida que exige “diferenciación” de las demás por sus características. Se trata de un interesante ejemplo de cómo se puede manipular la reali-

CUADRO 1. VISIONES QUE HAN CAMBIADO	
Ideas ancestrales (“lógicas” resistentes al cambio)	Visiones alternativas (recientes)
La socialización es un fenómeno unidireccional: Los que saben, enseñan a los que no saben. Los adultos tienen poco o nada que aprender de los niños (o de los jóvenes).	La socialización siempre es bidireccional e interrelacional (todos aprendemos de todos).
Los niños y niñas “aún no pueden ser” como los adultos en cosas importantes: aún no saben “lo que es la vida”, aún no son “estables”, etc.	Los niños tienen una muy larga lista de derechos humanos universales comunes con los adultos.
Si resulta obvio que en alguna cosa niños/niñas tienen mejores conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas, que los adultos se consideran cosas poco importantes, poco serias, “cosas de niños”.	La mayoría de los niños y niñas tienen más habilidades que la mayoría de los adultos para aprender muchas de las nuevas tecnologías audiovisuales. (Los sofisticados conocimientos sobre informática de los jóvenes <i>hackers</i> no son una cuestión para frivolar).
Los niños y niñas “aún no” son ni tan competentes, ni fiables, ni responsables, como los adultos.	Hay adultos poco fiables, poco responsables y poco competentes, al igual que hay niños/as fiables, responsables y competentes.
Si adultos y niños o niñas no tienen la misma percepción o evaluación de una realidad, los adultos tienen “más razón”, es más probable que estén más cerca de la “verdad”.	Puede haber diversas perspectivas o visiones de una misma realidad. Todas las perspectivas pueden captar aspectos “reales”. Para comprender una realidad social compleja, debe conocerse la perspectiva de todos los agentes sociales implicados (perspectiva de la calidad de vida).
Los niños/as son agentes poco productivos para la sociedad.	Los niños/as son agentes sociales activos que contribuyen productivamente a su sociedad (capital humano y capital social).
Los valores humanos por excelencia se alcanzan en la adultez.	Los valores más apreciados o aspirados pueden ser distintos para cada generación y grupo social, sin que ello implique rangos de superioridad entre ellos.

dad para obtener beneficios económicos. Y, en última instancia, de cómo las sociedades seguimos creando estereotipos sobre los más jóvenes..., al servicio de los intereses adultos.

Veamos, para acabar estas reflexiones iniciales, algunos ejemplos de ideas que, en la historia de la humanidad, han cambiado sólo recientemente, y todavía no están del todo exentas de “resistencias” al cambio (véase Cuadro 1).

3. Cómo afectan algunas de estas representaciones sociales a la definición de los problemas sociales y las formas de solucionarlos

Las ideas y representaciones sociales compartidas sobre la infancia en cada sociedad, condicionan el cómo se construyen los que se consideran problemas “sociales” de la infancia, es decir, problemas cuya solución es vista como una responsabilidad colectiva (Casas, 1996; 1998). A su vez, la forma cómo se construyen y representan estos problemas condicionará las ideas compartidas sobre las formas apropiadas de solucionar cada problema social.

Veamos algunos ejemplos de representaciones sociales ampliamente compartidas hasta hace bien poco sobre las intervenciones más “apropiadas” ante problemas sociales de la infancia:

- Más vale que los niños y niñas adoptados no sepan sus orígenes. Las madres que abandonan a sus hijos tienen derecho al anonimato.
- Más vale alejar a los niños y niñas de su familia biológica, porque siempre resulta un “mal ejemplo”. Hay que minimizar los contactos.
- Los abuelos y abuelas no son acogedores aconsejables. Hay una “transmisión generacional” del maltrato.
- Las familias pobres dan a sus hijos e hijas una atención de “baja calidad”.

