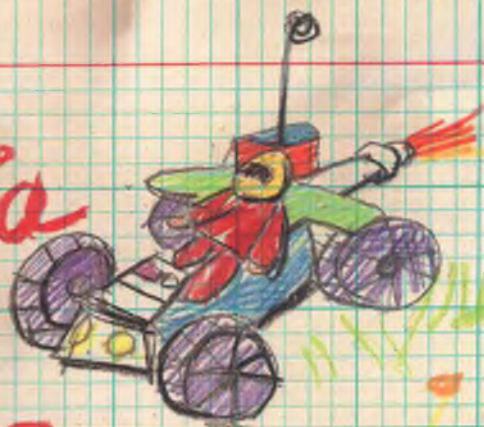
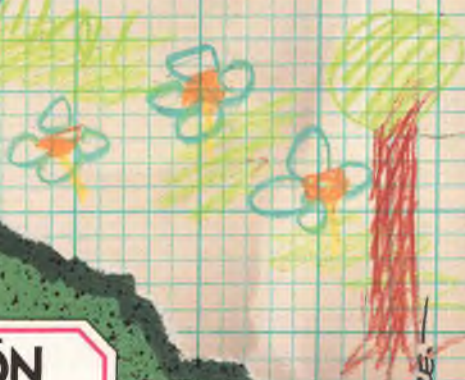


infancia
moderna



y desigualdad
social



DOCUMENTACIÓN
SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA

POCE

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

N.º 74

Enero-Marzo 1989

Consejero Delegado:

Fernando Carrasco del Río

Director:

Francisco Salinas Ramos

Consejo de Redacción:

Javier Alonso
Enrique del Río
Carlos Giner
Miguel Roiz
María Salas
José Sánchez Jiménez
Colectivo IOE

EDITA:
CARITAS ESPAÑOLA
San Bernardo, 99 bis, 7.º
28015 MADRID

CONDICIONES DE SUSCRIPCION
Y VENTA 1989

España: Suscripción a cuatro números:
2.250 pesetas.
Precio de este número: 1.200 ptas.
Extranjero: Suscripción 62 dólares.
Número suelto: 20 dólares.
(IVA incluido)

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica
necesariamente con los juicios expresados en
los trabajos firmados.

INFANCIA MODERNA Y DESIGUALDAD SOCIAL

**Dispositivos de regulación y exclusión
de los niños «diferentes»**

CARITAS ESPAÑOLA

Depósito legal: M. 4.389-1971

Gráficas Arias Montano, S. A. - MOSTOLES (Madrid)

Diseño de portada: Ponce

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

n.º 74

Enero-Marzo 1989

ESTUDIO REALIZADO
por el
COLECTIVO IOE

MIGUEL ANGEL DE PRADA
WALTER ACTIS
CARLOS PEREDA

Colaboración técnica:

CRISTINA PEÑA-MARIN y JUANA VALLADOLID para el análisis de televisión.

ANTONIA PEREA para la aplicación de grupos de discusión.

PILAR PASTRANA en las tareas de delineación y mecanografía.

Coordinadores de Cáritas Española con Colectivo IOE:

Esperanza Linares, Pablo Martín y José Luis Carrera.

Agradecemos la colaboración, esforzada y desinteresada, de Dori Marruecos, Mari Cruz Pastrana, Ramón Alcalá y religiosas Teresianas, en Guadix; María José del Arbol y los miembros del Centro Rural de Educación Permanente de Adultos (C.R.E.P.A.), en la comarca de Peñaranda (Salamanca); Angela Gutiérrez y José M. Gallart en el Raval (Barcelona); y los miembros de la Asociación de Promoción Comunitaria de Pan Bendito (Madrid).

Pero sobre todo agradecemos a quienes no debemos nombrar para preservar la intimidad de sus voces y sus historias: los niños y familiares que nos hablaron sobre sus infancias.

INDICE

	<u>Páginas</u>
Presentación	9
Introducción	15
I. La infancia moderna como institución social	25
1. El nuevo campo de la infancia	27
2. Clases sociales y modelos familiares	35
3. Regulación de las familias populares desde el modelo de infancia burguesa	39
II. Génesis y transformación del campo de la infancia moderna en España	49
1. Despliegue inicial	53
2. Constitución del campo de la infancia	57
3. La Segunda República y el interregno nacional católico .	69
4. La modernización franquista	75
5. El período actual: reestructuración del sistema social y del campo de la infancia	79
III. Principales dispositivos de socialización de la infancia en la España actual	87
1. Dispositivo familiar	93
1.1. Discurso referencial de las nuevas clases medias .	93
1.2. Papel central de la familia. Responsabilización de sus miembros	97
1.3. Los deberes paternos. Ambivalencia normativa .	102
1.4. Cambios generacionales y conservación de los con- tenidos básicos del modelo de infancia	107

1.5.	Los peligros del mundo exterior	111
1.6.	Instituciones y agentes que intervienen en la familia	115
1.7.	Los niños al margen: la otra infancia	118
2.	Dispositivo escolar	121
2.1.	Ampliación y desajustes del sistema de enseñanza	121
2.2.	El discurso pedagógico	129
2.2.1.	Caracterización y efectos sobre la infancia	130
2.2.2.	Expansión y crítica del discurso pedagógico	132
2.3.	Los agentes del sistema escolar	134
2.3.1.	El espacio escolar	134
2.3.2.	Posición de los agentes ante la escuela	137
3.	Dispositivo del consumo	145
3.1.	La comunicación y el consumo de masas	145
3.2.	La televisión y la infancia. Plan de análisis de dos días de emisión	151
3.3.	Análisis de programas	156
3.3.1.	Relaciones familiares y tramas amorosas	157
3.3.2.	Educación de la familia	160
3.3.3.	Entretenimiento infantil	167
3.3.4.	El niño en los informativos	172
3.3.5.	Publicidad infantil	175
3.4.	Principales ejes que configuran la aparición de la infancia en televisión	179
3.4.1.	Relegación de la infancia	180
3.4.2.	Contenidos normativos	182
3.4.3.	Los agentes de socialización	183
3.4.4.	El contexto social	185
4.	Dispositivo tutelar	187
4.1.	El núcleo del dispositivo tutelar: la justicia de menores	188
4.2.	Expansión del dispositivo tutelar: el auge de «lo social»	192
4.3.	Legitimación del dispositivo tutelar: la «protección» a la infancia	199
4.4.	Los agentes del dispositivo tutelar más próximos al niño	202
4.4.1.	Principales «paradigmas» de referencia	204
4.4.2.	Posiciones diferenciadas	209
4.4.3.	Estrategias de prevención	216
4.5.	El actual debate en torno al «menor»: trasfondo ideológico y posibles líneas de apertura	221

IV. Algunos ámbitos de socialización diferencial de la infancia .	227
1. El medio urbano	283
1.1. Pan Bendito. Periferia marginal de Madrid	235
1.2. El Raval. Casco degradado de Barcelona	243
1.3. Regulación de la infancia en los barrios urbanos pobres	248
1.3.1. Familia y medio social	250
1.3.2. Implantación diferencial del dispositivo escolar	258
1.3.3. Los niños suburbanos en el dispositivo del consumo	263
1.3.4. Represión y promoción, polos del dispositivo tutelar	266
2. Ciudades intermedias	275
2.1. Poblaciones intermedias en declive del suroeste español	275
2.2. Creciente desigualdad social. Discursos etiquetados	278
2.3. Trasfondo de tensiones sociales. Imposición del orden burgués	283
2.4. Actuales dispositivos de socialización	288
2.4.1. Las familias pobres: reproducción y quebras del modelo normalizado	289
2.4.2. El dispositivo escolar	295
2.4.3. Intervención tutelar-pedagógica de instituciones religiosas	300
2.4.4. El dispositivo del consumo	303
3. El medio rural	307
3.1. Transformaciones en el hábitat rural. Características del área de análisis	307
3.1.1. Situación crítica de la agricultura familiar	307
3.1.2. Unidad de análisis: las «Villas» y zona de Cantalapiedra	309
3.2. Consolidación de la infancia moderna. Estrategias de adaptación	315
3.2.1. Afianzamiento de la familia moderna y debilitamiento del mundo rural	316
3.2.2. El dispositivo escolar	325
3.2.3. Otros dispositivos reguladores: el consumo y la tutela	331

	<u>Páginas</u>
V. Recapitulación	341
1. Construcción social de un modelo de infancia	344
2. Dispositivos de producción y regulación de las diferentes infancias	348
2.1. La familia: instrumento del aprendizaje de clase .	349
2.2. La escuela: mecanismo civilizador y clasificador .	355
2.3. La red del consumo de masas	361
2.4. La tutela de los excluidos	365
3. Infancia excluida y desigualdad social	369
Apéndice metodológico	375
Apéndice bibliográfico	393

Presentación

Ha transcurrido toda una década desde aquel año 1979 declarado por las Naciones Unidas como «Año Internacional del Niño». Como en casi todos los años internacionales corrieron ríos de tinta que fueron a desembocar a las estanterías, a los archivos y a los ficheros. No hubo organización ni institución que se precie que no celebrase aquel acontecimiento con alguna publicación o escrito dedicado al tema. El principal mérito de aquella avalancha de papel es que en muchos foros, ese año significó un impulso para hacer surgir durante toda la década diversas iniciativas de acción que han intentado responder a las duras situaciones y problemáticas que descubrían los estudios.

Algunas de estas iniciativas se revelaron inútiles e incluso contraproducentes, como es el caso de la represión pura y simple del trabajo infantil. Preocupados por la imagen exterior, hubo bastantes gobiernos que decretaron medidas drásticas para reprimir el trabajo más visible realizado por los niños. Así desaparecieron, al menos durante algunos meses, los niños lustrabotas de las plazas de las principales ciudades de América Latina, o las bandas de niños guarda-coches de los centros comerciales de las ciudades africanas, o los pequeños vendedores ambulantes de los lugares demasiado visitados por los extranjeros en otras tantas ciudades asiáticas. La única solución que tuvieron estos niños es la de volver a sus enormes ciudades-miseria a dedicarse a otras mil actividades más peligrosas y menos rentables para ir subsistiendo.



Pero no hay que creer que este tipo de actuación ya queda lejos en la historia. Desgraciadamente la actuación social basada en la represión es un modelo actualmente en auge. Este modelo tiene como virtud dar respuesta a los problemas de seguridad o de simple «sensibilidad estética» de los acomodados, mientras que agrava los problemas reales de los afectados. Aunque la actuación social represiva no se utiliza exclusivamente con los menores, éstos son uno de sus blancos preferidos.

Otras iniciativas han consistido en multiplicar los centros y las actuaciones de asistencia a los niños que sufren situaciones carenciales. Este es un campo de actuación tan complejo, no sólo por su amplitud sino también por la diversidad de líneas de trabajo, que resulta extremadamente difícil cualquier intento de evaluación global. Hay que destacar el entramado de esfuerzos que con un carácter preventivo han posibilitado frenar los efectos de muchos de los problemas que viven los niños a través del mundo. Aquí merece una mención especial la actividad callada de tantas Organizaciones No Gubernamentales, así como las campañas de la UNICEF que demuestran que la satisfacción de las necesidades esenciales de toda la población mundial es algo perfectamente asequible.

Los sucesivos informes anuales de la UNICEF han mostrado claramente cuál es el proceso multiplicador mediante el cual la carga más pesada de la recesión económica internacional recae, en la mayoría de los casos, sobre quienes tienen menos posibilidades de soportarla. Así en la actualidad, los esfuerzos desesperados de muchos países totalmente endeudados que en la situación actual han perdido definitivamente el tren de la recuperación, hace que se recorten drásticamente los gastos sociales. En los últimos años los 40 países menos desarrollados han reducido los gastos en salud por persona en un 50 % y los de educación en un 25 %.

Las desigualdades Norte-Sur y ricos-pobres han llegado a un nivel completamente irracional e insostenible. Así lo reconocía el propio Barber Conable, presidente del Banco Mundial, quien el pasado mes de septiembre ante el Consejo de Gobernadores del Banco declaraba lo siguiente: «la pobreza en su escala actual impide que cerca de dos mil millones de personas tengan un mínimo aceptable nivel de vida. Permitir que uno de cada cinco seres humanos padezca tal existencia constituye un escándalo moral. Pero es algo más: es ineficiente económicamente y un terrible despilfarro de preciosos recursos para el desarrollo».

Sin embargo, a pesar de todas las iniciativas, los avances más significativos logrados en esta década se refieren a la disminución de las tasas de mortalidad infantil. En lo que concierne a los demás aspectos de la situación de los niños en el mundo, no se puede constatar sino un recrudecimiento de los problemas.

En los últimos encuentros internacionales del MIDADEN se recoge la experiencia vital de millares de grupos de niños de más de cuarenta países. Allí se expresan los principales problemas y la acción de los niños ante los mismos. La descripción de sus condiciones de vida es inevitablemente sombría.

En las familias la pobreza, la falta de espacio, la insuficiente alimentación, el paro, el alcoholismo, la agresividad y los castigos corporales, así como la falta de diálogo, la omnipresencia de la TV, el autoritarismo o el exceso de permisividad y las rupturas familiares están marcando directamente la vida de multitud de niños.

El derecho a la educación sigue sin estar garantizado en numerosos países. Cada año más de cuatrocientos cincuenta millones de niños de siete a quince años no pueden frecuentar la escuela. Mientras que los que pueden estudiar lo hacen en unas condiciones que no son las ideales en la mayoría de los casos: las distancias excesivas entre la escuela y la casa, las clases superpobladas, la falta de material, los programas que no tienen en cuenta la vida concreta de los niños y en otros países, la competición, la sobrecarga y la presión ejercida por el sistema escolar. Estos problemas hacen que la escuela pierda su razón de ser para los niños.

En los barrios siguen desapareciendo espacios para jugar y aumentan los peligros en la calle y las deficiencias de infraestructura.

El trabajo de los niños continúa siendo un capítulo doloroso. Sigue aumentando el número de los niños que se ven obligados a trabajar en distintas tareas, que en menor o mayor grado les privan de un futuro, arriesgan su desarrollo y su salud y les hacen víctimas de la más vergonzosa explotación.

Además resulta sorprendente descubrir que por todas partes, en las diferentes culturas y situaciones una misma queja surge de los niños: «No nos hacen caso». Esta frase de los niños se repite en todos los idiomas. El mundo sigue pensando por los adultos, sin tener en cuenta la opinión de los niños en las cosas importantes. Existen demasiados intereses creados para habituar a las personas

desde niños a la inhibición, a delegar responsabilidades, a la obediencia y a la sumisión.

* * *

Si focalizamos la mirada hacia nuestro país nos damos cuenta que aquí los niños están lejos de haber superado sus problemas.

A pesar de las sucesivas reformas educativas la escuela sigue fracasando con una parte importante de los niños de nuestros barrios marginales y de nuestras comarcas rurales deprimidas. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia correspondientes al curso 83-84:

- el 90,5 % de los niños de la primera etapa de preescolar (2-3 años) no están escolarizados. Tampoco lo están el 12 % de los de segunda etapa,*
- el 7,3 % de los niños de EGB repitieron curso,*
- el 32 % de los alumnos de 8.º de EGB no lograron obtener el título de Graduado Escolar, aunque sólo el 13 % abandonaron definitivamente los estudios,*
- el 20,6 % de los niños de 14-15 años estaba fuera del sistema educativo, casi siempre por abandono prematuro de la escuela.*

La explosión laboral de los niños ha aumentado en los últimos años, en paralelo con el paro y la economía sumergida. Entre las formas de explotación más frecuentes destacan la mendicidad infantil, la venta ambulante, el servicio doméstico y los trabajos de temporada como la recogida del algodón en Andalucía, el pastoreo y tareas agrícolas en las zonas rurales, el sector de la confección en Galicia o del calzado en Levante, etc.

Los malos tratos físicos o psíquicos de los adultos hacia los niños es una práctica demasiado frecuente que recorre, en mayor o menor grado, todas las instituciones, desde la intimidación familiar, oculta y cerrada, hasta la agresión psicológica de la TV, pasando por los castigos y deberes en la escuela o la presión de sus juegos infantiles en espacios públicos.

Como ocurre a nivel internacional con los efectos multiplicadores, podemos afirmar que los problemas de los niños en España tienen su origen en otros problemas que abarcan al conjunto del cuerpo

social. La marginación de los niños no es un hecho aislado, sino un efecto del orden social existente. Los niños, al igual que otros colectivos considerados entre los más débiles, sufren de una forma brutal las consecuencias de la desigualdad y la exclusión social. Aprovechando la celebración del doble aniversario, treinta años desde la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y diez años de la Declaración del Año Internacional del Niño, Cáritas Española ha querido promover y publicar este estudio.

En este frenético despotismo ilustrado de «todo para el niño pero sin el niño» del que nos es muy difícil desprendernos a las instituciones adultas, resulta necesario pararse un momento a reflexionar desde ángulos nuevos.

Estamos convencidos que el presente trabajo, tan rigurosamente realizado por el Colectivo IOE, aporta una original visión global que enriquecerá la reflexión y el debate social sobre la problemática de la infancia.

José Luis Carrera y Pablo Martín

Programa de Juventud
Cáritas Española

Introducción

El punto de partida de este trabajo radica en la pretensión de estudiar la situación de los «menores marginados» en España. Debido a la amplitud de circunstancias que se encuadran bajo esta denominación y a la escasa articulación teórica de la misma, se optó desde el proyecto inicial por un *planteamiento abierto* en el sentido de «no tomar como punto de partida unos conceptos previos de *menor* o de *marginación* que podían estar formulados desde la óptica adulta de la normalidad» (1). Por ello se consideró conveniente llevar a cabo una aproximación sucesiva al objeto de estudio —en varias fases— y contrastar los puntos de vista del equipo investigador con aquellas personas, colectivos e instituciones que estaban más relacionados con el sector de la infancia «carencial» (2).

La primera fase, desarrollada entre 1986 y 1987, se centró en «recoger y sistematizar, de manera provisional, la información, actuaciones y perspectivas al respecto en el conjunto del Estado, antes de elaborar un diseño de investigación más perfilado» (3). Se trataba, pues, de una *aproximación descriptiva*, en general acrítica, a la problemática en cuestión, pero que nos permitió llegar a las siguientes consideraciones e interrogantes:

(1) Colectivo IOE, *Proyecto de investigación-acción: La marginación de menores en España*, Madrid, mayo de 1986, p. 2.

(2) Con tal motivo se enviaron 2.000 copias del proyecto inicial y 1.000 copias del informe resultante de la primera fase a personas e instituciones interesadas.

(3) Colectivo IOE, *La marginación de menores en España*, Cáritas Española, Madrid, 1987, p. 7. Además de este informe general, se elaboraron informes específicos de las 17 comunidades autónomas, más Ceuta y Melilla.

— Las situaciones concretas que los grupos e instituciones dedicados a la atención de la infancia consideran indicadores de «marginación del menor» (abandono, malos tratos, explotación económica, fracaso escolar, delincuencia, etc.) se presentan, no como síntomas aislados, sino formando *conjuntos de multimarginación relativamente constantes*, en función del tamaño y estratificación social de las poblaciones, la situación socioeconómica de los padres, etc. Según esto, más que hablar de «infancia marginada» habría que hablar de *infancias diversas en contextos sociales diferenciados*.

