



Universitas, Revista de Ciencias Sociales
y Humanas

ISSN: 1390-3837

trubio@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Sánchez Parga, J.

Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia

Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 13, 2010, pp. 95-130

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147381005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia*

J. Sánchez Parga**

Resumen

Las representaciones institucionales oscilan entre una ‘infantilización’ del niño, supeditando su carácter de persona a sus condiciones infantiles, con el riesgo de puerilizarlo en su desarrollo, y una ‘adulteración’ del niño, que supedita su condición infantil al carácter de persona. Hoy el discurso neoliberal, el mercado y una infantología irresponsable tratan de ‘librar’ lo antes posible al niño de sus condiciones infantiles, para asimilarlo al adulto. La atribución de todo un cuerpo de derechos al niño, cuyas posibilidades para ejercerlos prescinden de sus reales condiciones infantiles, tienden también a asimilar el niño al adulto ante la ley, con graves consecuencias judiciales y penales para niños precozmente criminalizados. La sociedad actual se desembaraza así de toda responsabilidad respecto de una delincuencia y criminalidad infantiles cada vez más precoces.

Palabras clave

Infancia, adolescencia, representaciones sociales, instituciones, menores infractores, derechos y justicia penal, puerilización, adulteración.

Abstract

The institutional representations oscillate between an “infantilization” of the child, subordinating his character as a person to his infantile conditions, under the risk of making him childish in his development, and an “adulteration” of the child, that subordinates his infantile condition to the character as a person. Today the neoliberal speech, the market and an irresponsible infantology try to free the child from his infantile conditions, to make him behave like an adult. The attribution of a complete set of rights to the child whose possibilities to carry them out abstain from his real infantile conditions, also they tend to make the child similar to an adult before the law, with serious judicial and penal consequences for children precociously criminalized. This is the way how the present-day society eludes all the responsibility that has to do with infantile delinquency and criminality which is each time more precocious.

Key words

Childhood, adolescence, social representations, institutions, underage law-breakers, rights and penal justice, puerilization, adulteration.

Forma sugerida de citar:

Sánchez Parga, J. 2010. *Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia*. Univesitas 13. Julio/diciembre. Pp. 95-130.

* Esta Investigación ha sido realizada en el marco académico de la Maestría de Políticas Sociales para la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana, auspiciada por *Save the Children* de Suecia, y contó con la colaboración, como Asistente de Investigación de la Srta. Carolina Ordóñez, estudiante de dicha Maestría.

** Doctor en Filosofía, Antropólogo, Investigador del CAAP y profesor de la UPS.

El objeto de esta investigación es identificar aquellas representaciones sociales sobre la infancia que sirven de soporte a las prácticas institucionales: qué sistema ideológico e imaginario justifica y confiere sentido a las actividades, intervenciones y programas sociales dirigidos a la niñez. Estas mismas representaciones sociales de la infancia proporcionan a su vez una comprensión y explicación de los presupuestos pedagógicos y educativos, que en cierto modo se encuentran a la base de los modelos de acción orientados al campo de la infancia. De esta manera se ilustran las lógicas y correspondencias que articulan el ámbito de las representaciones, idearios e imaginarios sobre el niño, el ámbito de las prácticas, políticas y programas sociales destinados a la infancia, y el ámbito pedagógico educativo con su concepción del niño y de la inteligencia infantil.

Partimos del supuesto de que cuanto más institucionalizado se encuentra un determinado hecho o realidad social, tanto más fuertes y homogéneas pueden ser las representaciones sociales investidas en dicha realidad; cuanto más intensas y personales son las relaciones que se establecen con un determinado grupo o sector social tanto más permeado se hallará por condensaciones morales y afectivas, que hacen difícil pensarlo de otra manera más objetiva.

Las representaciones sociales: entre conocimiento y práctica sociales

Las representaciones sociales son modos de conocimiento producto de discursos ideológicos y de prácticas o relaciones sociales. Se trata de conocimientos elaborados a partir de la acción social y que sirven de soporte a la acción y relaciones sociales. En este sentido las prácticas y relaciones sociales e institucionales desempeñan una función cognitiva en la producción de las representaciones sociales, y cuanto más habitual y utilitaria, más valorada y afectiva es la relación con una determinada realidad, cosa o persona, tanto más investida se encuentra se encuentra la representación de dicha realidad. Tales representaciones se encuentran además institucional y culturalmente determinadas. Como veremos, son distintas las representaciones del niño que se generan en la familia, en la escuela o instituciones de protección o promoción de la infancia, así como son distintas las representaciones de la madre en una cultura latinoamericana.

americana y en una europea, e incluso entre las culturas europeas distinta es la representación de la madre en el sur de Italia o en los países escandinavos.

Ya Moscovici (1961) en una obra pionera enmarca las representaciones sociales en la psicología social, cuya función es orientar la acción. Las representaciones elaboradas o inducidas en situaciones de fuerte interacción social desempeñan con frecuencia un papel más importante que las generadas en los comportamientos adoptados por sujetos individuales o grupos. Si por una parte las representaciones determinan los comportamientos, por otra son resultado de las estructuras cognitivas inherentes a la misma acción social, a las actitudes y comportamientos. En las representaciones convergen una sociología del conocimiento, que contempla los condicionamientos sociales en la producción de los conocimientos, o como los conocimientos se encuentran social y sociológicamente condicionados y producidos, y una psicología social, según la cual las ‘representaciones’ condicionan las prácticas y relaciones sociales e institucionales.

Esto explica por qué, a diferencia de la ideología, la cual responde a un sistema de ideas y conceptos, las representaciones se conforman de manera más heterogénea con ideas y opiniones, percepciones y emociones, y por eso son más difusas y cambiantes. En este mismo sentido destaca Mauss (1961) el papel desempeñado en la conciencia individual por las representaciones colectivas bajo la forma de ideas, conceptos, categorías y motivaciones, para llevar a cabo las prácticas sociales. Lo cual significa que las representaciones colectivas son en cierta medida autónomas respecto de la conciencia individual, y que ocupan una posición particular entre el ‘concepto’, cuya función es abstraer el sentido de lo real, y la ‘imagen’, que reproduce lo real de manera concreta y en sus relaciones con el sujeto.

Las representaciones sociales obligan a un cierto abandono de la distinción clásica entre el sujeto y el objeto del conocimiento, ya que en ellas “no hay corte entre el universo exterior y el universo interior del individuo o grupo. Sujeto y objeto no son fundamentalmente diferentes, siendo las relaciones prácticas entre ambos las que producen la representación” (S. Moscovici, 1984). Una representación es siempre representación de algo para alguien, y “este vínculo con el objeto, es una parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretado en este marco” (p. 71). Según esto no existe propiamente *a priori* una realidad

objetiva, ya que toda realidad es siempre representada, es decir investida por los saberes, valores, interés y afectos del individuo o del grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores, dependiente de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea.

A partir de estos planteamientos las representaciones han sido definidas como “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, teniendo como intención práctica y concurrente la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Siendo a su vez “el producto y el proceso de una actividad mental, por la cual un individuo o grupo reconstituye lo real, con el que está confrontado y le atribuye una significación específica” (D. Jodolet, 1989). Por ello, la representación no es un simple reflejo de la realidad sino una organización de significantes o de circunstancias sociales.

En conclusión las representaciones funcionan como un sistema, no tanto de conocimiento cuanto de interpretación de la realidad, el cual rige las relaciones entre los individuos con su entorno social y natural, determinando o condicionando sus prácticas y comportamientos. Las representaciones no son exclusivamente cognitivas sino también sociales, lo que precisa su especificidad respecto de otras producciones del conocimiento. Y aparecen por consiguiente en cuanto ‘construcciones sociocognitivas’, las cuales articulan dos lógicas y también contradicciones aparentes: una orientada a la comprensión de la realidad y la otra a explicar o justificar las relaciones con esa misma realidad. De ahí la definición propuesta por W. Doise (1986:85) “las representaciones son principios generadores de tomas de posición ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizando procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones”.

Dada la dimensión social y sociológica de las representaciones, éstas reflejan siempre las condiciones sociológicas de sus sujetos individuales y colectivos. Si bien, por ejemplo, una representación de la infancia es común a una determinada sociedad en una determinada época de su historia, diferentes grupos y sectores de dicha sociedad pueden tener representaciones distintas y propias de cada uno de ellos. Esto permite entender por qué toda representación está siempre organizada en torno a un núcleo central, el más compartido socialmente y también el más estable, y un sistema periférico más sujeto a variaciones y diferenciaciones, más contextualizado o condicionado por particularidades

individuales, colectivas e institucionales. Por ejemplo, dentro de una misma institución el personal administrativo puede tener una representación de la infancia distinta de los pedagogos o de los médicos.

Esta estructura y organización interna de las representaciones sociales resulta muy importante para procesar y analizar toda la información recogida, y poder configurar su doble dimensión.

La infancia entre representaciones e institucionalizaciones

No hay probablemente hecho social que haya generado tantas y tan densas representaciones sociales como la infancia en la sociedad actual. Las relaciones y el trato con los niños se encuentran muy investidos de afectividades y emotividades, de normas y valoraciones, de deseos y expectativas, idearios e imaginarios, que condensan y sobre cargan el conocimiento del niño. Pero además de este excedente de representaciones sociales en torno a una realidad tan incorporada a la cotidianidad de una sociedad y tan sobreinvertida de sentimientos e imperativos, la infancia se ha convertido en objeto de muy variados discursos administrativos y expertos, resultados de la gestión institucional de la infancia tanto por organismos públicos y privados, nacionales e internacionales.

