

VISIONES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: NOTAS PARA UNA CONCEPCIÓN ALTERNATIVA

FELIPE MORENTE MEJÍAS⁸²

Los imaginarios sociales de la infancia

El estudio del reconocimiento de la infancia en la sociedad occidental es un fenómeno históricamente reciente según la conocida tesis de Ph. Ariés, que cabe situarlo en los últimos siglos a partir de que ciertos pensadores que se inscriben en el horizonte de la Ilustración tomaran como objeto de estudio al niño. Desde entonces se ha desarrollado la casi totalidad de las teorías y prácticas a favor de la identidad social de la infancia, en interacción con los imaginarios sociales hegemónicos de las sociedades modernas. Antes de este periodo, la noción que se tenía de la infancia se puede generalizar como de la negación del niño en tanto que sujeto titular de derechos y, por consiguiente, la negación de su subjetividad; incluso es ignorado en su condición de persona. El niño de la etapa clásica está sometido de distintas maneras al criterio, e incluso a la propiedad, de terceras personas. Era una idea muy generalizada en las sociedades premodernas que conviene revisar porque ha tenido, y en cierto modo sigue teniendo, fuerte influencia en la visión actual de la infancia.

El obligado ejercicio de comprensión histórica que abordamos con el fin de profundizar en el sentido actual de la infancia, nos lleva a distinguir en un resumido esbozo dos periodos significativos. El que abarcaría el amplio tiempo que transcurre desde la época clásica hasta el siglo XVII, donde destaca el influjo que tienen los pensadores clásicos sobre la visión de la realidad, y que se puede caracterizar como el de la invisibilidad de la infancia y consecuentemente

⁸² Universidad de Jaén.

de sus derechos. Y el nuevo imaginario que se abre a partir del siglo XVII, en cuyo devenir se enmarca propiamente la historia social de la infancia, y con ella el progresivo desarrollo de la reflexión sobre su identidad social.

Nociones tradicionales de la infancia

La cosmovisión uniformada en la que se desenvuelve la sociedad premoderna, que favorecía amplios consensos de la población sobre cómo era la realidad, permite señalar algunos rasgos comunes que informan del papel que ocupaban los niños en las respectivas estructuras sociales. Los rasgos compartidos en la antigüedad tanto por los episodios recogidos en los textos de los principales pensadores del mundo clásico, como por las referencias a la vida de los niños de las primeras comunidades de cristianos que reflejan los textos canónicos de la Iglesia, es la del apartamiento del niño de la vida adulta y ciudadana.

Aunque con algunas particularidades, la concepción que se tiene del niño según los primeros registros del pensamiento racional viene inspirada por distintas creencias y tradiciones culturales que comparten una misma noción del ser humano, representado en la persona adulta. En ellas, el niño sólo es un ser ignorante, incompetente para los asuntos que les conciernen, y en el mejor de los casos puede ser susceptible de perfección. Las visiones más extremas de esos tiempos han mostrado al niño como un ser que no tiene más valor que el ser objeto de apropiación por los padres con miras al apoyo doméstico. Esta concepción utilitaria del niño como mano de obra para contribuir al sostenimiento del hogar en las familias pobres, tendrá amplia repercusión en la memoria colectiva de occidente, pues será una constante que permanecerá hasta los albores del siglo XX, sobre todo en los países meridionales y orientales de Europa. A finales del siglo XIX era práctica generalizada la implicación del niño en el mundo rudo del trabajo. Como refieren los historiadores, “a partir de los 7 años, a los hijos se les asignaban tareas más regulares y pasaban a ser trabajadores más eficaces y responsables. Al mismo tiempo, dejaban de tener un contacto regular con sus padres” (Guttormsson, 2003: 379).

La expansión del cristianismo favoreció una visión diferente de la infancia, reconociéndole espacios propios, sin que el niño deje de ser un ser perfectible, que requiere de la atención de los adultos para que alcance su plenitud. Pero la atención debida al niño será durante mucho tiempo cuestión controvertida, pues no será igual el trato dado –tanto en lo referente a la educación como ante la actividad laboral que puedan desempeñar– en el espacio social de las clases medias que en el de las clases populares. Todavía en el tránsito del siglo XIX al XX una elevada proporción de niños europeos recibían su formación práctica en el hogar. La diferencia está en que la mayoría de los niños pobres compartían la experiencia del trabajo duro con los padres, mientras que los de las familias acomodadas procuraban separar a sus hijos del mundo de los adultos recurriendo a preceptores y a la escuela para su formación (Guttormsson, 2003). Un paso más hacia la visibilidad de la infancia procede del pensamiento humanista y del Renacimiento, que irán generando nuevos estados de opinión a favor de la infancia. De hecho, durante el siglo XVI se va asumiendo por amplios sectores de la población, sobre todo en los países más modernizados, que la principal función de los padres es criar a los hijos, teniendo como prioridad cubrir “las necesidades de alimento y vestido de los hijos; educarlos mediante el

uso adecuado de la disciplina, e instruirlos en conocimiento, espiritualidad y buena maneras” (Pollock, 2002).

En este transcurrir proceloso del pensamiento occidental la infancia irá tomando cada vez más sentido, no sin ciertas discontinuidades. Primero como un objeto de preocupación social, pero orientada a destacar la existencia de profundas deficiencias en su carácter y voluntad; luego como ser digno de amor. Esta ambivalencia se aprecia de manera singular en el humanismo, bajo cuya tradición, autores tan sensibles a la cuestión social como J. L. Vives, aun siguen abogando por la plena dependencia del niño de una persona adulta. Es ejemplar la recomendación que hace al todavía Infante Felipe cuando le exhorta a que se confíe y entregue totalmente a sus cuidadores mientras llega la edad del discernimiento.⁸³ A pesar de la dualidad emocional-disciplinaria en la que se desenvuelve la estima del menor de edad, en esta época surgen ya movimientos de vanguardia que rebaten la supeditación que tiene el niño de los adultos.