¿Qué sentido tendría entonces parcelar y segmentar las atenciones a la infancia, no afrontando su situación desde la multidimensionalidad que la constituye?; ¿Hasta qué punto la propia intervención segmentada de los «profesionales del niño» no opera un recorte en el objeto que impide el acceso a su génesis e implicaciones sociales y lo refuerza, más bien, como campo de trabajo especializado (del maestro, del psicólogo, del trabajador de calle, del policía, etc.)?

— Tanto nuestros informantes como la mayor parte de los estudios e informes recogidos (4) se refieren a la *infancia «normal» como paradigma de referencia de las infancias marginadas o «a-normales»*.

¿No implica esto frecuentemente una validación acrítica del modelo normalizado de infancia, como el ideal al que tender, sin percibir su carácter contingente y sus implicaciones de clase?; ¿existen otros modelos o variantes significativas del modelo normalizado de infancia, producidos en contextos sociales diferenciados (campo/ciudad, barrios residenciales/periféricos, etc.)?

— Los conjuntos de multimarginación a los que hemos aludido son, según la información recogida, relativamente frecuentes en la sociedad española y tienden a reproducirse y ampliarse en los últimos años.

¿No cuestiona esto la actual política de la infancia y el demagógico optimismo de sus responsables, que tienden a

(4) En la primera fase se hizo un balance de las fuentes de información existentes en España sobre el menor marginado. Cfr. *Ibidem*, pp. 99-118.

sobreestimar el alcance de los cambios que se están introduciendo? ¿Es posible acaso abordar los problemas de la «marginación infantil» desvinculándola de la marginación social en general?

A estas consideraciones se sumaba la demanda de Cáritas Española, impulsora del estudio, que pretendía obtener una visión global de la problemática, una elaboración precisa del concepto de marginación, y una profundización en los mecanismos productores de esos fenómenos (5). Para ello resultaba imprescindible superar este primer acercamiento descriptivo.

Teniendo en cuenta los resultados de la primera fase de trabajo y los objetivos generales definidos por Cáritas se diseñó la segunda fase de investigación —de la que este informe es producto final—, para la que se fijaron los siguientes objetivos:

1. Estudiar la *génesis histórica de las organizaciones y dispositivos relativos a la infancia*, analizando el contexto social en que aparecieron, las alternativas a las que se enfrentaron, los principales agentes implicados, las etapas recorridas, etc., con el fin de comprender su configuración actual.

2. Delimitar las *configuraciones ideológicas de la infancia*, tal como se presentan actualmente en aquellos discursos que podemos considerar «normalizados» (de la familia media, la escuela, la televisión, las leyes...) y en aquellos otros que se apartan o difieren en parte del paradigma dominante.

3. Estudiar el *significado de la «marginación» de determinados sectores de la infancia* en relación con la desigualdad y confrontación de intereses que caracterizan a la estructura social española en su conjunto.

La articulación conceptual a la que hemos llegado ha requerido un lento trabajo de confrontación entre la teoría ya elaborada sobre la infancia por parte de historiadores, sociólogos, etc. y el conjunto de datos empíricos, análisis de discursos y exploraciones de campo que hemos desarrollado por nuestra parte.

La infancia, tal como la conocemos actualmente, es el resultado de un largo *proceso de institucionalización* que ha ido cristalizando

(5) Cfr. «Presentación» a *La marginación de menores en España*, op. cit., p. 6.

sucesivos conjuntos de normas y significaciones sobre lo que es o debe ser el niño. A su vez, estos conjuntos constituyen un elemento esencial en la reproducción de los procesos sociales ya que tienden a configurar la identidad social de los sujetos, en este caso los niños. Como señala Narciso Pizarro, «los discursos sobre la sociedad son elementos esenciales en la reproducción de los procesos sociales: forman parte de las estructuras de esos procesos, de las relaciones sociales mismas» (6). Sin embargo, se trata de conjuntos ideológico-simbólicos inestables, ya que se ven condicionados por la amplitud de las prácticas sociales que están en flujo constante. Además, tal como planteaba Foucault, las palabras nos engañan cuando nos hacen creer en la existencia de *cosas* (normas y significaciones) que no son sino consecuencia de las *prácticas* correspondientes (7). Conviene, por tanto, superar la cosificación de las palabras (como ocurre muchas veces con términos consensuados entre los expertos y las agencias de atención a la infancia) y poner al descubierto los procesos sociales de los que derivan. En nuestro caso se trata de convertir el pretendido objeto natural (infancia, marginación, etc.) en hecho histórico, para indagar en las relaciones que lo configuran, hacer la genealogía de las instituciones y estructurar el campo en que se articulan.

De esta manera, en lugar de aceptar como dada la existencia de «menores marginados», analizamos el proceso de institucionalización de la infancia moderna, en el que distinguimos la presencia de *fuerzas instituyentes* (es decir, la acción histórica concreta de individuos y colectivos que se relacionan y —eventualmente— enfrentan entre sí para definir un campo social específico) de *lo ya instituido* (es decir, aquellos conjuntos de normas y significaciones heredados de etapas anteriores que, siendo contingentes, suelen aparecer sin embargo como fijos y necesarios). Este enfoque, que recoge aportaciones de la escuela del «análisis institucional», puede también aplicarse a las instituciones más relacionadas con la infancia, como la familia, la escuela, las agencias especializadas de tutela etc. Sin embargo, ninguno de estos ámbitos es comprensible aisladamente; en nuestra opinión lo fundamental es no entender cada institución como algo aislado —un «estrato» o un «nivel» de

(6) PIZARRO, Narciso: *Metodología sociológica y teoría lingüística*, Alberto Corazón, Madrid, 1979, p. 198.

(7) FOUCAULT, Michel: *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1968.

la sociedad, analizable en sí mismo— sino como «cruce de instancias» de toda la realidad social: «Toda institución es *atravesada* por todos los “niveles” de una formación social, la institución debe definirse necesariamente por la *traversalidad*» (8). Por tanto, un análisis crítico de cualquier institución social (en nuestro caso la infancia y, en concreto, los niños «marginados») remite necesariamente al conjunto de las relaciones sociales y a sus estructuras fundamentales.

Recurriendo a este método de aproximación a nuestro objeto de estudio podemos operar una *relativización de la infancia moderna*, mostrándola como institución social contingente y relativamente reciente en la historia de occidente. Esto parece necesario porque, en general, las intervenciones y estudios sobre los niños aceptan acríticamente una serie de tópicos sobre la infancia, es decir, privilegian lo instituido como si se tratara de algo natural o universal, cuando en realidad es un producto histórico, fruto de una persistente confrontación social entre sectores sociales, algunos de los cuales se han valido de todo tipo de dispositivos —violencia y manipulación incluidas— para hacer prevalecer como «normal» un determinado modelo de socialización de los niños, el que mejor se avenía a sus intereses y condición social.

Por tanto, en el contexto de una sociedad desigual como la española es necesario indagar de qué prácticas sociales, de qué choques culturales, de qué enfrentamientos de clase, derivan los actuales dispositivos de integración social de la infancia (la familia normal o la escuela pero también los jueces o la intervención policial en barrios periféricos). Retomando los conceptos iniciales de la presente investigación («marginación» de los «menores»), se impone determinar qué procesos han objetivado a ciertos individuos, en primer lugar, como «menores» (distintos de los adultos) y, en segundo lugar, como «marginados» (distintos de los niños «normales»).

Por otra parte, el enfoque adoptado revaloriza el *papel de las fuerzas instituyentes como motor del cambio social* a lo largo de la historia, incluido el momento presente. A pesar de la pretensión de lo instituido de globalizarlo y subsumirlo todo, siempre existen residuos, una masa nunca digerible por completo que provoca fric-

(8) LOURAU, René: «Objeto y método del análisis institucional», en AA.VV. *El análisis institucional*, Campo Abierto, Madrid, 1977, pp. 31-32.

ciones, resistencias y líneas de fuga de tal proyecto totalizador. Estas líneas de fractura (a veces definidas como espacios de «desviación», «marginación», etc.) muestran nuevamente la existencia de prácticas sociales divergentes y, con ello, la relatividad social (el carácter no natural) de los modelos que se presentan como «normales». Por eso mismo pueden servir de apoyo a la formulación de propuestas que pongan en cuestión la estructura actual del campo de la infancia.

* * *

El tipo de objetivos perseguidos por el estudio obligó a recurrir a una *metodología* que reuniese diversas técnicas de recogida de información y producción de material empírico. Para determinar las características del modelo normalizado de «infancia moderna», su surgimiento y evolución histórica en España nos hemos basado en fuentes bibliográficas y documentales. El estudio de los dispositivos de socialización de la infancia se abordó con diversas técnicas: análisis de la legislación y de las políticas adoptadas en relación a la infancia; análisis de la imagen del niño que se trasmite en televisión; entrevistas y grupos de discusión con los diversos agentes implicados (trabajadores sociales, educadores, etc., padres y niños de familias «normalizadas»); información estadística e investigaciones específicas (sobre familia, escuela, consumo e instituciones y profesionales de la atención al niño).

El trabajo específico en zonas tópicamente definidas como lugares de marginación infantil, pretendía contrastar el funcionamiento de aquellos dispositivos normalizadores y la eventual existencia (y, en tal caso, sus características) de concepciones y prácticas, respecto a la infancia, diferentes a las del modelo normalizado. El estudio de estos «habitats» se realizó a través de entrevistas con informantes cualificados en cada zona; observación participante; recogida y sistematización de material escrito que pudiese aportar información sobre la situación de la infancia en cada zona; grupos de discusión (dirigidos a captar las posiciones sociales tópicas y dominantes entre los niños y sus padres) y entrevistas abiertas (para establecer las redes de relación en las que se desenvuelven casos concretos de niños, representativos de situa-

ciones caracterizadas como de «marginación infantil», entrevistamos a niños, padres y agentes especializados de atención a la infancia). Una justificación y descripción detallada de las técnicas utilizadas puede encontrarse en los capítulos correspondientes del informe y en el Apéndice Metodológico, que se incluye al final del mismo.

* * *

La estructura del informe se divide en cuatro grandes apartados. En primer lugar desarrollamos un cuadro teórico-histórico de la institución «infancia moderna», impugnando su carácter de objeto natural y permanente; mostrando de qué prácticas sociales deriva su constitución hasta perfilarse un complejo campo de la infancia, así como su relación con los procesos generales de producción y reproducción social (apartado I). Este cuadro general será el punto de partida para presentar la génesis y transformaciones del campo de la infancia moderna en España, hasta llegar a la situación actual (II). Sobre estas bases, analizaremos los principales dispositivos de normalización de la infancia en el momento presente, así como sus tendencias más significativas (III). A continuación, estudiaremos cómo se produce la infancia en algunos ambientes sociales caracterizados en principio como marginales: casco céntrico degradado y suburbios periféricos de las grandes ciudades; poblaciones intermedias en declive del sur de España y comarca rural de agricultura mesetaria; mediante estos cuatro cortes, se tratará de ver si existen variantes significativas del modelo normalizado de infancia en razón de las diversas redes de socialización en que se encuentran los niños (IV). En el último apartado recogemos de forma sintética las principales conclusiones del estudio (V).

Por el interés que pudieran tener para personas especialmente interesadas en el trabajo de investigación referido a la infancia, incluimos dos apéndices. El *Apéndice Metodológico* incluye una breve justificación teórica y las fichas técnicas de los instrumentos de recogida de información utilizados. El *Apéndice Bibliográfico* reúne de forma ordenada el conjunto de la bibliografía citada a lo largo del informe. Además, en Anexos separados se han entregado las transcripciones de los grupos de discusión y entrevistas realizados

(tomos I al V) y las cintas de video con la programación de televisión analizada (Anexo VI)

* * *

Nuestro trabajo intenta articular en un campo único cuestiones que por su complejidad pueden ser objeto de investigaciones particulares más matizadas. Debido a esta pretensión de globalidad, y a la falta de análisis anteriores de la misma índole, el estudio ha de contener lagunas y limitaciones que, esperamos, den lugar a aportaciones enriquecedoras. Por otra parte, nos parece evidente el carácter polémico de los temas que hemos analizado, sobre todo si tenemos en cuenta que «todo conocimiento es político y el rechazo de la política es un acto político.(...) Las necesidades metodológicas de clausura de la ciencia son las más de las veces, se quiera o no, los lacayos de unos imperativos de orden ideológico, psicológico y socio-económico al margen de la ciencia» (9). Esperamos, por eso, que además de abrir el camino a nuevas investigaciones, el presente estudio permita enriquecer el debate social sobre la problemática de la infancia.

Es necesario advertir, además, que el intento de desvelar algunos tópicos que generalmente son aceptados por quienes trabajan con la infancia no pretende paralizar su acción, aunque impugne el sentido de la misma tal como se desarrolla frecuentemente. En este sentido, poner en cuestión conceptos e instituciones aparentemente dados para siempre, mostrar la acción de fuerzas e intereses sociales diversos y enfrentados, nos parece la única vía de comprensión de los fenómenos, además de ser condición necesaria para no reproducir indefinidamente los graves problemas que hoy afectan a amplios sectores de la infancia. Tampoco parece ocioso señalar que este trabajo puede aportar algo a la comprensión de los problemas en toda su magnitud, pero no ofrece «recetas para la acción»; en la medida en que la infancia no es un objeto natural mal puede existir una respuesta «racional» o alguna «actitud verdadera» frente a la cuestión. Por tanto, lo que cabe es abrir un debate en profundidad, poniendo en cuestión los intereses, valores y prácticas sociales del conjunto de sectores implicados —todo el «campo de la infancia»—, no de focalizar la atención sólo sobre el polo estigmatiza-

(9) WILDEN, Anthony: *Sistema y estructura*, Alianza, Madrid, 1979, pp. 21-22.

do —«niños marginales»—; cuestiones que encierran (y generalmente ocultan) un componente político ineludible, inevitablemente polémico.

Para terminar, reiteramos nuestro agradecimiento a todas las personas y colectivos que han colaborado en el presente estudio; sin ellos habría sido imposible llevarlo a cabo. Agradecemos también la libertad de investigación de que hemos gozado por parte de Cáritas Española, así como su apoyo constante a lo largo del trabajo.

Madrid, 30 de julio de 1988

COLECTIVO IOE

I

LA INFANCIA MODERNA
COMO INSTITUCION SOCIAL



1. EL NUEVO CAMPO DE LA INFANCIA

La imagen tópica de la infancia que hoy prevalece en las sociedades «civilizadas» está impregnada por un conjunto de valores acerca de lo que es —o debe ser— el niño; habitualmente tiende a olvidarse su *relatividad cultural*, como si tales valores correspondieran a una supuesta *naturaleza infantil*. Los estudios antropológicos nos previenen acerca del carácter etnocéntrico de estas pretensiones, al establecer la distinción metodológica entre lo natural —universal— y lo cultural —relativo y particular—, añadiendo enseguida que todas las reglas e instituciones de la vida colectiva tienen un carácter coercitivo, están socialmente condicionadas por pertenecer al ámbito de lo cultural (1).

Estas consideraciones resultan particularmente aplicables a las estructuras de parentesco o a las formas de crianza, y explican tanto la pluralidad y relatividad social de las imágenes de la infancia como la imposición cultural que se ejerce sobre el niño, «para quien todos los problemas están regulados por distinciones nítidas, más nítidas e imperativas a veces que en el adulto» (2).

Circunscribiéndonos al ámbito de la cultura occidental, también los historiadores han observado importantes transformaciones de los modelos y del lugar social de la infancia, en estrecha rela-

(1) Cfr. LEVI-STRAUSS, Claude: *Las estructuras elementales del parentesco*, Paidós, Barcelona, 1981, p. 35-44.

(2) *Ibidem*, p. 41.

ción con los cambios de actitud de los adultos frente al niño (3). Por ejemplo, en la Roma antigua los lazos sanguíneos eran menos importantes que los vínculos afectivos: la paternidad era antes que nada una elección, lo que dio lugar tanto al abandono como a la adopción de niños. En cambio, durante los siglos II y III d.c. el matrimonio adoptó una dimensión psicológica y moral, el vínculo y sus frutos (los hijos) se consideran sagrados; de esta manera los lazos carnales y sanguíneos pasaron a ser más importantes que las decisiones voluntarias. Más tarde, en los siglos X y XI el nacimiento de un hijo era considerado como una riqueza, un fruto indispensable e insustituible, debido a que los lazos de sangre constituían el fundamento del ordenamiento sociopolítico feudal.

En la sociedad medieval europea el *sentimiento de la infancia*, la conciencia de la particularidad infantil, no existía (4). El niño, una vez superados los seis o siete años, pertenecía a la sociedad de los adultos, no existía una imagen ni un trato diferencial por parte de éstos; comparado con la imagen de niño actual cabe referirse a la precocidad con que los pequeños de esa época se integraban en la vida social. Ello no es extraño si reparamos en que tampoco el concepto de *familia* coincidía con el actualmente vigente, en el que priman las características de co-residencia y parentesco cercano. En todas las capas sociales era típica la promiscuidad (los nobles vivían rodeados de sirvientes, los pobres hacinados en una o dos habitaciones), que impedía la existencia de un ámbito de *intimidad*, base de la familia moderna (5). La sequedad afectiva y la brutalidad de las relaciones conyugales eran características de la época; la estructura patriarcal de la familia se configuraba análogamente a una monarquía de derecho divino. La familia era una unidad de subsistencia en la que el afecto y las ataduras sentimentales aparecían como causa de toda clase de perturbaciones. Las relaciones padres-hijos, basadas en el deber absoluto de la obediencia, eran fundamentales para la vigencia del orden social de la época. Por lo demás la mujer no estaba volcada en la crianza de

(3) Ver ARIES, Philippe: «La infancia», en *Revista de Educación*, núm. 281, Madrid, 1986, pp. 5-17.

(4) Es la tesis sostenida en la ya clásica obra de ARIES, Ph., *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid, 1987.

(5) Ver FLANDRIN, J. L.: *Orígenes de la familia moderna*. Crítica, Barcelona, 1979. La importancia y número de los servidores de la nobleza española está reflejada en DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio, *Las clases privilegiadas en el Antiguo Régimen*. Istmo, Madrid, 1985, pp. 147 y ss.

los hijos: era norma extendida entre las de buena posición entregar a los pequeños a nodrizas mercenarias para su amamantamiento, mientras que las madres pobres compatibilizaban las tareas productivas con la crianza de niños propios y ajenos. Esta realidad, que derivaba en altos índices de mortalidad infantil, ha permitido poner en duda la existencia de un «instinto maternal» en la mujer, y destacar la importancia del contexto social respecto a las actitudes de ésta respecto a sus hijos (6).

Es al término de la época medieval cuando los historiadores observan una serie de cambios institucionales que van a poner las bases de la institución de la infancia moderna, entendida como un ámbito de la vida social *específico y separado* del resto de la vida social. La influencia de humanistas y eclesiásticos a lo largo de los siglos XVI y XVII parece haber sido decisiva en la formulación de los planteamientos de, al menos, dos aspectos fundamentales: la nueva configuración de la «familia cristiana» y la escolarización de los hijos pequeños.