Según esto hay que destacar la estrecha correspondencia entre la extraordinaria condensación de representaciones sobre el niño y el no menos extraordinario desarrollo institucional al que ha dado lugar el fenómeno infantil en la sociedad moderna. Habría que preguntarse en qué medida ha sido el desarrollo de organismos e instituciones el que ha generado un tal excedente de representaciones, discursos e ideologías sobre la infancia, o bien por el contrario hasta qué punto han sido las representaciones e imaginarios sociales sobre el niño, los que sirven de soporte a tales organismos e instituciones, alimentando y justificando sus prácticas.

Si bien hasta ahora las representaciones sobre el niño se producían, sobre todo, en el ámbito de la familia y de las instituciones educativas, en la actualidad no sólo se han diversificado los organismos que generan sus propias y particulares representaciones sobre la infancia, sino que algunos de ellos han adquirido una inédita preponderancia, la cual tiende a imponerse sobre las demás. Tal es el caso de las representaciones que sobre el niño elaboran las prác-

ticas y discursos jurídicos y judiciales, los que se centran sobre todo en los ‘derechos de los niños’, portadores de una representación de la infancia, que en cierto modo permea y sobredetermina las otras representaciones sociales sobre el niño. No menos influyentes y generalizadas son las representaciones del niño, que surgen de toda una corriente de acción y reflexión en torno a ‘la causa de los niños’, y que suele legitimarse basado en una suerte de ‘sociología aplicada a la infancia’.

Lo propio de las representaciones sociales consiste precisamente en condicionar e influir las prácticas, actitudes y comportamientos de las personas y de las instituciones¹. Las representaciones sociales están siempre muy condicionadas tanto por las valoraciones como por el tipo de acción y de intervención sobre una determinada realidad social; pero también viceversa, las mismas representaciones sociales tienden a influir en dichas valoraciones, relaciones y acciones o intervenciones sobre tal hecho social². Resulta obvio por consiguiente que las distintas instituciones, que trabajan en el campo de la infancia, que producen e implementan proyectos y programas sociales relacionados con los niños, compartan un conjunto de representaciones sociales más o menos comunes o bien diferenciadas de acuerdo a las características propias de cada institución. Por hipótesis cabría suponer que en un caso las representaciones sobre la infancia se encuentran tan socioculturalmente condicionadas, que son compartidas por igual por todo género de instituciones, o en otro caso cada tipo de institución en razón de sus propias características y prácticas y discursos particulares, segregarían sus específicas representaciones sobre la infancia. Esto se explicaría por la misma estructura de las representaciones sociales que siempre se organizan a partir de un núcleo duro o epicentro de idearios e imaginarios más arraigados y generalizados y un perímetro de contenidos representacionales más diversificado socioculturalmente, más cambiante y también más consciente.

1 A diferencia de la *sociología del conocimiento* que trata más bien de los condicionamientos sociales y sociológicos del conocimiento, y cómo las prácticas condicionan las formas de conocer.

2 Según S. Moscovici (1986) las representaciones sociales son guías para la acción. Y para Bourdieu toda acción y todo comportamiento supone una *estructura cognitiva* y contiene un *sentido práctico* o un *sentido de las prácticas*.

Las representaciones sociales poseen un carácter colectivo y, por consiguiente, actúan en la conciencia de los individuos de manera autónoma; es decir, relativamente inconsciente, y ocupan una posición intermedia entre las ideas y conceptos (cuya función es abstraer y generalizar el sentido de lo real) y las imágenes (que reproducen lo real de manera concreta). Las representaciones responden a una forma de conocer ('pensamiento ingenuo', 'sentido común'), que condensa lo objetivo-real y lo subjetivo-personal; suponen un conocimiento de la realidad no es sí misma sino para quien la conoce, y por consiguiente refleja siempre una cierta relación o vínculo con dicha realidad.

Por ello las representaciones sociales constituyen un sistema de funciones y de saberes, que permite una relativa comprensión de la realidad; de comunicación social con y respecto de la realidad a la que se refieren; identitaria, al propiciar una cierta identificación (o contra- identificación) con la realidad representada; de orientación y de prescripción de las prácticas y comportamientos relativos a la realidad representada. Dadas sus especificidades psico-sociales y cognitivas, las representaciones sociales sólo podrían ser indagadas a partir de las prácticas y discursos de las instituciones y los individuos, decodificando de ellos los sentidos y significados de sus diferentes funciones. En lo que 'dicen' y en lo que 'hacen' los individuos y las instituciones se encuentran cifradas y codificadas las representaciones sociales no son propiamente contenido de dichos discursos y dichas prácticas, pero sí pueden construirse a partir de sus significantes y campos semánticos.

Aunque hubiera sido interesante el estudio de los planes, programas y actividades realizados por las instituciones para descifrar en ellos las representaciones sobre la infancia, hemos limitado la investigación a indagar dichas representaciones a partir de una encuesta, aplicada a una muestra de instituciones y de su personal, toda ella referida a los niños, a distintos aspectos y problemáticas infantiles, y a la manera de concebir, interpretar y significar diferentes formas de relación y de acción con los niños y de intervenir en las condiciones de la niñez.

La institucionalización de la infancia

El extraordinario desarrollo institucional que ha generado la cuestión infantil en la sociedad moderna prueba el carácter problemático del niño y más exactamente la problemática social que la infancia plantea, cuando el niño deja de ser pensado y tratado en su integración familiar, y se presenta como una realidad o sector social autónomo e independiente, en el espacio público de una sociedad. Pero esta multiplicación y diversificación de instituciones dedicadas al niño y relacionadas con el trabajo con la infancia demuestran también en qué grado el niño, los asuntos de la niñez y la misma condición infantil se han vuelto objeto de administración. Y si bien es enorme la capacidad desarrollada por la sociedad moderna para administrar todos los problemas que ella misma genera (desde la pobreza hasta la violencia e inseguridad ciudadanas, pasando por la destrucción del medio ambiente), esta razón administrativa parece haber investido de manera tan intensa y masiva la niñez, que la comprensión del niño y de la misma infancia se encuentran administrativamente deformadas. Si a ello se añade lo que hemos convenido en denominar las lógicas asistenciales derivadas tanto de la racionalidad administrativa como de la razón instrumental aplicadas a la infancia, esta se presenta hoy como un fenómeno cada vez más difícil de explicar y entender.

La precoz institucionalización del niño en la sociedad actual plantea serios problemas para el mismo niño dentro de su proceso de socialización primaria; pero no es menos problemática para las mismas instituciones que se ocupan del niño sin tener siempre muy claro qué hacer con los niños, cómo pensarlos y tratarlos. Sobre todo cuando muchas de las instituciones, muy condicionadas por la razón administrativa, consideran que para tratar al niño y ocuparse de los niños no es necesario pensar el niño, como si saber qué es un niño fuera incluso un impedimento para saber cómo actuar respecto de los niños e intervenir en las problemáticas infantiles.

Nada casuales por esto son las suspicacias y reticencias institucionales para responder a un cuestionario sobre la infancia, cuando se hubiera podido esperar unas predisposiciones totalmente contrarias. Una investigación o una encuesta dirigida a recabar información y opiniones sobre el desarrollo rural, las cooperativas, programas sociales en el medio indígena, sobre género o desarrollo

local..., sobre todos estos asuntos se encontrarían siempre disposiciones muy propicias y hasta mucho interés en organismos públicos y privados para expresar sus propias versiones y respectivas ideas y propuestas sobre realidades respecto de las cuales se demuestran o pretenden demostrarse competentes. Todo lo contrario ocurre en el caso de las instituciones dedicadas al trabajo con la infancia: parecen más bien rehusar y resistirse a hablar del niño, del trabajo con el niño, de la relación con el niño y de los problemas infantiles. Como si lo que se piensa de la infancia fuera confidencial y formara parte de los secretos institucionales. De hecho han sido muchas las instituciones que se han negado a responder a una encuesta, que de ninguna manera interrogaba sobre el trabajo institucional sino únicamente sobre el niño.

De las 25 instituciones consultadas en la aplicación de la encuesta 15 son públicas y 10 privadas; de ellas 5 tienen carácter educativo y 2 de rehabilitación, las restantes desempeñan funciones administrativas. Este dato muy importante prueba cuanto la niñez se ha convertido en objeto de gestión, de un amplio desarrollo administrativo, sujeto de prácticas y discursos burocráticos, y no tanto beneficiario de un trabajo y acción directos, reales y concretos con los mismos niños, y en ámbitos propiamente infantiles, como podría ser la educación, cuidado o rehabilitación de la infancia.

Las funciones administrativas de los encuestados son más numerosas y diversas que las de su formación profesional: técnicas (3), coordinación de proyectos (2), consultor en comunicación (2), participación gobierno local (1), dirección de programas (1), equipo técnico (1), asesor de dirección (1), asesoría regional (1), ayudante social (1), apoyo escolar (1), coordinación comunitaria (1), coordinación del fortalecimiento institucional (1), dirección del programa de drogas (1). En total 17 cargos administrativos. Lo cual confirmaría una preponderante dedicación a la administración de la infancia y la problemática infantil más que el trabajo real y concreto con los niños.