- No hay ningún problema en separar a los hermanos y hermanas. Más vale que chicos y chicas vivan en grupos de edad homogénea y del mismo sexo.
- No se ve problema en “proteger” a las víctimas etiquetándolas (sin embargo, no se debe etiquetar a los maltratadores: registros de maltratados, pero no de agresores). Resistencias judiciales a acabar con el fenómeno de la “doble victimización”.

Las nuevas aportaciones de la investigación científica, los debates mediáticos y otras dinámicas sociales contribuyen a que algunas “lógicas” muy arraigadas vayan cambiando lentamente. Un ejemplo interesante son los procesos que se han ido dando progresivamente en muchos países, sobre todo europeos, para que el castigo corporal a los niños y niñas quede explícitamente prohibido por la legislación (véase Cuadro 2).

La identificación y deconstrucción de muchas afirmaciones “lógicas” sobre la realidad de la infancia, la adolescencia o la juventud, sean compartidas por buena parte de la sociedad, sean propias de círculos

CUADRO 2. PAÍSES EN LOS QUE EL CASTIGO CORPORAL A LOS NIÑOS ESTÁ EXPLÍCITAMENTE PROHIBIDO POR LA LEY*

- | | |
|--------------------|------------------------|
| – Suecia (1979) | – Ucrania (2004) |
| – Finlandia (1983) | – Rumanía (2004) |
| – Noruega (1987) | – Hungría (2005) |
| – Austria (1989) | – Grecia (2006) |
| – Chipre (1994) | – Países Bajos (2007) |
| – Dinamarca (1997) | – Nueva Zelanda (2007) |
| – Lituania (1998) | – Portugal (2007) |
| – Croacia (1999) | – Uruguay (2007) |
| – Israel (2000) | – Venezuela (2007) |
| – Bulgaria (2000) | – España (2007) |
| – Alemania (2000) | – Costa Rica (2008) |
| – Islandia (2003) | – Rep. Moldava (2008) |

* La Corte Suprema italiana lo declara ilegal en 1996, pero sigue sin legislar.

La Corte Suprema de Nepal declara ilegal en 2005 una Ley que lo permitía, pero aún no se ha corregido.

EPOCH. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>

los más reducidos (p. ej.: grupos profesionales) es una actividad decididamente iniciada hace pocas décadas y que tenemos la responsabilidad histórica de seguir desarrollando. Sólo así seremos capaces de identificar y consensuar nuevas acciones de cambio positivo a favor de la infancia y de sus derechos.

4. La infancia representada como futuro social: ¿gasto o inversión, para quién?

En 1903, la autora sueca Ellen Key publicó un libro titulado *El siglo del niño* (citado en Verhellen, 2002). Su propuesta crucial era pensar en la infancia como futuro social colectivo. Un indicador de cuánto se aprecia una sociedad a sí misma es el trato que da a sus niños, porque son su futuro. Esta lógica caló fuerte en algunos sectores de la sociedad. En 1937 Dietrich Bonhoeffer decía “La prueba de la moral de una sociedad es lo que hace por sus niños” (citado por De Paladella, 2007).

Sin embargo esta poderosa argumentación fue silenciosamente tergiversada a lo largo del siglo xx desde las políticas oficiales: como son el futuro, no corre prisa ocuparse de ellos, “ya llegarán”. Su bienestar presente es cuestión privada: ya se ocuparán los padres. La sociedad sólo debe ocuparse de su bienestar futuro, de que deven gan seres adultos con bienestar, no de que tenga bienestar en su presente (en inglés *well-becoming*, en vez de *well-being*). Finalmente, se acuñó la famosa frase “los niños son los ciudadanos del futuro”, con la que, a decir de Verhellen (2002), se consiguió consolidar la lógica colectiva de que “aún no” son ciudadanos (ni “del todo”, ni del presente), es decir, son una conjunto de seres humanos en condición de “moratoria social” como ciudadanos (hasta que puedan votar).

