

# Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?

## *Society, childhood and adolescence, who is facing the difficulties?*

Lourdes Gaitán Muñoz

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

### Resumen

Este artículo pretende ser una invitación a un viaje en el que no se den por hechas las seguridades compartidas acerca de la realidad de los niños y adolescentes de hoy, sino que se pongan en cuestión, buscando para ello otras explicaciones alternativas, que nos habiliten para abordar el estudio de las vidas de los niños, o las intervenciones con niños (sean ellos o nosotros quienes nos encontremos en dificultad) con una mirada distinta. En primer lugar se analiza el proceso de construcción social del propio concepto de “infancia y adolescencia en dificultad”, a la luz de los cambios que se han producido, especialmente a lo largo del último siglo, en las ciencias sociales y su repercusión en la formación de una idea de infancia en el imaginario colectivo. En segundo término, se aborda la condición de ser niño o adolescente en la llamada “sociedad del riesgo”, caracterizada, entre otras cosas, por la incertidumbre y los deseos de alcanzar un cierto control sobre los peligros percibidos como potenciales. La percepción de los riesgos para la infancia en la sociedad tiene dos caras: por un lado los peligros a los que están expuestos los niños y por otro aquellos que causan, esto es, lo que nos ame-

naza. Para conjurar estos riesgos se exige mayor control por parte de las instituciones que regulan la vida de los niños (la familia, la escuela o el sistema de protección). El resultado es una restricción de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, que contrasta con las expectativas de que, como “hijos de la modernidad”, sean capaces de elegir sus propios caminos de autorrealización.

**PALABRAS CLAVE:** infancia, adolescencia, niños, riesgo, sociedad, instituciones, control.

### Summary

*This article tries to be an invitation to a journey in which the shared safeties taken for granted on the reality of the children and today teenagers, are being put in question, looking for other alternative explanations, which enable us to approach the study of the lives of the children, or the interventions with children (be they or we who meet in difficulty) with a different look. First it is analyzed the process of social construction of the proper concept of “childhood and adolescence in difficulty”, in the light of the changes that have taken place, specially throughout last century, in the social sciences and its repercussion in the social images of childhood. In the second*

*term, it is approached the condition to be child or teenager in so called "risk society", characterized, among other things, by the uncertainty and the desires to reach a certain control on the dangers perceived as potentials. The perception of the risks for the childhood in the society has two faces: on the one hand the dangers to those who are exposed and for other one those that they cause, which threatens us. To conspire these risks it is required major control on the part of the institutions that regulate the life of the children (the family, the school or the protection system). The result is a restriction of the autonomy of the children and teenagers, which confront with the expectations of whom, as "children of the modernity", are capable of choosing their own ways of self-realization.*

**KEY WORDS:** *childhood, adolescence, children, risk, society, institutions, control.*

## Introducción

Como punto de partida este artículo quiere invitar a una reflexión sobre el propio contenido de la frase acuñada como "infancia y adolescencia en dificultad". En dificultad ¿de qué? o ¿para qué? o ¿por qué? En el campo de las ciencias sociales aplicadas, en este caso aplicadas a la intervención social, circulan habitualmente una serie de términos con un significado sobreentendido en el interior del propio campo, pero quizá no tan fácil de percibir desde el exterior. Un observador externo, que no hubiera sido contaminado por la vulgarización y popularización de los ya citados términos a través de los medios de comunicación al uso, podría hacerse las tres preguntas (o más) señaladas más arriba. Alguien acostumbrado a la lectura de esos medios o bien oyente habitual de las emisoras de radio o el espectador de los programas televisivos de información u otros, ya sabría que, con esa repetida frase,

no se está evocando a los niños y adolescentes que tienen dificultades para acceder al disfrute de su vida de niños o adolescentes debido a diferente tipo de barreras económicas, culturales, sociales, físicas o mentales propias o de su entorno, sino más bien a niños y adolescentes que, con sus comportamientos, causan dificultades o problemas a los demás. Desvelemos el misterio: el término "niños y adolescentes en dificultad" es en realidad utilizado, sea en los ambientes académicos, o entre los profesionales de la intervención social, o por parte de la opinión pública en general, como forma eufemística de referirse a los niños-problema, y no a los problemas de los niños.

Las representaciones colectivas sobre la infancia y la adolescencia contemporáneas están alimentadas por la difusión, a veces explotada hasta la saciedad, de incidentes dramáticos y muy condenables (fueran estos, o no, protagonizados por niños, niñas o adolescentes) o de conductas que se muestran como impropias de su edad o de los riesgos que inconscientemente asumen o a los que resultan expuestos. Todo ello conduce a pensar que la infancia ya no es lo que era, y espolea el debate (entre adultos) sobre las causas, las consecuencias, los culpables y los responsables de remediar estas desviaciones. Es un debate que se repite cíclicamente, y casi siempre en los mismos términos, y que se extingue con la misma rapidez que aparece. Es un debate del que están excluidos, por supuesto, los propios interesados, los niños, niñas y adolescentes quienes, después de este efímero protagonismo, retornan, como grupo social, al espacio en la sombra que se les tiene en realidad atribuido.

Pero es cierto que la infancia ya no es lo que era, y a comprender lo que es aquí y ahora es probable que debieran dedicarse nuestros esfuerzos como científicos sociales si aspiramos a contribuir al avance hacia una sociedad inclusiva, no excluyente de ningún grupo de personas ni de ninguna categoría

social. En los últimos veinte o treinta años, los nuevos estudios de infancia, si algo nos han demostrado, es que la infancia (y la adolescencia) como espacio social que define el modo de ser niño o niña o adolescente, varía de acuerdo con dónde tiene lugar y en qué época histórica ocurre. La experiencia de ser niño (o niña, o adolescente) varía de hecho de acuerdo con las condiciones determinantes de ese tiempo y lugar, y también las percepciones adultas de infancia varían de acuerdo con factores culturales, sistemas de creencias y formas de pensamiento dominantes.