Sobre la profesión de los encuestados y sus respuestas al cuestionario hay que destacar la dispersión o desacuerdos de sus respuestas a las preguntas planteadas: entre los antropólogos (2) el promedio de dispersión es de 5; entre los educadores (2) es de 8; entre los maestros de parvularia (5) es de 12; entre los psicólogos (4) es de 14,5; entre los trabajadores sociales (4) es de 15,5; entre los sociólogos (5) es de 18. Sin embargo esta diversidad y desacuerdos en las

posiciones y disposiciones ideológicas al interior de las distintas profesiones y formaciones académicas, se enmarca dentro de una relativa homogeneidad entre todos ellos. Lo cual prueba que el discurso y racionalidad administrativos sobre la infancia sobredetermina y se impone por encima de las diferencias profesionales y enfoques científico-académicos.

Las ideas sobre el niño y las opiniones sobre las condiciones de la infancia y el trabajo con el niño son tan diferentes entre los distintos profesionales como al interior de la misma profesión. Hay que señalar, sin embargo, que son las profesiones más vinculadas a la realidad infantil, las que coinciden más en sus respuestas (educadores y maestros de parvularia), mientras que las representaciones del niño desde las ciencias sociales (trabajo social, psicología y sociología) serían más erráticas y mostrarían un mayor desacuerdo. Otra posible explicación es que serían los profesionales de las ciencias sociales los más expuestos a representaciones ideológicas sobre la infancia.

En resumen, se puede concluir que un tipo de trabajo y de acción más relacionado directa y concretamente con los niños se presta menos a una discursividad y representaciones de tipo administrativo e imaginario, y tienen referentes más realistas.

¿Qué es un niño?

Toda la encuesta se centró en torno a dos cuestiones principales: qué es un niño y cómo tratarlo? Para ello se formularon una serie de preguntas, muchas de carácter alternativo o cerrado, para medir el grado de acuerdos y desacuerdos en las respuestas, y otras abiertas para poder procesar las razones y explicaciones aducidas por los encuestados.

Mientras que la primera pregunta interrogaba sobre *¿Qué es un niño?*, la segunda recababa una posición y una opinión sobre el concepto de niño en cuanto *Persona que deviene adulta*.

Es predominante una concepción del niño en potencia, o en formación, lleno de potencialidades y capacidades, lleno de creatividad con un sinnúmero de potencialidades, está en desarrollo, lleno de potencialidades, persona y ser humano en el que se van desarrollando capacidades, persona integra con capacidades y múltiples habilidades en desarrollar... El niño parece representado más como una posibilidad que como una realidad; se enfatiza e insiste en sus potencialidades y en su condición en desarrollo. Sin embargo tal representación

de la infancia se contraponen a otra según la cual el niño es tan completo, íntegro y perfecto como el adulto. Lo que no deja claro qué es lo que en el niño está en proceso de evolución y cambio y en qué es una realidad tan plena y acabada como el adulto.

Una segunda representación del niño lo concibe en cuanto sujeto de la acción del adulto: resultado del amor de dos personas... Hay que cuidarlo y protegerlo; persona que hay que querer y formar, para que sea joven; necesita recibir afectos... amor, cariño, estímulos; ser único, al que hay que tratar con cualidades personales, ser humano que merece respeto... Llama la atención que en esta representación del niño en cuanto sujeto de la acción de los adultos no se mencione, a excepción de una sola vez, el cuidado y la educación, que será objeto de una pregunta posterior (cuestión 7, 8 y 9).

La educación es sinónima de la infancia no por otra razón sino porque se inscribe en la perspectiva de un devenir como el mismo niño, y por eso precisamente requiere precisar sus objetivos y su metodología en razón del fin de la infancia y sobre todo necesita preguntarse constantemente cómo el niño alcanza su objetivo de hacerse adulto.

Otra representación predominante del niño son sus cualidades afectivas y sentimentales, ideales, imaginarias y poéticas: un amor...el despertar; persona muy tierna a la vez inquieta, la expresión más pura, más bonita del ser humano, es inocencia, alegría, dulzura, belleza, un ser humano con capacidades, sueños, esperanzas, es la semilla del nuevo país, equitativo, justo, honesto, democrático, estudioso, saludable; lo más maravilloso...lleno de amor y pureza; es un ser único, sublime, tierno y con todos los valores...; es la ilusión, el futuro, el porvenir.

Las representaciones del niño acusan una hipertrofia afectiva en detrimento de una atrofia cognitiva, lo que supone ignorar que la afectividad y la actividad cognitiva se determinan mutuamente³. Pero además tanto en la sobrevaloración de la afectividad del niño como un tratamiento excesivamente asistencialista

3 Según Piaget (1947:9s) "cada conducta supone un aspecto energético o afectivo y un aspecto estructural y cognitivo... La vida afectiva y la vida cognitiva... inseparables porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valoración, pero sin dejar de ser distintos, pues estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro".

asociado a dicha percepción sentimental de la infancia puede encubrir de manera más o menos inconsciente una agresividad o una culpabilidad respecto de la niñez. Esto explica que las cualidades de dulzura y ternura atribuidas por los adultos a los niños, como se comprobará más adelante, sean perfectamente compatibles con los reproches de egoísmo, crueldad. Conviene repetir aquí de nuevo que son las acciones aplicables a una realidad como es la infancia, las que determinan específicamente las propiedades o cualidades percibidas en la infancia, haciendo de ellas una representación.

Esta representación irreal de la infancia constituye uno de los elementos del ‘mito pueril’ del niño en la sociedad actual. Tal irrealdad plantea un serio problema sobre el tipo de acciones e intervenciones en el campo de la infancia, lo que a su vez explica por qué la sociedad moderna no sabe qué hacer con la niñez ni cómo tratar los niños.

Finalmente, el niño se representa investido de una ideología elaborada en razón de la misma infancia, pero que en nada lo diferencia del adulto: “sujeto de derecho y obligaciones, un ser ciudadano, sujeto de derechos, capaz de decidir sobre su vida y es parte del desarrollo; sujeto de derechos y por tanto actor social y ciudadano”. Este género de representaciones es parte, como veremos, del discurso reduccionista, que considera como si fuera adulto, lo piensa y lo trata en cuanto adulto.

En conclusión la idea de niño representada en estos discursos se resume a entenderlo por lo que no es y por lo que puede ser, sin llegar a precisar el contenido de su evolución; el discurso afectivo, poético, imaginario e ideal tiende más bien a encubrir un desconocimiento de la infancia, de igual manera que los discursos sobre su condición de sujeto de derechos, actor social y ciudadano, que no lo diferencian del adulto.

Los acuerdos y desacuerdos sobre el concepto de niño (una persona que deviene adulta) son numéricamente equivalentes: son casi tantas las respuestas que lo consideran una buena definición (22) como las que la rechazan (18). Por lo general quienes rechazan la idea de adulto en la definición del niño confunden el sentido de devenir adulto al considerar que el niño se haría como los adultos ya existentes, sin pensar que el adulto que deviene el niño es el resultado de su propio desarrollo personal y de su propia condición infantil. Por eso dicen que ‘se adultiza al niño’; ‘no todos se vuelven adultos’; ‘niño es una cosa y adulto

es otra'; 'el niño no es un adulto en pequeño'. Muchas respuestas confunden la condición de persona del niño con la de adulto; el niño es persona no porque va a ser adulto; no deviene en nada, es ya persona en camino. En otros casos el discurso sobre el niño se vuelve inversionista, pensando que la condición infantil del niño impide o excluye considerar su futura condición adulta, lo que lleva a la infantilización del niño: "un niño es un niño y hay que tratarlo como tal"; de esta manera se sustantiviza la condición infantil de la persona del niño, el cual dejará de ser niño algún día.

Al preferir muchas respuestas otros verbos diferentes a devenir como son se convierte en adulto, se forma, se hace adulto, no siempre se logra precisar que el mismo niño es quien se hace adulto, pero no un adulto diferente de su propia condición personal e infantil, de la que es resultado. Al sostener que "el niño por condición biológica se convierte en adulto", se supone que el niño no produce libremente su propia condición y modelo de adulto.

Dos preguntas tienden a precisar la comprensión del niño tanto en lo que tiene de común con el adulto como en aquello que lo diferencia. En primer lugar el niño es como el adulto un ser humano (10 respuestas); persona (9); y sujeto de derechos (6); y comparte con el adulto cualidades humanas, intelectuales y afectivas. Sin embargo, en cuanto las diferencias del niño con el adulto se enfatiza considerablemente la imaginación (5) y fantasía, junto con lo lúdico y la espontaneidad. Habría que interpretar en qué medida el niño es representado en cuanto fantasía e imaginación del adulto. También una serie de diferencias tienen un carácter moral (menos contaminado, más honesto; sinceridad, honestidad; inocencia, no orgullo ni venganza; espontáneo, inocente, puro, honesto, franco...), como si del adulto fueran más propias las cualidades inmorales. Más que diferente la infancia así representada aparece como contraria a la condición adulta.

Finalmente sobre los cambios por los que atraviesa el niño a lo largo de su infancia hay una clara y diversa percepción de las formas que adopta la evolución del niño: desarrollo psicomotriz, intelectual, lenguaje, emotivo; crecimiento... cognitivo y afectivo; cambia todo en lo psicosocial; cambio físico, emocional, más sociabilidad, aprende a comportarse en sociedad y las leyes familiares.

¿Qué hacer con el niño?

Una falta de claridad y precisión para comprender la relación entre la persona del niño, su condición infantil y su devenir adulto afecta de manera muy particular las relaciones del adulto con el niño y las intervenciones en su condición infantil, tanto como en las modalidades de participar el adulto en el devenir del niño.