La época del reconocimiento de la infancia y de sus derechos

El tránsito que enlaza de manera sutil el antiguo régimen con el siglo que vio nacer las inquietudes por el reconocimiento de la infancia cabe situarlo cabalmente en el pensamiento humanista de la educación de F. Rabelais y de Michel de Montaigne. Entre otros coetáneos, ambos participan de la crítica a ciertas formas clasistas de la educación de su época, excesivamente volcada en el elitismo cultural de corte neoclásico; en su lugar proponen centrar el interés social en una formación integral del ser humano, incluida la hasta entonces ignorada dignidad del niño. Con estos anticipos, será el siglo de las Luces el que pondrá empeño y dedicación a destacar las cualidades diferenciadas de la población infantil. En concreto, destacan dos autores centrales: J. Locke y J.J. Rousseau, con ideas originales que pondrán las bases de los actuales sistemas de reconocimiento de los derechos de la infancia.

Con la publicación de *Pensamientos acerca de la educación* de J. Locke (1682 –e.o. 1693), la concepción liberal de la educación fue ganando influencia entre las capas más ilustradas. Su eco trascendió las fronteras inglesas gracias a su traducción a diversas lenguas del continente que hacen de Locke el preceptor de referencia de las clases medias europeas. Con esa impronta, la obra de Locke anticipa principios que recogerá el modelo proteccionista de la infancia, de cuyos planteamientos se van a alimentar en buena medida las visiones actuales de la educación. También será reconocida la influencia que tuvo su obra en el *Emilio* de Rousseau. Si bien, el pensamiento de J. J. Rousseau, avanza premisas de la visión más próxima de la autonomía de la infancia, aunque su influencia tardará tiempo en verse reflejada en las propuestas más críticas a favor de los derechos del niño.

⁸³ L. Vives, ‘Diálogos escolares’ en *Diálogos*, Colección Austral de España-Calpe, cuarta edición de 1959.

Los orígenes del proteccionismo

La importancia de la obra de Locke para entender el proteccionismo que hoy rige la mayoría de las políticas socioeducativas se aprecia de modo singular en la siguiente cita de sus *Pensamientos*: “Todo el que tenga niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y sus aptitudes; reconocer por frecuentes experiencias el giro natural de su espíritu; observar, en fin, su fondo natural: cómo puede desenvolverse y qué son capaces de hacer” Locke (1982: 97). Esta observación sobre la infancia toma mayor relieve, si cabe, al enmarcarla en un tiempo de defensa a ultranza del absolutismo realista. Robert Filmer, coetáneo de Locke y epígono de la monarquía absoluta, reivindicaba en esos mismos años que los súbditos del rey habían de parecerse a los hijos de una familia, cuyos padres pueden disponer de ellos incluso hasta de sus vidas.

Campoy (2006) recoge las ideas centrales de Locke destacadas por H. Cohen, quien lo considera el ideólogo del sistema de protección de la infancia: 1) Los niños ya no son considerados como una simple propiedad de los padres, 2) los niños tienen sus propios futuros; 3) los niños carecen de capacidades humanas, pero no de la humanidad, 4) la debilidad de los niños es una fuente de autoridad parental, que a su vez es una fuente de la obligación parental, y 5) los padres pueden conocer y hacer lo que es mejor para los niños. De estas tesis, para nuestro gusto, la aportación primordial que cabe destacar en Locke es la singularización del niño respecto del mundo adulto, aunque con el incuestionado sometimiento de manera irreductible al superior criterio de los mayores. De ahí que apele a la sociedad en su conjunto y a los padres en particular a respetar y reconocer esos derechos como forma de superar los déficits de su madurez.

La modernidad de Locke se aprecia también en el talante que propone en la tarea socializadora. Para legitimar la autoridad del padre para con el niño, Locke no recurre a criterios de imposición sino a una innovadora noción de reciprocidad que supone la visión del niño como sujeto. En su llamada de atención a las prácticas de los cuidadores expresa: “me tomo la libertad de hacer a los padres una indicación, a saber, que para conseguir de sus hijos el respeto para él y para sus órdenes, debe él mismo profesar una gran reverencia para su hijo” (Locke, 1982: 121). Es toda una declaración de lo que hoy llamamos ‘autoridad democrática’, tan en crisis en la actualidad, pero que a pesar de su temprana enunciación su influencia en la opinión social tardará siglos en ser reconocida, y aun hoy no llega a ser plenamente atendida en el trato con la infancia.

El modelo proteccionista vigente

El tiempo transcurrido hasta hoy desde que Locke formulara su teoría reconociendo en la infancia a personas (dependientes) con derechos, ha enriquecido los planteamientos originales del autor y, sin duda, ha desvelado las contradicciones que acompaña su temprana aportación al sistema de protección de la infancia. Dada la variedad de contribuciones y de respuestas institucionales que se han alcanzado en los más de tres siglos que han transcurrido desde que Locke escribiera sus ensayos, sólo nos detendremos en señalar algunas diferencias sustantivas entre el primer proteccionismo y el vigente, para entender mejor los avances logrados en la autonomía de la infancia.

La preeminencia que se da a la persona adulta todavía en los primeros planteamientos proteccionistas ante una infancia indiferenciada, obviando las clases de adscripción del niño según su posición en el sistema de relaciones con los adultos, marca la diferencia sustantiva con el proteccionismo más actual.

Las visiones recientes del proteccionismo, en cierto modo alentadas por las críticas que abogan a favor de los derechos de la infancia, tienen en cuenta no sólo la singularidad de la infancia, sino que atiende a otros condicionantes que hacen que niños y niñas de la misma edad difieran en los rasgos de su desarrollo personal. Aunque la edad se sigue teniendo como criterio de distinción básica. Frente a este asumido esencialismo de la edad, la sociología ha contribuido a desvelar las diferencias cualitativas que hay entre distintos grupos de adolescentes de las mismas edades, al mostrar las posiciones desiguales que ocupan en la estructura. La interpretación de P. Bourdieu centra las posiciones críticas del criterio de autonomía basado en la edad: “[...] el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, dotado de intereses comunes, y relacionar estos intereses con una edad definida biológicamente, constituye ya una manipulación evidente. [...] En pocas palabras, sólo por un enorme abuso del lenguaje puede subsumirse bajo un mismo concepto universos sociales que no tienen prácticamente nada en común” (Bourdieu, 1984: 145).