La infancia ya no es lo que era, como no lo es la posición de las mujeres en la vida social, las relaciones comerciales, los sistemas políticos, la economía o las comunicaciones. Y sin embargo hay como una cierta tendencia a preservar a la infancia de los cambios que han sucedido y suceden a su alrededor, es la “nostalgia de infancia” como último reducto de lo más noble y más puro que conserva o desea conservar el individuo en la era de la posmodernidad, aunque sea a costa de sacrificar la auténtica realización de los niños como seres que también habitan, no en el pasado, sino en el hoy posmoderno. En los recurrentes y polarizados debates sobre la situación de la infancia no se percibe el intento de explorar las conexiones e interdependencias entre fenómenos globales, como los más arriba mencionados, y fenómenos locales, como pueden ser los incidentes esporádicos que hacen saltar a los niños a los titulares de las páginas de “sociedad” (antes denominadas “de sucesos”) ni tampoco de profundizar en las conexiones e interdependencias entre los grupos generacionales compuestos por adultos y niños, respectivamente. Y de este modo, sólo vemos lo que queremos ver, pensamos lo que queremos pensar y decimos lo que queremos decir de los niños, quienes no están en posición de responder (Morrow, 2007).

Este artículo pretende ser una invitación a un viaje en el que no se den por hechas las

seguridades que, como académicos o profesionales adultos, compartimos con los demás adultos acerca de la realidad de los niños y adolescentes de hoy, sino que las pongamos en cuestión, buscando para ello otras explicaciones alternativas, que nos habiliten para abordar el estudio de las vidas de los niños, o las intervenciones con niños (sean ellos o nosotros quienes nos encontremos en dificultad) con una mirada distinta.

### **1. La construcción social de los niños y adolescentes en dificultad**

Se entiende que la propia idea de infancia es una construcción social (Qvortrup, 1993, James y Prout, 1997) esto es, que como cualquier otro aspecto de la realidad social, esta idea es el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido por el cual se dota a la infancia de un significado, que es aprehendido como un hecho objetivo que se internaliza por medio de la socialización y se reproduce después, pero ya no de forma igual, sino transformado por la conciencia. De este modo puede decirse que la infancia se experimenta como una realidad objetiva, en la cual existe una definición de las pautas y formas de conducta que corresponden a los adultos respecto a los niños, y asimismo lo que éstos deben hacer para llegar a ser y tener la consideración de adultos. Pero el orden social que rige y se nos presenta como realidad, no forma parte de la naturaleza de las cosas, existe solamente como producto de la actividad (cognitiva) humana, como resultado de la constante interacción entre el ser humano (productor) y el mundo social (su producto). Cada uno de esos conjuntos de pautas, normas y regulaciones que dictan las actitudes hacia aquellos definidos como niños, son únicas y particulares para cada sociedad y en consecuencia presentan variaciones históricas y diferencias basadas en las culturas particu-

lares de los lugares en los que se producen, constituyendo a su vez indicadores o señales de las distintas formas de vida social.

Esto quiere decir, en suma, que no es lo mismo ser niño hoy que serlo hace cincuenta, o cien o mil años, y no es lo mismo ser un niño o niña o adolescente europeo que africano o latinoamericano actualmente. Quiere decir también que en esa definición temporal, histórica, renovada y continua del contenido y los signos de identidad de la infancia intervienen todos los actores presentes, por más que hay unos, los que detentan el poder en el plano generacional, esto es, los adultos en cada sociedad, quienes tienen la potestad de imponer sus normas, mientras que otros, los menores de edad, aunque parecen destinados a acatarlas, con frecuencia no se limitan a reproducir las indicaciones que reciben, sino que pasan a recrear ellos mismos el sentido de infancia. Y en esto consiste la segunda gran afirmación que sostienen los autores que se inscriben en la línea de la nueva sociología de la infancia, esto es, que los niños son auténticos actores sociales quienes, en constante interacción con su mundo influyen también en su transformación, por más que su capacidad de hacerlo no sea habitualmente reconocida (Qvortrup et al. 1994, James, Jenks y Prout, 1998, Mayall, 2002, Gaitán, 2006).

Si ésta es la segunda, la primera tesis en la que se sostiene la sociología de la infancia es que la infancia es un fenómeno social, esto es, un hecho de relevancia para la vida social, que siempre está formando parte de la estructura social, por más que sus miembros se renueven constantemente. La infancia se encuentra atravesada e influida por los mismos fenómenos que afectan al resto de la estructura, si bien de una manera distinta, en virtud de la particular posición que tiene atribuida en la misma. El hecho más relevante que diferencia a la infancia es que todos sus miembros se encuentran por debajo de una determinada edad, y que esa mi-

noría de edad representa una limitación en su capacidad efectiva y reconocida de actuar, así como una dependencia respecto a los que ya sí pueden, es decir, los adultos. No importan las diferencias cualitativas que se producen en el interior del grupo, sea por raza, por sexo, por clase social, por experiencia o por desarrollo evolutivo, todos sus miembros son “menores” a efectos de las constricciones que impone su posición de dependencia, social y legalmente sancionada<sup>1</sup>. Ser niño o niña o adolescente es, en consecuencia, prácticamente lo mismo, si bien el de la edad es el aspecto en el que más fricciones se producen sea en lo referente a la atribución de responsabilidades, a la concesión gradual de autonomía o a la propia negociación de ambas por parte de los niños en el desarrollo de su vida cotidiana.