Una primera constatación de este fenómeno se refiere a la manera de entender la educación y el cuidado en el desarrollo del niño y en lo que podrían suponerse las dos acciones fundamentales de la sociedad y de los adultos con el niño. No hay posiciones más contrastadas que las que privilegian la educación (34 veces) tanto como el cuidado (33 veces); se trata de un desacuerdo equivalente. Cabría suponer por las respuestas, que cuidado y educación del niño son dos actividades tan asociadas como sinónimas e identificables entre sí. Sin embargo, cuando se establece una distinción entre cuidado y educación respecto de las diferentes edades de la infancia o evolución del niño, la confusión se agravaría. Que tampoco se entienda la diferente necesidad del niño de mayor cuidado en su primera edad que en sus edades posteriores, lleva a privilegiar la necesidad de más educación (24) que cuidado (17), cuando el niño es menor, y enfatizar el mayor cuidado (32) que educación (8), cuando el niño es mayor. Como si el niño requiriera cada vez menos de educación y más de cuidados, cuando habría más bien que suponer lo contrario: el niño necesita más cuidados que educación en su primera infancia y menos cuidados y más educación a medida que crece. Lo que no se plantea aquí es en qué medida puede entenderse el efecto educativo de los cuidados que recibe el niño, y los cuidados que comporta la educación del niño.

Con la finalidad de precisar el sentido que se atribuye a la educación del niño, no ya respecto del cuidado, se plantea su relación con el ejemplo y la imitación. Se constata de manera masiva una fuerte depreciación del hecho educativo comparado con la gran importancia atribuida al ejemplo e imitación:

- Con el ejemplo se puede más, es más importante.
- No sirve la educación sin el ejemplo.

Es tal la preeminencia atribuida a la imitación sobre lo educativo, que el ejemplo aparece como la condición o el instrumento necesario para la educación.

- Ejemplo dentro de la educación.
- Educar con el ejemplo.
- El ejemplo educa.
- Educación no sirve sin ejemplo.
- No hay educador que pueda prescindir del ejemplo.

Pero lo que se destaca como una constante es la asociación del educar con el enseñar y aprender; una suerte de didáctica y pedagogía de la educación.

- No se les puede enseñar si no puede ver con el ejemplo.
- Con el ejemplo se aprende más.

Como si la educación se identificara más con la enseñanza/aprendizaje, lo pedagógico e instructivo y no con un proceso de formación y socialización del niño más amplio y complejo. De hecho, algunas respuestas definen la educación en términos teóricos, mientras que el ejemplo haría referencia más bien a lo práctico y concreto, a una internalización de la educación.

- Educación parte teórica, ejemplo práctica...
- No se puede educar abstrayéndose de la realidad
- No a través de los discursos...educación sin ejemplo es una teoría muerta.

La acción del ejemplo es esencialmente la acción ejercida por el adulto sobre el niño, para formarlo y moldearlo desde el exterior, por medio de imágenes adultas, y no tanto una estimulación del movimiento interior del niño hacia la identificación con el adulto. En este sentido el elogio del ejemplo se enmarca en un concepto y proceso educativos orientados por el modelo adulto, y que a su vez presupone una pedagogía basada en la hetero-estructuración de los conocimientos, según la cual todo aprendizaje del niño es función de una enseñanza; descartándose la corriente pedagógico-educativa, que más bien presupone que

no hay aprendizaje sin actividad del sujeto que aprende, lo que presupone en el niño un proceso de auto-estructuración de los conocimientos⁴.

Y en este mismo sentido, se asocia la educación a la escuela y el ejemplo o imitación a la casa o familia. La importancia atribuida al ejemplo en la familia corresponde exactamente a un modelo de escolarización, donde la actividad del maestro como emisor de conocimientos suscita en el niño el efecto reflejo de receptor de dichos conocimientos: el maestro transmite lo que sabe y que el niño adquiere lo que ignoraba gracias a dicha transmisión. Esto impide al maestro y al educador en general evaluar lo que el niño aprende al margen de lo que se le ha enseñado, ya que el criterio de evaluación están definidos desde la enseñanza.

Dos presupuestos merecen ser resaltados propios de una determinada sociocultura y muy relacionados con la representación del niño y relación adulta con la infancia: toda educación parece identificada y supeditada a un proceso de enseñanza/aprendizaje, y a su vez se supone que el niño no aprende al margen de lo que se le enseña. Una sociedad que desconoce lo mucho que un niño aprende sin que se le haya enseñado no sólo adopta una muy particular y defectuosa relación educativa con el niño, sino que además instaura una relación también muy particular y defectuosa entre el niño y el conocimiento.

Tras estas consideraciones de orden más intelectual, relativas a la educación y el ejemplo, necesarios para el desarrollo del niño, se plantea una cuestión de orden afectivo en la relación del adulto con la infancia: la ternura. De 41 respuestas 36 consideran que el niño necesita tanto de ternura como de respeto, pero 4 observan más importante el respeto que la ternura; sólo 1 piensa que el niño necesita más ternura que respeto⁵.

Las razones aducidas sobre la necesidad de ternura por parte del niño son mucho más numerosas y diversificadas que las destinadas a justificar el respeto.

4 Para un amplio y magistral tratamiento de toda esta problemática puede consultarse Louis Not (1988) y J. Château (1961).

5 Esta cuestión ha sido introducida además por una razón particular: “la importancia adquirida por un ‘programa de la ternura’, que en los últimos años ha sido implementado por instituciones públicas y privadas, y programas que no han explicitado los presupuestos teóricos de la ternura, y más bien se han guiado por criterios y metodologías espontáneos”.

Más aún, muchas de las razones en favor de la ternura podrían ser también atribuibles a la justificación del respeto. El principal argumento por el cual necesita el niño ternura es porque necesita amor, sentirse querido; pero también porque es una manera de enseñarle a ser tierno y cariñoso; lo capacita para expresar sentimientos, para expresar emociones; la ternura es un proceso de aprendizaje. La ternura, según esta concepción, se concibe como un don del adulto con la finalidad de su retribución por parte del niño: “debe aprender a darla y recibirla”. Tal acepción de la ternura conduciría a descubrir que no es tanto el niño que necesita de la ternura del adulto cuanto esté la del niño. Lo que supone una identificación de la ternura con el amor, haciendo de ella la principal relación entre el adulto y el niño, y se insiste en repetidas ocasiones en privilegiar la ternura como la mejor relación entre la infancia y los adultos: “fortalece el vínculo niño-adulto”. Es muy significativo el carácter de retribución que el adulto espera de la ternura del niño.

Atribuir al niño una necesidad de ternura adulta no es dissociable de la misma atribución del la necesidad infantil del ejemplo adulto: ambas necesidades infantiles corresponden a obligaciones de los adultos, aunque las dos gratifican al adulto y responderían también a la necesidad adulta de satisfacer su propio erotismo, por un lado, y de garantizar la reproducción de su modelo adulto en el niño.

Una segunda razón de la necesidad de ternura por parte del niño es la seguridad (9 veces) y la confianza (3) que produce en el niño, reforzándose así su importancia en la relación con el adulto. Resulta muy singular que se atribuya a la ternura un efecto de seguridad y confianza, que en cambio no se ha atribuido al cuidado y educación por parte del adulto. También se asocia la ternura con eficacia en el autoestima (6 veces) del niño, la cual aparece muy vinculada por su parte (5 de las 6 veces) a la seguridad y confianza. Finalmente llama la atención que la ternura se entienda como deber del adulto, cuando en realidad es una pasión adulta, que este último necesitaría tanto o más que el niño.

Por el contrario, a diferencia de la seguridad, el respeto del niño se presenta muy articulado con la mayor frecuencia a su condición de persona (10 veces) y de ser humano (6 veces), y también se reitera con relativa frecuencia (5 veces) como atributo del niño en cuanto sujeto de derechos, como una muestra de sentirse valorado (2 veces) y por consiguiente de autoestima (4 veces). Por último

al ser sujeto del respeto del adulto, el niño aprende a ser respetuoso, para poder respetar, respetar a los otros, aprender a respetar.

De nuevo encontramos en el caso del respeto el mismo interés del adulto en la ternura: ofrecer ternura y respeto al niño con la finalidad de recibir ternura y respeto del niño. Esta constatación refleja un fenómeno singular: la relación filial y la relación con el niño siempre apareció desprovista de retribución y de reciprocidad; como si del niño no se pudiera ni se debiera esperar una devolución, ya que toda relación entre el adulto y el niño fuera más bien un intercambio, símbolo del intercambio social, que funda el vínculo social. Esto revelaría que la sociedad moderna ha alterado algo fundamental en la relación entre el adulto y el niño; lo que no sería más que la expresión y reproducción de un fenómeno sociológico propio de la actual modernidad: *la retribución sustituyendo el intercambio*.

Aunque una sensible mayoría considera que el niño necesita más seguridad (37 veces) que libertad (23), sin embargo la mayoría absoluta piensa que el exceso de protección perjudica al niño, mientras que sólo 34 encuestados responden que el exceso de autonomía y libertad puede perjudicar al niño, contra 6 que responden negativamente.

Con la finalidad de indagar en qué medida se dispone de una pedagogía de la seguridad y libertad, se planteó la interrogante acerca de si cambia con la edad del niño su necesidad de más seguridad o más libertad. Es muy unánime la idea de que una pedagogía de la seguridad en parte condiciona una pedagogía de la libertad, y en parte aquella conduce a ésta y se completa con ella.