La crítica a la edad es una de las crecientes objeciones que van surgiendo en la medida que se constata el rico campo de posibilidades que tienen los niños en su plenitud. Con estos descubrimientos el debate se abre y las teorías modernas afrontan el dilema de responder sobre el modo más adecuado de atender al niño en cuanto que sujeto de derechos. Entre las posiciones adoptadas se dan dos perspectivas básicas según enfoquen el papel que ha de jugar el adulto en su modo de proceder con la infancia (Campoy, 2006). Una entiende la concepción de los derechos del niño a partir de la primacía de sus intereses. Los derechos aquí se justifican por la protección debida al niño, centrada en las necesidades humanas que exigen su satisfacción de forma incondicional. La otra opción, que aboga por los derechos de la infancia en su máxima extensión, pone el acento en la necesidad de atender la voluntad del menor. Este planteamiento acentúa que la voluntad del niño ha de ser tenida en cuenta tanto en la determinación de sus necesidades como en el ejercicio que realiza para clarificar cuáles son éstas; pero también para reconocer que el respeto a su voluntad es parte de sus necesidades.⁸⁴

La alternativa liberacionista

El distinto énfasis que ponen las anteriores perspectivas sobre el modo de atender las demandas de la infancia señala las diferencias claves de las dos visiones sobre el concepto que tienen del niño. A diferencia del proteccionismo, que como hemos visto se ocupa ante todo de cubrir las necesidades pero definidas según el criterio adulto, el liberacionismo se interesa en saber quién es y qué intereses manifiesta la persona misma que es el niño.

⁸⁴ Para una amplia justificación y debate de las posturas que aquí se mencionan, Cfr. Campoy (2006: 575- *pássim*).

El liberacionismo aboga así por el máximo de libertad que ha de tener la infancia en el ejercicio de sus derechos, con determinaciones claras pero con poca repercusión social hasta ahora. En cierto modo debido a su reciente incorporación al debate sobre la infancia. Las ideas germinales que le dan forma a este movimiento pueden encontrarse, aunque de manera difusa en el pensamiento de J. J. Rousseau y en la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución francesa de 1789.

De manera señalada, cuando Rousseau dice en su *Emilio* que “La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras [la de los adultos]” (Rousseau, 1998: 120), está marcando un hito en la consideración social y legal del niño a la vez que lo distanciará de las tesis de Locke. Tales serán las consecuencias de la obra de Rousseau que el pensamiento pedagógico no convencional será pionero en asumir su legado. En particular, al establecer que el niño no es un adulto pequeño sino un niño, una realidad distinta de aquella otra en la que habrá de convertirse. Aunque pasarán siglos para que el reconocimiento de los niños como actores fragüe en postulados y derechos concretos, en estas ideas se ponen ya las bases para que sea posible.

Los primeros planteamientos críticos, con repercusión social e institucional, con la dependencia del niño de las estructuras sociales y jurídicas a las que está sometido, se pueden situar en los comienzos del siglo XX, donde autores con sensibilidad hacia la infancia promueven modelos socioeducativos manifiestamente distintos, cuyos aportes contribuirán a los planteamientos liberacionistas. Es el caso, entre otros, de Adorno (1998) con su teoría de la educación emancipadora, que ha de servir para impulsar procesos de socialización con miras a la liberación de los sujetos. En su formulación actual, las tesis del liberacionismo ponen en cuestión cualquier forma de limitación de los derechos fundamentales a la infancia que no sea en igualdad a los adultos, e insistiendo en el ejercicio de los niños de aquellos que les conciernen por su singular estatus. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, con su carga de legitimidad, ha supuesto el gran paso para el reconocimiento legal de la infancia y para hacer efectiva la práctica que se deriva de sus postulados.

Establecido el marco normativo formal cabe preguntarse hasta qué punto las sociedades actuales, apeladas por la Convención, están en condiciones de favorecer la autonomía del niño que está asociada con la posibilidad de que tome sus propias decisiones. La sociología de la infancia se posiciona mayoritariamente a favor de la autonomía de la infancia (Qvortrup, 1992, Alfageme et al. 2003;), por cuanto sus argumentos abren horizontes de posibilidad para un ejercicio pleno de sus derechos. El proteccionismo de hecho queda limitado a una función pasiva de atención. M. Liebel lo recoge de manera concisa con la siguiente cita: “Es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños lo que ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos [y...] Negando a los niños el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera amplia, su vulnerabilidad ante la autoridad adulta crece aun más. [...] Por lo tanto, desparentalizar el concepto de protección implicaría poner en tela de juicio la constelación de poder existente entre niños y adultos, dando a los niños la posibilidad de actuar a la misma altura que los adultos” (Lansdown, 2004, en Liebel, 2007: 32).

El escenario actual de la infancia: la mirada reflexiva

En la actualidad, los argumentos que aportan las nuevas visiones de la infancia van calando en los sectores más conscientes de la sociedad, pero aun no han generado el estatus de actor social que se reivindica para el niño, si quiera de manera generalizada entre las personas con responsabilidad profesional en el trato con los menores. Para comprender esta demora habría que recordar con F. Casas (2010), que las ideas, estereotipos y representaciones sociales profundamente arraigadas son muy resistentes al cambio a pesar de la gruesa dinámica social en la que nos vemos envueltos.

Las visiones disponibles sobre el modo de actuar en los espacios sociales con la infancia se pueden apreciar en las ideas que aun persisten en nuestro entorno, donde se distinguen dos claros estilos: el de las visiones convencionales y el de las más proclives a la autonomía de los más jóvenes (ver Cuadro 1). La confrontación de las prácticas socioeducativas y familiares con cada tipo de ideas aquí recogidas pueden avanzar un pronóstico sobre el estado actual de la relaciones del mundo adulto con el infantojuvenil. Si tomamos como referencia la fuerte caída en las tasas de emancipación que se da hoy entre los jóvenes⁸⁵, podemos tener una señal de que más allá de los factores estructurales, que realmente impiden proyectos de autonomía en muchos casos, también se pone en juego las formas de encarar el reto de la emancipación de los hijos por los padres. Junto a los importantes cambios sociales y familiares causados por la tardomodernidad, han surgido crisis paralelas en las instituciones básicas de socialización que impiden el progreso esperado. En concreto, en España se vive una situación paradójica a la hora de afrontar la responsabilidad de la educación de los niños (Bullet y Torrabadella, 2004). Por un lado, las escuelas consideran que madres y padres les delegan en exceso las responsabilidades educativas de los hijos, en relación a los hábitos básicos y las normas, pero a su vez, los padres lo justifican porque están cada vez más ocupados en sus tareas laborales y sociales, que les impide dedicarle a los hijos el tiempo necesario de atención en tareas fundamentales de crianza.