La imagen y el contenido de infancia (y de adolescencia) se construyen como una especie de imagen en negativo contra la imagen y el contenido de la adultez. Como dice Rabello de Castro (2004) la identidad del niño se concibe como una “diferencia” con respecto a la del adulto: lo que el adulto es, el niño no es todavía, pero será; lo que el adulto fue, y ha superado felizmente, el niño es. Para entrar en el mundo social del trabajo, la diversión y demás cuestiones importantes, para ser considerado competente para actuar completamente como sujeto, se supone que el niño tiene que dejar atrás su infantilismo, debe asumir la tarea de superar su naturaleza inicial (salvaje) a favor de una más “civilizada”, debe sustituir gradualmente las cualidades y atributos de niño por las de adulto. ¿No es esto un drama? ¿No es una riqueza desperdiciada para todo el colectivo social? ¿Cómo puede un ser humano desenvolverse en una posición definida más por un “no ser” que por “ser”? Muchos autores afirman que los niños (y adolescentes) constituyen el último gran grupo social pendiente de emancipación. Una emancipación que, de momento, no pueden alcanzar con

su lucha, como en el pasado y en el presente hacen otros grupos sociales, sino con el simple paso de los años (Gaitán, 1999). Hoy por hoy, los niños necesitan de los adultos para modificar su estatus social. Por eso, como señala Qvortrup (*op. cit.*) si, desde el ámbito académico, no es posible adoptar medidas políticas para cambiar la posición de los niños, sí se puede al menos impulsar modificaciones para “liberar conceptualmente” a la infancia. Y a ello deseamos aplicarnos.

La vigente construcción de infancia se ha ido amasando lentamente, en especial a lo largo del pasado siglo xx. El crecimiento de las ciencias sociales ha dado cabida en su interior al crecimiento de las “ciencias del niño”: la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología social han ido proporcionando explicaciones a la conducta observada en los niños, a la vez que argumentos para la “gestión del niño” de tal modo que aquella conducta se adapte a lo que colectivamente resulta deseado o esperado de ellos. También los estudios que han examinado a la infancia en una perspectiva histórica han aportado su contribución a la construcción de la imagen de la infancia moderna. Entre estos últimos destaca por su amplia difusión pero, sobre todo, por la fácil asimilación de su tesis básica, el de Philip Ariès (1987). Basándose fundamentalmente en fuentes francesas, Ariès propone que la infancia es un invento moderno, o mejor, un producto de la modernidad. Según este autor, la sociedad del Antiguo Régimen no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; el ser humano pasaba de bebé a hombre, sin etapas de juventud. Pero a finales del siglo xvii se produce una modificación de las costumbres y surge un nuevo espacio para el niño y la familia en las sociedades industriales; la escolarización de los niños aparece como un aspecto más de las prácticas moralizadoras y reformistas que se emprenden y así surge la idea de una infancia larga y se introduce una fase inter-

media en el ciclo de vida de las personas, una especie de cuarentena previa a la adultez. En este contexto la familia cede terreno en sus funciones formativas a la vez se convierte en lugar de afecto necesario; los niños importan, se lamenta perderlos y se considera conveniente limitar su número para atenderlos mejor.

Según la asunción más generalizada de la propuesta de Ariès, el descubrimiento de la infancia y la adolescencia es de origen reciente y se consolida entre las clases medias en la segunda mitad del siglo xix, difundiendo los valores que comporta entre las clases trabajadoras durante el siglo xx, con la ayuda particular del estado de bienestar. Este marco general, algo simplista, forma parte del universo simbólico referido a la infancia actualmente. Como lo forma también la idea de que la infancia es un período de tiempo en la vida de las personas destinado al entrenamiento para llegar a ser el tipo de miembro que la sociedad desea y que en este período los individuos deben ser conducidos por otros más experimentados (los adultos) lo que legitima su situación de dependencia respecto a estos últimos; una dependencia que si bien en las primeras etapas de la vida humana tiene un fundamento biológico y psíquico evidente, en edades más avanzadas, la de la adolescencia, por ejemplo, se torna más y más de carácter social. En función de todo ello se fija la longitud del período de la infancia, así como las restricciones a la participación en la vida social (Gaitán, 2006).

La construcción de infancia vigente tiene distintos diseñadores, arquitectos y operarios. Ya han sido mencionados algunos de ellos, como los reformistas o los practicantes de las ciencias sociales, mejor decir, de las ciencias del niño. Se pueden añadir ahora los políticos reformistas y los movimientos de defensa de los derechos de los niños. El trabajo, a veces coordinado, a veces alternativo, a veces complementario, desarrollado

por ambos a lo largo del siglo xx tiene su expresión máxima, su resultado más acabado, en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Como producto, que lo es, de amplios debates y consensos (mantenidos, “naturalmente”, entre seres humanos adultos) la Convención representa actualmente, para bien y para mal, el paradigma que define específicamente la posición de los niños, niñas y adolescentes en la sociedad. Para bien, porque por primera vez se reconoce a los niños como sujetos de derechos y porque los estados firmantes de la Convención adquieren una serie de compromisos dirigidos a garantizar normativa y materialmente estos derechos. Para menos bien porque la Convención consolida la “diferencia” entre adultos y niños, a los que, en aras de la protección especial que sin duda merecen, deja al margen de la participación en parcelas fundamentales de la vida social, que se contemplan de forma bien defensiva o bien tutelada, como derechos pasivos antes que activos, lo cual consolida la asimetría entre unos y otros. Menos bien asimismo, porque la Convención no contempla los compromisos con su comunidad que muchísimos niños practican a lo ancho del mundo, asumiendo tareas de beneficio colectivo que muchas veces les están vedadas a los niños que viven en otras latitudes. Es por razón de estas cosas que la Convención suele ser tachada no sólo de “adultocéntrica” sino también de “eurocéntrica” y por lo que, como cualquier otro producto normativo consensual precisa a la vez de ser defendido y aplicado con coherencia, y de ser actualizado en sus términos, que no en su objetivo final.