- La seguridad le da libertad para desenvolverse.
- Al tener seguridad luego busca libertad.
- Pequeños necesitan seguridad sin riesgos, grandes necesitan más libertad.
- Más pequeños protección, luego libertad.
- Primero seguridad, luego libertad.
- Mientras más crece necesita más libertad.
- Más libertad con seguridad.
- Es progresivo, la libertad es aprendizaje.

Al interrogarnos por qué razón esta pregunta ha suscitado respuestas tan razonables y coherentes y sobre todo tanto acuerdo y consenso, a diferencia de las otras cuestiones, no hemos encontrado más que una explicación: en este caso se halla menos comprometida la relación adulto/niño, y por consiguiente es más fácil obtener una reacción y posición más objetiva y realista.

De hecho, y esta es una de las conclusiones más importantes pero también más obvias de la investigación, en asuntos y cuestiones que más implican la relación del adulto con el niño son también las que se hallan más investidas de representaciones imaginarias y ideológicas; por el contrario las temas y hechos que afectan menos la relación adulto-infantil suelen ser enunciados de manera más realista, concreta y objetiva.

Respecto de los prejuicios que puede acarrear un exceso de protección, se da una gran coincidencia en el hecho de que aumenta la sobre-dependencia y limita la libertad del niño, y sobre todo genera inseguridades en él (10 veces), y lo vuelve muy dependiente (11 veces); hace del niño un débil, incapaz de tomar decisiones, de valorarse por sí mismo (3 veces), de gozar de libertad. No porque se reconozcan los defectos del exceso de protección del niño se dan las condiciones para que la sociedad adulta corrija dicho proteccionismo.

¿En qué medida el reconocimiento de la dependencia exagerada del niño, su falta de autonomía e incapacidad de desarrollar sus propias seguridades, todo ello consecuencia de una exagerada protección y sobre-cuidado, responde a las resistencias de una sociedad adulta, que no permite la más libre auto-realización de la infancia? Como si el excesivo cuidado y asistencialismo del niño compensara la falta de comunicación entre la sociedad adulta y su infancia. Cuando por el contrario sería una efectiva y realista comunicación con el niño la que haría innecesaria una exagerada protección y sobre-cuidado del niño.

Comparativamente se piensa que perjudica más un exceso de protección que un exceso de libertad y autonomía (100%); de hecho el 15% de respuestas (6) considera que el exceso de libertad no perjudica al niño, ya que le obliga a tomar decisiones; si el contexto educativo es propicio y dispone de guías; finalmente algunos (2) piensan que no es el exceso de libertad, sino el buen o mal uso de ella lo que puede dañar al niño. Sin embargo, la mayoría desarrolla un razonamiento más amplio y diversificado sobre los perjuicios de todo exceso, la desorientación que los excesos pueden generar en el niño y los riesgos o

peligros en los que se puede incurrir; el libertinaje en el que degeneraría. Y se insiste particularmente en que el exceso de libertad daría lugar a una carencia de la ley y la norma en la educación del niño, al desconocer la experiencia del límite.

- Necesita reglas que cumplir; no va a acatar normas ni principios, no sabría de límites.
- Nos debemos a leyes y reglamentos, hay que adaptarse a las normas y reglas.
- Es en el control de la libertad donde se descubre y experimenta la ley.
- No ayuda a desarrollar la capacidad de auto-regularse.

Representación institucional del niño

A diferencia de la representación interaccional de la infancia, que se construye a partir de las relaciones directas, concretas y cotidianas con el niño, y cuyo lugar privilegiado sería la familia, las representaciones institucionales de la infancia, las que tienden a imponerse de manera cada vez más masiva, vehiculan más bien imágenes y discursos oficiales sobre el niño planteando los principales objetivos socio-institucionales. La reducción de las características de la infancia, más propia de las representaciones interaccionales, tienden a puerilizar al niño, desconociendo su condición de persona y de un sujeto en su devenir adulto; por el contrario las representaciones institucionales tienden a *invertir* las condiciones infantiles del niño privilegiando sus condiciones de persona, de sujeto de derechos y obligaciones, aun cuando no tenga condiciones para asumirlos y ejercerlos. En la medida que en la sociedad moderna el niño crece cada vez más al margen de la familia y de las relaciones con los adultos y se encuentra cada vez más institucionalizado, las representaciones de la infancia tienden a ser progresivamente más adultas (Cfr. R. Lucchini, 1996).

El discurso institucional sobre el niño aparece dominado por la idea de protección (11 veces) y de cuidado (4 veces) o atención (4 veces) y dedicación del adulto al niño (3 veces); y también muy ligada a este discurso se encuentra la necesidad por parte del niño de amor/afecto / cariño (10 veces). La semántica o sentido de las prácticas, de todas estas acciones referidas al niño correspon-

den masivamente a lo que se ha convenido en denominar una representación inversionista de la infancia, tendiente a la puerilización del niño, la cual ignora su necesidad tanto como su condición de devenir adulto, y que sirve de soporte al desarrollo de la institucionalización asistencialista del niño. Sobre este tema cabría reflexionar las razones por las cuales la sociedad actual habría desarrollado una concepción y tratamiento institucionales más asistenciales que educacionales de la infancia; como si las competencias asistenciales compensaran o sustituyeran una pérdida de las educativas y pedagógicas respecto del niño.

Otro género de discursos gira en torno al respeto y respecto de los derechos del niño (8 veces), la comprensión (4 veces) y educación (4 veces) y a la necesidad del niño de ser escuchado (2 veces). Finalmente otra versión del niño se vincula con las responsabilidades públicas del Estado (5 veces) relativas a las condiciones de pobreza; y en este mismo sentido se hace referencia a las condiciones de maltrato y violencia o bien a un discurso ideológico administrativo sobre los adultos promotores de la actoría de los niños.

Según esto son sobre todo las representaciones institucionales de la infancia, las que aparecen como conductoras y promotoras de una razón asistencialista aplicada a los niños. Pero esto mismo explicaría la institucionalización (o contra-institucionalización) de un discurso y prácticas opuestos, reactivos y anti-asistenciales respecto del niño, tendientes a afirmar las iniciativas del niño su condición de actor y de protagonista. Lo que lleva consigo una relativa desinstitucionalización de la infancia por parte de los organismos públicos y privados más tradicionales y convencionales, para reinstitucionalizar al niño en nuevos proyectos y programas de carácter supuestamente alternativos y progresistas.

Sin embargo, de esta manera se descubre la correspondencia que existe entre el asistencialismo más propio de los discursos y prácticas inversionistas, puerilizadores de la infancia, y el interaccionismo, tendiente a insertar al niño en un sistema de relaciones e interacciones sociales, muy asociado al discurso y prácticas reduccionistas. Por tal razón a la imagen institucional y asistencialista del niño se contrapondría la imagen interaccional construida a partir de un trabajo más directo con el niño, el que se encontraría a cargo de proyectos y programas que adoptan una institucionalidad menos convencional (Cfr. Y. Pincon, 1987).

La mayor dificultad para trabajar con los niños –y por los niños– desde la perspectiva y las representaciones institucionales son curiosamente de orden institucional: las mismas instituciones comenzando por el Estado constituyen el peor problema para intervenir en la infancia, comenzando por las limitaciones financieras. El impedimento aducido con mayor frecuencia es el factor económico (12 veces), la falta de financiamiento y de recursos, razón expresada de las más diversas formas:

- Problemas financieros.
- Falta de recursos económicos.
- No hay recursos del gobierno.
- Situación económica.
- Presupuesto económico.
- Carencia de recursos materiales.
- Falta de recursos.
- El poco presupuesto.

Paradójicamente no se deja de criticar como problema una visión asistencialista en el trabajo con la infancia. Y nada más coherente que la institucionalización de la infancia con las políticas y los programas asistencialistas enfrente en las mismas limitaciones burocráticas y administrativas las mayores dificultades para el trabajo con los niños.

Una segunda dificultad en los programas y acción con la infancia reside en la falta de apoyo e interés por los niños y por el trabajo con los niños, como si la infancia no fuera una tema prioritario (niño no es prioridad). Y tal desinterés se achaca tanto a las instituciones públicas y privadas como a la misma sociedad: no hay apoyo de la sociedad; Estado, política parlante, no dan ayuda sólo discurso; falta ayuda de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales; falta voluntad política; no son prioridad. No hay recursos gobierno; no hay una política real de la infancia; falta compromiso social; no considerar al niño como prioridad en la política pública.

También resultan muy contradictorias estas quejas y reproches tan generalizados, cuando la infancia es uno de los campos de la acción social que recaban proporcionalmente mayores recursos y que concentran una mayor dedicación

administrativa tanto pública como privada. Lo que con toda probabilidad se pueda cuestionar es la eficacia y rendimiento administrativos de todos los recursos dedicados a la infancia. Muchos de cuyos programas, actividades y financiamientos aparecen consagrados más a promover la infancia y el trabajo con la infancia que para tratar o atender directamente concretos y reales problemas de dicho sector social.

Hay que tener en cuenta que en Ecuador de todas las organizaciones sociales (lo que significa inversión institucional), aquellas que trabajan con niños son las más numerosas de acuerdo al grupo social (11,40%), seguidas de las que se dedican a jóvenes (10,95%); así mismo de todos los proyectos en ejecución (lo que implica inversión financiera), son los que tienen la infancia como grupo social objetivo los más numerosos (11,45%), seguidos en tercer lugar por los jóvenes (10,42%) después de las mujeres (10,49%)⁶.