Cuando se empezó a implantar la escolarización obligatoria en distintos países,

un elemento en los debates sociales fue cómo iban a sufragar las familias de clases más humildes los gastos que esto les iba a comportar, y una de las soluciones que a muchos les parecían “lógicamente” más aceptables era que los propios niños trabajaran al mismo tiempo, para cubrir los gastos generados, a pesar de la prohibición del trabajo infantil (Verhellen, 2002). Las mejoras en el bienestar social de la infancia han sido representadas muy a menudo como “sobre todo” una carga social, como un “gasto” público, un conjunto de seres “improductivos”, sin que los futuros posibles “beneficios sociales” pesaran, ni mucho ni siempre, en la balanza.

Muy recientemente, la infancia parece haber empezado a despertar nuevos intereses internacionales a partir de que algunos economistas primero, y organismos internacionales a continuación, se han hecho eco de las nuevas teorías sobre el capital humano y el capital social. Resulta incierto hacia dónde nos llevan estas nuevas preocupaciones.

Hasta hace muy poco, destinar recursos a la infancia y a la educación era visto estrictamente como un “gasto social”. La nueva propuesta es que lo veamos como una “inversión” para el futuro de la sociedad, incluidas todas sus connotaciones económicas, aunque para muchos autores la idea va más allá de lo económico, siendo también una inversión para el futuro bienestar social colectivo.

El primer aspecto considerado clave para la generación de capital humano es la educación (Keeley, 2007). No sólo la educación escolar, en el sentido más restringido, sino también la educación familiar, la pre-escolar y la educación permanente, de por vida. Otros aspectos cruciales del capital humano son la salud y el acceso a capital social. Para la OCDE, el capital social son *redes, junto con normas, valores y formas de entendimiento compartidos que facilitan la*

cooperación dentro de un grupo o entre grupos (Keeley, 2007).

La idea de cooperación intragrupal como potencialidad tiene importantes antecedentes en psicología comunitaria, mientras que la idea de cooperación intergrupal adquiere tintes de nuevas fronteras y nuevos retos, más allá de la pura ayuda humanitaria internacional.

Algunos teóricos del capital social (p. ej.: Lin, 2001) han puesto gran énfasis en el valor de las redes sociales disponibles por parte de personas, grupos y comunidades como potencial. La importancia de nuestras redes sociales como “inversión” tiene muchos antecedentes en distintas ciencias sociales. Nuestras redes de apoyo social, reales o percibidas, contribuyen a nuestra sensación de seguridad ante distintos tipos de eventualidades. La disponibilidad de muchas relaciones interpersonales, por ejemplo, pueden aumentar las posibilidades de encontrar un mejor empleo. En última instancia, las redes sociales son un potencial para mejorar el bienestar individual y también el colectivo.

El tema de las redes ha adquirido nuevas dimensiones con la implantación y expansión de Internet (Buckingham, 2000). Las cyber-redes son una nueva realidad, en la que participan, como media, más activamente los más jóvenes que los “más adultos”. Las nuevas habilidades mostradas por los más jóvenes con los medios audiovisuales en su sentido más amplio, y por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en particular, ya han puesto en entredicho la supuesta (y representada) superioridad del grupo “adultos”, frente a los “aún-no adultos”. El capital social en forma de cyber-redes accesibles está resultando ser, por término medio, muy superior entre los más jóvenes. Estamos ante una nueva evidencia de la necesidad de repensar las relaciones intergeneracionales.

El bienestar personal está demostrado que mantiene una estrecha relación con la satisfacción con las relaciones interpersonales que cada persona mantiene. La calidad y número de estas relaciones están relacionados con su accesibilidad a redes sociales. A partir de esta lógica se ha planteado la relación entre capital social y bienestar personal como un nuevo campo de investigación científica, pero también como un conjunto de nuevos retos políticos, incluso a nivel internacional.