Frente a la imagen del niño ideal, adaptado, se construye la imagen del niño “difícil”. Difícil por muy diferentes razones: porque no le interesa la escuela, porque se alimenta mal y engorda demasiado, porque no respeta las reglas internas de la familia, ni la autoridad de los padres, ni la de los pro-

fesores, porque no se concentra y siempre está moviéndose, porque no tiene amigos o amigas, o porque los que tiene son igual de inadaptados que él, porque está pendiente del móvil, porque maneja Internet, porque se empeña en vestir de un modo distinto... Diferentes síntomas que son transformados en síndromes, identificados, catalogados y etiquetados debidamente. El segundo paso en este proceso es dar a luz tratamientos para estas anomalías y el tercero aplicar o tratar de aplicar esos tratamientos.

Para que esta construcción del niño difícil funcione se requieren otras condiciones que son propias y están presentes formando parte del “clima social” de la sociedad posmoderna. De ellas podemos destacar la sensación de riesgo, acompañada de la necesidad de control, el cual se apoya, a su vez, en la confianza en el saber y conocimiento expertos alcanzados merced a los avances científicos que parecen estar constantemente superando barreras apenas imaginadas hace poco tiempo. Es necesario también que, no tanto poseer el conocimiento, como saber que ese conocimiento existe, sea algo que se encuentre a disposición de todos, cuestión ampliamente resuelta en la actualidad a través de los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido no es difícil para cualquiera evocar algún ejemplo entre la enorme variedad de revistas especializadas, libros, programas de televisión o de radio que parecen imponerse como tarea la divulgación del saber experto acerca de cómo tratar a los niños (no tanto de cómo “tratarse con” los niños). Es preciso creer, por fin, que el niño “difícil” puede llegar a ser “fácil” es decir, debidamente adaptado a nuestras expectativas, mediante el tratamiento de re-socialización más adecuado, cuestión que se delega, claro está, en los expertos, con escasa participación de los protagonistas de la “dificultad”. Quizá merezca la pena detenerse a reflexionar sobre esto.

## 2. Ser niño en la sociedad del riesgo

En los últimos años la sociedad parece haberse hecho especialmente sensible al riesgo, al punto que algunos autores consideran ésta como una de las características de la posmodernidad, que se fundamenta en un alto grado de incertidumbre y en la extensa presencia de una gran variedad de riesgos que se experimentan tanto a escala personal como global (Beck, 1998). La incertidumbre, o la desorientación que sentimos, proviene de “la sensación que muchos de nosotros tenemos de haber sido atrapados en un universo de acontecimientos que no logramos entender del todo y que, en gran medida, parece escapar a nuestro control” (Giddens, 2004:16). La cuestión que queremos plantear aquí es la siguiente: ¿hasta qué punto no es la infancia actual, entendida como fenómeno social, uno de esos acontecimientos que (los adultos) no logramos entender y que escapa a nuestro control? Unida a ésta pueden plantearse otras preguntas: ¿cómo afectan los rasgos característicos de la sociedad postmoderna a los niños, niñas y adolescentes de modo particular?, ¿cómo repercute en sus vidas la sensación de riesgo percibida por la sociedad adulta?

Según Giddens (*op. cit.*), para entender cómo hemos llegado al punto de desorientación antes mencionado es preciso profundizar en el sentido mismo de la modernidad, cuyos rasgos se están radicalizando y universalizando como nunca, dando lugar a un orden nuevo y diferente al que podemos con justeza llamar “posmoderno”. Individualización, disolución del orden tradicional, emancipación de la autoridad, separación entre tiempo y espacio, desancraje (reorganización de las relaciones sociales a través de enormes distancias entre tiempo y espacio) o apropiación reflexiva del conocimiento son algunos de los rasgos que componen la figura de la organización social en la actualidad.

El descubrimiento adulto de la infancia, históricamente fechado a partir de finales del siglo XVII (Ariès, *op. cit.*) implicó la asignación de un nuevo estatus social a los niños, mientras que la modernidad llegó más tarde a la infancia, a través de ciertas características que distinguen el rol de los niños en la familia y en la sociedad. La emergencia del individuo-niño se produce a través de un triple proceso de: *institucionalización*, *individualización* e *individuación* (Frønes, 1994, Qvortrup, 1994). Por *institucionalización* se entiende el proceso de inclusión en instituciones, principalmente las correspondientes al sistema educativo, que influyen en la vida de los niños y organizan sus días; la *individualización* pone el énfasis en la autonomía individual y en la importancia del cultivo y desarrollo moral del individuo; la *individuación* se refiere a un proceder burocrático, que identifica individuos para facilitar la provisión igualitaria de los derechos sociales reconocidos por los modernos estados del bienestar. Según explica Qvortrup, las tres “íes” están relacionadas en el caso de los niños de la siguiente manera: la institucionalización se ha convertido en una necesidad, causada por el desarrollo económico; a la vez, la entrada en cualesquiera de las instituciones diseñadas para los niños presupone una individualización –los niños son a este respecto tratados como individuos, como representantes de ellos mismos más que de su familia, enrolados como personas con su propio nombre y su propio número personal– que a la vez abre el camino para un proceso de individuación, esto es, de identificación administrativa como sujeto. Si bien la institucionalización fuera del ámbito familiar (y el resto de los procesos que la acompañan) respondió desde el principio a la necesidad social de controlar y garantizar un progreso humano fundamentado en el conocimiento, produce a la vez el efecto de independizar relativamente a los niños respecto a sus familias y de promover ma-

por igualdad entre niños, introduciéndoles en los procesos de control burocrático propio de las sociedades de masas donde aumentan sus oportunidades de elección, lo que significa simultáneamente un incremento de su autonomía y un aumento de la incertidumbre sobre los resultados de sus elecciones, rasgos ambos que son de modernidad a la vez que germen de riesgos.