⁸⁵ Según el Informe Social núm 32 –año 2010– de la Fundación La Caixa, un 67% de jóvenes españoles de entre 18 y 29 años siguen viviendo con sus padres.

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

FUENTE: Adaptación de F. Casas (2010)

Este estado de cosas permite afirmar que se sigue dando una visión tradicional en la construcción social de la infancia, en la que predomina el proteccionismo en lugar de un empeño mayor en la promoción de las cualidades del niño. El proteccionismo se aprecia, entre otras varias manifestaciones, en las distintas maneras de apropiación del niño en los ámbitos de convivencia, en los que se suele envolver el genuino interés del niño con pretensiones de ostentación social. La presentación del niño en la vida cotidiana se suele acompañar, con más frecuencia de lo deseable, de símbolos más propios de los requerimientos de la apariencia social de los adultos que de la voluntad del niño. Los padres suelen proyectar en sus hijos ilusiones y expectativas inalcanzables que a la postre se tornan contradicciones y frustraciones respecto del propio proyecto personal. Desmontar esta inercia es fundamental. La relevancia del papel de acompañamiento activo de los adultos es decisivo en las actuales circunstancias, debido a la complejidad de los procesos hacia a la vida adulta que llevan a la prolongación general de la juventud (Goyette, 2010). En nuestros días, el valor de la familia está puesto en cuestiones que van más allá de la supervivencia; lo relevante ahora es desarrollar capacidades de autonomía de manera compartida por las que los adolescentes sepan afrontar con garantías el futuro incierto en el que se desenvuelve su escenario vital.

Fundamentos para el reconocimiento de la infancia

El recorrido efectuado hasta alcanzar el estadio actual de apreciación de la infancia muestra el camino que falta por recorrer y suscita a la vez la cuestión de cómo hacer efectivo el reconocimiento social de la infancia en su mayor plenitud: sus derechos, su identidad y su autonomía como sujetos sociales. Dicho de modo más pragmático, se trata de ver cómo ampliar los espacios de acción y el desarrollo coherente de las potencialidades de los niños después de que la visibilidad de los derechos del niño han alcanzado cierto grado de institucionalización y plausibilidad social. (M. Liebel, 2007).

Si como cabe deducir de lo hasta aquí dicho el único ejercicio legítimo de la autoridad adulta es el que busca como primer objetivo la emancipación (Gil Calvo, 1989), el paso decisivo tras el reconocimiento universal de los derechos de los niños es conocer los mecanismos que permitan favorecer en la práctica tal emancipación. A este respecto, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 12, pone las bases para alcanzar nuevas metas al expresar el derecho que asiste a niños y niñas a participar y expresar su opinión en los asuntos que les afectan. En esta pretensión toman especial relieve los derechos de participación (Alfageme y colegas, 2003), que están relacionados con el derecho al acceso a la información, con el derecho a reunirse pacíficamente y formar sus propias organizaciones, y con la participación en las decisiones que se toman en relación a su bienestar.

Para promover estos cambios haría falta movilizar los máximos recursos pertinentes, pero de modo especial las capacidades expresivas de la sociedad. Se constata desde un punto de vista teórico e histórico que los avances sociales no suelen estar suscitados, en primera instancia, por los poderes establecidos, más propicios a mantener el *status quo*; por lo común, los cambios surgen por las acciones impulsadas desde la conciencia organizada de los ciudadanos. Cuando se da esta acción, y en la medida que sus pretensiones consiguen calar en la opinión social y con ella legitimarse socialmente, el objetivo tiende a institucionalizarse; a partir de entonces es cuando los nuevos derechos se asumen por los poderes públicos, por lo general, en forma de políticas. Progresar en este sentido requiere de entrada generar un discurso motivador que llegue a los movimientos sociales sensibles al reconocimiento de los derechos de los niños, y con ellos tratar de influir en la conciencia colectiva de la población.

Desde estas consideraciones, nuestra pretensión teórica fija como primera tarea conocer la lógica que influye en la conformación de los imaginarios sociales y así ver cómo es posible cambiar los registros normativos que impiden el nuevo status de autonomía de la infancia, en similares términos a cómo han cambiado (y siguen cambiando) en pocos lustros el reconocimiento social de otros colectivos ignorados o incluso estigmatizados por la sociedad convencional; es el caso de movimientos como el de las mujeres, al impulsar la emergencia reivindicativa hacia la igualdad de género, u otros colectivos al progresar en el reconocimiento de los derechos de las nuevas identidades sexuales.

El proceso de reivindicación social de los derechos de los niños en similares términos a como lo han hecho esos otros colectivos se complementa con el pensamiento reflexivo y con la

investigación social, desde cuyas aportaciones se procura desentrañar las bases de las representaciones sociales que siguen ancladas en las visiones procedentes de símbolos y significados propios de los ancestrales mitos premodernos.

En la medida que las ideas y representaciones sociales sobre la infancia que comparte cada sociedad condicionan el modo de proceder ante sus problemas sociales y el tipo de respuesta que cabe adoptar (Casas, 2010), el estudio de la realidad que vive hoy la infancia ha de tener en cuenta la diversidad de contextos de producción social que caracteriza la sociedad actual. El análisis de los imaginarios sociales, vistos ahora desde la diversidad cultural que acompaña a nuestra sociedad, se puede efectuar teniendo en cuenta dos modelos básicos de orientación (Searle, 2000), el modelo de los imaginarios *basados en las creencias* y el modelo de imaginarios centrados en la *acción performativa* de la realidad.

El modelo basado en las creencias

Parafraseando a Jerome Bruner (2004), pero trasponiendo los términos de la ficción literaria a los acontecimientos de la vida social, podemos decir que “el objeto de la historia trata de las vicisitudes de las intenciones humanas”. Toda acción social está acompañada de alguna intención básica que de manera polarizada podemos calificar de *egoísta* o de *altruista* (Freud, 1997), según aspire a la felicidad personal o en otro caso al anhelo de fundirse con los demás en una comunidad. La apreciación de la infancia y de sus derechos pertenecerían al orden de las acciones altruistas dada la responsabilidad colectiva en la que se inscribe la construcción social de su reconocimiento.