Un gran tema que queda pendiente de articular con las ideas de capital humano y capital social es el de la participación social de la infancia. Se trata de un tema que ha despertado gran interés, y que permite identificar numerosas *webs* que presentan experiencias de participación infantil a niveles locales, regionales, nacionales e internacionales, aunque no son muchas las experiencias estables a lo largo del tiempo (Casas *et al.*, 2008). El enriquecimiento personal y experiencial para los niños, niñas y adolescentes que participan en estos programas parece fuera de toda duda. Su potencialidad para facilitar nuevas relaciones interpersonales y la generación de nuevas redes sociales también parece evidente. No obstante, la idea de que los “aún-no adultos” puedan participar socialmente genera todavía una multiplicidad de temores sociales y políticos que hoy por hoy aún hacen dificultoso que se tome seriamente su aportación al capital social.

Quizás de la mano del pensamiento económico finalmente parece que vamos a considerar que el bienestar infantil tiene “beneficios sociales”, y, por tanto, es una buena “inversión” social, pensando en el futuro colectivo. Si es así, ya sólo faltará otro paso pendiente, más allá del imperante pensamiento adultocéntrico: que el bienestar de la infancia sea visto no sólo como algo bueno para la población adulta, sino también para la propia población infantil.

5. ¿Los datos acerca de la población infantil y los datos proporcionados por niños, niñas y adolescentes, tienen alguna utilidad política?

Albert Einstein dijo que “no todo lo que se puede contar cuenta, ni todo lo que cuenta se puede contar” (citado por De Paladella, 2007). A finales de los años ochenta algunos sociólogos europeos denunciaron las graves consecuencias políticas de la “invisibilidad estadística de la infancia” (Qvortrup, 1987). La mejor forma de que la opinión pública desconozca un problema es que no existan datos sobre el mismo. La mejor forma de ignorar a la infancia es disponer de escasas estadísticas sobre la situación de la población infantil.

¿Para qué invertir dinero y esfuerzos para tener datos de una población políticamente irrelevante? ¿Han existido voces con peso social que se opongan a esta “lógica”? Sólo las de algunos profesionales y académicos han insistido en esa dirección. Pero la representación social mayoritaria siguió percibiendo que estaban hablando de “otro grupo social”, no prioritario, no productivo.

En algunos países han cambiado muchas cosas en dos décadas y ahora disponen de muchos más datos. Sin embargo, siguen existiendo lagunas importantes. Voy a considerar sólo dos ejemplos de reciente y creciente interés en la cancha internacional: (1) el caso de los jóvenes que han estado bajo la tutela de los sistemas de protección social a la infancia. (2) el debate sobre los indicadores de bienestar subjetivo en la infancia.

(1) Los profesionales del sistema de protección a la infancia han sabido siempre que un porcentaje elevadísimo de chicos y chicas tutelados por las administraciones públicas no finalizan sus estudios básicos, o, muy frecuentemente, no los continúan después de dejar el sistema de protección,

incluso aunque tuvieren capacidades notables para seguir estudiando. Destacan dos evidencias relativas a esta problemática “no legitimada” (Casas, 1996; Casas y Montserrat, 2009):

a) Los sistemas educativos no reconocen a los chicos y chicas del sistema de protección como un conjunto de la población escolar con necesidades especiales. A diferencia de lo que ha sucedido con otros conjuntos (minorías étnicas, discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales), se han ignorado sistemáticamente el análisis de sus necesidades de apoyo en el proceso de aprendizaje. La noción de “normalización” y de integración les ha sido aplicada de forma distinta que a otros grupos, y de manera insuficiente, con el argumento de un respeto a su “intimidad”, es decir, no “desvelar” dentro del sistema educativo que están bajo tutela de la administración pública. Esta negación de la realidad en este caso tiene consecuencias perversas para el futuro personal de estos ciudadanos, y genera una situación de conjunto de desigualdad de oportunidades.

b) Ningún país europeo, salvo una única excepción, dispone de estadísticas regulares sobre los resultados educativos de los jóvenes ex tutelados por los sistemas de protección social a la infancia.