La sustitución del orden tradicional por el orden moderno supone que las prácticas sociales, aunque tengan su fuente en la experiencia de generaciones anteriores, ya no resultan aceptadas y sancionadas solamente por esta razón, sino que es preciso que “lo que se ha hecho siempre” coincida con aquello que puede ser defendido aquí y ahora a la luz de los nuevos conocimientos. Pero, bajo la modernidad, ningún conocimiento está revestido de plena certeza, sino que está sometido a una continua revisión que a la vez procede de la reflexión sobre las prácticas sociales e incide sobre las mismas. (Giddens, *op. cit.*). La aceptación de estas proposiciones nos lleva a razonar sobre la condición de la infancia moderna, que no se produce en una situación en la que cualquier incidente puede resolverse recurriendo a las tradicionales prácticas de rutina, sino a través de una práctica reflexiva sobre los propios hechos. De esta manera, las instituciones tradicionales de encuadramiento de la infancia (la familia y la escuela) tanto como otras que, directa o indirectamente, se relacionan con ella, no pueden utilizar la experiencia de tiempos pasados como modelo, sino aprender a funcionar en contextos de incertidumbre, para apoyar los procesos de socialización de los nuevos miembros de la sociedad de un modo desconocido por lo nuevo, con efectos impredecibles. La inseguridad generada por este escenario es la que conduce a la búsqueda del apoyo de aquellos que pretendidamente poseen el conocimiento experto. Pero no hay que olvidar que ningún conocimiento se produce en el

vacío, ni es ajeno a los valores que tanto a nivel individual como social se sostienen, ni que la idea de infancia como espacio de inocencia, como materia plástica y moldeable, como situación ideal del ser humano, constituye en sí misma un valor en una sociedad que siente que los valores más puros se han perdido, o se están perdiendo. Por lo tanto, no es sólo el conocimiento, sino también los valores compartidos, lo que está presente en cualquier tipo de actividad académica o de intervención con la infancia y la adolescencia.

Pero volvamos ahora la mirada a los que transitan por la infancia en esta etapa de posmodernidad, esto es, a los niños, niñas y adolescentes de hoy. Hay que decir que ellos son, primero y sobre todo, presente, no tienen sobre sí ningún peso de pasado ni de tradición conocida o experimentada individualmente. Y viven su tiempo en presente, siguiendo un proceso de apropiación, interpretación y respuesta a lo que perciben en el espacio cotidiano y en el mundo que les rodea, en un sentido original, recién inventado por ellos mismos.

Corsaro (1997) denomina “reproducción interpretativa” (*interpretive reproduction*) a este proceso. El término *interpretativo* se refiere a los aspectos innovadores y creativos de la participación de los niños en la sociedad: los niños crean y participan en su propia y única cultura de pares tomando y apropiándose de información del mundo adulto para llevarla a su propia cultura. El término *reproducción* recoge la idea de que los niños no internalizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a la producción cultural y al cambio. Los niños entran en la cultura de una sociedad al nacer y empiezan pronto a participar en otras instituciones, y a interactuar con otros niños y con otros adultos. Y no sólo entran en esas culturas “locales”, sino que empiezan también, colectivamente, a reproducirlas, particularmente las culturas de iguales. Corsaro define la cultura de iguales como un

conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores y cuestiones que los niños producen y comparten en interacción con otros niños, y considera que tales culturas aparecen y se desarrollan como resultado de los intentos de tomar conciencia y resistirse al mundo adulto (los niños tratan de ganar control sobre sus vidas de muchas maneras, y una de ellas es la de resistirse a las reglas de los adultos y a su autoridad). Las culturas de pares no son etapas que se pasan de niño, sino que forman parte de las experiencias que se comparten con los otros a través de la vida, y que no tienen que ver con la madurez o el desarrollo individual, sino más bien forman parte de la historia de cada uno como miembro activo de una sociedad dada. De este modo, esas culturas de pares están incrustadas en la producción colectiva de una serie de culturas que al cabo contribuyen a la reproducción y cambio en la más amplia sociedad o cultura adulta, siendo así los niños agentes sociales que contribuyen a la reproducción de la infancia y de la sociedad a través de sus negociaciones con adultos y de la creación de una serie de culturas de iguales con otros niños.

La disolución del orden tradicional también ha significado emancipación de la autoridad en el sentido de que cada vez más es la propia persona la que se ve enfrentada a tomar sus propias decisiones, sin que éstas vengan señaladas o impuestas por algún tipo de instancia de poder superior. En las condiciones de la posmodernidad se requiere que las personas desarrollen actitudes reflexivas y adquieran habilidades para reconstruirse y ser capaces de responder a las cambiantes circunstancias que puedan aparecer al dar cualquier tipo de giro su trayectoria de vida. Cada ser individual se encuentra con nuevas libertades para construir sus propios planes de vida y también impedido a hacer elecciones constantes, lo que con frecuencia le llena de incertidumbre. En una situación tan abierta a las elecciones perso-

nales, algunos podrán construir sus propias biografías, sin embargo, la posición de cada persona en la estructura social influye en su capacidad de acceder y compartir conocimiento y también en la posibilidad de hacer elecciones. Así la posición de clase, género, etnia o localidad (y, podríamos añadir, edad) es una variable con fuerte impacto en la construcción de biografías individuales, y la persona puede actuar en la creencia de estar decidiendo su propio estilo de vida cuando verdaderamente hay factores estructurales determinantes que están en juego, aunque éstos quedan con frecuencia oscurecidos (Bagnoli y Ketoviki, 2009).