Al institucionalizarse la cuestión infantil, al quedar sometida a la racionalidad administrativa y a la razón asistencial, el niño convierte en objeto de gestión social, en cierto modo se burocratiza (poco importa que esta burocratización sea estatal, pública o privada, nacional o internacional), y deja de ser sujeto de una acción directa para hacerse referencia de planes y programas, procedimientos y regulaciones, metas y objetivos... Y obviamente toda esta ingeniería administrativa acaba siendo el peor obstáculo para entender la infancia y trabajar con los niños.

El otro gran problema que afronta el trabajo con los niños y frente al cual chocan los programas sociales en el campo de la infancia es el desconocimiento del niño por parte de las familias, pero también de los adultos en general, y su ignorancia de la problemática infantil; a lo que se une la falta de reconocimiento de las condiciones de persona del niño y de sus derechos. Esta “ignorancia del niño” aparece resaltada desde muy diversas percepciones:

- Desconocimiento e ignorancia de los padres.
- Las familias no entienden.

6 Datos tomados del *Directorio. Organizaciones Sociales de Desarrollo*, Fundación Alternativa, Abya-Yala /PNUD, Quito, 2002.

- La familia no entiende que es un sistema.
- Los padres no reconocen el trabajo.
- No conciencia de los adultos.
- No hay comunicación con los padres.
- Falta comprensión del adulto respecto de los niños como personas.
- Desconocimiento de su condición como persona a todo nivel en la relación cotidiana.
- No hay conciencia y conocimiento de derechos.
- Incapacidad de los adultos para verle al niño como persona con derecho.
- Conciencia de los adultos... mentalidad adulto.

Este vago y difuso reconocimiento de la ignorancia de lo qué es un niño no hace más que acusar una pedagogía construida sobre el desconocimiento del niño, y muy en particular de la formación y evolución de la inteligencia infantil; la que el mismo niño ha de ejercer y activar para su mejor y completo desarrollo. Por el contrario, llama la atención que no se reconozca la dificultad de entender la moderna problemática infantil, de comprender la compleja condición de la infancia en la sociedad actual.

Sólo una mención se refiere a la falta de preparación profesional y técnicos expertos en el área.

Con también relativa insistencia se formula un reproche a las familias y a los padres de falta de compromiso, falta de colaboración de los padres y adultos en general, falta de valores en la familia, la familia no ayuda, los padres no colaboran. A esta aparece asociada una cultura del maltrato con el niño y de agresividad.

Finalmente, señalan dos menciones como problema: la rebeldía de los niños y el que los chicos quieren satisfacer necesidades primarias, no les interesa ninguna otra actividad. Al precisar que la dificultad radica en el trabajo con los niños, se transfiere el problema a los mismos niños. Ahora bien, la rebeldía del niño y todos los defectos asociados a ella, y que serán mencionados como cualidades negativas de la infancia, no puede entenderse sin referencia a una tradición educativa y sobre todo a un sistema escolar excesivamente disciplinario, que no sólo disciplina las conductas y comportamientos sino también

las personas, sus cuerpos y disposiciones; de ahí que las rebeldías, travesuras, inquietudes, agitaciones infantiles sean tenidas no tanto como cualidades del niño sino como defectos.

Una posición unánime del discurso institucional sostiene que la mejor manera de trabajar en beneficio de los niños es hacerlo a través de sus familias: sí, o no se hace nada, no hay quien la sustituya. Esta opinión se encuentra razonada y matizada: sí, porque la familia es el problema; por consiguiente, educando a la familia; el trabajo con la familia es una de las formas, no sólo la familia sino al entorno; todo el entorno debe ser trabajado; sí, pero con la ayuda de las instituciones públicas y privadas. En tres ocasiones se menciona la escuela y los maestros como otra de las colaboraciones en el trabajo con la infancia.

La semántica institucional sobre la orfandad infantil, la ausencia o carencia de familia por parte del niño, tiene por objeto compensar o sustituir dicho defecto de familia por otras instituciones o procedimientos de carácter familiar o familiarista, que sirvan de sucedáneo: desde otras familias hasta organismos o instituciones que acojan al niño, pasando por las adopciones, u organismos que sirvan de albergues, hogares, casas; de lo que se trata es de ubicar, brindar, buscar, lo más parecido a una familia, para suplir su ausencia: de no haber familia construir un entorno familiar. A falta de una familia hay que inventarla, pero el niño no puede sobrevivir como niño sin una familia. Tal parece ser el mensaje subliminar.

- Buscar familia sustituta.
- Buscar hogares sustitutos.
- Buscar familia que lo quiera y respete.
- Buscarles una familia.
- Buscar familia o institución que lo acoja.
- Buscar una familia dentro de la comunidad.
- Buscar una forma de acogimiento.

Una variación semántica consiste en dotarles de una familia, ubicarlos en hogares de acogida, reinsertarlo en familia, darles familia. Sólo en una ocasión se menciona la necesidad o preferencia de no buscar otra familia o una alternativa familiar, sino de reconstruir la familia natural propia del niño.

De formas muy diversas y con múltiples y distintos enunciados una sola idea atraviesa todas las propuestas o soluciones a la orfandad familiar del niño: la necesidad de una u otra familia. Como si la situación de orfandad del niño fuera incompatible con la condición infantil: un niño es un niño únicamente en una familia; como si fuera de la familia, sin familia, el niño quedara huérfano de su propia infancia. Por eso un niño necesita ser acogido (8 veces) y protegido (6 veces) o adoptado (4 veces), pero siempre familiarmente. Todas estas acciones y vínculos que se establecen con el niño sin familia o fuera de la familia tienden precisamente a proporcionarle una relación familiar.

Según esto, para resolver la orfandad familiar del niño, son muy pocas las propuestas o soluciones alternativas a la misma institución familiar: implementar programas para estos niños, o confiarlos a otras instituciones o al Estado que cree instituciones. En una ocasión se propone reunir a los niños sin familia, para que compartan sus experiencias y se ayuden, como si juntando sus orfandades los niños fueran menos huérfanos y sintieran menos la carencia familiar.

La paradoja consiste en constatar, por un lado, el déficit o defecto de familia, y por el otro se idealiza la familia haciendo de ella la única y mejor solución para las orfandades familiares del niño. En cualquier caso resulta obvio que el problema actual de la infancia reside en la familia, y que sólo las soluciones familiares son eficaces y las mejores para el niño. Lo que cabe preguntarse en términos prácticos es si hay que buscar otra familia para el niño o un sucedáneo de familia, o mejorar las condiciones familiares de su propia familia.

¿Qué es un niño? El moderno mito del niño

Para precisar la representación adulto-institucional del niño se planteó una confrontación entre las cualidades y defectos propios de la infancia. Se trata de producir el conjunto de cualidades que los adultos descubren o proyectan en el niño, para a través de ellas interpretar el tipo de relación adulto-infantil. En otras palabras ¿cuál es el ideal de niño elaborado por el adulto? y ¿qué imagen del niño rechaza más el adulto?

En primer lugar, el adulto parece más bien destacar todas aquellas cualidades que más diferencian a un niño de un adulto: inocencia, no distingue lo

bueno de lo malo (9 veces), juguetones (5), espontaneidad (5); pero que reflejan una imagen ideal e irreal de la infancia.

Una segunda categoría de cualidades, sin ser tan propias o exclusivas del niño serían las que el adulto prefiere o atribuye al niño, por considerarlas más gratificantes en su relación con el adulto: ternura (4 veces), dulzura (3 veces), cariñosos-afectivos-amorosos (12). Tanto o más intensa y generalizada es la representación sentimental de la infancia: para el adulto el niño aparece ante todo y sobre todo como sujeto y objeto de afectividad.

También sin ser propias del niño hay cualidades que al adulto interesa atribuir al niño: sinceridad y verdad (7), curiosidad y afán de aprender, preguntas (8). Se trata también en este caso de virtudes de la infancia, que cualifican y gratifican la relación más intelectual del niño con el adulto.

Finalmente, hay una tendencia a atribuir al niño cualidades que serían más propias del adulto, y que ciertamente no cualifican la condición infantil: inteligencia (3), creatividad (8), honestidad (2), propositivos, personalidad, solidarios, alta capacidad de perdonar, respetuosos, mucha energía, puntualidad. La atribución de tales cualidades a los niños, que siendo propias de los adultos, suelen éstos adolecer de ellas, significaría proyectar en el niño lo que el adulto debería ser y no es. Tal sería el sentido de atribuir al niño capacidad de síntesis, no guardar resentimiento, transparentes, generosos.

En resumen existe una cierta dificultad a identificar cualidades propias de la infancia y una fuerte tendencia a atribuir al niño o bien cualidades adultas o las que le faltan al adulto, o bien las que mejor acomodan la relación del niño con el adulto.

La proyección por contraste de este género de cualidades adultas en los niños proporciona una imagen del niño o bien adulta o bien inversa del adulto, pero no propiamente infantil. Como si el niño fuera lo que no es el adulto, pero también lo que el adulto debería ser y no es. Esta visión de la infancia estaría combinando una doble representación o discurso reduccionista e inversionista del niño, siempre en contraste con el adulto. Lo que sugiere a la vez una concepción negativa del adulto pero también irreal de la infancia.