En cuanto a la génesis de un nuevo modelo de *familia cristiana*, se produjo una inversión fundamental de los principios de la moralidad familiar al hacerse hincapié en una limitación de la autoridad absoluta del padre y en la existencia de deberes paternos respecto a los hijos (7). El reconocimiento de una especificidad de los niños sólo fue posible una vez que la vida familiar se circunscribió al ámbito *privado*, cuando la casa dejó de ser un lugar abierto, una prolongación de la vida social en la calle, permitiendo el surgimiento de un *sentimiento de familia* como valor específico (8). En este proceso pasó a desempeñar un papel central la nueva figura de la *madre de familia*, encargada de organizar y gestionar el ámbito de la vivienda familiar, así como la supervivencia y formación de los hijos.

En segundo lugar, la influencia de humanistas y eclesiásticos impulsó la institucionalización de la *escuela* como estructura educativa para la formación **separada** de la infancia. A lo largo del medievo los «colegios» no estaban destinados a los niños, sino a la formación de los clérigos de cualquier edad; sin embargo, las modernas teorías de la infancia, que conciben al niño como ser imper-

(6) Cfr. el interesante estudio de BADINTER, E., *¿Existe el amor maternal?*, Paidós-Pomairé, Barcelona, 1981.

(7) Cfr. FLANDRIN, J.L.: *op. cit.*, p. 175 y s.

(8) Cfr. ARIES, Ph.: *El niño y la vida familiar...*, *op. cit.*, pp. 536-538.

fecto pero maleable, carente de razón pero apto para aprender, construyen un estatuto de minoridad (el niño como ser específico, diferente del adulto) a la vez que legitiman la necesidad de su **segregación** de la vida colectiva en colegios severamente disciplinados (9). Esta disciplina específica sirvió para distanciar al niño respecto a la existencia «libre» de los adultos; a partir de aquí la infancia fue prolongada a la duración de todo el período escolar (10). La influencia de los moralistas reformadores se plasmó en el reconocimiento de que «el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle vivir con los adultos» (11).

Estos cambios en las actitudes y en las instituciones relacionadas con la infancia no se desarrollaron de forma aislada o fortuita; por el contrario, hay que comprenderlos como resultado de procesos sociales más amplios, de índole económica y política. Por ejemplo, los incrementos en la productividad agrícola y los avances sanitarios que redujeron la mortalidad infantil permitieron a los adultos una mayor dedicación y polarización afectiva respecto a los niños. Por otra parte, con las monarquías absolutas comienza a desarrollarse un proyecto de regularización del espacio social, la ordenación de las ciudades, que convierte la calle de lugar habitado en lugar de tránsito (12), proceso que favorece la constitución de un ámbito de privacidad para la familia. En otro sentido, el creciente auge de actividades comerciales, industriales y de los servicios contribuyó a relativizar la importancia de los sistemas de herencia rurales (en base a los que se transmitía el patrimonio) lo que, a su vez, abonó el campo para un tratamiento equitativo de todos los hijos en el ámbito familiar (13). Por último, los cambios registrados en el «gobierno de la familia» constituyeron el caldo de cultivo de ideologías cuestionadoras del sistema absolutista, tanto como las ideas democráticas colaboraron a reconfigurar los papeles sociales de los miembros de la familia.

(9) Cfr. VARELA, Julia: «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», en *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 155-175.

(10) Cfr., ARIES, Ph.: *El niño y la vida familiar*, op. cit., p. 434 y s.

(11) *Ibidem*, p. 541.

(12) Cfr. MEYER, Philippe: *El niño y la razón de Estado*, Zero/Zyx, Madrid, 1981, p. 7 y s.

(13) La desaparición de las discriminaciones formales hacia los hijos, es decir, la aparición del igualitarismo entre hermanos sentó las bases para el *individualismo* social, uno de los componentes ideológico-culturales de las sociedades actuales. Ver FLANDRIN, J.L., op. cit., p. 182.

La gestación de la infancia moderna estuvo acompañada, pues, de importantes modificaciones en la estructura de los *sentimientos*, que repercutieron sobre las pautas de comportamiento familiar y social. Se rechazó la práctica del abandono de recién nacidos en hospicios, se criminalizó el infanticidio, sobre todo se desarrolló la ternura hacia los pequeños a la par que los criterios de severidad en su educación. La vida familiar, ahora reducida al ámbito privado, se focalizó en el niño, nuevo «rey del hogar». A raíz de estos cambios, sólo recientemente (entre los siglos XVIII y XIX en Occidente) la muerte infantil llegó a ser absolutamente intolerable. Este conjunto de modificaciones configura una «revolución en la afectividad», a partir de la cual se organizan los sentimientos humanos de forma diferente, aunque no necesariamente mejor (14). Parece claro, por ejemplo, que la preocupación moral y el interés psicológico por el niño no garantizan la erradicación del abandono, los malos tratos o el «filicidio» (15), aunque ofrezcan un paradigma que posibilita su estigmatización moral.

En síntesis, parece que con la era moderna se consolida una nueva manera de concebir la infancia humana, apoyada en la constitución de un ámbito privado —separado de la esfera pública de la «polis»— en el que se recluyen las familias, gestionadas por la «madre de familia» —separada del ámbito de la producción—, que se encarga de supervisar la crianza y escolarización de los niños —separados de la vida adulta—.

La construcción de la categoría de infancia, en el sentido arriba apuntado, posibilitó el surgimiento de una serie de *discursos*, de saberes específicos que, a su vez, impulsaron y reforzaron la existencia de un «estatuto de minoridad» específico y apartado de la sociedad adulta. Es el caso, por ejemplo, del discurso pedagógico que se legitima a partir de caracterizar al niño como ser naturalmente carente de razón, necesitado de dirección y programación disciplinada. La propia noción de «naturaleza infantil» crea las condiciones de surgimiento de la psicología evolutiva, que define y regula el desarrollo «idóneo» de los niños con referencia al mito idealizado del niño burgués. Otro tanto ocurre en el campo de la medicina, con el surgimiento de la puericultura y, luego, de la pediatría. La operación fundamental, común a todos estos discursos, es definir una **naturaleza** de la infancia (ocultando su carácter

(14) Cfr. ARIES, Ph.: «La infancia», *op. cit.*, p. 16.

(15) Cfr. RASCOVSKY, Arnaldo: *El filicidio*, Paidós-Pomaire, Barcelona, 1981.

de institución **social**), desarrollando a partir de ello una serie de conceptos y técnicas destinados a regular la vida de los niños. Más adelante volveremos sobre alguno de estos saberes; aquí nos interesa destacar —siguiendo a Julia Varela— que se trata de discursos inseparables de organizaciones y reglamentos surgidos en torno a la categoría de infancia la que, a su vez, se ve instituida y remodelada por ellos. En definitiva, la «sana preocupación» por los niños y el lenguaje científico que poco a poco se crea, pretenden justificar como *natural* la forma concreta de gobierno de los niños que se impone con la era moderna.

Por tanto, el análisis de su génesis histórica y la comparación de diferentes culturas muestra que *las figuras de infancia no son naturales, ni unívocas, ni eternas*. Por el contrario, la categoría «infancia» es una representación colectiva, producto de formas de relación social concretas: es decir, tiene un ineludible carácter sociohistórico (16). En concreto, en el ámbito europeo, la aparición de lo que llamamos «infancia moderna» es un proceso que culmina en el siglo XVIII.

Sin embargo, las investigaciones históricas, coincidentes a la hora de destacar los importantes cambios registrados en las actitudes de las sociedades occidentales respecto a los niños, divergen en la valoración de tales procesos. Por un lado, encontramos la versión de Lloyd de Mause que encuentra una evolución progresiva a lo largo de los siglos cuya culminación se encontraría en las actitudes de ciertas familias de los países occidentales contemporáneos. Según esta versión «la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco» (17).

Por otra parte, Philippe Ariès formula un juicio, sino opuesto al anterior, crítico con respecto al proceso de surgimiento de la infancia moderna, destacando la pérdida de libertad y el encasillamiento de los niños en rígidos moldes de encuadramiento social: «La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores, *privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos*. (...) Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que domi-

(16) Cfr. VARELA, J.: «Aproximación genealógica...», *op. cit.*, p. 174.

(17) deMAUSE, LLOYD: «La evolución de la infancia», en *Historia de la infancia*, Alianza Universidad, Madrid, 1982, p. 15 (el subrayado es nuestro). El autor propone una teoría psicogénica de la historia que le permite distinguir —entre la Antigüedad y nuestros días— seis tipos progresivos de relación adulto-niño: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda.

nó a la sociedad a partir del siglo XVIII.» «Los sentimientos de la familia, de clase y quizás, en otras partes, el de raza se presentan como las manifestaciones de la misma *intolerancia de la diversidad*, de un mismo interés por lograr la uniformidad» (18).

En nuestra opinión, esta disparidad de pareceres encuentra su fundamento en la existencia de modelos de familia y de infancia *diferentes*, en consonancia con la existencia de grupos y clases sociales enfrentados. Si se analiza la historia de la infancia tomando como modelo a la familia burguesa centrada en el niño, al margen de sus vinculaciones con el resto de la estructura social, el pasado puede aparecer como un museo de los horrores en el que los niños carecían de los cuidados, protección y comprensión... que el citado modelo conceptúa como idóneos. Si, en cambio, las familias se estudian en relación a los cambios sociales y económicos, y se indagan las relaciones que surgen entre las clases sociales, los hechos merecen una consideración más compleja, «la» infancia pierde sus connotaciones de hecho natural y aparecen los condicionamientos y limitaciones del planteamiento anterior. La importancia de estas consideraciones es, como veremos a continuación, fundamental para lograr una comprensión crítica y global de la situación de la infancia actual.

(18) ARIES, P.: *El niño y la vida familiar...*, op. cit., p. 542 y 544 (los subrayados son nuestros).



2. CLASES SOCIALES Y MODELOS FAMILIARES

La gestación de la infancia moderna se inicia, como hemos visto, en el Antiguo Régimen pero no se consolida y se constituye en modelo dominante hasta el siglo XVIII (al menos en buena parte de Europa occidental). Este largo proceso tiene estrechas vinculaciones con dos fenómenos históricos fundamentales: el capitalismo y la ilustración. Por una parte, la consolidación de estructuras económicas «libres», no ligadas por lazos de vasallaje ni de tenencia de la tierra, y las expectativas de prosperar gracias a las capacidades individuales posibilitaron la consideración de la infancia como etapa de preparación para la vida adulta.

Por otra parte, el movimiento de la ilustración —especialmente a partir del «Emilio» de Rousseau— impulsó la cristalización de un nuevo modelo de niño que, mediante un adecuado tratamiento pedagógico ha de internalizar una disciplina interior, clave de regulación del buen ciudadano del Estado liberal. Por su parte, Kant designó a la razón ilustrada como el medio que permite al hombre superar su «minoría de edad», erigiendo al entendimiento como guía de la autonomía y libertad del sujeto, emancipado de guías exteriores. Cuando la condición de súbdito quedaba garantizada por el control de una autoridad exterior, no era necesario dar un trato especial a los más pequeños; en cambio, cuando el ciudadano debe recurrir a su entendimiento y conciencia para regular su vida en sociedad, surge la necesidad de preparar a los niños, inculcándoles esas normas antes de admitirlos como ciudadanos plenos.



Si nos remontamos a los siglos XVI y XVII se pueden distinguir, en España, según Julia Varela, tres modelos de socialización infantil diferenciados, circunscritos sólo al caso de los hijos varones (19):

El niño de la *nobleza cortesana* comienza a recibir una educación amplia y refinada por parte de preceptores domésticos, poniendo el énfasis en el dominio de las letras y el ingenio, de las reglas del ceremonial y la etiqueta, todo lo cual requiere cierto autocontrol para ser ejecutado adecuadamente. Por tanto, aquí el niño es percibido como un **infante o caballero**; recibe una educación especial pero alejada de la actual percepción de la infancia.

En cambio, el *mediano estado y la nobleza provinciana* envía sus hijos a colegios de órdenes religiosas (20), donde se pretende forjar un niño modesto, cortés, bien hablado y estudioso. En coherencia con los valores de un sector social que basa su poder más en los méritos que en los lazos de sangre, el niño es socializado como un **colegial**, según la máxima correspondiente a su posición social: «en el término medio está la virtud».

Por el contrario, en las *clases populares* los hijos continúan socializándose en la propia comunidad y en el aprendizaje de oficios, sin verse apenas afectados por la moderna concepción de la infancia. Las instituciones diseñadas para este sector (albergues, hospitales, casas de expósitos, hospicios, etc.) se dirigen a niños vagabundos y abandonados, proporcionando una formación específica y empobrecida: sólo la doctrina cristiana de la época (que fomentaba hábitos de subordinación) y oficios manuales (es decir, una nueva ética del trabajo). Precisamente un destacado humanista católico español reclamaba, en 1526, la escolarización forzosa de los

(19) Cfr. VARELA, J.: «Aproximación genealógica...», *op. cit.* El carácter de la infancia en sus albores era casi exclusivamente masculino, la inmensa mayoría de las niñas no tenía infancia ni juventud, era habitual que se casaran entre los 12 y los 18 años. Cfr. VINYOLÉS, Teresa: «Aproximación a la infancia y la juventud de los marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV», en *Rev. de Educación*, 281, pp. 99-124.

(20) La actuación de la Compañía de Jesús (constituída a mediados del XVI), suplantó prácticamente a los preceptores particulares y a los conventos aislados que se dedicaban a esta labor, implantando la escolarización a cargo de preceptores *especializados* en instituciones *separadas* del medio familiar. Su alumnado se reclutaba en las ciudades, bien entre todos los «vecinos» (burgueses) o bien —en centros de élite— entre los mayorazgos de la nobleza. A comienzos del siglo XVII había 2.100 jesuitas en España, la mayoría dedicados a estas funciones. Cfr. DOMÍNGUEZ ORTIZ: *op. cit.*, p. 309, nota 51.

niños expósitos, encareciendo que «gobiernen esta escuela varones honestos y cortésmente educados, en cuanto sea posible, que comuniquen sus costumbres a esta ruda escuela, porque de ninguna cosa nace mayor riesgo a los hijos de los pobres que de la vil, inmunda, incivil y tosca educación» (21). El modelo de infancia subyacente en este caso es del **pícaro**, siempre sospechoso y necesitado de vigilancia.

Las pautas de socialización descritas se inscriben en lo que Domínguez Ortiz caracteriza como un ingente esfuerzo realizado para «transmutar el ideal caballeresco en el ascético» — más congruente con el espíritu burgués —, a través del *movimiento misionarial* de las órdenes religiosas (22). A partir del siglo XVIII, con la aparición de un nuevo orden social, las prédicas de ilustrados, filántropos y reformadores articulan una vinculación directa entre la producción de riquezas y la producción de cuerpos y almas. La gran mortalidad infantil en las familias pobres y la educación refinada y banal de los niños ricos son percibidas como un *derroche* desmedido por una sociedad que requiere individuos sanos, trabajadores y responsables. En este marco se produce una crítica a las anteriores estructuras educativas que genera una reorganización de los comportamientos en torno a *dos estrategias diferentes*, en función de la clase social (23).

Las **familias burguesas** se reorganizan aislándose del personal doméstico, mientras la madre pasa a ocupar un papel central en el ámbito privado del hogar y aparece el médico de familia portador de nuevas normas (apoyo a la lactancia materna, reemplazo de la tradicional faja por ropas adecuadas, creación de espacios separados para los niños en la casa, necesidad de una supervisión materna discreta pero omnipresente). Así, «la familia burguesa va tomando el aspecto de un invernadero» (24). Tanto en la educación pública como en la familiar se impulsa una línea de liberación física (no al hacinamiento y a las normas excesivamente rígidas) y protección moral del niño (vigilancia constante contra los «malos ejemplos»). El niño burgués vive una *liberación protegida*, un alejamiento de los problemas sociales cotidianos, controlado según nor-

(21) VIVES, Juan Luis: *Tratado del socorro de los pobres*, Prometeo, Valencia, s.f., p. 118.

(22) DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.: *op. cit.*, p. 389.

(23) Cfr. DONZELOT, Jacques: *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1979, cap. 1.

(24) DONZELOT, J.: *op. cit.*, p. 23.

mas sanitarias, morales y psicopedagógicas. Por otra parte, la nueva cualificación de la mujer burguesa como madre de familia supone su promoción social y la posibilidad de convertirse en difusora de las nuevas normas de crianza.

Sobre las **familias populares**, en cambio, no se establece una protección discreta sino una *vigilancia directa* que trata de eliminar las formas de sociabilidad «excesivas» y reducir los comportamientos aleatorios e imprevisibles: control y combate contra las uniones salvajes (el concubinato), el descontrol (vagabundeo infantil) o el abuso respecto a los hijos (mala crianza o abandono en hospicios). En tanto persiste el riesgo de la calle y del exceso, el papel de la madre será el de organizar un hogar, sacando al hombre de la calle y de los bares, educando a los hijos “adecuadamente”. Desde las instituciones se desarrolla toda una estrategia familiarista, basada en la separación y vigilancia de las familias populares, donde la madre se convierte en una especie de nodriza por cuenta del Estado, controlada por los médicos y la asistencia social.

Por tanto, vemos que la infancia moderna no se implantó por igual en toda la sociedad, precisamente debido al contexto sociohistórico en que se formó; al contrario, se trata de un modelo propio de la *burguesía*, restringido en principio a sus hijos *varones*. La nobleza y las clases populares, mantuvieron durante largo tiempo sus propias pautas de crianza, caracterizadas por una amplia sociabilidad, mientras la burguesía se replegó sobre el ámbito privado de la familia para construir una identidad diferenciada. Utilizando palabras de Aries, se aprecia una clara «relación entre el sentimiento de familia y el sentimiento de clase» (25). Por ello, sólo cuando la burguesía se convirtió en clase dominante su concepto de infancia pudo erigirse en «modelo universal» gracias a un complejo entramado de instancias de regulación y dominación de los sectores populares. Es este condicionamiento de clase el que ha permitido afirmar que el estudio de la familia burguesa debe referirse a la historia de la *cultura*, en tanto que el de las familias populares remite al de sus *condiciones de vida* (26).

(25) ARIES, Philippe: *El niño y la vida familiar...*, op. cit., p. 542.

(26) Cfr. FLANDRIN, J.L., op. cit., p. 122.

3. REGULACION DE LAS FAMILIAS POPULARES DESDE EL MODELO DE INFANCIA BURGUESA

Las consideraciones anteriores permiten señalar, en primer lugar, el carácter específico, restringido, del modelo de infancia moderna, vinculado originariamente a la socialización de los hijos varones de la burguesía. En segundo lugar, que los otros modelos de socialización que continuaron perviviendo no gozaron de una especie de coexistencia en la pluralidad, sino que eran continuamente cuestionados e intervenidos, en un intento de dominación, desde el modelo burgués.