En el orden comunitario, el proyecto de intencionalidad que se adscribe a este modelo supone una cosmovisión de la realidad basado en creencias (generalmente creencias reveladas, míticas o de épicas de salvación), desde las cuales se efectúa una transposición no racional a la acción por las que las cosas tienen que ser como vienen siendo, como dice la tradición, la costumbre y la convención. Para los colectivos que se inspiran en este modo de ver y estar en el mundo de la vida, todo aquello que se haga de forma diferente a como se ha venido haciendo durante toda la vida (aunque esa vida sea de corta data), está en contra de la verdad (de *su* verdad), del orden moral (de *su* moral) y por tanto en contra del orden social. El esquema evaluativo que corresponde a esta visión de la realidad se puede interpretar así siguiendo a J. R. Searle (2000): la creencia (la ideología) es lo primero a tener en cuenta en la secuencia de los factores que predisponen a la acción. Bajo esta lógica, todo proyecto de intencionalidad que no se ajuste al esquema normativo que se desprende de la realidad convencional (el mundo dado) queda invalidado por un inadecuado *ajuste de dirección* de la acción que ha de seguir el acomodo de la realidad a lo dado, a lo prefijado por la mente en su conformación tradicional (mente-a-mundo). Las visiones de la infancia que persisten en la primacía de las creencias consideran que toda acción que no se ajuste a esa creencia queda invalidada. El orden social se tiene que reproducir conforme al mundo de los hechos consumados: a la tradición.

El modelo de la acción performativa

Los imaginarios aquí adscritos aspiran al cambio social; cambio performativo que va implícito en el hacer y decir de la gente organizada bajo una pretensión, deseo o expectativa de una sociedad mejor. El proyecto de intencionalidad que se desprende de este modelo viene a decir que el estado de cosas en el que se desenvuelve la realidad no es satisfactorio según criterios de interés general; el interés general se entiende bajo un esquema normativo cuyos valores u órdenes de prioridad están basados en principios de una ética pública que aspira a una justicia social distributiva. Este esquema normativo se basa en valores universales (para todos/as) de libertad, igualdad, seguridad y solidaridad.⁸⁶ En nuestro caso, el proyecto de reconocimiento de los derechos de los niños no está fundado en una creencia, sino en una pretensión racional (en una exigencia) de que la sociedad cambie haciendo efectivo, mediante la información rigurosa y la comunicación y, consecuentemente, la asunción colectiva lo más ampliamente compartida, un nuevo modelo de sociedad que favorezca el proceso de cambio permanente en cuya acción social se reflejen en derechos los logros alcanzados. El esquema evaluativo que aquí correspondería establece como criterio de *dirección de ajuste* la aplicación que se haga del programa de intencionalidad en la realidad (*mundo-a-mente*). El mundo se modificará según los planes propuestos por una ciudadanía consciente. O lo que sería lo mismo, el objetivo quedaría cumplido en la medida que la realidad social opere un cambio hacia la intención buscada: el reconocimiento efectivo de los derechos de la infancia.

Interpelando al mundo adulto

A la vista de los esquemas analíticos que explican cómo se fundamentan los imaginarios sociales, procede preguntarse quién impulsará (qué sujeto histórico) y bajo qué condiciones (cómo proceder) el proyecto de intencionalidad del colectivo social formado por la infancia. En principio, y dado el actual estatus de la infancia cuya dependencia de las contribuciones adultas parece una exigencia incontestable, serán las personas e instituciones con responsabilidad directa en la infancia quienes tengan que asumir el compromiso de su autonomía. Gil Calvo lo expresa de manera clara en el siguiente razonamiento: “El horizonte utópico de la razón ciudadana es lograr el progresivo incremento del igualitarismo y la democratización de todas las relaciones sociales. [...] Sin embargo, existe una relación de poder, la que vincula la infancia con los adultos, cuya asimetría parece insuperable: la lucha por el poder infantil o por la liberación de la infancia es algo impensable, pues el sometimiento de los menores a la tutela de los adultos es antropológicamente inevitable. En consecuencia, los adultos quedan investidos de autoridad sobre la infancia, de cuyo ejercicio, por acción u omisión (pues la permisividad, o dejación dimisionaria de la autoridad moral, es también una forma incoherente o errática, de ejercer el poder), deben responsabilizarse” (Gil Calvo, 1989: 139). Si la responsabilidad directa en primera instancia es de naturaleza parental, el modo de actuar del actor adulto, por necesidad, ha de

⁸⁶ Para una conceptualización de los principios de la ética pública V. (1991).

trascender la relación de privacidad que pueda suponer el hogar familiar por la responsabilidad social que se asume con el menor dependiente de su autoridad; responsabilidad que afecta a la ciudadanía adulta en general porque todos estamos llamados a asumir de algún modo ese rol parental.

El modo de proceder se constituye entonces como una tarea fundamental. Para afrontarlo tenemos disponibles todo un arsenal de propuestas procedentes de los modelos que orientan las políticas de acción de la infancia, en cuyas tesis cabe encontrar razones para la acción: tanto en los argumentos del sistema proteccionista como en las ideas procedentes de las tesis liberacionistas. Del proteccionismo se valora la importancia que da a las personas adultas en el papel de agente proveedor de sentido en el desarrollo del proyecto biográfico de los menores. Pero la responsabilidad adulta que aquí se destaca se ha de liberar del sesgo ideológico que acompaña a sus atribuciones al confundir su papel de orientación con el de imposición de sus propios criterios, porque justamente es por esa necesidad de protección de la que los adultos se han valido para justificar su persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida (Liebel, 2007).

Las razones liberacionistas tienen interés por cuanto muestran la necesidad de liberar al niño de las contradicciones de las estructuras sociales y jurídicas a las que está sometido; pretensión que sólo se podrá conseguir por la extensión a todos los niños de los mismos derechos que tienen reconocidos los adultos y con la misma capacidad para su ejercicio. Éste es un requerimiento legítimo al impugnar los mitos en los que se asienta la tradicional concepción del niño que ignora sus características reales. Los niños no solo son ingenuos o inhibidos de responsabilidad; tampoco están en la edad feliz. La infancia también tiene problemas, incluso para muchos niños esta etapa vital supone un periodo de dificultades y preocupaciones que pide tener en cuenta que el curso de vida de la infancia no se etiquete *a priori* como un mundo apacible porque en realidad puede ser también violento y cruel.