De hecho algunas cualidades adjudicadas al niño acusan un carácter o sentido tan imaginario como ideal, lo que resaltaría esta representación idealizada de la infancia: visionarios, soñadores (3), relajados, livianos, flexibles, a tono con

la vida misma, belleza, fantasía, realidad más sabia, capacidad de disfrutar... Habría que preguntarse en qué medida tan gran cantidad de cualidades tan ideales como imaginarias de la infancia en contraste con las de los adultos no hacen más que revelar la distancia e ignorancia con las que el adulto se representa al niño, a quien sólo reconoce en cuanto lo más diferente y opuesto al adulto. Da tal planteamiento se deduce una cuestión ulterior: ¿cómo y por qué el niño en su devenir adulto pierde todas estas cualidades? La actual condición de los niños en la sociedad actual no sería ajena a esta distancia y desconocimiento de la infancia por parte de los adultos, ni a la contradictoria oposición entre lo que es un niño y lo que es un adulto.

Esta representación adulta del niño a partir de las cualidades, que el adulto le atribuye se refuerza e ilustra aún más a partir de los defectos que el adulto pone en el niño. Hay que destacar en primer lugar que la información recogida sobre los defectos del niño es seis veces más reducida que la concerniente a las cualidades.

Se considera como defectos o vicios infantiles lo que sería una propiedad inherente a la misma condición del niño, pero es la visión adulta la que define tales conductas en cuanto negativas. También se atribuye a la infancia defectos que no son propios de los niños, pero que así mismo el adulto los considera defectos infantiles: falta de aseo (2 veces), irrespetuosos, grosería con los compañeros, mal comportamiento. El defecto más reiterado es la agresividad y crueldad (9 veces), hacer cosas destructivas, temerarias y crueles. Cabe preguntarse cómo este defecto más destacado resulta compatible con las cualidades tanto o más frecuentemente mencionadas de ternura, cariño y afecto. ¿Cuánto hay de deseo del adulto en las buenas cualidades y cuánto de rechazo adulto en aquellos defectos atribuidos al niño? Por otro lado, al no ser la agresividad y crueldad defectos propios de la infancia habría también que interrogarse sobre lo que provoca en el adulto esta representación del niño agresivo y cruel. Junto con la agresividad aparecen asociados otros defectos: impulsivos (2 veces), rebeldía (2), rabietas (2).

Todo un conjunto de defectos poseen una específica atribución a la condición infantil: despreocupados, traviesos (4), inconstantes, distraídos, inquietos (2), caprichosos (2). Lo cual supone que la sociedad adulta valoraría como cualidad virtuosa de la infancia su docilidad, obediencia, sosiego, tranquilidad...

En definitiva se trata de cualidades que acomodan la infancia al adulto, mientras que todo lo que del niño incomoda y molesta al adulto sería considerado como defecto. Aunque esta situación no tendría nada de nuevo, y hasta resulta normal, quizás como nunca antes se ha vuelto incómoda y molesta la infancia en la vida de los adultos.

Otra serie de defectos son contrarios a las virtudes atribuidas al niño: mentiroso (2), egoísta e insolidario, egocéntrico (4). Finalmente se proyectan en el niño defectos que pertenecerían más bien a la condición adulta: o bien porque son carencias propias de la condición infantil: falta de conocimientos, desorganizados, desordenados, manipuladores, evasivos, pérdida de identidad, falta de hábito de estudio. Y muy curiosamente dos veces se repite el reproche de desconocer sus derechos, como si esto fuera una falta o defecto propio del niño. Pero esto mismo resulta muy sintomático de cómo esta proyección de defectos adultos en la infancia (así como la proyección de muchas cualidades de los adultos en el niño) ignora que tales defectos y virtudes son menos condición del niño que de su relación con el adulto.

No existe probablemente nada más cuestionable que atribuir cualidades defectuosas a los niños, cuando habría sobre todo que reconocer lo que en realidad está en cuestión: una imagen y representación de la infancia, un modelo de relación del adulto con el niño, un modelo educativo implícito tanto a dichas representaciones como a dicha relación, y finalmente qué adulto espera y desea una sociedad que llegue a ser el niño actual.

La proyección en la infancia de cualidades y defectos o impropias del niño o más bien propias de los adultos traduce una contradictoria representación de la infancia polarizada entre una imagen adulta del niño, la que se representa el niño en su desarrollo pleno en cuanto adulto, y una imagen tan infantil del niño que hace de él lo opuesto o inverso a un adulto, como si el niño al cabo de su edad no terminara siendo un adulto. Esta paradójica representación del niño atraviesa y permea el discurso sobre la infancia procesado a lo largo de la encuesta. Lo que responde a un problema de fondo con importantes consecuencias prácticas: la dificultad de pensar simultáneamente la condición infantil del niño, pero sin infantilizarlo tanto, que impida pensarlo también en su devenir personal como futuro adulto.

Así se explica que estas representaciones de la infancia generen prácticas, programas e intervenciones tendientes tanto a una sobreprotección y sentimentalización del niño cuanto a tratarlo como *si* fuera ya el adulto que ha de llegar a ser.

En conclusión, sin haber planteado como una hipótesis introductoria, justificatoria y que guiara la investigación, nos encontramos al cabo de ella con dos imágenes del niño, que en parte se contraponen y en parte se combinan, puesto que su misma confusión permite las prácticas e intervenciones más indiscriminadas y también más contradictorias. La imagen reduccionista del niño, que le atribuye todas las cualidades y competencias propias de un adulto, sin importar cómo el niño puede ejercerlas, y la imagen inversionista del niño, que valoriza ideal e imaginariamente rasgos naturales de la infancia (positivo, puro, auténtico...), los que obviamente perderá en la medida que deviene adulto.

Pero lo más importante es el tipo de sociedad que se refleja en estas representaciones sociales de la infancia. El ‘mito de la infancia’ (Chombart de Lauwe) en su doble versión reduccionista e inversionista pone de manifiesto una sociedad que no sabe qué hacer con su infancia ni como tratar a los niños. Por eso tiene dificultad para conceptuar lo que es un niño y cómo es un niño. Así mismo el ‘mito de la infancia’ con su doble representación del niño (versión idealizada y versión adulta) se convierte en el mejor criterio para desarrollar una crítica de la sociedad, de una sociedad inadaptada a las necesidades y condiciones de la infancia y sobre todo incapaz de comunicar con los niños. Por eso los imaginarios infantiles (desde el niño sublime y maravilloso hasta el niño actor social, protagonista y ciudadano) son tan importantes y hasta necesarios para facilitar un determinado trato convencionalmente establecido y por consiguiente manipulador del niño, propio de una sociedad que carece del contacto y comunicación realistas con los niños.

El niño puerilizado y adulterado

Aunque la representación reduccionista, que considera y trata al niño como si fuera adulto, y la representación inversionista, que lo infantiliza en términos ideales, irreales e imaginarios, parecen dos representaciones opuestas y hasta contradictorias, no sólo se complementan sino que incluso coinciden en no pocos aspectos, presupuestos y efectos.

En la medida que la versión adulta del niño sacrifica su condición infantil y la versión infantilista desconoce y sacrifica el devenir adulto del niño, ambas versiones impiden que el niño sea niño, sea respetado tanto en su condición infantil como en su devenir adulto intrínseco a dicha condición, y por consiguiente se le permita actuar en cuanto niño en esta su doble dimensión, lo cual supone permitirle llegar a ser por su propia iniciativa ese nuevo adulto. Pero no el modelo adulto impuesto, cuando ya lo tratan como si fuera adulto, ni el adulto que le impiden ser cuando lo infantilizan excesivamente. Ambas representaciones y tratamientos de la niñez violentan y adulteran al niño desde la sociedad adulta⁷.

Se podría achacar a las prácticas reduccionistas de forzar y acelerar la condición adulta del niño, al proponerle e imponerle idearios y prácticas de los adultos, aunque el efecto es en realidad todavía peor: se induce en la infancia el modelo adulto ya existente. De la misma manera, cabe reprochar a las prácticas inversionistas de reforzar el infantilismo del niño, impidiéndole ser su propio adulto, trabando la producción de su particular condición y modelo adulto. Todo lo contrario de lo que proponía Montessori, el niño padre del adulto, en el sentido de que el niño engendra su propia condición de adulto: el futuro adulto.

En el fondo la sociedad actual o desconoce totalmente qué modelo adulto va a devenir la infancia actual, o teme excesivamente el futuro modelo de adulto, al que puede dar lugar la infancia actual. O ambas cosas a la vez.

En este sentido tanto la versión reduccionista como la inversionista del niño proporcionan un amplio margen para el desarrollo institucional y para las prácticas administrativas de la infancia; la gestión del niño, para formularlo en otros términos se presta a las más diversas y fantásticas manipulaciones. Entre los programas que mejor se enmarcan en el paradigma reduccionista, el más divulgado y surrealista es el que tiene por objeto la participación protagónica de los niños, el que además de sus presupuestos ideológicos implica una aberración

7 Aunque el sustantivo ‘adulterado’ no tiene relación etimológica con adulto, procede de la raíz latina *ad – alterare*, término que en el siglo XVI pierde el sentido de adulterio para significar el alterar la pureza de algo, falsificar el sentido o valor de algo.

conceptual y una ofensa a la misma infancia⁸. En el fondo se trata de hacer participar a los niños en las iniciativas, espacios y modelos o comportamientos de los adultos. Ante la imposibilidad e incapacidad del adulto de participar hoy en los espacios, iniciativas, modelos y comportamientos infantiles, invierte el sentido y orientación de la participación⁹.