Esta confrontación, a su vez, estaba estrechamente ligada a la conflictividad que caracterizó la primera etapa del capitalismo y del Estado liberal: la explosión de la «cuestión social». El «marco tristísimo de la vida obrera española de fines del siglo XIX», es descrito así por Antoni Jutglar: «talleres de pésimas condiciones higiénicas; familias acumuladas en hogares nauseabundos; enfermedades; falta de instrucción; carencia de fórmulas de previsión social; jornadas de trabajo agotador, etc.» (27). Al crecer la desigualdad, la miseria, la explotación, y la mortalidad entre los más pobres, se incrementaba la amenaza de rebelión y cuestionamiento obrero del orden social. Desde el punto de vista de la burguesía

(27) JUTGLAR, Antoni: *Ideologías y clases en la España contemporánea*, vol. II (1874-1931), Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971, p. 60.

crece un «gran temor a una plebe que se cree a la vez criminal y sediciosa, el mito de la clase bárbara, inmoral y fuera de la ley (...), siempre presente en el discurso de los legisladores, de los filántropos o de los investigadores de la vida obrera» (28).

Los intereses dominantes veían, pues, como un peligro la sociabilidad y confraternización de los trabajadores: «la regularidad de la entrada en la fábrica, así como la salida simultánea de la misma, dan ocasión a que los obreros intimen y den con sus personas en los cafés y otros sitios de corrupción» (29). Se trataba, pues, de estigmatizar tales conductas y convertir al trabajador en objeto de control y moralización, tal como si fuese un menor: «El taller es la escuela en donde, **como en perpetua infancia**, el obrero se educa y se transforma» (30).

En este contexto, uno de los dispositivos fundamentales para garantizar la reproducción de dicho orden social incidió sobre los procesos de socialización, a través de un complejo movimiento de regulación de las familias. Según DONZELOT (31) es necesario distinguir aquí tres momentos principales: uno de moralización, otro de normalización y, finalmente, la forma de contrato-tutela sobre las familias.

A) *MORALIZACION*: la acción de las tradicionales instituciones de la caridad cristiana (hospitales y asilos para vagabundos, limosna a los mendigos y compañías de caridad para pobres vergonzantes) dejó de ser adecuada al implantarse el Estado liberal, que necesitaba preservar la vida de los niños de las clases populares para contar con la fuerza de trabajo que requería el capitalismo naciente: si se dejaba a los niños pobres librados a su suerte morirían o serían un peligro social, pero si las instituciones los recogían indiscriminadamente se crearía una masa de indolentes no aptos para el trabajo o la guerra.

En este contexto se desarrolla una estrategia sobre las familias cuyo precepto clave es convertir la necesidad en medio de integración social. Para ello, ante la imposibilidad e inconveniencia de

(28) FOUCAULT, Michel: *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1981, p. 280.

(29) Sesiones del IV Congreso Católico Nacional (Tarragona), citado por JUTGLAR, A., *op. cit.*, p. 135.

(30) CAMPS Y FABRE, J.: *Apuntes sobre la cuestión nacional*, Manresa, 1894, citado en JUTGLAR, A., *op. cit.*, p. 117 (el subrayado es nuestro).

(31) Cfr. DONZELOT, Jacques: *op. cit.*, pp. 51-98.

mantener un asistencialismo generalizado, se optó por impulsar la autonomía de las familias: siempre que se ajustaran a normas de comportamiento correctas tendrían la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida. De este modo se introdujeron las ayudas a la infancia y a la mujer: concesiones materiales a cambio de enderezar los comportamientos familiares «inadecuados», partiendo de la concepción de que las situaciones carenciales están determinadas por *falta de moralidad* de las personas (negligencia, relajación, pereza (32)). De esta manera se subjetivaban y privatizaban los problemas, eliminando sus componentes políticos y socioeconómicos; a partir de este punto ya no existe la cuestión social de la pobreza, sólo problemas particulares de los pobres.

Se verifica así una operación de conexión sistemática de lo moral y lo económico: la moralidad familiar ya no se remite sólo a las relaciones públicas sino al ámbito privado de lo económico (la «mala administración», el derroche o los gastos «inadecuados» de las familias pasan a ser objeto de reproche y reforma). Se hace necesario, por tanto, detectar esos fallos en la vida familiar para que las ayudas institucionales produzcan un efecto útil, superando los criterios caritativos. A partir de aquí las familias quedan sometidas a una *vigilancia continua* y son convertidas en *tierra de misión* (33).

Esta operación de moralización y culpabilización de las familias da pie a una política general cuyo fin es «regular la vida, particularmente la de los miembros de las clases bajas, regular todos los actos de la vida, incluidos los más íntimos y los más privados, los que se realizan en el seno del hogar» (34). Se trata, en fin, de introducir unas normas y pautas de comportamiento (privacidad, orden, esfuerzo, responsabilidad, control de los hijos, etc.), considerados de validez universal, sin actuar sobre las estructu-

(32) Durante la Restauración dominaba, entre el mundo acomodado español, «la idea de que la pobreza es signo de idiotéz y el obrero un vicioso y un degenerado social». Cfr. JUTGLAR, A.: *op. cit.*, p. 63.

(33) En 1894 en el IV Congreso Católico Nacional se leyó una proposición que sostenía: «El pobre es siempre *como un menor* en la gran familia cristiana, y el cargo honrosísimo de tutores y curadores suyos corresponde de lleno a los que la Divina Providencia ha constituido por la autoridad, el saber o por las riquezas en elementos directores del orden social». Cfr. JUTGLAR, A.: *op. cit.*, p. 134-35.

(34) BOLTANSKI, Luc.: *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona, 1974, p. 7.

ras básicas del sistema social. El análisis que presenta BOLTANSKI del surgimiento y difusión de la puericultura es un ejemplo de cómo se auto-legitiman estas actividades en tanto «misión civilizadora»: se trataría de convertir el **desorden salvaje** de las clases populares en el **orden doméstico** impuesto por las clases dominantes. El discurso moralizador de instituciones y filántropos estigmatiza los comportamientos y valores de las clases populares (A), para justificar su acción educadora (B), con el fin de circunscribir la «cuestión social» al ámbito de la domesticidad/domesticación (C). La siguiente es una representación esquemática de tal discurso (35):

PARADIGMAS DE LA «ACCION CIVILIZADORA»

Punto de partida (A)	Acción de cambio (B)	Modelo ideal (C)
Ignorancia		Instrucción
Suciedad	(Formar)	Higiene
Disipación	(Educar)	Decencia
Imprevisión	(Instruir)	Orden
Vicio-Taberna		Moral
Pereza	(Oficio)	Trabajo
Naturaleza salvaje	(Moralidad)	Civilización
Instinto	(Espíritu)	Razón
Vagabundeo		Hogar
Prodigalidad		Ahorro

La estrategia moralizadora se vio apoyada, como ya apuntamos, por una cierta reestructuración de las condiciones de vida familiares. En este sentido cobró central importancia el desarrollo de las políticas de vivienda de clase obrera, inaugurando importantes procesos de ingeniería social con el fin de organizar y controlar el espacio urbano en base al modelo de vida burgués. «Conquistadores y colonos, los constructores de núcleos obreros y de inmuebles a bajo precio no conciben otro modelo de vida distinto al suyo» (36). La implantación de una arquitectura de separación y privatización se dirigió a combatir la «sociabilidad excesiva», a diluir los

(35) Se trata de una reformulación del esquema propuesto por BOLTANSKI, *op. cit.*, p. 46-47.

(36) Cfr. MEYER, Ph.: *El niño y la razón de estado*, *op. cit.*, p. 17.

lazos de solidaridad y a asegurar la dependencia respecto a las instituciones oficiales.

B) *NORMALIZACION*: filántropos e higienistas trataban de combatir, entre otras cuestiones, las familias numerosas, la promiscuidad familiar y la participación de los niños en la vida laboral y social, en cuanto que podían incitar al desorden, la inmoralidad o la sedición. Uno de los obstáculos más importantes para esta estrategia eran las prerrogativas de la autoridad familiar, cobijo de prácticas bárbaras y malsanas. Por tanto, era necesario *introducir la norma* en estas familias, «civilizarlas»; el medio idóneo que se utilizó para ello fue la **escuela**, una de cuyas misiones sería la de utilizar al niño contra la autoridad patriarcal, no para arrancarlo de la familia y desorganizarla aún más, sino para introducir —a través suyo— la «civilización» en el hogar. De esta manera, el niño se convierte en un campo de batalla donde se dirime la disputa entre los valores familiares y los de la escuela (es decir, los de la clase dominante).

El objetivo de constituir familias normalizadas, con unos comportamientos previsibles se ve favorecido siempre que logra inculcarse en los individuos «el miedo a la necesidad» (37), que da origen al sentido de previsión, de organización, de ahorro, de adecuación de las conductas a los medios disponibles. Por otra parte, la estrategia de normalización de las familias obreras partiendo de las relaciones adulto-niño, se vio apoyada por un conjunto de disposiciones legales destinadas a cortocircuitar su contacto directo y permitir su reclusión masiva en las escuelas. Se trató de un movimiento de características ambiguas: por un lado protegía a los niños de la explotación laboral y otro tipo de abusos; por el otro eliminaba la transmisión autónoma de pautas, valores y habilidades al margen de las instituciones. En este sentido, junto a los beneficios derivados de una mayor instrucción académica hay que destacar que la escolarización se inscribió dentro de una estrategia de dominación y control social. En palabras de DONZELOT «...la lucha filantrópica contra el abandono y la explotación de los niños (fue) también la lucha contra esos enclaves populares que permitían una autonomía de lazos entre las generaciones y contra todo lo que eso significaba políticamente: una población libre de sus

(37) Este factor constituye el principal estímulo de la actividad humana, según la ideología malthusiana, más aún que la necesidad misma. Cfr. DONZELOT, *op. cit.*, p. 80.

ataduras territoriales, pero que conserva... una fuerza en movimiento, imprevisible e incontrolable. (...) descubrimos el otro aspecto de la relación adulto-niño de entonces, la reciprocidad que implicaba la utilización mutua, la iniciación de los niños por su circulación social, la costumbre de instalarlos en otras familias» (38).

C) *CONTRATO Y TUTELA*: el proceso de regulación de las familias se completó con una **progresiva transferencia de soberanía** desde la familia «moralmente insuficiente» hacia el cuerpo de magistrados, filántropos y médicos especializados en la infancia, administradores de los nuevos *derechos del niño*. En este punto aparece como elemento clave la intervención de instituciones estatales en el ámbito de la vida familiar: nuevas leyes (regulación de la patria potestas, tribunales de menores, regulación del trabajo de los niños, etc.) y nuevas instituciones (tutela de niños abandonados, reforma de menores «difíciles», etc.) permitirán introducirse legítimamente en ese terreno, hasta entonces privado e inviolable.

Así, limitando la autoridad paterna irrestricta, el Estado adquiere nuevos instrumentos para modelar a las familias —como unidades estereotipadas, reglamentables y disciplinables— alejándolas de la sociabilidad «excesiva», las irregularidades y la desorganización. Este redespiegue jurídico e institucional hace que los criterios de intervención sobre las familias queden básicamente en manos de los aparatos del Estado, únicos productores de normas sobre sanidad, educación, seguridad o socialización «adecuada». Con las nuevas disposiciones cada familia es responsable —y eventualmente culpable— del comportamiento de sus hijos según los términos fijados por la ley; como estas normas responden a una lógica extrafamiliar su cumplimiento requiere una permanente vigilancia y supervisión oficial. Las nuevas profesiones del «trabajo social» se encargan de estos cometidos (moralizadores), en estrecho contacto con la justicia (normalizadora/represora). Las familias se ven, así, compelidas a retener y vigilar «adecuadamente» a sus hijos bajo la amenaza de ser ellas mismas objeto de vigilancia y disciplinización. Es la época en que comienzan a cuestionarse los internados y surgen las primeras medidas correctoras «en medio abierto» que, pretendiendo garantizar la *protección* de los nuevos derechos del niño, generan un nuevo *protectorado* estatal

(38) *Ibidem*, pp. 82-83.

sobre las familias populares (garantía de cumplimiento de los nuevos deberes familiares). Bajo esta vigilancia continua, la autoridad paterna queda amenazada por el permanente riesgo de perder la tutela de los hijos. En adelante, «el poder paterno no será más que el transmisor del poder estatal, el papel de la familia es observar las normas de higiene pública y propulsar a su descendencia hacia los espacios de encuadramiento previstos por el Estado» (39). Se trata, pues, de una instrumentalización de la patria potestas.

A partir de aquí se aplican dos formas de intervención sobre las familias, en función de su situación social.

a) Entre las familias con autonomía económica, la implantación de los nuevos comportamientos se establece a partir de mecanismos de **seducción**, se apoya el deseo de autonomía de los individuos y de las familias respecto al Estado, utilizando el modelo del CONTRATO: si observan las normas serán respetadas. En este caso la familia puede conservar un margen de autonomía (resolviendo en la esfera privada los problemas de normalidad de sus miembros) y aumentarlo (apropiándose de las normas vigentes para conseguir el éxito familiar). Constituye el caso de socialización exitosa, aparentemente auto-regulada porque no requiere intervenciones exteriores, aunque en realidad perfectamente adaptada a las pautas que le vienen fijadas desde otras instancias.

b) Respecto a las familias pobres, la abolición del poder patriarcal permite establecer la TUTELA sobre las familias, imponiéndoles objetivos sanitarios y educativos, mediante dispositivos de vigilancia económica y moral. Estas familias pasan a ser «tierra de misión», dominio de intervención directa para adecuar su comportamiento a las pautas de una socialización «normal».

Ambas formas de regulación completan el *paso de un gobierno de las familias a un gobierno por las familias* (40). La familia se convierte en nexo de determinaciones de aparatos que le son exteriores, soporte —obligado o voluntario— de los imperativos sociales. Apoyándose en la defensa de los miembros más débiles (niños

(39) Cfr. MEYER, P.: *op. cit.*, p. 58.

(40) DONZELOT, J.: *op. cit.*, p. 93. Se

y mujeres) la tutela permite una intervención salvadora de éstos, al precio de una desposesión casi total de los derechos privados (hay un gobierno **directo** sobre la familia). El mecanismo de tutela apoya el paso —en los sectores populares— de la familia extensa (clan) a la nuclear (cerrada, volcada sobre los niños). Cuando se consigue cumplimentar este tránsito las instituciones «moralizantes» (escuela, higiene, servicios sociales, etc.) conectan, a su vez, los valores y prácticas de la familia popular con la burguesa, introduciendo la preocupación por la «promoción» social. El éxito de esta estrategia de regulación sobre las familias populares aboca a éstas a una *búsqueda privada del bienestar* y al «olvido» de los orígenes político-estructurales de sus carencias y dificultades.

* * *

Resumiendo las consideraciones desarrolladas hasta aquí, vemos que el modelo de la infancia moderna surgió en el seno de las familias burguesas y de la aristocracia media, durante la etapa de transición entre el feudalismo y el capitalismo. El triunfo de este sistema llevó a la burguesía a constituirse en clase dominante de las sociedades occidentales, no sólo en los planos económico y político, sino también en el de las normas y valores. Así, *su* modelo de familia (privacidad, aislamiento), y *su* concepción de la infancia («libertad vigilada», separación del mundo adulto en instituciones específicas) se erigieron en modelo imperativo para el conjunto de la sociedad. La fuerte polarización y conflictividad social derivados de la industrialización convirtieron a los trabajadores en clases peligrosas a ojos de la burguesía. Una de sus estrategias para conservar su papel preminente fue la de constituir a estos sectores en «salvajes» (atrasados) necesitados de ser «civilizados» (modernizados). De esta manera, lo que es dominación y poder social quedó convertido en una tarea educativa y de progreso. Las distintas medidas de regulación de las familias populares apuntaron a reducir el peligro derivado de la acción colectiva de estos sectores, construyendo entre ellos ámbitos de privacidad familiar, hasta entonces característicos de las clases superiores.

Ya en nuestro siglo, con las transformaciones del propio sistema capitalista, el papel de la familia (especialmente de la familia «normalizada») sufrió importantes modificaciones. El creciente pa-

pel regulador del Estado redujo la importancia de las familias, tanto en el ámbito económico como en el de la socialización, transfiriendo buena parte de sus funciones a la escuela, las instituciones sanitarias, las agencias de protección y los medios de comunicación. En la época del capitalismo «organizado» o «de consumo» la autonomía familiar e individual se vio subsumida dentro de la regulación global de grandes instituciones; se ha pasado del patriarcado familiar a un patriarcalismo de Estado.

En este contexto los sujetos y sus necesidades son producidos y reestructurados continuamente según los requerimientos variables del crecimiento económico y de las instituciones de poder (41). Si bien la familia burguesa ha dejado de ser autónoma parece claro que está en mejores condiciones para *adaptarse* a tal situación o para procurarse los medios de conseguirlo (desde consultas a psicólogos a cursos de reciclaje académico, pasando por la cobertura familiar de los hijos hasta que consigán una inserción social adecuada). Mientras tanto, un amplio sector de familias sigue siendo producido por el sistema social como excluido o marginado; algunos han internalizado convenientemente las normas de autocontrol y responsabilidad: a pesar de las carencias materiales no generarán comportamientos reactivos. Otros, en cambio, siguen constituyendo «líneas de fuga», fracturas de la socialización definida como normal e idónea; sobre éstos siguen operando las estrategias de tutela y protección que, bajo modalidades renovadas, conservan el mismo fundamento: *privatizar, psicologizar, pedagogizar, educar, moralizar...*, *eludiendo toda crítica de las causas estructurales de tales situaciones y de los valores que se pretende implantar.*

Con todo, parece claro que se ha configurado —en las sociedades modernas— un *campo de la infancia* que abarca a los niños y a sus familias, pero también a diversas instancias de regulación (escuela, servicios sociales, justicia, policía, medios de comunicación, etc.). Por ello, nuestra investigación, en principio preocupada por los problemas de «marginación» infantil, debe dirigirse a este conjunto de instancias sociales. No se puede hablar de «infancia marginada» sin analizar la dinámica de la estructura social, de las clases y de las instancias reguladoras de su reproducción, so pena de ocultar los mecanismos marginadores y de etiquetar a determinados niños.

(41) Una aproximación crítica a la configuración de las necesidades sociales se intenta en COLECTIVO IOE, «Las necesidades sociales: un debate necesario», en *Documentación Social*, núm. 71, abril-junio 1988, pp. 109-120.

II

GENESIS Y TRANSFORMACION DEL CAMPO DE LA INFANCIA MODERNA EN ESPAÑA



Lo hasta aquí expuesto ofrece algunos de los elementos claves a tener en cuenta para el estudio sociológico de la situación de la infancia. Sin embargo, con el fin de ganar en claridad hemos recurrido a una exposición relativamente abstracta, en exceso generalista, que puede servir como marco interpretativo pero requiere mayor concreción. En los capítulos siguientes iniciamos el estudio del «campo de la infancia» en España atendiendo, en primer lugar, a los procesos históricos que lo constituyeron como tal y, posteriormente, a las prácticas institucionales y discursivas que lo conforman en la actualidad.