Nuestro planteamiento, pudiendo estar más próximo a esta visión liberacionista de lo que es la infancia, le objeta falta de realismo en sus actuales planteamientos al ser poco efectivo por impreciso. Si bien es un programa que merece toda la atención por su radical compromiso con los derechos de los niños. De ahí que merezca la mayor atención y urgencia para avanzar en los procedimientos que hagan viable la máxima participación de la infancia en la construcción de sus proyectos vitales.

A partir de estos razonamientos se puede impulsar una práctica participativa y coherente con la infancia en pos de los bienes que les conciernen, sus derechos. Pero para ello, como decimos, no solo vale contar con recursos y discursos también y sobre todo hay que implicar a la sociedad; ver el modo de influir en las gentes; retar a los mitos y con ellos confrontar las convicciones de los imaginarios basados en la tradición. En ese campo cargado de emocionalidad y afectos no es suficiente con tener razones o argumentos con pretensión de verdad. Conocer el bien no basta, aun cuando el conocimiento sea verdadero, “porque la verdad ha de presentarse a la imaginación con una *fuerza* especial” (Camps, 1988). No supone prescindir de la necesaria razón, sino que junto a los argumentos racionales hay que contar con los argumentos persuasivos, con la retórica, en el sentido que le dan lo retóricos modernos: como “medios de argumentación distintos de los de la lógica formal que permiten obtener o acrecentar la adhesión del otro a las tesis propuestas para su asentimiento”.

A modo de conclusión: argumentos para la acción

Si se acepta que la verdad por sí sola carece de poder suficiente para superar las emociones, habrá que recurrir a argumentos sensibles más fuertes con la intención de movilizar la subjetividad de los agentes convencionales hacia las nuevas razones. En la búsqueda de este objetivo se parte de que “aquellos dominios en los que se trata de establecer lo preferible, lo aceptable y lo razonable, los razonamientos no son ni deducciones formalmente correctas, ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino una serie de argumentaciones de todo tipo dirigidas a ganar la adhesión de los espíritus a las tesis presentadas para su asentimiento” (Ch. Perelman, citado en V. Camps, 1988: 41)

Las consideraciones finales tienen que ver ahora, sobre todo, con el *convencimiento* de que se puede promover la conciencia colectiva hacia el proyecto de intencionalidad performativo que busca el mayor compromiso con el ideario de la infancia, con su bienestar. La tarea parte de los argumentos precedentes, pero articulados de distintos modos e inspirados en lo que Pascal entendía el modo flexible del proceder humano; es decir, adoptando un mayor “espíritu de fineza”.⁸⁷ Favorecer una nueva disposición ante los asuntos humanos que, tratándose de la infancia, parece un cambio de actitud aun más necesario por su mayor fragilidad.

Los argumentos retóricos que siguen tratan de centrar la dirección de lo que entendemos un planteamiento para convencer a la población de las capacidades de la infancia:

I. “Si la infancia no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, [... sino una responsabilidad de todos definida según] lo que cada sociedad en un momento histórico dado concibe y dice qué es la infancia” (Casas, 2010):

¿Qué tipo de imaginario social podríamos proyectar (desde una perspectiva moral que armonice las prácticas sociales, dotándola de un nuevo sentido) para que el protagonismo real de la infancia se reconociera como un derecho efectivo?

II. Si “El niño y la niña nacen ciudadanos en cuanto que son seres humanos, pero deben aprender a serlo en cuanto miembros de [esa] sociedad histórica y culturalmente determinada” (Cussiánovich, 2005)

¿Bajo qué criterios socializadores se ha de operar en ese proceso de autodeterminación que implica ser ciudadano?

III. Si, como dice Paul Ricoeur, “Sólo en un medio institucional específico pueden desarrollarse las capacidades y disposiciones que distinguen al obrar humano” [o lo que más concreto] “El individuo sólo se hace humano si median ciertas instituciones” (Ricoeur, 2001)

⁸⁷ Hacemos uso aquí de la expresión acuñada por Pascal al distinguir entre dos formas de manifestarse el ser humano al distinguir entre *espíritu geométrico*, más próximo a la idea de apego a la convención, y el *espíritu de fineza*, que está relacionado con el genuino espíritu del hombre, pues “Lo que le caracteriza es la riqueza y la sutileza, la variedad y la versatilidad de su naturaleza” (citado en Cassirer, 1979)

¿Qué instituciones son las más atinentes para efectuar ese proceso y bajo qué modelo de relaciones de convivencia se favorece mejor sus intereses?

1. De la primera cuestión cabe argumentar que si la infancia es una categoría social que toma sentido en cada contexto histórico según la recepción que la opinión social se haga de ella, tendremos que evaluar el marco normativo desde el que nuestra sociedad actual define su orden moral y su correspondencia con los niños, partiendo de la convicción de que “para que pueda existir la posibilidad de que los Derechos del niño se cumplan, debe haber una sociedad democrática basada en el principio de Justicia social, o que apunte al equilibrio social”.⁸⁸ Este ideal se justifica en el primordial valor de la libertad, por el que a toda persona se le reconoce el derecho a su autodeterminación. Pero hay que tener en cuenta que todo ideal es una aspiración que no se plasma de modo inmediato en la realidad, por lo que hay que actuar para su consecución, abriendo los cauces interpretativos por los que el ideal se puede transformar en realidad.

Las premisas expuestas, en las que se basa el orden moral de nuestras sociedades, nos permiten afirmar la necesidad de reconocer a los niños como sujetos titulares de derechos fundamentales, dado que “habría que considerar que la concreción en derechos fundamentales del contenido de la Justicia de esos cuatro valores [libertad, igualdad, seguridad y solidaridad] que conforman la ética pública, ha de afectar a cualquier persona, con independencia de sus características personales; así cabe afirmar que los derechos fundamentales son los instrumentos políticos jurídicos que afectan tanto a niños como a adultos, idóneos para que las personas puedan diseñar sus planes de vida y actuar para su efectiva consecución” (Campoy, 2006: 980).