De esta invitación, o más bien, de esta exigencia de ser reflexivamente responsables de sus propias vidas no quedan excluidos los niños, niñas y adolescentes que viven en la postmodernidad. Hoy en día se considera que cada persona es responsable de sí misma y que el deber de cada una es el de realizarse en la vida, y así se transmite el mensaje a los niños. Los niños están involucrados, como los adultos, en las decisiones que afectan a sus intereses y a sus vidas, mostrándose capaces de hacer ajustes continuos y flexibles y desplegando continuamente habilidades para relacionarse con otros, integrar distintas experiencias en un todo coherente y comprensible, comunicar deseos y opiniones de forma eficaz, autocontrolarse, tomar iniciativas y tener confianza en sí mismos. Y los niños desarrollan esas competencias como resultado de la vida que llevan en las familias e instituciones sociales modernas, sometidos a un modo de socialización plural, ocupándose ellos de traspasar las experiencias adquiridas de un espacio a otro. En buena medida a los niños, niñas y adolescentes modernos se les ofrece la oportunidad de decidir individualmente sus actividades sociales, de seleccionar y configurar sus actividades lúdicas, de planificar y gestionar su tiempo y, por supuesto, de manifestar sus gustos personales. Sin embargo,

esa relativa independencia no significa plena autonomía: las decisiones que toman están definidas en esferas donde conviven elementos de tradición con otros más abiertos a la negociación entre “socios” individuales, dando lugar a múltiples variantes, lejos de un modelo único de apropiación del mundo por parte del niño, tanto como de un solo modelo de relaciones en las instituciones sociales.

Por otro lado, el grupo familiar se ve presionado por el ambiente social en el que predomina esa clase de pensamiento dual que divide a los niños entre inocentes víctimas o peligrosos agresores. Y así, es en el entorno familiar cotidiano donde se construye y reconstruye la noción del riesgo que afecta a los niños, un riesgo contextualizado en marcos socioeconómicos, culturales e institucionales más amplios, resultando ser las familias a la vez constituyentes de la noción de riesgo y mediadoras de las concepciones dominantes en la sociedad al respecto, viéndose obligadas a ofrecer hacia el exterior una imagen de adecuada gestión del riesgo al tiempo que internamente se manejan con contradicciones a diario (Backett-Milburn y Harden, 2004). A nivel anecdótico podemos recordar cuántas actividades realizábamos los actuales adultos que no les están permitidas ahora a los niños, por arriesgadas, cuántos riesgos afrontábamos cuya evitación está en la actualidad estrictamente regulada (modo de viajar en automóvil, control de los alimentos, acceso a bebidas alcohólicas o tabaco...). Las familias (e implícitamente parece, en muchos discursos, que especialmente las madres) reciben la encomienda de ejercer el control de los riesgos para los niños, particularmente en las cuestiones que, colectivamente, la sociedad considera arriesgadas, lo que muchas veces lleva a una constricción de su autonomía que se contradice con el buen juicio y la confiabilidad que los mismos niños tienen a los ojos de sus familias.

Volvamos a las cuestiones que la sociedad considera arriesgadas y a la posición en

que se coloca a los niños frente a los nuevos riesgos. Para Giddens (*op. cit.*) la modernidad es un fenómeno de doble filo: por un lado, el desarrollo de las instituciones sociales y su expansión mundial ofrece mayores oportunidades para disfrutar de una existencia más segura, pero, por otro, el desarrollo social tiene su lado sombrío, el riesgo ya no aparece tanto como un efecto incontrolado de las fuerzas de la naturaleza o de las inefables intenciones de alguna divinidad, sino como resultado imprevisto de nuestras propias actividades o decisiones. El “nuevo perfil del riesgo” consiste en un peculiar bagaje de amenazas y peligros de la vida social moderna y puede evaluarse en términos de conocimiento generalizable de los peligros potenciales que pueden afectarnos de algún modo a todos, globalmente, sea por su intensidad, por el aumento creciente del número de sucesos contingentes, o por su presencia implícita en muchas de las prácticas institucionalizadas.

En este contexto, la percepción de los riesgos para la infancia por parte de la sociedad tiene dos caras: por un lado los riesgos a los que están expuestos los niños (y las niñas, y los adolescentes) y por otro, los riesgos que causan, con los que nos amenazan. Para el primer caso, la demanda consiste en un aumento de protección, aunque vaya a costa de aumentar su dependencia y restringir su autorresponsabilidad; para el segundo, el endurecimiento de todo tipo de medidas reeducativas y la resurrección de las de carácter punitivo, que parecían haber quedado superadas, también con el advenimiento de la modernización de la infancia.

### **3. Aumentar el control para conjurar el riesgo**

Como resultado de los cambios sucedidos en la posición social de la infancia, las actitudes hacia los niños, niñas y adolescentes son de una gran ambigüedad: a la vez que se les

ofrecen más posibilidades, se restringen más sus movimientos; al tiempo que se les exige responsabilidad y control de sí mismos se les protege en exceso, manteniéndoles apartados, excluidos, del discurrir normal de la vida (adulta), sin permitirles por tanto actuar responsablemente. Podría decirse que la modernización de la infancia ha dado como resultado un niño nuevo, cuya identidad no es aceptada porque contrasta con una cierta forma tradicional de ser niño que parece permanecer intacta en el imaginario colectivo. A nuestro modo de ver, el conflicto reside actualmente en una voluntad de ser y hacer por parte de los niños que contrasta con el afán de conseguir una “vuelta al orden” por la de los adultos.