1. DESPLIEGUE INICIAL

Si bien la institucionalización de la infancia moderna en España no se corresponde miméticamente con los procesos históricos de otros países europeos, parece que al menos desde el siglo XVI se registran cambios económicos, sociales y en las mentalidades que repercuten sobre el ámbito familiar, al tiempo que se inicia la reclusión de los pequeños en escuelas, segregándolos del mundo adulto (1). Entre los mentores de este proceso destacan humanistas (como Luis Vives, ya mencionado en I.2), teólogos-moralistas (como Francisco de Vitoria, autor del tratado «De Matrimonio») y las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza (en especial, la Compañía de Jesús). Sin embargo, es en el siglo XVIII cuando se extiende la preocupación por la infancia irregular y se generaliza la creación de hospicios y casas de misericordia para huérfanos y vagos, y la aplicación de penas de cárcel para los niños delincuentes. Los fines de estas instituciones eran comunes: *imponer a los menores irregulares, a través de un severo régimen disciplinario-educativo, el código moral de la naciente sociedad burguesa*. En cuanto a los «agentes», si las cárceles eran

(1) No obstante, la primera institución que se ocupa de menores «irregulares» en España data del siglo XIV. En 1337 se crea en Valencia la institución del Fuge et Pare d'Orfens, encargada de recoger a menores vagabundos, ociosos, huérfanos o desvalidos. La misma institución funcionó también en Aragón, Valencia y Navarra hasta finales del siglo XVIII. Cfr. GONZÁLEZ ZORRILLA, C.: «La justicia de menores en España», epílogo a DE LEO, G., *La justicia de menores*, Teide, Barcelona, 1985.

administradas por el Estado, los hospicios surgieron inspirados por la caridad cristiana y por el impulso de sus miembros reformadores.

Los cambios socioeconómicos e ideológicos que se producen en el siglo XIX, durante el período revolucionario de la burguesía española (2), concluido en 1874, significaron la ruptura del Antiguo Régimen agrario-estamental y el surgimiento de nuevas instituciones. Así, el desarrollo de los transportes (ferrocarril, barco de vapor) y las comunicaciones (telégrafo) permitió la constitución de un mercado nacional y el inicio de la producción industrial (textil y siderurgia); diversas medidas (ley de cercamientos y arrendamientos, desamortización, desvinculación) convirtieron a la tierra en una mercancía de libre circulación, introduciéndola en la lógica de la producción capitalista. A raíz de la libertad de explotación industrial, mercantil y de la tierra, a mediados del siglo XIX había desaparecido la sociedad estamental en favor de una organización clasista de la sociedad (3), regida por un Estado fiel a la doctrina liberal de no intervención en el ámbito económico. Paralelamente se dió un crecimiento de las ciudades que obligó a diseñar planes de «ensanche» de las mismas (desde 1859 Barcelona, Madrid, San Sebastián y Bilbao). Sin embargo, durante todo el siglo se registró un bajo nivel de crecimiento demográfico y se mantuvieron altas tasas de natalidad y mortalidad (4). Estos datos parecen indicar que ni las condiciones materiales ni la evolución de las mentalidades permitían al grueso de las familias organizarse alrededor de la crianza de los hijos: mientras se mantienen altas

(2) Cfr. ARTOLA, Miguel: *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Historia de España Alfaguara V, Alianza Universidad, Madrid, 1975.

(3) *Ibidem*, p. 161. La población agrícola suponía aún dos tercios del total pero, eliminadas las relaciones de señorío y servidumbre, se componía principalmente de propietarios (34 %) y jornaleros (54 %), junto a un núcleo decreciente de arrendatarios.

(4) El siguiente cuadro ofrecido por ARTOLA muestra el retraso español, respecto a Gran Bretaña y Francia, en su proceso de transición demográfica:

	%	G. Bretaña	Francia	España
Natalidad	30	1.894	1.829	1.916
Mortalidad inferior	25	-1.800	1.836/40	1.907

Fuente: ARTOLA, M.: *op. cit.*, p. 66.

tasas de natalidad y de mortalidad infantil, los hijos no son más que una presencia contingente, volátil, poco compatible con la figura burguesa del niño como «rey del hogar».

A pesar de estas dificultades, durante el XIX se sentaron las bases de la *instrucción pública*, es decir, de la escolarización a cargo del Estado, de acuerdo con los postulados liberales de la época. A mediados de la centuria prácticamente desapareció la enseñanza doméstica (5), lo que indica que la escuela se convirtió en el **único** ámbito de instrucción para los hijos de la burguesía y la nobleza. La ley Moyano (1857), inspirada por el liberalismo moderado, estructuró un sistema educativo piramidal, jerarquizado y fuertemente selectivo, cuyas líneas maestras se conservan hasta el siglo XX. Se distinguían dos niveles absolutamente diferenciados; por un lado la enseñanza primaria elemental, obligatoria entre los 6 y los 9 años de edad, cuyo fin era el de producir un nuevo modelo de individuo, acorde a las características del nuevo Estado: el ciudadano libre; para ello bastaba con enseñar lectura, escritura, reglas aritméticas elementales y, sobre todo, una «conciencia ciudadana». Por otro lado, la enseñanza superior, precedida por la de nivel medio, destinada a la formación exclusiva de las nuevas élites (6). Aunque la doctrina liberal sentó el carácter de servicio público obligatorio, el crecimiento de las escuelas públicas fue insuficiente y nunca puso en cuestión el papel de la enseñanza privada (desde 1850, en manos de órdenes religiosas). La medida de la implantación de la institución escolar viene indicada por la evolución de las tasas de analfabetismo: hasta la segunda década del siglo XX ésta no será inferior al 50 %; en 1877 englobaba al 72 % de la población.

También en este período se establecieron los fundamentos de la actuación estatal en el *ámbito asistencial*: se produce un cambio desde los criterios dominantes de **caridad** (obligación moral e individual de los creyentes) hacia los de **beneficencia** (en tanto obligación social asumida por el Estado). Es interesante destacar

(5) Cfr. RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa (coord.): «La enseñanza en España en la segunda mitad del siglo XIX», en *Memoria Académica 1982-83*, Instituto Fe y Secularidad, Madrid, s.f., p. 75.

(6) Cfr. FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1977, pp. 37-39. En 1860, sobre 22.000 escuelas primarias, sólo 254 impartían el nivel primario superior; en la enseñanza secundaria había sólo 50 institutos públicos, más de 50 seminarios y algo menos de 50 centros privados. Cfr. ARTOLA, *op. cit.*, p. 280-82.

que la ley de beneficencia de 1822 preveía la existencia de tres tipos de instituciones, dos de ellas directamente vinculados con la preservación física y moral de la infancia (casas de maternidad y casas de socorro para niños mayores de 6 años). En 1853 se crearon los asilos para párvulos, con el fin de acoger durante el día a los hijos de familias pobres, menores de 6 años. Otra intervención en el campo social fue la creación de las cajas de ahorro (1838) como instrumento de previsión de las necesidades de las clases pobres; la iniciativa tuvo un desarrollo lento pero llama la atención que se configure como «institución urbana que recluta su clientela entre los *niños*, a los que sus familiares educan en el ahorro, servidores domésticos (...) y un corto grupo de artesanos y jornaleros» (7).

(7) Cfr. ARTOLA, M., *op. cit.*, p. 285 (el subrayado es nuestro).

2. CONSTITUCION DEL CAMPO DE LA INFANCIA

Entre los siglos XVI y XIX se produjo, pues, el despliegue inicial de las estrategias de moralización y normalización de la infancia, descritas en el capítulo II.3. No obstante estos antecedentes, la constitución de un *campo de la infancia* de características «modernas» (configuración de un modelo de infancia ideal, distinta del modelo adulto; de formas de infancia irregulares y de instituciones reguladoras) parece situarse en el gozne entre los siglos XIX y XX. Aunque la Restauración de 1874 puede interpretarse como un intento de «frenar el proceso intervencionista y expansivo del Estado» (8), el desarrollo de la libre competencia entre capital y trabajo había generado situaciones de penuria extrema, conflictividad obrero-jornalera y represión gubernamental. La aparición de la «cuestión social» puso en jaque los principios del Estado liberal-burgués de derecho, y todo el período de la burguesía conservadora, hasta la instauración de la Segunda República (1874-1931), se caracterizó por las pugnas en torno a su transformación en «Estado social de derecho», es decir, en estado regulador de la producción económica y de la reproducción social.

El triunfo del proteccionismo económico hacia el exterior (1891) no impidió la vigencia del liberalismo interior, que condujo

(8) Cfr. MARTÍNEZ CUADRADO, M.: *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Historia de España Alfaguara VI, Alianza Universidad, Madrid, 1974, p. 510.

a una concentración del poder territorial (oligarquía y caciquismo), económico (capitalistas privados) y político. Se desarrolló y concentró el capital financiero, una industria capitalista semiautárquica y una clase obrera capaz de impulsar movimientos asociativos (anarquistas y socialistas). Al calor de este proceso descendió progresivamente la población agraria, aumentando paralelamente la urbanización del país: en 1900 el 51 % de la población vivía en núcleos menores de 10.000 habitantes; en 1930 sólo lo hacía un 36 % (9). Al comenzar el siglo XX se produjo también un cambio en las pautas demográficas: un descenso efectivo de la mortalidad (incluida la *mortalidad infantil*), seguido después de 1910 de descensos en la natalidad. Así, la población menor de 15 años comenzó a perder importancia relativa, ya que los grupos de más edad aumentaron sus expectativas de vida, pero a la vez se hizo más «estable»: los niños que nacían tenían grandes posibilidades de sobrevivir, lo que revirtió en una mayor focalización afectiva de los adultos sobre ellos.

En resumen, en este período la burguesía (en creciente simbiosis con la nobleza) se constituyó en pieza fundamental de la sociedad española, imponiendo sus intereses económicos, sociales y culturales (incluyendo un modelo de relaciones familiares y de socialización de los niños). Sin embargo, surgió un poderoso factor de impugnación del orden social capitalista, en la figura del nuevo proletariado urbano y los jornaleros agrícolas. En esta confrontación de intereses se desarrolló una *creciente regulación estatal* de la vida social y económica que pretendía: a) garantizar la supervivencia y reproducción de la fuerza de trabajo (protección de la madre obrera, limitación del trabajo infantil, impulso de la pediatría; des-

(9) *Ibidem*, p. 119. La evolución de la población activa queda reflejada en el siguiente cuadro (extraído de p. 112):

	(A)	(B)	(C)	
	Pesca y agricultura (%)	Industria y artesanía (%)	Servicios (%)	B + C (%)
1860	65	15	20	35
1910	66	16	18	34
1920	57	22	21	43
1930	46	26	28	54

canso dominical, reducción de la jornada de trabajo (10), integrarla al orden social, eliminando el peligro de subversión (moralización y normalización de las familias, mediante la acción de la escuela, de la iglesia y de movimientos pro-infancia). Algunos de los hitos que marcan el período quedan reflejados en el Cuadro I.

CUADRO I

1880	aparece un movimiento de «salvadores del niño».
1883	se crea la Comisión de Reformas Sociales.
1877	se crea el Hospital del Niño Jesús (Madrid).
1896	primera cátedra de «Enfermedades de la Infancia».
900	ley Accidentes de Trabajo (regula las relaciones laborales, limitando el trabajo femenino e infantil (prohibido a menores de 10 años).
1903	creación del Instituto de Reformas Sociales.
1904	ley de descanso dominical.
1904	ley de protección de la infancia.
1907	protección a la mujer obrera antes/después de dar a luz
1908	ley de tribunales industriales.
1908	Instituto Nacional de Previsión (instaura el retiro obrero voluntario).
1909	ley de enseñanza obligatoria hasta los 12 años.
1909	ley de Huelgas y Coligaciones (reconocimiento parcial y regulación del derecho de huelga).
1912	ley «de la silla» (obligación de suministrar un asiento a las mujeres en el trabajo).
1918	ley de Tribunales para niños.
1919	ley de jornada laboral de 8 horas.
1919	seguro de retiro obrero obligatorio.
1920	creación del ministerio de Trabajo.
1929	seguro de maternidad obligatorio.

Para la constitución de un *campo de la infancia* son importantes estas tres cuestiones: a) el proceso de implantación y refuerzo de la familia burguesa, b) la aparición de un movimiento de «salvadores del niño» y de una legislación especial para menores, c) la

(10) Es importante recordar que a comienzos de siglo la mortalidad infantil era del 63 % entre los obreros y del 5 % en las familias de la burguesía. Cfr. VARELA, J.: «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero (1900-1904)», en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma, Madrid, 1983, p. 180.

estrategia de escolarización de los niños obreros, que *normaliza* a algunos y constituye en *anormales* o *inadaptados* a otros.

A) La familia centrada en el niño se vio reforzada desde diversas instancias. Por una parte, el código civil de 1889 regulaba a las familias de acuerdo a un patrón de autoridad patriarcal basado en el modelo del «diligente padre de familia y comerciante de buena fe» (11), es decir, del buen burgués de la época. La familia obrera y campesina sólo era aludida indirectamente, a través de disposiciones semiserviles. Por otra parte, la iglesia desarrolló un importante papel en el encuadramiento religioso e ideológico de la familia burguesa, a través de medios como colegios, misa y sermón dominical, catequesis de los menores, orientación confesional, sacramentos, etc. A través de todos ellos se transmiten normas de refuerzo de la «familia cristiana», del papel de la madre de familia como custodio de la intimidad familiar y de la moralidad y formación de sus hijos, etc. Otra instancia que comenzó a ser importante en el primer tercio de siglo es la escolarización femenina, en principio circunscrita al mundo urbano y, dentro de éste, a las capas sociales privilegiadas. La formación que se ofrecía a las niñas tendía a prepararlas para su misión de madres de familia; se dirigía principalmente a «aprender debidamente aquellas materias relacionadas con sus futuros deberes domésticos-familiares: higiene del hogar, cuidados de los niños durante la infancia y labores propias de su sexo» (12). Finalmente, se registró un despliegue de los saberes que operan sobre la preservación de la vida de los niños, inculcando normas de crianza y de higiene; la punta de lanza la constituyó la oficialización de la pediatría como disciplina médica y la posterior difusión de sus normas a través de la puericultura familiar (13). En conjunto, en este proceso se fortaleció el modelo de familia nuclear burguesa como **paradigma ideológico** de la sociedad española, meta hacia la que debían propender todas las «buenas familias». Sin embargo, la **implantación real** de tal modelo era aún bastante limitada, especialmente en el medio rural y entre sectores de las capas obreras urbanas. La integración de estos sectores

(11) Cfr. MARTÍNEZ CUADRADO, M.: *op. cit.*, p. 326.

(12) Cfr. CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M.ª: «La enseñanza primaria femenina en España: su evolución histórica», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, Hesperia, Jaén, 1983, p. 103.

(13) La medicina infantil se implanta en España en el período 1877-1925. Cfr. DE MIGUEL, J.: «Modelo sociológico para el análisis de la estructura e ideología de la puericultura-pediatría», en *Infancia y sociedad en España*, *op. cit.*, pp. 133-158.

en la norma del modelo dominante requeriría aún toda una serie de intervenciones «civilizadoras».

B) Como ya señalamos (14), la institución de la familia burguesa y de la infancia moderna supuso una promoción social para la mujer, dado su nuevo papel de «madre de familia», responsable de la gestión del hogar y depositaria o transmisora de saberes específicos. Esto posibilitó la proyección de la mujer burguesa hacia la acción social, constituyéndose en portadora de los valores culturales de su clase (15). En 1880 aparece un movimiento de «salvadores del niño», análogo al surgido en Chicago tres décadas antes (16) o a mediados del siglo XVII en Italia (17), con el objetivo de regenerar moralmente a los niños inadaptados, salvarlos de la desviación, hacerlos laboriosos y cualificarlos mínimamente (18). En todos estos casos se trataba de movimientos filantrópicos preocupados por la infancia desvalida y por la penosa situación de los que se encontraban en cárceles y otros internados. En Barcelona se constituye, a instancias de «varias señoras piadosas», el Patronato de Nuestra Señora de las Mercedes para la redención de niñas y niños presos (1880); posteriormente (1890) se crea la Escuela de Reforma Toribio Durán, destinada a menores vagabundos. Asimismo se puso en marcha una escuela industrial que adiestraba a jóvenes presos en oficios fabriles y agrícolas (19). Estos movimientos destacaron en Cataluña y País Vasco, precisamente las zonas de industrialización más temprana y pujante. Su acción abrió el camino a la promulgación de ley de 1918 de «Tribunales para niños» (que, en sus líneas fundamentales, es continuada por la actual de Tribunales Tutelares), a partir de la cual se crearon los primeros Tribunales de niños en Bilbao, Tarragona (1920) y Barcelona (1921).

(14) Ver capítulo I.2.

(15) Aprovechando la legislación liberal surgió un importante movimiento asociativo entre el que destaca la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870), impulsada por el movimiento krausista. El primer núcleo, surgido en Madrid, se extendió a Málaga, Valencia, Sevilla, Granada, etc. Cfr. CAPEL MARTÍNEZ, R. M.^a, *op. cit.*, p. 102.

(16) Ver el análisis de PLATT, Anthony: *Los «salvadores» del niño o la invención de la delincuencia*, México, Siglo XXI, 1982.

(17) Cfr. DE LEO, Gaetano: *La justicia de menores*, *op. cit.*, p. 26-27.

(18) Véase el análisis de GONZÁLEZ ZORRILLA, C.: «La justicia de menores en España», *op. cit.*, p. 115.

(19) Cfr. TOMÁS ROCA, T.C.: *Historia de la Obra de los Tribunales de Menores en España*, Consejo Superior de Protección de Menores, Madrid, 1968 (citado por GONZÁLEZ ZORRILLA, *ibidem*).

Este movimiento de «salvadores» fue impulsado por miembros activos de la burguesía, muy especialmente por mujeres de esa extracción social, portadoras de un modelo específico de socialización infantil. Es necesario recordar que las mujeres de la burguesía estaban separadas de la producción y dependían económicamente de un hombre, mientras las mujeres obreras se veían abocadas al trabajo asalariado que, en cierta medida, rompía los moldes patriarcales de la familia burguesa. Sin embargo, toda la acción de los movimientos «pro infancia» se volcó en estigmatizar la ausencia materna del hogar, considerándola fuente de inadaptación infantil. De ahí que: «el empeño de los salvadores en proteger a las mujeres de clase obrera pasaba por alto muchas veces las realidades económicas y sexuales de la vida obrera. Los salvadores persistían en considerar los valores de su propia clase como universales y al Estado —su Estado, el que imponía sus intereses de clase— como neutral» (20).

La acción de este movimiento se dirigió a denunciar las situaciones más dolorosas a que se veían sometidos determinados niños, pero nunca puso en cuestión las condiciones sociales que las generaban. Sus propuestas destinadas a reeducar y reformar a los niños daban por supuesto que la «causa» de sus problemas radicaba en el fallo moral de los propios niños o de sus familias; por tanto, se imponía un tratamiento médico-pedagógico (en lugar del simplemente carcelario), nunca un abordaje socio-político de su problemática. Se trató, pues, de un movimiento de constitución de la *infancia en peligro*, mediante el cual se responsabilizó a los padres de las clases populares de las altas tasas de mortalidad, la mala alimentación, los cuidados insuficientes por ausencias de la madre, las plagas, etc. Para los reformadores quedó establecido que «las clases populares (...) son los grandes enemigos de la infancia» (21). Esa ideología tomó cuerpo en la legislación especial para menores de 1918. La creación de jurisdicciones especiales para menores se basa en la teoría positivista del derecho penal, opuesta a la liberal clásica. Esta se focaliza sobre los *actos delictivos*, entendidos como violación del pacto social por individuos responsables de sus acciones; de ahí se derivan penas en proporción a la magnitud del he-

(20) ROWBOTHAM, Sheila: *Hiddeem from History* (citado en PLATT, A., *op. cit.*, p. 26).