La consecuencia de esta situación ha sido “descubrir”, en el 2008, que en el Reino Unido sólo el 14% de los tutelados acaban su formación básica obteniendo el Certificado General de Educación (equivalente a nuestro Certificado de Estudios Primarios), frente a un 65% de la población general. En el 2003 se estimó que sólo un 1% de los tutelados llegaba a la universidad (Jackson y Ajayi, 2007). Un 35% de los tutelados o ex tutelados no estaban ni estudiando ni trabajando, contra un 10% de la población general. Después de un cambio legislativo y

de la puesta en marcha de novedosos programas de apoyo con importante dotación presupuestaria, en algunos distritos ingleses de servicios sociales se han alcanzado cifras de accesos a la universidad por parte de la población tutelada superiores al 6%. Aún muy lejos de la media de la población inglesa: el 43% llega a la universidad. Estas cifras generaron inmediatamente la sospecha que en los demás países puede estar pasando lo mismo, o peor. Sin embargo, no hay datos para corroborarlo. Sólo recientemente se ha iniciado un proyecto de investigación para intentar hacer balance de la situación en cinco países y proponer formas de abordaje de este “nuevo problema social” en Europa (<http://tcru.ioe.ac.uk/yippe>).

(2) El segundo ejemplo de datos sobre la infancia casi inexistentes se refiere a las evaluaciones sistemáticas DE LOS PROPIOS NIÑOS Y NIÑAS sobre ámbitos de sus vidas, y de su vida globalmente, en términos de satisfacción, felicidad, bienestar o calidad de vida. En los años sesenta del siglo pasado, el denominado “movimiento de los indicadores sociales” (Casas, 1996) tuvo un gran impacto en las políticas públicas, incluso a nivel internacional, conllevando nuevas iniciativas para la recopilación sistemática de datos que pudieran configurar los denominados “indicadores subjetivos”: Datos sobre la satisfacción de la población (adulta, claro) de un territorio acerca de distintos aspectos y ámbitos de sus vidas.

La noción “calidad de vida” aglutinó la idea de que para evaluar si las cosas van “a mejor” socialmente es necesario disponer no sólo de datos de las condiciones materiales observables “objetivas” de vida, sino también de las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los ciudadanos que viven en tales condiciones. En otras palabras, no es suficiente que un producto “tenga” calidad, sino que también el usuario debe

“percibir que la tiene”. Esta reflexión asumida en el mundo del comercio pasó a ser tenida en cuenta en el mundo de los servicios públicos y de las actuaciones políticas en general. De ahí la proliferación de “índices” de progreso, de bienestar, de felicidad, o de calidad de vida que pretenden “medir” el estado de las naciones, publicando *rankings* que despiertan recelos de todo tipo.

Sin embargo, a lo largo de estas cuatro décadas de debates en torno a los indicadores subjetivos, que conlleva la elaboración de complejos sistemas de indicadores por parte de múltiples organismos internacionales, sólo han aparecido recientemente tímidos intentos de proponer indicadores que evalúen el bienestar de la población infantil, con un ínfimo número de propuestas que incorporen indicadores subjetivos, es decir, datos obtenidos preguntando directamente a niños, niñas o adolescentes sobre sus opiniones, puntos de vista, evaluaciones o aspiraciones de forma sistemática.

Cabe destacar un interesante primer intento promovido por UNICEF (Adamson, 2007), que incorpora un discutido indicador subjetivo de satisfacción global con la vida. La OCDE también ha abierto recientemente este debate, aunque su última publicación con indicadores de bienestar infantil (OECD, 2009) no ha dado todavía el paso de incorporar indicadores subjetivos, tema en el que fueron pioneros en 1982 a nivel internacional.