De forma concreta, la infancia y la adolescencia en dificultad social (como casos acentuados o extremos de inadaptación social) aparecen como una traducción particular de la sensación adulta de riesgo: no es sólo lo que físicamente amenaza de ellas al orden social, sino lo que simbólicamente destruye (una imagen ideal de infancia) cuestiona (el saber o el conocimiento adulto) e incluso enfrenta (el poder adulto).

Al tiempo que aumenta y se extiende la sensación de riesgo, la sociedad se torna cada vez más “adversa” al mismo (Stevens y Hasset, 2007) y busca la minimización de los peligros a través de la previsión y el control de los tipos particulares de actividades que pueden generarlos. En lo que se refiere en concreto a los riesgos *en o de* la infancia y adolescencia, esto se traduce en una presión sobre las instituciones que tienen encomendado el papel principal en el proceso de su socialización, esto es, la familia y la escuela y también, subsidiariamente, sobre los servicios de protección y de reeducación o reforma que están llamados a intervenir cuando alguno (o especialmente el primero) de los anteriores parece haber fracasado en su tarea. Como si la sociedad toda no tuviera ninguna implicación en la generación de los

“entornos de riesgo” en los que se desenvuelven niños, niñas y adolescentes, como si éstos no estuvieran “compartiendo riesgos” (Beck, 2009) en un mundo global, como si bastara recluirlas en espacios acotados para tener esta clase particular de riesgo controlada.

Respondiendo a esa imagen dual del niño que antes se ha señalado, que lo hace aparecer sea como víctima o sea como victimario, las demandas de control pueden orientarse en dos sentidos, bien en el de mayor protección, o bien en el de mayor represión, provocando respuestas de adaptativas a subversivas por parte de los niños. Se expresa de este modo una de las contradicciones características de la modernidad tardía, esto es, que el progreso (sea tecnológico, sea humano) aumenta el riesgo y conduce a aumentar los controles que tienen el poder de alienar a los que son controlados, lo que, irónicamente, hace a la sociedad más peligrosa (Stevens y Hasset, *op. cit.*).

En las instituciones encargadas de la primera socialización, las que regulan la vida de los niños, la presión de la demanda social sobre ellas conduce a la adopción de enfoques defensivos en la forma de tratar a los niños, que en numerosas ocasiones resultan contrarios a la “normalización” (especialmente perseguida por los servicios de protección y reeducación) y en la mayoría de ellas suponen una limitación en el deseable y deseado proceso de promoción y aplicación de sus derechos, especialmente de los que se refieren a la participación “en los asuntos que les afectan”, tal como reza la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que no pretende ser otra cosa que la traducción de los derechos humanos aplicados a la infancia. La participación, que en su sentido literal significa compartir con otros, tiene distintas vertientes en cada una de las instituciones ya mencionadas. Mientras en la familia predomina la visión del “niño-como-ser” y el espacio para compar-

tir y negociar es mayor, en la escuela la visión predominante es la del “niño-proyecto” (ya que toda la educación tiene una orientación a futuro) y apenas hay otra posibilidad para los niños que la de acatar las normas, de modo similar a lo que ocurre en el sistema de protección o en el de reeducación.

Tan importante como la identificación de los modernos “perfiles de riesgo” es el registro de las formas individuales de respuesta que conforman las particulares biografías personales en la modernidad. Thomas y O’Khane (1999) sobre la base de una investigación acerca de la participación de los niños en la toma de decisiones en el contexto del sistema de protección de menores, construyen algunas tipologías que se refieren a las actitudes detectadas en niños y adultos. Aunque sólo sea con el ánimo de invitar a la reflexión, consideramos de utilidad reproducir aquí el contenido de esas tipologías. Con referencia a las actitudes de los niños hacia su propia implicación, los autores citados distinguen: a) una posición *asertiva*, los niños mantienen que ellos tienen algo que decir, haciendo mención, algunos, a sus derechos; b) una posición *insatisfecha*, de los que consideran que tendrían que decir más de lo que dicen; c) una posición *sumisa* expresada como “no necesitamos decir” o bien “los adultos saben mejor”; d) una posición *razonable*, que expresa compromiso, estos niños esperan ser oídos a veces, pero también escuchan el punto de vista de los adultos y piensan que está bien que ciertas decisiones las tomen éstos. Respecto a las actitudes de los adultos hacia la participación de los niños señalan los siguientes tipos: a) el enfoque *clínico*, se centra en el niño como necesitado de tratamiento, su participación dependerá por tanto de su capacidad emocional y su vulnerabilidad, lo que lleva generalmente a excluirles de participar; b) el enfoque *burocrático*, se centra en cumplir los procedimientos, dejando poco espacio para la participación

efectiva o para la comunicación sensible con los niños; c) el enfoque basado en *valores*, considera la participación como buena en sí misma, porque es un derecho de los niños o porque produce mejores decisiones, prácticas y resultados y empodera a los niños; d) El enfoque *cínico*, que se apoya en opiniones como: “los niños ya tienen mucha voz”, “no saben lo que es mejor para ellos”, “quieren poder sin responsabilidad”, “son manipulables” (*op. cit.*: 382-383).