(21) Cfr. ALVAREZ URÍA, F.: «Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia delincuente y deficiente», en LERENA, C. (ed.), *Educación y Sociología en España*, Akal Universitaria, Madrid, 1987, p. 66.

cho y al grado de culpabilidad del acusado. En cambio, la doctrina positivista se centra en la persona del *delincuente*, caracterizado como individuo «distinto», patológico, no responsable de sus actos; por ello se imponen medidas terapéuticas a las que, por su propio carácter, no puede fijarse una duración predeterminada. Al positivismo se sumó la influencia del *correcionalismo*, para el que no cabe ya el criterio de **retribución** (a tal delito, tal pena) sino el de **reeducación** del delincuente. De esta confluencia surgió un derecho penal no sancionador, sino **protector** de los criminales, que aparecen como «anormales», necesitados de un tratamiento específico. En suma, la acción del movimiento de «salvadores» culminó en la institución de una jurisdicción especial que *considera a los menores en el mismo plano que los locos*: ambos carecen de responsabilidad pues son incapaces de obrar «normalmente», «racionalmente» (22).

C) El sistema educativo español continuó respetando, después de la Restauración, los lineamientos básicos de la ley Moyano de 1857. La instrucción pública se estancó; las cifras de escolaridad casi no variaron entre 1880-1910. El abstencionismo estatal dejó la educación en manos de sectores poderosos (iglesia) o relativamente autónomos (Institución Libre de Enseñanza, Escuela Nueva socialista, Escuela Moderna anarquista); sólo entre 1918-23 se registró un intento tardío de corrección. A partir de la Restauración se abandonaron los ideales de «educación popular generalizada» y se implantó un *sistema de selección clasista* a través de la diferenciación socio-cultural: para las masas una instrucción primaria limitada, para las élites la educación media y superior selectiva (23).

En los años veinte del presente siglo sólo la mitad de la pobla-

(22) Cfr. GONZÁLEZ ZORRILLA, C.: *op. cit.*, p. 119.

(23) El siguiente cuadro (extraído de MARTÍNEZ CUADRADO, *op. cit.*, p. 126-27) refleja la fortísima selección impuesta por el sistema educativo de comienzos de siglo:

NUMERO DE ALUMNOS

Año	Enseñanza primaria	Enseñanza media y superior
1880	1.700.000	59.000 (3 %)
1908	1.526.000	109.600 (6 %)
1930	2.079.000	209.000 (6 %)

ción había sido escolarizada, y la gran mayoría apenas alcanzaba el nivel primario elemental. Esta estrategia de normalización de las clases populares a través de la escuela apenas alcanzaba entonces a la población rural; pero había comenzado a implantarse fuertemente en las ciudades, «lugar» del moderno conflicto social derivado de la industrialización. De este modo, el proceso de escolarización de los niños obreros completó el proceso de institucionalización del «campo de la infancia» moderno en España.

Según Julia VARELA, el período 1900-1904 significa un hito en la constitución del campo de la tutela de la infancia (24). La ley de 1900 que prohibía el trabajo de los menores de 10 años e instituía sanciones a los padres que no velasen por su cumplimiento, posibilitó la puesta en marcha de la escolarización obligatoria. Además, se estableció un consenso implícito entre todas las fuerzas sociales que llegaron a aceptar como natural la necesidad de un espacio específico (la escuela) para la socialización de la infancia, aunque se mantuvieron las pugnas entre partidarios de la enseñanza religiosa (iglesia, conservadores), los de la estatal (republicanos, liberales e institucionalistas) y los de la «autonomía obrera» (anarquistas y, en una primera etapa, socialistas). Sin embargo, tras estas discrepancias existía un *subsuelo común*: una «política de la verdad» asentada en una visión de la historia como proceso civilizador, fundado en la ciencia y en la razón; y si en general el niño es visto como un *salvaje* a civilizar, el niño obrero es un salvaje entre salvajes. La noción de «progreso» tendía a identificarse con el orden social existente, y la de «civilización» con el tipo de cultura dominante. A partir de ello, se considera necesario educar a las clases populares (los bárbaros) para que sean dignas de la libertad y el poder. La escuela será un instrumento clave para elevar el nivel intelectual de las masas y descalificar sus propios saberes.

A pesar de las diferentes concepciones sociopolíticas existentes en la época, se estableció entre los distintos sectores una amalgama teórica a partir de un común *c.lto a la ciencia positiva*. Este subsuelo epistemológico, constituido por categorías del darwinismo y el positivismo contribuyó (junto a otras razones sociales y políticas) al consenso en favor de la escuela obligatoria como «espacio civilizador». Las disciplinas de la época establecían una equivalencia entre el animal, el salvaje, el delincuente nato y el loco: si la infancia biológica corresponde a la infancia de la humanidad, el niño es

(24) Cfr. VARELA, Julia: «La escuela obligatoria...», *op. cit.*

asimilado al salvaje (o a un animal evolucionado), a causa de su déficit de racionalidad, lo que explica la *necesidad de un dispositivo de regeneración y civilización*. En este sentido, la ley de 1900 que prohíbe el trabajo de los menores de diez años e instituye sanciones para los padres infractores, sienta las condiciones de posibilidad de la escolarización obligatoria.

Tanto si se considera que el estado de naturaleza es «bueno» (ilustrados, anarquistas) como si es «corrompido» (por el pecado original), se impone la necesidad de someter al niño a un *proceso de transformación*. El niño **obrero** debe ser alejado de su medio «patológico» (calle, familia, fábrica) hacia un espacio aséptico (escuela). Por tanto, los hijos de las clases populares, previamente definidos como *infancia peligrosa*, son apartados de la influencia patógena de su medio y convertidos —por la acción de la escuela— en *infancia inocente*: el salvaje ha sido domesticado. A partir del proceso de escolarización de las capas populares se definen dos tipos de infancia: 1) los niños de la calle, los que no son recogidos por la escuela (*infancia peligrosa*, delincuente); 2) los escolarizados que no se acomodan a sus normas o no asimilan correctamente los contenidos escolares (*infancia anormal*, inadaptada) (25).

Sobre la *infancia peligrosa* se aplicó el nuevo derecho de menores (más pedagógico-médico-protector que puramente penal), erigido sobre el modelo de gobierno de los locos. Según éste, «el internamiento debe ser espacio de verdad tanto como espacio de coacción, y sólo debe ser ésto para ser aquéllo» (26). Por su parte, la *infancia anormal* quedó constituida a partir del diagnóstico de médicos y maestros sobre niños desordenados, inadaptados a la escuela o con rendimiento escolar insuficiente. De la observación de estos niños surgió la *pedagogía correctora*, que suministrará técnicas psicopedagógicas generalizables a toda la escuela: el origen de los tests mentales (técnica de clasificación de niños y adultos) está en la búsqueda de instrumentos de medida para detectar niños indóciles y perturbados. Por ello es posible afirmar que: «la domesticación de la infancia (está) elaborada sobre el modelo de gobierno de la locura (...), el arte de gobernar a los locos, los

(25) En este punto seguimos el análisis de ALVAREZ URÍA, F.: *op. cit.*

(26) FOUCAULT, M.: *Historia de la locura en la Epoca Clásica*, F.C.E., Méjico, 1976, vol. II, p. 148.

métodos para gobernar a los niños son los mejores instrumentos políticos para gobernar a los hombres» (27).

Al ser diagnosticados como anormales, los niños dejan de ser peligrosos y pasan bajo la tutela pedagógica, médica y filantrópica, no puramente represiva-carcelaria. Así, la medicina mental (psiquiatría) reciclará a los inadaptados escolares en un **nuevo** campo social, que no es una mera extensión de las redes psiquiátricas: ya no se los tratará en el manicomio sino que se plantea una *extensión de los controles psicológicos en los espacios cotidianos de existencia*. En este proceso se procede a la psicologización, es decir, a la individualización y consiguiente borrado de los lazos sociales en que anidan los «problemas» sociales. El pauperismo, pasado por el cedazo de la «miseria mental», desaparece como movimiento social aunque permanezca como hecho material. Ya no hay pauperismo, sólo pobres. Este es el resultado del trabajo de psiquiatrización y medicalización: el paso de una sociedad de clases a una sociedad de sujetos, de individuos atomizados, de comportamientos previsibles o, al menos, controlables. La definición, localización y actuación sobre los anormales está asociada a la búsqueda de seguridad para el orden social: el niño salvaje y peligroso, encasillado en la categoría de anormal pasa a ser tratado por especialistas, recibe «enderezamiento moral» y «ortopedia mental» que lo alejan de los peligros subversivos de la socialidad promiscua y lo reconducen hacia el terreno de la sujeción (28)

* * *

En resumen, durante el primer tercio del siglo XX se completa en España el desarrollo de las estrategias de regulación familiar y de la infancia esbozadas en el capítulo II.3. Las líneas de moralización, normalización, y contrato/tutela, quedan unificadas en un «complejo tutelar» organizado alrededor de la regulación estatal de la reproducción social global. El modelo de infancia moderna se asienta en las familias acomodadas de las ciudades: las mujeres son preparadas y apoyadas para cumplir el papel de madre de familia, responsable del «invernadero» familiar. Los sectores más

(27) ALVAREZ URÍA, F.: *op. cit.*, p. 70.

(28) Cfr. MUEL, Francine: «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal», en *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 123-142.

activos de estas capas sociales impulsan, además, movimientos «en favor» de los niños que aún no están recluidos en el ámbito privado de la familia y el controlado de la escuela. Apoyados por concepciones científicas (higiene, puericultura, psiquiatría) y jurídicas (positivismo, correccionalismo) confluyen en la institución de un amplio *dispositivo tutelar* de las familias y niños de las clases populares, basado en los valores de la familia burguesa, legitimado desde su cúpula por la nueva justicia de menores y gestionado desde la escuela obligatoria, los centros de reclusión y reforma, y el movimiento de «salvadores del niño». La estructura y evolución de este dispositivo tutelar dependerá tanto de las transformaciones sociales como de la presencia e intervención de los diversos movimientos sociales, así como de cuáles sean los intereses y modelos hegemónicos en cada momento histórico. El análisis de estos elementos nos permitirá comprender con mayor profundidad la dinámica y contradicciones que actualmente atraviesan el campo de la infancia.

Es necesario, antes de cerrar este apartado, señalar la *limitada implantación* de la figura de la infancia moderna y de las estrategias reguladoras en la época histórica analizada. Aunque en sus rasgos básicos ya encontramos todos sus elementos característicos, parece claro que el campo de la infancia no lograba incluir a la mayor parte de la población rural (todavía mayoritaria en el país), al menos desde la acción de la escuela y de los movimientos «salvadores»; sólo la intervención de la Iglesia —limitada sobre todo a la tarea de moralización de las familias populares— tenía incidencia sobre parte de esta población. Puede decirse que el campo de la infancia, y el complejo tutelar surgido para regularlo, no pasaba de ser un proyecto burgués que sólo alcanzaba a controlar a las familias del proletariado urbano.



3. LA SEGUNDA REPUBLICA Y EL INTERREGNO NACIONAL CATOLICO

La persistencia de la estructura socioeconómica configurada desde la Restauración generó una conflictividad social permanente, de la que se derivaron importantes modificaciones políticas. La dictadura de Primo de Rivera pretendió atajar la descomposición de la monarquía y regular autoritariamente la reproducción del sistema; de su crisis surgió la segunda República, durante la que diversos movimientos y coaliciones impugnaron abiertamente los intereses sociales dominantes (reforma agraria, etc.), de cuya reacción derivó la guerra civil. La incidencia del período republicano sobre el campo de la infancia quedó limitada por su breve duración y por las orientaciones contrarias de los diferentes gobiernos. Sin embargo, hay que registrar una fuerte expansión de la regulación social (leyes de contrato de trabajo, de accidentes de trabajo y de enfermedades profesionales; creación de una caja de seguro contra el desempleo, de adscripción voluntaria), de la escuela pública (construcción de 7.000 escuelas y de otras tantas nuevas plazas de maestros), cambios en la regulación familiar (divorcio) y en la atención a la infancia (creación de cantinas escolares para mejorar la alimentación). Desde otro ámbito, siguiendo la orientación de un «catolicismo social», se afianza el movimiento de moralización de las clases populares con la creación de la primera Escuela de Asistencia Social para la Mujer (Barcelona, 1932), con el fin



declarado de formar personal competente para *educar* a la clase obrera. Entre los impulsores de esta institución destacó un movimiento de mujeres de la burguesía —el Comité Femenino de Mejoras Sociales— preocupado por la protección de la maternidad, de los cuidados y educación de la infancia y de la creación de hospitales infantiles (29). Esta nueva manifestación del movimiento de «salvadores del niño» sentó las bases para el desarrollo de la profesión de Asistente Social, caracterizada por sus raíces religioso-apostólicas y un marcado componente maternal-vocacional.

Como consecuencia de la guerra civil hay que registrar una fuerte pérdida demográfica: alrededor de un millón de personas entre muertos y emigrados; además, la población dejó de crecer en 500.000 habitantes debido al aumento de la mortalidad y la caída de la natalidad-nupcialidad. Si a estas cifras se suman los más de 300.000 presos represaliados, se llega a la cifra de 800.000 familias afectadas por la contienda (el 15 % del total) (30).

La primera etapa del franquismo es definida por los historiadores como período autárquico. La destrucción y pérdidas de la guerra se hicieron sentir en un primer momento de re-ruralización del país (apoyado por la ideología de sectores del nuevo régimen), expresado en un importante incremento de la población dedicada a tareas agrícolas, tal como señala el cuadro II. En cuanto a la dinámica demográfica, se registró un progresivo incremento de la natalidad, apoyado tanto en la explosión de la nupcialidad y la caída de la mortalidad infantil como en la ideología natalista impulsada desde el poder. Durante este período se consolida la hegemonía de los sectores terratenientes y financieros, conservándose la estructura agraria de principios de siglo (31).

(29) Cfr. ESTRUCH, J. y GÜELL, A. M.: *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*, Península, Barcelona, 1976, pp. 43-45.

(30) Cfr. TAMAMES, R.: *La República. La Era de Franco*, Historia de España Alfaguara VII, Alianza Universidad, 1976, pp. 350 y s.

(31) Una de las primeras medidas del gobierno de Burgos fue la creación del Servicio Nacional de Reforma Económica y Social de la Tierra, encargado de realizar la contrarreforma agraria. Cfr. *ibidem*, p. 342.

CUADRO II
EVOLUCION POBLACION ACTIVA (1930-1960)

AÑOS	Agricultura (%)	Industria (%)	Servicios (%)
1930	46	27	28
1940	51	22	27
1950	48	26	26
1960	40	33	27
1970	29	37	32

Fuente: TAMAMES, R.: *op.cit.*, p. 410.

El «Nuevo Estado» continuó, apoyado ahora en concepciones corporativas, la línea de regulación de la reproducción social del sistema. Durante el período se instituyeron los seguros sociales unificados: régimen de subsidios familiares (1938), seguro de vejez —en reemplazo del retiro obrero (1939)— e invalidez (1947) y seguro obligatorio de enfermedad (1942). También se establece el «plus familiar» (1945) por el que cada empresario debe abonar complementos salariales en función del tamaño de la familia del asalariado. En este período se crean, además, las Mutualidades Laborales, regímenes complementarios para los trabajadores de la industria y el comercio. Desde una estructura política autoritaria se continuaba sentando las bases para un capitalismo estatalmente regulado, en el que la protección de la fuerza de trabajo tiende a evitar los conflictos abiertos y las crisis del sistema.

En el campo de la infancia también se registran cambios. Además de las mencionadas medidas de sostén material a la familia, ésta se convierte en uno de los paradigmas ideológicos del franquismo («familia, municipio, sindicato»). Se abre un período de fuerte moralización, que resalta valores como el ascetismo, la obediencia ciega, la represión de los impulsos o la ética del esfuerzo y la resignación, todo bajo una rígida estructura de control. El niño queda fuertemente sometido por dos vías: al poder estatal, a través de la escuela, y a la moral de la iglesia, a través de la madre. Es la época dorada del «nacionalcatolicismo» (32), que transmite a los

(32) Los elementos básicos de esta ideología son: nacionalismo exacerbado, identificación de lo nacional y lo católico, concepción jerárquico-autoritaria de la realidad sociopolítica; corporativismo, visión armónica de la sociedad y unidad nacional. Cfr. URBINA, Fernando: «Formas de vida de la iglesia en España: 1939-

niños el mensaje de la autoridad absoluta de los padres, maestros y sacerdotes, y a las familias su total subordinación a instancias superiores (sindicato, movimiento, caudillo, estado). Estos valores se introducen en todas las instancias de socialización: Falange y Frente de Juventudes, parroquias, catequesis y movimientos juveniles cristianos, hasta llegar a la escuela (en la que volvió a introducirse el control de la iglesia desde 1938). Una muestra concreta de su papel moralizador-normalizador de las familias es el mensaje utilizado para la socialización de las niñas, en función de su exclusivo papel de madre de familia: se perfila una «mística de la mujer», de chica española «*virtuosa, hogareña y profundamente religiosa*», dedicada a defender su *honor* y caracterizada por su vida *recogida y hogareña* (33). Se construye férreamente el papel de guardiana de la privacidad y de la moralidad, contra los peligros de lo público y promiscuo.

Tal como sostiene María Jesús MIRANDA, «los primeros años cuarenta son un *período de encuadramiento* de la población» (34). En ese período se desarrolla una política de protección de la infancia que oscila entre el moralismo tradicionalista y el higienismo filantrópico. Se refunde la legislación protectora de menores (1948), conservando los criterios correccionalistas de principios de siglo; los niños «inadaptados y anormales» son recogidos por los centros del Auxilio Social (estructura asistencial dependiente de la FET de las JONS), donde priman los criterios de voluntariado, caridad y entrega. Se trata de una concepción asilar de la asistencia. Es en este período cuando se consolida la implantación inicial de una red de escuelas para la formación de asistentes sociales, inspiradas y gestionadas por instituciones eclesiales. Si bien su número era aún escaso, ya se perfilaba una profesión definida en términos de «maternidad espiritual», de «entrega voca-

1975», en AA.VV. *Iglesia y sociedad en España. 1939/1975*, Ed. Popular, Madrid, 1977, pp. 9-120. También CAMARA VILLAR, G.: «El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: nacional-catolicismo y textos escolares (1936-1951)», en AA.VV. *Infancia y sociedad en España, op.cit.*, pp.161-199.

(33) Cfr. RIEZU, J.: «La transmisión religiosa en la infancia» en *Infancia y sociedad en España, op.cit.*, p. 130.