6. Algunos retos pendientes

La obvia conclusión de las ideas expuestas por este autor es que debemos abordar más intensa y profundamente el cambio muchas de las representaciones sociales mayoritarias acerca de la infancia que siguen condicionando un reconocimiento efectivo de sus derechos, de su ciudadanía y de su bie-

nestar, en nuestro país, y en todo el planeta. Sin embargo, esta conclusión no es muy concreta, es sólo un acto de fe de un psicólogo social convencido de que en el cambio de las representaciones sociales ampliamente compartidas hay uno de los retos clave, pero poco visible, para mejorar muchas dinámicas sociales.

Por una parte, hay procesos de cambio que ya están en marcha, gracias a las múltiples informaciones que entre todas las personas interesadas por la infancia hemos conseguido que circulen y se debatan: son la base para iniciar cambios de actitudes, que, a su vez pueden conseguir que se tambaleen algunas de las creencias ancestrales más invisibles y arraigadas sobre la población infantil en nuestra sociedad. Habrá que seguir apoyando estos procesos. No sería la primera vez que nos cansamos de repetir siempre los mismos mensajes, porque los que coincidimos en los mismos espacios ya los hemos oído muchas veces: hay que repetir los mismos mensajes en múltiples y diversos espacios sociales.

Por otra parte, hay procesos de cambio psicosocial positivo pendientes de impulsar. Desde el punto de vista de este autor, algunos de estos procesos están relacionados con generar contracorrientes ante las “lógicas” y procesos imperantes de diferenciación categorial: NO es necesario profundizar en qué somos DISTINTOS adultos y niños. El reto pendiente es ponernos de acuerdo en qué somos IGUALES: ¿hay derechos humanos universales que son IGUALES para los niños, niñas, adolescentes y adultos? ¿Hay, con relación a estos derechos, un derecho añadido a la no discriminación por razón de edad, del que tanto cuesta hablar? ¿Los niños, niñas y adolescentes son realmente ciudadanos del presente, con elementos equiparables a la ciudadanía adulta?

¿Las opiniones y evaluaciones de los niños y niñas pueden ser escuchadas y con-

sideradas para la toma de decisiones políticas? Por ejemplo, igual que se hacen sondeos sobre la satisfacción de los adultos con su ciudad y con su alcalde, se podría preguntar a los niños, niñas y adolescentes por su satisfacción con los espacios de juego de su ciudad, los centros para actividades infantiles o juveniles, los centros escolares, la seguridad cuando se circula en bicicleta, el transporte público, la atención recibida en oficinas públicas, etc... ¿Sería útil tener esa información “igual que la queremos tener de los adultos”, o sería irrelevante, poco fiable o “cosas de niños” a las que no hace falta hacer mucho caso?

Se ha repetido hasta la saciedad que hablar de derechos de los niños debe conllevar hablarles de deberes. Yo nunca he oído a nadie defender que los derechos no conlleven deberes, y no dejo de quedar perplejo ante tamaña insistencia cuando hablamos de derechos de los niños. Quizás deberíamos cambiar de estrategia y reivindicar que se concreten más los deberes COLECTIVOS de los adultos hacia el conjunto de su población infantil. ¿Es la infancia, como conjunto de población, realmente una preocupación social? Deberíamos diseñar indicadores que comprobaran cuánto se practican estos deberes³. Un primer indicador, por ejemplo, podría ser la inversión hecha para disponer de datos sistemáticos y fiables sobre la situación de la infancia en nuestro territorio.

La infancia, en nuestro entorno socio-cultural, sigue representándose como una realidad perteneciente sobre todo a la vida privada: una responsabilidad mayoritariamente de los progenitores o, a lo sumo, también de los maestros en las escuelas. Las políticas sociales públicas de infancia tienen un alto consenso, pero una baja intensidad, además de una baja prioridad y una baja dotación presupuestaria. Nuestra inversión en capital humano y capital social está siendo mucho menor que la de

otros países, algunos de cuyos frutos son evaluables. El futuro de los actuales adultos depende de cuánto capital social acumule la generación más joven. Aunque sólo sea por este tipo de egoísmo, ¿no deberíamos invertir más social y económicamente hablando en las generaciones más jóvenes?