2. La segunda cuestión pasa necesariamente por afirmar que los niños, en cuanto que miembros de una sociedad basada en la justicia social, tienen derechos y también capacidades para el ejercicio de sus derechos; pero entre sus derechos están también los que se desprenden de las necesidades que tienen de ser atendidos por los adultos; de la vulnerabilidad que implica su peculiaridad en cuanto que infancia. La obligación que asume la sociedad con los niños cuando no pueden actuar por sí mismos, tiene que ver con la protección de su dignidad humana y con la provisión de condiciones dignas para que puedan desarrollar su proyecto de vida, conforme a su legítimo interés expresado por su voluntad. Estas necesidades de los niños que los hacen diferentes de los adultos pero no por ello desiguales en el reconocimiento y en la aspiración a ver satisfechos sus derechos, ha solido ser el motivo por el que se ha establecido una generalizada práctica paternalista que ve a los niños con capacidades limitadas (por razones biológicas, criterio de edad) para asumir responsabilidades de su autonomía, minusvalorando su voluntad.

⁸⁸ Esta afirmación es de M. Liebel (2007:33), si bien, en el debate actual se discute de qué forma cabe interpretar la noción de sujeto que se pretende desde ese horizonte normativo: si desde la noción habermasiana de la ética de la comunicación, cuyo ideal es la comunidad intersubjetiva por la que el sujeto responde a la pretensión de autonomía entrañada en la filosofía trascendental, o por el contrario asistimos, con Foucault, a un giro contra esa ética universalista, cuyo resultado es una especie de estetización de la ética donde cada sujeto, sin apoyo alguno de normas universales, ha de construir su propio modo de autonomía, ha de armonizar el antagonismo de poderes en su interior, inventándose, produciéndose como sujeto, encontrar su propio y particular arte de vivir (Zizek, 2001). Aquí argumentamos desde posiciones más próximas las tesis de Habermas (1988).

El necesario acompañamiento que demanda la infancia plantea, en efecto, un dilema entre autonomía y protección. Pero eso no puede suponer la eliminación de su voluntad, sino saber conjugar derechos y prácticas educativas atendiendo a su genuino interés. Ante este dilema cabe plantear algunas consideraciones (Campoy, 2006: 985). La primera sería que el primordial interés del niño surge de su propia voluntad. Cuando se dieran las circunstancias de que el niño careciera de las capacidades básicas de razón, experiencia o formación, que no por ello de voluntad, los adultos necesarios para su acompañamiento vienen obligados a considerar la mejor forma de atender su interés pero no bajo el criterio de lo que a los adultos les parezca oportuno, sino interpretando cuál sería la voluntad del niño en el caso de que tuviera la capacidad para expresarla. Sólo se le condicionaría cuando se justifique la carencia de capacidades para manifestarse con sentido, en las actividades que muestre esta carencia, no en todas las decisiones que tome el niño por razones exclusivas de su minoría de edad.

La posición relativa del adulto respecto al niño pasaría a ser ahora, desde las nuevas convicciones asumidas, de una actitud flexible, no de dejación de su responsabilidad (que sería perjudicial para la autonomía de la infancia), sino de promotor de una comunicación interpersonal en igualdad de posiciones dialógicas (Habermas, 1988), en la que los adultos asumen la responsabilidad de crear las mejores condiciones para que los niños puedan participar en la construcción de su autonomía. Para alcanzar ese contexto de posibilidad habrá de reconocerse a los niños los mismos derechos de participar y de valorar sus aportaciones en similares términos a los adultos. Este modo de proceder es posible y coherente con la salvaguarda de la infancia porque, como refiere Liebel citando a Lansdown (2007: 32) compartir la gestión de los asuntos comunes “sería el mejor camino para reducir su vulnerabilidad y aumentar su capacidad de contribuir a su propia protección”.

3. La última cuestión solicita información sobre la mejor opción que tiene el niño en sus relaciones de convivencia para reconocer sus intereses en los términos que los venimos planteando. En nuestro contexto occidental, la familia (cualquiera que sea la forma que adopte) sigue siendo el ámbito mayoritario donde se producen los espacios de convivencia; sobre todo en las experiencias biográficas que vive la infancia, donde se suelen suscitar los principales dilemas entre protección y autonomía de la voluntad.

De la vida familiar, en la que se desarrolla la inmensa mayoría de los niños de nuestro entorno, la primera observación que se puede hacer refiere lo que ya se ha anticipado, el proceso de profundo cambio en el que se encuentra. Es un cambio que afecta a las distintas dimensiones de la realidad familiar, tanto en el plano de los modelos ideales de convivencia familiar como en el plano de los comportamientos efectivos de la vida familiar diaria. Dada la importancia que tiene para el menor los cambios estructurales de la familia, conviene atender los nuevos estilos de convivencia que se abren con la diversidad familiar. Para Gerardo Meil (2002: 96), el principal foco de atención ha de ponerse en el cambio de pautas de socialidad que aparece en el horizonte de la nueva familia; el modelo emergente transita “desde el ideal de la familia tradicional, entendida como proyecto de convivencia con carácter público para toda la vida y con segregación radical de los roles (...) en función del sexo, a un modelo ideal menos claramente fijado que se distingue, sobre todo, por la pérdida de legitimidad del control social sobre este aspecto de la vida de los individuos y la creciente libertad de conformación individual de los proyectos de convivencia. En este sentido, no se trata tanto de la emergencia de un nuevo modelo igualitario, como de la privatización de las opciones sobre cómo se construyen las biografías familiares.”

Esta privatización y reducción del control social de la vida familiar sobre los individuos han supuesto una pérdida de centralidad del papel institucional de la familia, “pero no así de la importancia y significado subjetivo que para los individuos tiene la vida familiar” (Meil, 2002: 97). De modo especial para el niño, por la necesidad que tiene de un medio social próximo que propicie el desarrollo de su autoconciencia. La satisfacción de esta necesidad solo se da “cuando el niño se cría en el seno de un grupo humano, donde aprende las destrezas sociales básicas tales como el significado de los signos, a hablar de forma articulada, a relacionarse con otros, en suma, a ser seres sociales competentes; y es sólo en compañía de otros seres humanos mayores como va formándose en él, en progresión, un determinado tipo de previsión [de su identidad]. Y esta dinámica hay que orientarla desde el nacimiento, porque es en las primeras etapas de la vida cuando el niño no sólo es mucho más moldeable que el adulto, sino que *necesita* ser moldeado por otros para convertirse en un adulto reflexivo” (Elias, 2000: 37).