(34) MIRANDA, M.^a J.: «De la inadaptación infantil como adaptación al mundo moderno», en AA.VV. *Infancia y sociedad en España, op. cit.*, p. 290. Durante todo el régimen franquista el área de «Beneficencia y Obras Sociales» estuvo integrada directamente en la política de orden público, dependiendo de la Falange o del Ministerio del Interior.

cional», basada en las «virtudes femeninas» (35), cuya especialización —ramas sanitaria e industrial— venía a fortalecer la intervención moralizadora sobre las familias y niños de la clase obrera industrial.

En resumen, parece claro que bajo el nacionalcatolicismo se establece una coincidencia entre fe religiosa y moral civil; la iglesia católica se constituye aquí en mediadora entre Estado y sociedad civil también en el campo de la infancia, permitiendo «un máximo de intervención pública en la vida privada (familiar)» aunque siempre bajo la invocación de una «defensa de la familia» (36).

(35) Cfr. ESTRUCH Y GÜELL, *op. cit.*, pp. 57-58. En 1956 existían cinco escuelas, cuatro en Cataluña y una en Madrid.

(36) *Ibidem.*



4. LA MODERNIZACION FRANQUISTA

A partir de la década de los 50 comienza a diluirse el modelo autárquico de posguerra. El período 1951-59 se caracteriza por la marginación de los terratenientes, una apertura limitada al exterior y un intenso desarrollo industrial, impulsado por la ayuda del capital norteamericano y europeo occidental. El sistema socioeconómico pasa a ser hegemónico por el capital financiero local (desarrollo de la gran banca protegida por el Estado), en posición subordinada al capital extranjero desde la apertura de 1959 (37). A consecuencia de ello se registran importantes cambios demográficos: se inicia el descenso de población activa agrícola (ver Cuadro II), junto a un importante incremento de la natalidad (entre 1950-64) y del proceso de crecimiento desordenado de las ciudades.

Es en la década de los 60 cuando se inicia la etapa «desarrollista» del capitalismo español, caracterizada por el crecimiento industrial derivado de una nueva inserción (como país dependiente, de rango intermedio) en el sistema económico internacional. Es el período de grandes movimientos de población: se reactiva la emigración extranjera (ahora hacia países europeos) y la interior (entre

(37) MORAL SANTÍN, J. A.: «El cambio de rumbo del capitalismo español: de la autarquía a la liberalización. Del agrarismo a la industrialización», en AA.VV., *Crecimiento económico y crisis estructural en España (1959-1980)*, Akal/Textos, Madrid, 1981, pp. 67-88.

1961-65 su saldo neto fue de casi 900.000 personas) (38). Se desertizan amplias regiones agrícolas, crecen las ciudades y surgen las áreas metropolitanas: a partir de este período la infancia española es mayoritariamente urbana (39), y el complejo tutelar se ve enfrentado a nuevas exigencias, derivadas de las nuevas condiciones (desigualdades regionales, suburbios marginados y chabolismo urbano, bolsas de pobreza rurales, etc.).

El desarrollismo industrial surgió acompañado de un sistema de seguridad social (ley de 1963), regulador de la reproducción de la fuerza de trabajo incluida en el sistema productivo. A la ley de convenios colectivos (1958) y a la institución de un seguro nacional de desempleo (1961) siguieron las prestaciones sanitarias, las pensiones y jubilaciones, las coberturas de bajas laborales temporales y un régimen de *protección a la familia* (retribuciones en concepto de matrimonio, nacimientos, número de hijos y cónyuge). Además, se adjudicó al Auxilio Social (transformado en 1973 en Instituto Nacional: INAS) competencias de gestión de hogares infantiles, guarderías, casas-cuna, hogares escolares, residencias de estudio y ayudas económicas a la infancia, mientras el Fondo Nacional de Asistencia Social (FNAS, constituido en 1960) subvencionaba centros asistenciales para la primera infancia y asociaciones intervinientes en el mismo (40). El dispositivo tutelar se fortalecía, extendiéndose desde el campo jurídico (Tribunales Tutelares de Menores) hacia el área de la asistencia social (las mencionadas, más los hogares-cuna y centros de puericultura de las Diputaciones provinciales, y los centros de la Obra de Protección de Menores). Precisamente, en el período 1958-1965 se registró una fuerte expansión de la red de escuelas de asistentes sociales dependiente de la Iglesia (41), a la que, inspiradas por concepciones renovadoras del catolicismo, acudían «señoritas voluntariosas y con espíritu apostólico abierto, pertenecientes a una clase que no les permite afiliarse a movimientos obreros católicos» (42). Se expande, pues, una esfera

(38) Cfr. TAMAMES, R. : *op. cit.*, p. 412.

(39) Un análisis más detallado de la dinámica poblacional, referida específicamente a la infancia, puede encontrarse en el informe de la primera etapa de esta investigación. Cfr. COLECTIVO IOE, *La marginación de menores en España*, Cáritas, Madrid, 1987, capítulo 1.

(40) Cfr. COLECTIVO IOE, *op. cit.*, p. 68.

(41) En estos 7 años se crearon 32 escuelas, número que contrasta con el de los 5 centros existentes hasta entonces. Cfr. ESTRUCH y GÜELL, *op. cit.*, p. 50.

(42) *Idem.*, p. 51.

de actuación pública para la mujer burguesa y la intervención moralizadora sobre los sectores obreros.

Al calor de la urbanización, el crecimiento industrial y el consumo de masas se registraron cambios en la institución familiar. El desarrollo de las «nuevas capas medias» (43), de empleados y técnicos asalariados, favoreció la implantación del modelo de familia nuclear centrada en el niño: dado que la reproducción social de este sector descansa sobre todo en su grado de cualificación, la «preparación adecuada» de los hijos para la vida laboral y social pasa a primer plano; además, la «cultura» se erige para estas capas en factor de diferenciación social y de estatus respecto a la clase obrera, y el «acatamiento de la norma» en garantía de integración social y promesa de progreso individual. Por otra parte, la incidencia de los nuevos medios de comunicación (TV), y del poder adquisitivo de estos sectores posibilitó un desarrollo creciente de la esfera de la privacidad familiar, fortalecida a partir del consumo (44) (que brinda identidad social a partir de un acto mercantil individual), en desmedro de la «vida social» desarrollada por otros trabajadores (identidad derivada de la inserción social en la producción).

En este modelo de consumo de masas (45) el sistema escolar sustituye en gran parte a la educación familiar (aunque requiere necesariamente de su trabajo previo de socialización «primaria»). La reforma educativa de 1970, que amplió la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y retrasó el comienzo de la educación secundaria, intentó recoger las necesidades de fuerza de trabajo cualificada, las expectativas familiares de ascenso social, y la necesidad política de estabilizar la cuestión social formando amplios estratos de capas medias. La escolarización masiva incide sobre la familia, convirtiéndola en una *prolongación* de las obligaciones y normas de la escuela: en la casa el espacio y equipamiento debe adecuarse a las necesidades de estudio de los hijos; éstos deben ser vigilados para que cumplan con sus *deberes* escolares; las pautas escolares

(43) Cfr. ORTI, Alfonso: «Clases medias y reconstrucción de la hegemonía burguesa», en REYES, R. (ed.), *Cien años después de Marx*, Akal, Madrid, 1986, pp. 558-571.

(44) Cfr. CASTILLO CASTILLO, J.: «Los hijos de la sociedad de consumo», en *Infancia y sociedad en España, op. cit.*, pp. 67-80.

(45) El desarrollo de una «norma de consumo obrero» garantiza la realización de la enorme producción mercantil, a la par que asegura la integración al sistema de la clase obrera (al menos de la fracción que consigue un salario fijo). Cfr. AGLIETTA, M.: *Regulación y crisis del capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

de inculcación magistral y atención pasiva se repiten en el hogar, donde «la TV ocupa el lugar del maestro» (46).

Por otra parte, la iglesia católica vivió en este período una importante transformación. A partir del Vaticano II (1962-65) la relación Iglesia-Mundo cambió de signo; al superarse el antimodernismo estricto se inició un diálogo y una apertura hacia valores como igualdad, libertad o democracia (47). Sin embargo, la quiebra del modelo nacional-católico se prefiguró en la década de 1950, acompañando al cambio socioeconómico que iniciaba el conjunto de la sociedad española; en esa línea destaca el surgimiento de varios «movimientos apostólicos», impulsores de un cambio desde la religiosidad «total» —típica de la etapa anterior— hacia otra de signo «personal» o, en ciertos casos, de «síntesis entre evangelio y realidad» (48). Estos grupos (movimiento familiar cristiano, cursillos de cristiandad, Opus Dei, ACNP, HOAC, JOC) encuadraron principalmente a sectores **urbanos**, en primer lugar capas medias y acomodadas pero también —como novedad— sectores de la clase obrera. Su incidencia sobre la moral familiar supuso un cuestionamiento inicial de la tradicional familia autoritaria: se puso menos énfasis en el control rígido de los comportamientos y se fomentó la «preparación» de sus miembros, se rescató el papel de la afectividad sexual en el matrimonio, y se introdujo el concepto de «paternidad responsable». En síntesis, el papel moralizador de la iglesia se abrió a los valores y expectativas de las pujantes capas medias urbanas, mientras se derrumbaba la base agraria que había sostenido su anterior configuración.

Durante este período, por tanto, se afianza el modelo ideal de infancia moderna y de familia nuclear burguesa, al mismo tiempo que se consolida el proceso de pérdida de autonomía familiar en favor del Estado (limitación jurídica de la patria potestad), de la escuela (que transforma en inadaptados o anormales a quienes no acatan sus normas), de los expertos (pediatras, psicólogos, asistencia social) y de los requerimientos económicos del capital a través de sus normas de consumo (mass media, publicidad). Bajo la ilusión de la privacidad familiar se establece firmemente el «patriarcalismo de Estado», que acopla los núcleos familiares al proceso de reproducción social en función de estrategias que les son ajenas y que poco tienen que ver con su comportamiento moral o normal.

(46) Cfr. MIRANDA, M.ª J.: *op. cit.*, p. 293.

(47) Cfr. URBINA, F.: *op. cit.*, p. 119.

(48) *Ibidem*, p. 41.

5. EL PERIODO ACTUAL: REESTRUCTURACION DEL SISTEMA SOCIAL Y DEL CAMPO DE LA INFANCIA

El período desarrollista se cierra en España a finales de los años 70. Para esas fechas la economía internacional estaba fuertemente internacionalizada y en España se planteaba una «integración plena» en las estructuras económicas, políticas y militares del mundo «desarrollado»; precisamente cuando éste afrontaba una crisis del anterior modelo de regulación social (49) y se ponían en marcha importantes transformaciones. Dos son los elementos principales que caracterizan el nuevo ciclo que se abre para la sociedad española: la crisis del modelo económico desarrollista y el cambio de sistema de dominación política.

Las transformaciones socioeconómicas registradas en la última década no pueden entenderse sino en el contexto configurado por los procesos de crecimiento y reproducción del capital internacional, que impulsa una relocalización de los sectores productivos a nivel mundial, generando políticas «de ajuste» y reestructuración en los países de capitalismo avanzado. En éstos, los Estados asumen una implicación activa en tal estrategia a través de sus políticas económicas y sociales, favoreciendo determinados intereses sociales (crecimiento y concentración del capital financiero, apoyo a

(49) Cfr. AGLIETTA, Michel: *op. cit.*, 1979 y O'CONNOR, James: *Crisis de acumulación*, Península, Barcelona, 1987.

los sectores productivos «de punta», etc.) y perjudicando a otros (reconversión de sectores industriales, precarización del empleo, etc.) (50). Las principales tendencias de la estructura social española pueden resumirse en los siguientes elementos (51).

— *Fin del pleno empleo*, con un brutal aumento del número de parados (que ha pasado del 1 % en 1970 al 21 % en 1988) debido principalmente a la reconversión del aparato productivo español para adaptarse al actual modelo de desarrollo tecnológico vigente en la Europa occidental (más de 2,5 millones de expedientes de regulación de empleo con suspensión de contrato entre 1977 y 1987). Aparece el fenómeno del paro estructural, permanente, que afecta particularmente a determinados colectivos (jóvenes, mujeres).

— *Precarización del mercado de trabajo y expansión de la economía sumergida*, con un aumento acelerado de la contratación temporal que ha situado a España a la cabeza de los países industrializados en cuanto a proporción de asalariados con carácter temporal: hoy más del 15 % de la población activa se encuentra en esta situación (52). Y la tendencia de los últimos años favorece el crecimiento de este sector donde prima el subempleo: en torno al 90 % de los contratos registrados por el INEM son de carácter temporal, y menos de un 3 % son «ordinarios indefinidos» (53). La precariedad de las condiciones de trabajo se acentúa en los trabajadores irregulares —que no cotizan a la Seguridad Social— cuyo número, según datos del gobierno, supera ya los 3 millones (27,1 % de los activos ocupados); también en este caso los colectivos más afectados son las

(50) Puede decirse que «asistimos a un ataque del Estado hacia una parte de la sociedad que ve disminuidas sus conquistas sociales». Ver JODAR MARTÍNEZ, P. y LOPE PEÑA, A.: *Con el agua al cuello*, Revolución, Madrid, 1985, pp. 124.

(51) Cfr. el esquema propuesto por RODRÍGUEZ CABRERO, G. en «Tendencias actuales del intervencionismo estatal y su influencia en los modos de estructuración social», en *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 31, julio-septiembre 1985, p. 100.

(52) 15,6 % según la E.P.A., frente al 4,8 % de Francia, 4,7 % de Italia, 5,7 % del Reino Unido, 10,4 % del Japón, etc. Ver LORENTE, J.R. y MARÍN, J., «La contratación temporal y la evolución del empleo», en *Boletín Económico de Información Comercial Española*, núm. 2124, 1988, p. 870.

(53) Cfr. COLECTIVO IOE, *Condiciones de trabajo de los jóvenes (primera fase)*, Consejo de la Juventud de España, Madrid, 1987, p. 94-100.

mujeres (42,7 % irregulares) y los jóvenes menores de 25 años (57,2 %) (54).

— *Polarización social y fragmentación del mercado de trabajo*, con un crecimiento simultáneo de los puestos más y menos cualificados, pero sobre todo de estos últimos (55). El mercado de trabajo español tiende a descomponerse en tres segmentos claramente diferenciados: uno *primario*, donde se sitúa alrededor del 50 % de los trabajadores, con condiciones de trabajo relativamente buenas; otro *secundario*, que agrupa al 25 %, con niveles retributivos y de estabilidad bajos, condiciones de trabajo precarias, sin apenas posibilidades de promoción y muy frecuentemente en la economía sumergida; y otro *intermedio*, a medio camino entre los dos anteriores y al que pertenece el 25 % restante (56). La desigualdad social se ve reforzada en los dos extremos de la pirámide social: mientras el segmento superior del mercado primario amplía su poder adquisitivo y su influencia social, aparece el fenómeno de la «nueva pobreza» que afecta en toda Europa a colectivos cada vez más amplios: parados de larga duración, temporeros y sumergidos, jóvenes aparcados, etcétera (57).

Estas características afectan a una población activa de rasgos cada vez más «urbanos» y «terciarios» (la mayoría de empleos se desarrollan en el sector servicios, mientras la agricultura — y ahora también la industria — pierden peso relativo). A comienzos y finales de este período los empleos se distribuían de la siguiente manera (58):

(54) Cfr. *Análisis de las condiciones de vida y de trabajo en España*, Secretaría de Estado de Economía del Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1988, p. 117-8.

(55) Cfr. CASTELLS, M. y otros: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Alianza, Madrid, 1986, Vol.II, p. 555.

(56) Principal conclusión del citado *Análisis de las condiciones de vida y de trabajo en España*, pp. 95-112.

(57) ROOM, G. J.: *La «nueva pobreza» en la Comunidad Europea* (informe encargado por la Comisión Europea). Centre for the Analysis of Social Policy, Bruselas, 1987.

(58) Fuente: PASCUAL ESTEVE, J. M.: «Los recursos dedicados al Bienestar Social en España y sus repercusiones sociales y económicas», en *Documentación Social*, 71, abril-junio 1988, p. 131.

SECTOR	1974	1985
Agricultura y pesca	24,1	17,6
Industria	27,1	24,8
Construcción	9,6	7,3
Servicios	39,2	50,3

Mientras tanto, a partir del proceso de «transición a la democracia» se configura un sistema institucional de libertades civiles y gobierno representativo, análogo al de los países «occidentales», más concretamente a los de la C.E.E. En esta nueva etapa la imagen de Europa, connotada bajo el paradigma de la *modernidad*, se constituye en el horizonte ideológico dominante en España. La democracia, representada jurídicamente por la Constitución de 1978, se instauró en un proceso presidido por las reglas del consenso y los pactos entre diversas cúpulas dirigentes (en primer lugar de partidos políticos, pero también de sindicatos obreros, asociaciones patronales y bancarias, etc. (59). Esta dinámica estigmatizadora del conflicto social y político, condujo a una desmovilización generalizada del rico movimiento participativo surgido en los últimos años del franquismo; tanto la tradición autoritaria de este régimen como los modos de la nueva democracia condujeron a una situación de pasividad y atonía de los movimientos sociales (60), que facilita las prácticas de regulación y de homogeneización social diseñadas por las minorías organizadas detentadoras del poder (ideológico, político o económico).

Este conjunto de circunstancias dibuja el panorama de la sociedad española a finales de los 80: un sistema institucional democrático establecido sobre el consenso y la desmovilización popular, un sistema económico que —tras acabar con el mito desarrollista— tiende a superar la crisis apuntando a una situación en que coexista el empleo seguro, el subempleo precario y el paro estructural.

(59) Cfr. DEL AGUILA, R. y MONTORO, R.: *El discurso político de la transición española*, C.I.S., Madrid, 1984.

(60) Cfr. COLECTIVO IOE: *Participación ciudadana y urbanismo. Consolidación de la democracia y desmovilización popular en la ciudad de Madrid*. C.O.A.M., Madrid, 1985 (no publicado; ver el resumen en «Consolidación democrática y desmovilización popular», Revista *Alfoz*, 29, junio 1986, pp. 29-33.

Ambos elementos (socioeconómico e ideológico-político) se reflejan en el nuevo carácter que adopta la regulación estatal del proceso de reproducción social. Por una parte, siguiendo la línea de institucionalización democrática, se establece un sistema de representación corporativa (61) de intereses (sindicales, patronales, de consumidores, etc.) que son «cooptados/integrados» en los mecanismos estatales (acuerdos marco, etc.). Por otro lado, la «crisis fiscal del Estado» (62), conduce al resquebrajamiento del sistema de Seguridad Social, edificado a medida del modelo desarrollista, que se manifiesta en el bajo nivel de pensiones y jubilaciones, en la escasa cobertura del seguro de desempleo —que no cubre siquiera al 30 % del paro registrado— o en el reciente auge de los fondos privados de pensiones. En este contexto de limitación del gasto social se ha registrado, contradictoriamente, un auge de las ideologías del «bienestar social» que, como veremos, inciden notablemente en la configuración del *dispositivo tutelar* dirigido a las familias y los niños que se desvían del modelo de socialización dominante (63).