Referencias bibliográficas

- Adamson, P. (2007): "Child Poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries". *Report Card*, 7. Innocenti Research Centre, UNICEF.
- 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. (1992): "Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida". *Anuario de Psicología*, 53, p. 2745.
- Casas, F. (1996): *Bienestar social: Una aproximación psicosociológica*. Barcelona, PPU.
- Casas, F. (1998): *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós.
- Casas, F. (2006a): "Infancia y representaciones sociales". *Política y Sociedad*, 43, 1, pp. 27-42.
- Casas, F. (2006b): "Imatges socials de la infància". *RTS*, 179, diciembre, pp. 33-46.
- Casas, F.; González, M.; Montserrat, C.; Navarro, D.; Malo, S.; Figuer, C. y Bertran, I. (2008): *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <http://www.mepsyd.es/observatoriodeinfancia/documentos/2009-participacioninfantile.pdf>.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009): "Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido". *Psicothema*, 21, 4, pp. 543-547
- Chombart de Lauwe, M. J. (1984): *Changes in the representation of the child in the course of social transmission*. In 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*. París, PUF.
- De Paladella (2007): *¿Hacia un mundo apropiado para la infancia?* En E. Escoda y J. Guilló (Coords.): *Objetivos de Desarrollo del Milenio y los derechos de la infancia y la adolescencia*. Madrid, Save The Children y CIDDIA.
- Doise, W.; Deschamps, J. C. y Mugny, G. (1980): *Psychologie sociale expérimentale*. París, PUF (Trad.: Psicología social experimental. Barcelona, Hispano Europea).
- Griffin, C. (1993): *Representations of youth. The study of youth and adolescence in Britain and America*. Polity Press, Cambridge.
- Jackson, S. y Ajayi S. (2007): "Foster care and higher education". *Adoption and Fostering*, 31, p. 1.
- Keeley, B. (2007): *Human capital. How what you know shapes your life*. Paris, OECD Publishing.
- Lin, N. (2001): *Social capital. A theory of social structure and action*. New York, Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1981): On social representations. En J. P. Forgas (Ed.): *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. 181-209. Londres, Academic Press.
- OECD (2009): *Doing better for children*. París, OECD.
- Qvortrup, J. (1987): "Childhood as social phenomenon. Implications for future policies". *Euro-social Newsletter*, 46, pp. 17-23.
- Tajfel, H. (1978): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres, Academic Press.
- Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge. Cambridge Univ Press (Trad.: Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona, Herder, 1984).
- Verhellen, E. (2002): *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Antwerpen-Apeldoorn (Bélgica), Garant.

Notas

¹ Esta autora también habla de “asunciones de sentido común”, que equivalen a lo que Moscovici, 1981, define como “representaciones sociales”.

² El autor de este artículo sólo ha sido capaz de encontrar en Internet conferencias de un pastor anglicano norteamericano con ese nombre, con frecuentes alusiones a la juventud, pero sin que aparezcan las citas exactas aludidas, ni sus fuentes.

³ Por ejemplo, como propone el Global Movement for Children, sería interesante que se implantara un “Índice de Compromiso con el Desarrollo”, http://www.cgdev.org/section/initiatives/_active/cdi/, que publica el Center for Global Development, y que permite abrir un debate internacional sobre los compromisos de cada país.

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Ferrán Casas. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universitat de Girona. Pl. S. Domènec, s/n. 17071 Girona.
Correo electrónico: ferran.casas@udg.edu.

Fecha de recepción del artículo: 25.X.2009

Fecha de aceptación definitiva: 24.I.2010

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Casas, F. (2010): “Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 15-28.