La pertenencia a un núcleo afectivo consistente y certero (Giddens, 1994), representado de modo generalizado por la familia, es fundamental para el niño en el contexto social que vivimos. “La vulnerabilidad de la infancia actual deviene de que cuanto más diversificada se hace la vida social (la formación requerida, el autocontrol necesario para el cumplimiento de las funciones de adulto, etc.), mayor es el tiempo y la calidad que demanda de aquellos servicios y atenciones procedentes de la red familiar, sin cuyo apoyo el adolescente se halla en una clara situación de riesgo para asumir con garantías las competencias de su desarrollo integral” (Bullet y Torrabadella, 2004: 52). Y justamente por la necesidad que tiene el niño de ese escenario familiar, hay que advertir del riesgo que asumen los enclaves familiares inconsistentes. La creciente falta de tiempo disponible de los adultos para atender de manera compartida la vida con la infancia, requiere ser atendida y asumida por los que tienen niños a su cargo; hablamos de lo fundamental que es para ellos la compañía creativa y moduladora de sus *otros significativos* solventes y comprometidos; ahí se pone en juego mucho del complejo proceso del reconocimiento y del ejercicio de los derechos de y con la infancia.

Junto a la familia, la escuela es el otro ámbito que ha de cuidar y fomentar claves de socialidad y de competencias de la infancia. En un mundo que se denomina de la información y del conocimiento, el entorno escolar no es la única vía de acceso a la información. Son variados los medios que proporcionan ventanas de acceso a la realidad, pero ahora más que cuando era limitada la información se impone la necesidad de tener criterio de elección de esa información. Para ello es necesario tener bases sólidas en las que fundar el conocimiento. La escuela aquí es crucial, más que cuando los conocimientos estaban formalmente codificados. En este sentido, “la universalización y democratización del conocimiento, entendidas como la posibilidad de que todos y todas puedan acceder no solo a la información sino a la comprensión de realidades y fenómenos complejos, supone uno de los retos más importantes con los que se enfrenta hoy la educación en las sociedades complejas” (Vila y otros, 2004: 82)

Como punto final de lo expuesto hasta aquí podríamos resumir en tres apreciaciones básicas lo que, de modo más sugerente, hemos querido decir. Lo que se expresa es fruto de la reflexión precedente y en buena parte es fruto del poso que van dejando los trabajos de investigación que hemos realizado con menores y adolescentes en distintos escenarios de precariedad social o emocional. Podemos llamar a estas consideraciones de interés *anti-convencional*: a) El mundo de las creencias está apoyado en sentimientos, pero con la peculiaridad de que los sentimientos no necesariamente cursan hacia relaciones de convivencia y reciprocidad sino más bien hacia la defensa de intereses propios. En el mundo de la infancia sin embargo la

generosidad produce socialidad y comunidad: por ello, en el trato con los niños y niñas es más importante la relación fundada en el *afecto* que la posesión de bienes materiales, b) ante el dilema que se plantea a la hora de adoptar un determinado talante con la infancia entre el *espíritu geométrico* y el *espíritu de fineza*, lo relevante aquí es procurar la *comprensión* de los signos que emite el niño antes que forzar la inculcación de contenidos formales u objetivos con pretensión de logros individualistas, y c) es más influyente para la autonomía del niño el tiempo de calidad que le dediquen los padres y educadores, y las orientaciones que les proporcionen según las tendencias y voluntades mostradas por ellos, que la presión que pueda ejercer en los menores el medio social (juegos electrónicos, Internet, grupos de iguales, publicidad) para desviarlos de sus legítimos intereses.

Desde estas reflexiones, necesariamente propedéuticas, se ha pretendido aportar algunas ideas clave que puedan servir para el ineludible análisis crítico de la acción social y profesional en la que, de una u otra manera, estamos todos, ciudadanos y ciudadanas, apelados y comprometidos.

Bibliografía

Adorno, T. W (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.

Alfageme, E. et al (2003): *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Madrid, POI.

Bourdieu, P. (1984): *Questions du Sociologie*, Paris, Minuit

Bruner, J. (2004): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

Bullet, C. y L. Torrabadella (2004): “La infancia en la dinámica de transformación familiar”, en AA.VV. *Infancia y familia. Realidades y tendencias*, Barcelona, Ariel.

Campoy, I. (2006): *La fundamentación de los derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección*, Madrid, Dykinson.

Camps, V. (1988): *Ética, retórica y política*, Madrid, Alianza.

— (1991): *La imaginación ética*, Barcelona, Ariel.

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

Casirer, E. (1979): *Antropología filosófica*, México, FCE

Cussiánovich, V. (2005): “Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo”, en *II Congreso Mundial de infancia y ciudadanía*, “Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos”. Lima

Elias, N. (2000): *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona.

- Freud, S. (1997): *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza.
- Giddens, A. (1994): *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- Gil Calvo (1989): “La emancipación de la infancia” en *I Congreso Internacional Infancia y sociedad*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Goyette, M. (2010): “El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- Guttormsson, L. (2003): “Las relaciones paternofiliales”, en Kertzer, D y M. Barbagli (comps.), *Historia de la familia europea*, Vol. 2, Barcelona, Paidós.
- Habermas, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus. (vol. I).
- Liebel, M. (2007): *Entre protección y emancipación*, Madrid, Las monografías del Experto, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Locke, J. (1982): *Pensamientos acerca de la educación*, Barcelona, Ed. Humanitas.
- Meil, G. (2002): “La otra cara del desafío demográfico a la protección social: los desafíos derivados del cambio familiar”, en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, núm. 36
- Pollock, L. A. (2002): “Relaciones familiares. Las relaciones paternofiliales”, en Kertzer, D y M. Barbagli (comps.), *Historia de la familia europea*, Vol. 1, Barcelona, Paidós.
- Qvortrup, J. (1992) “El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena”, en *Infancia y Sociedad*, nº 15. Madrid.
- Ricoeur, P. (2001): *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.
- Rousseau, J. (1998): *Emilio*, Madrid, Alianza
- Searle, J. R. (2000): *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*, Oviedo, Ed. Nóvel.
- Vila, I et. Al. (2004): “La educación entre la calidad y la equidad” en AA.VV. *Infancia y familia. Realidades y tendencias*, Barcelona, Ariel.
- Zizek, S. (2001): *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

Fecha de recepción: 21/03/2012. Fecha de evaluación: 6/04/2012. Fecha de publicación: 31.05.2012