Del mismo modo que la actitud de los adultos varía de acuerdo con la forma en que éstos conceptualizan a los niños y la infancia en marcos sociales específicos, la de los niños se fundamenta en su propia experiencia de ser niño (una vez más recordamos, o niña, o adolescente) en un contexto determinado. La percepción de riesgo y la necesidad de protección y de control resulta ser diferente entre adultos y niños: mientras éstos enfatizan el presente, aquellos el futuro; los mayores la conservación del orden, los niños la conquista y apropiación de espacios por encima de lo estipulado para ellos. Cuando por ese camino superan lo “normal”, lo socialmente admitido como “cosas de niños” o “rebeldía adolescente”, se considera que se comportan como adultos y que, en ese caso (y no en otros) hay que tratarles (castigarles) como a los adultos. Moviéndose en un esquema más bien pre-moderno (o de la primera modernidad) se buscan relaciones causa-efecto, explicaciones según las cuales una socialización deficitaria o inadecuada (familias desestructuradas, pobreza, marginalidad, baja instrucción, etc.) produce una conducta antisocial. Lo que interpela en este modo de pensamiento lineal es la conducta antisocial, agresiva, inadaptada, de niños, niñas y adolescentes criados y educados en buenas familias, buenos colegios y buenos barrios. Aquí no queda más remedio, o no debería quedar más remedio, que volver la mirada a la complejidad de la vida social, al entretejido entre he-

chos sociales y percepciones y sentimientos individuales que van marcando las biografías personales.

#### 4. Hacia una sociedad inclusiva (que acepte a los niños como son)

La sociedad seguirá teniendo difícil comprender a los niños si se empeña en verlos tras un cristal empañado por la nostalgia, por la idealización o por la indiferencia. Es cierto que la posición de la infancia y la adolescencia ha cambiado de forma positiva, pero las actitudes hacia ellas están llenas de contradicciones que difícilmente permiten a los propios niños o adolescentes orientarse, saber por anticipado lo que pueden o no pueden hacer, y por qué unas cosas sí y otras no. La incertidumbre les afecta, como al resto, cuando se enfrentan a la posibilidad de actuar haciendo uso del margen de libertad que manejan, teniendo que conseguir los mejores resultados, para sí y para ser aceptados por los demás, sin que, tampoco para ellos, la tradición constituya una pauta ni un camino de certeza o la variedad de fuentes que ofrecen conocimiento especializado resulten del todo fiables o seguras.

En el camino hacia una sociedad inclusiva, no excluyente de ningún grupo social, que entre las discriminaciones que rechace se encuentre también aquella que está fundamentada en la edad, no será fácil acertar, con respecto a los niños, niñas y adolescentes, con el más adecuado balance entre libertad, protección y represión. Porque no se trata de dejar a los niños al páiro, ni de privarles de ninguna clase de apoyo y acompañamiento afectivo, moral ni material, sino de aceptar que las relaciones con ellos son de carácter recíproco, es decir, que no sólo se puede, y se debe, enseñar a los niños, sino también aprender de los niños, que el conocimiento en la era de las comunicaciones está distribuido de un modo menos jerárquico y más horizontal, que los artefactos tecnológicos requieren unas

habilidades que no siempre se adquieren con la edad, antes al contrario.

Admitir la actoría efectiva de los niños no significa otorgarles automáticamente la categoría de adultos, sino reconocerles como sujetos, seres humanos que ocupan un sitio, “una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo” (Morin, 2005). Compartir riesgos, pero también negociar juntos las opciones alternativas con el fin de rebajar las incertidumbres que afrontan, tanto niños como adultos, en un entorno de relaciones abierto y complejo, puede ser el camino para incluir a la infancia y la adolescencia en un mundo de todos y para todos.

#### Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Bagnoli, A. y Ketokivi, K. (2009): “At a Crossroads. Contemporary lives between fate and choice”. *European Societies*, 11(3), pp. 315-324.
- Bucket-Milburn, K. y Harden, J. (2004): “How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger”. *Childhood*, 11(4), pp. 429-447.
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- (2009): *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI.
- Corsaro, W. (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, (CA), Pine Forge Press.
- Frønes, I. (1994): “Dimensions of Childhood” en Qvortrup, J. et al. (eds) *Childhood Matters*. Aldershot: Avebury, pp. 145-164.
- Gaitán, L. (1999): *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- (2006): *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Giddens, A. (2004): *Consecuencias de la modernidad*. Barcelona, Alianza.
- James, A. y Prout, A. (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres, Falmer Press.

James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge, Polity Press.

Mayall, B. (2002): *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham, Open University Press.

Morin, E. (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Morrow, V. (2007): "At the crossroads". *Childhood*, 14 (1), pp. 5-10.

Qvortrup, J. (1993): "Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon". *Eurosocial Report*, 47/1993. Viena, European Center.

– (1994): "Childhood Matters: An Introduction" en Qvortrup et al. (eds): *Childhood Matters*. Avebury, Aldershot, pp. 1-23.

Qvortrup, J.; Bardy, M.; Sgritta, G. y Wintersberger, H. (eds.) (1994): *Childhood Matters*. Avebury, Aldershot.

Rabello de Castro, L. (2004): "Otherness in me otherness in others. Children's and youth's constructions of self and other". *Childhood*, 11(4), pp. 469-493.

Stevens, I., Hazte, P. (2007): "Applying complexity theory to risk in child protection practice". *Childhood*, 14(1), pp. 128-144.

Thomas, N., O'Kane, C. (1999): "Experiences of decision making in middle childhood. The example of children "looked after by local authorities". *Childhood*, 6(3), pp. 369-387.

## Notas

<sup>1</sup> La Convención de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y suscrita por todos los países del mundo excepto dos (Estados Unidos y Somalia) establece en su artículo primero que, a los efectos de lo establecido en la misma, se considera "niño" a toda persona que se encuentra por debajo de los 18 años de edad.

---

DIRECCIÓN DE LA AUTORA: Lourdes Gaitán Muñoz.  
Departamento de Ciencias Sociales,  
Universidad Complutense de Madrid,  
Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.  
Correo electrónico: expertoinfancia@cps.ucm.es.

Fecha de recepción del artículo: 13.X.2009

Fecha de aceptación definitiva: 20.I.2010

---

### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Gaitán Muñoz, L. (2010): "Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 29-42.