Otras ocurrencias en apariencia más inocentes e intenciones más realistas recubren la misma perversión: visitas guiadas a los parlamentos de la nación o ciertos simulacros de prácticas democráticas con la pretensión de enseñar al niño ya desde su tierna edad los ideales, idearios y valores de la democracia; cuando sería mejor no sólo para la futura democracia sino también para el mismo futuro de los niños, que estos niños sin dejar de ser niños se prepararan lo mejor posible, para ellos mismos ir descubriendo todo lo bueno y todo lo malo de la democracia. En resumidas cuentas, se trata de dejar que el niño actúe y piense a su manera en lugar de obligarle a actuar y pensar como nosotros (L. Not, p. 95).

El gran atractivo de las representaciones y programas reduccionistas sobre el niño resulta de que no sólo aparecen opuestos y críticos de los inversionistas, aunque coinciden en sus presupuestos y efectos de fondo (impiden que el niño sea niño imponiéndole una imagen adulta), sino sobre todo porque satisfacen el más elemental narcisismo adulto, que ve en el niño su propia imagen en miniatura, y porque garantizan la reproducción en el niño del modelo adulto.

No cabe duda que tras las representaciones y prácticas (proyectos, programas e instituciones) reduccionistas se hallan los presupuestos de las teorías pedagógicas, que se remontan a J. J. Rousseau, que exigían una educación fun-

8 Nadie debería ignorar que la participación una de las recetas y consignas que el Banco Mundial pone en circulación con mucho financiamiento (junto con otras ideas como gobernabilidad, desarrollo sustentable, transparencia, sociedad civil), cuya principal finalidad es encubrir los reales procesos que tienen lugar en la sociedad actual, dominada por las políticas neoliberales, y cuyo principal efecto narcótico consiste en confundir la inteligencia crítica.

9 El equívoco nada tiene de nuevo. En los programas de Desarrollo Rural Integral (DRI) de los años ochenta se entendía la participación no en el sentido de cómo dichos proyectos, programas y actividades de desarrollo participaban en las iniciativas, cultura, modelos, estrategias de los campesinos indígenas, sino al contrario, cómo estos participaban en tales proyectos, programas y actividades pensados y planificados para ellos.

dada sobre la acción y espontaneidad del niño, las cuales se irán consolidando a partir de las teorías evolucionistas, según las cuales los seres vivos se construyen, desarrollan y transforman por la propia acción, y de la psicología infantil que sólo deja de ser descriptiva para hacerse explicativa cuando se vuelve genética. Si el siglo XX se convierte en el siglo del niño (Ellen Key) es porque la pedagogía comienza a construirse “desde el niño” (Vom Kinde aus, según la fórmula adoptada por los alemanes), adaptando los métodos pedagógicos a las formas y fases del desarrollo de la inteligencia del niño, y no al contrario.

Esta misma concepción pedagógica comportará a su vez una correspondiente reconceptualización de lo que es un niño y de la educación del niño; lo que María Montessori traducirá en la célebre y audaz fórmula de el niño padre del adulto. La misma comprensión de la infancia que Not enuncia desde otra perspectiva: estudiar al niño para comprender el adulto.

Pero el descubrimiento de una pedagogía auto-constructiva, que se consolidará como un modelo pedagógico alternativo, incurrirá en un extremo opuesto, al desconocer que el carácter genético y estructural de la inteligencia del niño no podrá desarrollarse sin la contribución de dispositivos y procedimientos pedagógicos adaptados a las diferentes formas y fases de dicho desarrollo de la inteligencia infantil. Y por consiguiente sólo una pedagogía inter-estructuracionista del conocimiento, que combine adecuadamente los principios y métodos hetero-estructuracionistas con el proceso auto-estructuracionistas posee una garantía de realismo y de eficacia. De igual manera que es necesario adoptar la educación a la doble coordenada que define al niño; por un lado, su condición infantil, por otro lado su constante devenir adulto.

Conclusión: hacia una criminalización de la infancia

La justicia sobre los niños está en profunda mutación (D. You, 2004: 214). Antes se fundaba en una política de protección del menor frente a la misma justicia, cuando los niños infractores u objeto de maltrato eran considerados víctimas de una violencia familiar y social, debiendo ser ambos sujetos de medida de protección. Esto presupone una concepción del menor fundada sobre la protección y la educación, y la constatación de que es entre los niños víctimas que se encontrarán los niños culpables, y que interviniendo en los niños víctimas se

previene la delincuencia infantil; en este sentido una política de protección de la infancia no puede limitarse a una atribución de derechos (222).

Los discursos, políticas y programas en torno a los derechos de los niños se han mostrado poco sensibles a una de las peores amenazas judiciales y penales, a las que parece conducir de manera inexorable toda esta corriente, que tiende a asociar el niño al adulto en un espacio tan paradójico de la ley y los derechos. No hay aspecto más alarmante y peligroso de la creciente asimilación del niño al adulto que el de la transgresión social y el crimen. Son cada vez más frecuentes y precoces los casos de transgresiones y crímenes infantiles, con el consiguiente riesgo de criminalizar a menores (como siempre se ha entendido, menores ante la ley) cada vez más menores. De hecho en contra de la protección judicial de la infancia y adolescencia, y de un modelo penal educativo y psicológico como alternativa a la prisión, la ideología y tendencia dominantes en casi todos los países es regresar a la opción represiva y de privación de la libertad, abandonando la función social de la pena (Ph. Le Moigne, 1998).

Toda pretensión de socializar al menor infractor resulta contradictoria con una sociedad que lo ha ‘in-socializado’ de tal manera que lo empuja a la infracción y el crimen; paradójico pretender que el niño integre unas reglas sociales, que en cierto modo legitiman y protegen una sociedad no sólo injusta y excluyente sino sobre todo generadora de violencias sociales. ¿Cómo evitar la reincidencia de las transgresiones infantiles sin modificar las condiciones y causas que las provocan? En una sociedad excluyente y generadora de múltiples formas de violencia ¿en qué medida las transgresiones de muchos niños y adolescentes no son estrategias para sobrevivir en la exclusión o impugnar el injusto ordenamiento de dicha sociedad?

De otro lado, el debilitamiento de las instituciones sociales producen nuevas formas de delincuencia, más precoces, más violentas y más frecuentes, imponiendo la necesidad de cambiar el modelo de una justicia protectora y re-educadora por uno más penal y carcelario. Ante las nuevas formas de transgresión y delincuencia el factor educativo se vuelve ineficiente para la resocialización del menor infractor, tanto más que dicha resocialización resulta casi imposible en una sociedad excluyente. Y sin embargo es necesario evitar una asimilación perversa y en el fondo injusta, que aplique a los niños el derecho penal de los adultos, eliminando la diferencia de tratamiento entre unos y otros,

y no respetando el equilibrio de justicia donde cada uno de los referentes –víctima, sociedad y culpable– deban recibir lo que merecen (D. Youf, 2006:159). Sin descartar la responsabilidad penal del menor, que hace de él un culpable sujeto de una pena reparadora, dicha pena y reparación no es asimilable a la del adulto, debiendo garantizar un componente educativo, de protección del mismo niño, y también simbólico respecto de la víctima y de la sociedad.

Bibliografía

- ABRIC, J. Cl. (1989), *Pratiques sociales et Représentations*, Paris: PUF.
- Chahateau, J. (1961), “Qu’est-ce qu’un enfant”, en M. Debesse *et. al.*, *Psychologie de l’enfant*, 5^e ed., Paris: Bourrellier (C.P.M.).
- Directorio (2002), *Organizaciones Sociales de Desarrollo*, Fundación Alternativa / Abya-Yala / PNUD, Quito.
- DEDSSE, M. *et al.* (1961), *Psychologie de l’enfant*, Paris : Bourrellier (C.P.M.), 5^e ed.
- DOISE, W. & Palmadori, A. (dir.) (1986), *L’étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestle, Paris.
- JODELET, Denise (1989), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- LE MOIGNE, Philippe (1998), “Les mineurs multi-récidivistes. Un regard sur l’organisation de la décision judiciaire”, *Esprit*, n. 248, décembre.
- LUCCHINI, Ricardo (1996), *Sociologie de la survie: l’enfant dans la rue*, Paris: PUF.
- MAUSS, Marcel (1950), *Sociologie et Anthropologie*, Paris: PUF.
- MOSCOVICI, Serge (1961), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris: PUF.
- (1984), “The Phenomenon of social Representation”, en R. M. Farr & S. Moscovici, *Social Representation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1986), “L’ère des représentations sociales”, en W. Doise & A. Palmonari, *L’étude des représentations sociales*, Paris: Delachaux et Niestle.

- NOT, Louis (1988), *Les pédagogies de la connaissance*, Paris: Edit. Privat.
- PIAGET, Jean (1947/1979), *La Psychologie de l'intelligence*, Paris: Armand Colin.
- PINCON, Y. (1987), "Travail social, chemins des Paradoxes", *Cahiers de l'ARPE*, La Bourneuf-la-Fôret.
- YOUF, Dominique (2004), "Enfance victime, enfance coupable", *Le Débat*, n. 132, novembre – décembre.
- (1996), "Eduquer et punir. L'évolution de la justice penal des enfants", *Esprit*, n. 328, oct.

Envío 29 de septiembre/2010 - aceptación 25 de octubre/2010