A partir de la Constitución de 1978, de la adhesión a diversas declaraciones internacionales (64) y de sucesivas reformas del Código Civil (65) se reformula el marco jurídico de encuadramiento de la infancia. Según la Constitución «los españoles son iguales ante la ley» (art. 14) sin que pueda prevalecer cualquier condición personal: sin embargo, los hijos menores de edad serán *protegidos integralmente* por los poderes públicos y *completamente atendidos* por sus padres (art. 39). Tanto la Constitución como el Código Civil (art. 315) sostienen que la mayoría de edad cuenta desde los 18 años cumplidos; mientras tanto el niño, definido como *menor*,

(61) Cfr. MARTÍNEZ-ALIER, J. y ROCA JUSMET, J.: «Economía política del corporativismo en el Estado español», en *R.E.I.S.*, núm. 41, enero-marzo 1988, pp. 25-62. Un resumen de las aportaciones teóricas acerca del fenómeno neocorporativo se encuentra en PICO, J., *Teorías sobre el Estado del bienestar, Siglo XXI*, Madrid, 1987, pp. 67-91.

(62) Cfr. O'CONNOR, J.: *La crisis fiscal del Estado*, Península, Barcelona, 1981.

(63) En esta línea puede interpretarse la reciente creación de un Ministerio de Asuntos Sociales.

(64) Entre otras, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y las Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa para una Carta de los Derechos del Niño.

(65) Dos de ellas realizadas en 1981 (la primera referida a filiación, patria potestas y régimen económico del matrimonio; la segunda a nulidad, separación y divorcio) y la última en 1987 (sobre adopción y acogimiento familiar).

queda caracterizado por la irresponsabilidad legal y la dependencia de la tutela paterna. En la relación padres-hijos los primeros no tienen autoridad absoluta: el derecho de corrección debe ser ejercido razonable y moderadamente (art. 154 del Código Civil), a la vez que se cumplen los deberes de alimentar, educar y formar a la descendencia. A su vez, los hijos quedan obligados a obedecer y respetar a los padres (art. 155). En caso de plantearse conflictos familiares el ámbito de resolución judicial son los Juzgados de Familia.

Según esto, los hijos —reducidos a la condición inferior de «menor de edad»— están obligados a someterse a los padres, pero éstos tienen —a su vez— deberes cuyo incumplimiento es punible en el marco del derecho de familia. El ordenamiento judicial democrático no cuestiona el hecho de la autoridad paterna sobre los hijos (la *dominación* de los niños por los adultos), se limita a regular el carácter de esta dominación: no es admisible la arbitrariedad paterna, sí su «ajuste» a modelos de comportamientos aceptados institucionalmente como correctos. Aunque desde el plano jurídico se puede discutir si se trata de un derecho (privado) o de un deber (social) paterno, parece que —desde el punto de vista sustantivo— la cuestión básica a dilucidar es qué intereses y valores (modelos de familia, de niño) están en juego.

También en la dinámica demográfica se produce un cambio de tendencia respecto al período anterior (66). Entre 1960-75 se constituyeron «dos Españas» claramente diferenciadas, una (el litoral, Madrid, Valladolid, Zaragoza) que ganaba y rejuvenecía su población, y otra que se despoblaba y envejecía rápidamente. Desde 1975 cesa la emigración al exterior y tienden a equilibrarse los saldos internos entre provincias; se detiene el crecimiento de las grandes ciudades (la población del centro se dirige a los cinturones periféricos) y el éxodo rural, dando lugar a un proceso de «aparcamiento» de la juventud rural (67). Además, las tasas de fecundidad y natalidad continúan descendiendo, lo que implica una disminución relativa de la población infantil, aunque se mantienen importantes diferencias entre regiones. Por otra parte, según la Organización Mundial de la Salud, España es el país europeo que presen-

(66) Un análisis más documentado y detallado se encuentra en COLECTIVO IOE, *La marginación de menores en España*, op. cit., pp. 13-33.

(67) Cfr. ORTI, A., DE LUCAS, A. y GONZÁLEZ, J. J.: *Sociedad rural y juventud campesina*, Ministerio de Agricultura, Madrid, 1985.

ta la más importante reducción de la mortalidad infantil: desde un 26,3 % en 1970 se ha pasado a un 9 % en 1982. Por tanto, la dinámica demográfica dominante parece estabilizarse en una situación de «menos niños más sanos», configurando la antítesis del panorama de «alta fecundidad y alta mortalidad infantil» vigente hasta el siglo pasado.

Los cuadros que se reproducen a continuación muestran la distribución e importancia relativa de la población infantil (menores de 16 años) en las distintas comunidades autónomas (Cuadro III) y en los diferentes estratos de población (habitats urbano, intermedio y rural), según datos extraídos del Censo de población de 1981 (Cuadro IV).

* * *

Este conjunto de cambios en la escena social española tiene una notable repercusión sobre la configuración del *campo de la infancia*; en los capítulos siguientes analizamos la situación de los principales dispositivos socializadores y de encuadramiento de los niños en nuestra sociedad.

CUADRO III
ORDENACION COMUNIDADES AUTONOMAS

Según número absoluto de menores

Según % de menores sobre el total de la población

COMUNIDAD AUTONOMA	Menores 16 años	% (*)	COMUNIDAD AUTONOMA	% (**)
Andalucía	1.986.400	19,10	Canarias	32,2
Cataluña	1.580.350	15,26	Ceuta y Melilla	30,5
Madrid	1.333.791	12,87	Andalucía	30,4
C. Valenciana	1.014.214	9,79	Murcia	30,4
Galicia	702.557	6,78	Madrid	28,1
Castilla y León	619.071	5,98	C. Valenciana	27,5
País Vasco	580.819	5,60	P. Vasco	26,9
Canarias	447.774	4,30	Cataluña	26,4
Castilla-La Mancha	428.082	4,13	Extremadura	26,3
Murcia	295.850	2,85	Baleares	25,9
Extremadura	285.495	2,72	Castilla-La Mancha	25,8
Aragón	276.823	2,66	Cantabria	25,5
Asturias	268.862	2,58	Navarra	25,3
Baleares	171.600	1,65	Galicia	24,8
Cantabria	132.353	1,27	Castilla y León	23,9
Navarra	130.273	1,25	Rioja	23,8
Rioja	61.350	0,58	Asturias	23,6
Ceuta y Melilla	37.940	0,35	Aragón	22,9
ESTADO	10.350.482	100,00	ESTADO	27,4

Fuente: I.N.E., Resultados nacionales (Censo 1981) y elaboración propia.

(*) Porcentaje sobre el total de menores en España.

(**) Porcentaje sobre toda la población de la Comunidad Autónoma.

CUADRO IV

TAMAÑO HABITAT	Por entidades de población			Por municipios		
	Población	Menores	%	Población	Menores	%
> 10.000 habitantes	13.649.154	6.763.887	65,3	27.448.538	7.882.505	76,3
Entre 2.000 y 5.000 habitantes	6.445.375	1.812.032	17,5	7.000.720	1.803.973	17,4
< 2.000 habitantes	7.588.833	1.774.561	17,1	3.234.106	644.085	6,2
TOTAL	37.683.362	10.350.480	100	37.683.364	10.330.483	100

Fuente: I.N.E., Resultados nacionales (Censo 1981) y elaboración propia.

III

PRINCIPALES DISPOSITIVOS
DE SOCIALIZACION
DE LA INFANCIA
EN LA ESPAÑA ACTUAL



Los capítulos anteriores señalan los elementos históricos que incidieron en la constitución y en las sucesivas transformaciones del campo de la infancia moderna. A partir de este punto analizaremos en detalle la configuración de los principales *dispositivos* de producción y regulación de la infancia en la España contemporánea, es decir, aquellos conjuntos de prácticas institucionales y discursivas en los que se produce y reproduce la infancia (o el modelo dominante de infancia).

En primer lugar nos centramos en el funcionamiento y características del modelo normalizado de familia; en segundo lugar, en el dispositivo escolar, segunda gran estructura de socialización infantil; luego veremos la incidencia sobre la infancia —y sobre los dos ámbitos anteriores— del dispositivo del consumo, surgido a partir del desarrollo del capitalismo avanzado. Finalmente analizaremos las características dominantes y las nuevas tendencias del dispositivo tutelar, encargado de la regulación de las familias que no se ajustan a la norma dominante.

Nuestro objetivo es mostrar cuáles son los contextos principales en que se socializan hoy los niños; qué estructuras y qué valores están en juego; cuáles son las claves que definen a estos procesos de producción y reproducción de identidades sociales, así como su relación con las principales tendencias de la formación social española en su conjunto. Más que mostrar la «funcionalidad» de cada uno de los dispositivos con respecto al «sistema social», se trata de identificar las *prácticas* complejas que los configuran, el juego de agentes sociales —con sus particulares intereses— que

entran en relación, los pliegues y las fisuras de los discursos con los que operan.

En los capítulos que siguen, al analizar los diversos dispositivos de socialización, pretendemos obtener una caracterización más ajustada de las estructuras que definen las pautas de normalidad, de los valores que la constituyen y de los grupos sociales que la sostienen. Conseguido esto podremos (en la Sección IV) estudiar, situándonos en tres habitats distintos, cómo actúan los dispositivos configuradores de la infancia y el efecto diferenciador que producen sobre la misma; es decir, la definición de «otras» infancias («marginada», «inadaptada» o «carencial») en relación a dichas pautas de normalidad.

1. DISPOSITIVO FAMILIAR

1.1. Discurso referencial de las nuevas clases medias

En anteriores capítulos hemos podido seguir la evolución del papel jugado por la familia en los procesos de socialización infantil. Por un lado, dicha evolución está condicionada por los cambios económicos, demográficos, políticos y de mentalidad operados en el contexto social; por otro, las pautas familiares de cada etapa histórica no son homogéneas sino que se articulan de modo diverso por clases sociales, aún cuando un modelo de familia —el de las capas dominantes— se convirtiera en paradigma obligado para el conjunto de la población.

En este apartado vamos a intentar esbozar los rasgos peculiares del modelo de familia —y de infancia— que corresponde a las capas sociales dominantes en el actual contexto español, rasgos que, aparentemente, se convierten en modelo de referencia para otros sectores sociales, (como veremos en la parte IV). La operación no es fácil ya que supone deslindar previamente cuáles son esas capas sociales cuyos discursos y prácticas vehiculan el modelo dominante de familia en la presente coyuntura española. Pues bien, teniendo en cuenta los análisis desarrollados hasta aquí y aprovechando las aportaciones en este punto de Alfonso Ortí, podemos avanzar que son las *nuevas capas medias* las que juegan ese papel «porque el comportamiento político de las clases medias no es sólo una cuestión fundamental para la reproducción ideológica



del sistema capitalista, lo es también para la periódica reestructuración del poder del capital» (1). En este sentido, a lo largo del desarrollo capitalista, la alta burguesía habría buscado siempre establecer alianzas con aquellas fracciones intermedias de clase que podían serles más útiles para reconstruir su hegemonía en momentos de cambio social.

En el caso español, tras la guerra civil del 36, se produjo una alianza entre la alta burguesía nacional y las *viejas clases medias patrimoniales* (terratenientes medios y pequeños propietarios, comerciantes, profesionales liberales, artesanos y trabajadores independientes) que dio paso desde los años sesenta a una nueva alianza entre el gran capital —ahora subordinado al capital internacional— y las *nuevas clases medias funcionales* surgidas al calor del proceso de industrialización y urbanización descrito en II.4. (técnicos y empleados de las grandes empresas y del Estado). «La pequeña burguesía tradicional, basada en la pequeña propiedad y en la pequeña producción, se definía estructuralmente por estar *fuera* y particularmente en *contra* del desarrollo del gran capitalismo corporativo o monopolista (...). Por el contrario, las nuevas clases medias funcionales son precisamente un resultado social del doble y complementario proceso de expansión del gran capitalismo y del Estado: pues las *funciones* que las constituyen como tales clases sólo se configuran a un determinado nivel de desarrollo de la acumulación capitalista y su *status* y renta dependen —dentro de ciertos límites— del fortalecimiento de las grandes organizaciones capitalistas y/o del propio Estado» (2). Si la alianza de la postguerra fue eminentemente defensiva y antiobrera, la nueva alianza entre el gran capital y las nuevas clases medias permitió la reconstrucción de la hegemonía burguesa a la llegada de la democracia.

Desde otro enfoque, José Luis Zárraga distingue hasta cinco generaciones en la sociedad española actual cuyas características reflejarían las *tendencias ideológicas más dominantes* en las sucesivas etapas históricas: las generaciones de la guerra y la postguerra, ligadas a los valores tradicionales de la etapa franquista (los perdedores de la guerra habrían sido eliminados de la escena); la generación del sesenta y ocho, con una infancia culturalmente pobre pero cuya juventud se desarrolló en una etapa de creciente dinamismo económico y cultural, protagonizando la crisis social, ideológica y

(1) ORTI, A.: *o. c.*, p. 559.

(2) *Idem*, p. 562.

política del franquismo; la generación de los ochenta, de los actuales jóvenes, nacidos ya en el seno de la llamada sociedad de consumo, con una infancia más protegida y cultivada (reformas educativas, televisión, etc.) pero abocados en su juventud a sufrir los efectos más negativos de la política económica adoptada por sus mayores (paro, precarización del empleo, etc.); y, por último, una generación incipiente, la de los actuales niños y adolescentes, criados en el nuevo contexto democrático y con un factor nuevo, la revolución informática, que sólo alcanzó tardíamente a la generación de los ochenta (3).

En lo que atañe a nuestro campo de interés, las anteriores consideraciones nos previenen contra una excesiva simplificación a la hora de presentar el modelo normalizado de familia. Desde un eje sincrónico nos vamos a ceñir a las *nuevas clases medias* que, según el propio ORTI, presentan una segmentación interna muy acusada, desde las minoritarias *clases medias altas* (nuevos «managers» y cuadros políticos) hasta las mayoritarias *clases medias bajas* (empleados intermedios de la industria y los servicios). Esta última fracción de clase experimentó una notable expansión cuantitativa y cualitativa en la última etapa del franquismo pero actualmente, una vez consumado el cambio político de la transición a la democracia, se ve frenada en su ascenso social, para regresar a condiciones más precarias de vida y de trabajo; en cambio, las capas altas de las nuevas clases medias serían las principales beneficiarias, tras la propia burguesía capitalista, de la política económica vigente, vertebrándose cada vez más desde un neocorporativismo «tecnocrático» (4).

Las llamadas «nuevas clases medias» presentan, por tanto, una fragmentación interna muy acusada en cuanto a su status o extracción social (abarcando una gama que va desde sectores prácticamente incorporados a la burguesía capitalista hasta los asalariados medios y bajos de la clase obrera); pretender a ese nivel una unidad o especificidad de clase sería caer en una trampa de la «astucia de la razón» burguesa que «precisamente por razones ideológicas,

(3) ZARRAGA, J. L.: *Informe Juventud en España. Vol.I. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Publicaciones de Juventud y Sociedad, Madrid, 1985, pp. 375-87. I. FERNÁNDEZ DE CASTRO retoma esta clasificación de las generaciones en *Análisis de las actitudes de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1986, pp. 163 ss.

(4) Ver II. nota 61, p. 83.

trata de hacer desaparecer esos límites definiendo el fenómeno de las “clases medias” características de las sociedades capitalistas avanzadas (...) considerando que la homogeneización del grupo —y por lo tanto lo definidor de la “clase media”— es el nivel o estatus social y no las posiciones respecto a la dominación sobre el proceso productivo» (5). Es la posición ideológica (el modelo burgués de familia o de infancia, en nuestro caso) la que homogeneiza, a partir de los dispositivos coactivos que estamos analizando, a sectores enfrentados de la estructura social. Por eso, para evitar una reificación del concepto de «clase media», nos referiremos más bien a nuestro objeto como *familia o infancia normalizada*, según un modelo que, eso sí, representan de forma eminente las así llamadas, impropiaemente, «nuevas clases medias». La importancia paradigmática de estos modelos de familia y de infancia, estriba en que, a pesar de su fragmentación y contradicciones internas, se vuelven normativos para toda la sociedad y se utilizan como criterio de referencia para definir los comportamientos «anómalos» de la infancia.

Desde el plano de la edad, o eje diacrónico, tendremos que distinguir la generación de los padres (generaciones de postguerra y del 68) y las de los hijos (los actuales jóvenes, adolescentes y niños). Los primeros tuvieron considerables oportunidades de movilidad social y geográfica (emigración del campo a la ciudad, acceso de la mujer al trabajo, elevación del nivel de vida, etc.), identificándose frecuentemente con la mitología desarrollista de los años 60; sin embargo, los hijos se ven escindidos según su extracción social: los de clase media alta afirman las posibilidades de autorrealización personal en una España democrática y competitiva a nivel internacional; los de clase media baja oscilan entre las exigencias de realización propias del modelo educativo normalizado y las dificultades objetivas que encuentran para ponerlo en práctica. Por ejemplo, ante la insistencia de los padres en la educación como medio de ascenso social (los méritos como definidores del status frente al patrimonio de las viejas clases medias), los hijos de em-

(5) ELEJABEITIA, CARMEN y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *El hombre mercancía*, Elías Querejeta Ed., Madrid, 1976, p.74. El propio A. ORTI matiza: «La pretendida unidad de las clases medias, (...) su caracterización conjunta como “nuevas clases medias”, constituye otra argucia ideológica de la “astucia de la razón” burguesa que, enmascarando sus diferencias sociales intensas, tiende a ocultar por dónde pasa realmente la línea de demarcación entre burguesía y clases trabajadoras», *op. cit.*, pp. 569-70.

pleados intermedios sufrirán frecuentemente el desacople existente entre la escuela normal y el mercado de trabajo, mientras los hijos de las élites podrán acceder con facilidad, en España o en el extranjero, a escuelas privadas, caras pero competitivas y mejor conectadas con el mercado de trabajo.

En la presentación que vamos a hacer del modelo normalizado de familia y de infancia, nos basaremos además de la bibliografía general, en el material de grupos de discusión realizados para la presente investigación (6) y diversos análisis empíricos realizados en otros estudios que son citados en cada caso.

1.2. Papel central de la familia. Responsabilización de sus miembros

Son muchos los síntomas —demográficos, legales, de opinión, etc.— que apuntan a una mayor *flexibilidad, pluralismo y laicización* de la institución familiar: a la disminución de la mortalidad infantil (ver II,5.) se añade la más reciente reducción de la natalidad que aproxima a España a tasas de crecimiento cero (7); el tamaño medio de la familia se reduce lentamente (4 miembros en 1960, 3,8 en 1970, 3,7 en 1980), fenómeno que se relaciona con la difusión de métodos anticonceptivos eficaces (8), la disminución del número ideal de hijos (9) y la revalorización social de las rela-

(6) Ver en el *Apéndice metodológico* la composición de los dos grupos de discusión realizados con capas sociales intermedias en Zaragoza y Toledo (GD9 y GD8).

(7) Se ha pasado de 19,5 nacidos por cada mil habitantes en 1970 a 13,4 en 1982. «Esta importante caída de la natalidad constituye sin lugar a dudas el hecho más sobresaliente y de mayor trascendencia de la situación demográfica española actual». TOHARIA, J. J.: «Aspectos demográficos de la organización familiar», en AA.VV., *Estudio sobre la familia española*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1987, p.22-23.

(8) Esta difusión ha sido muy desigual según la extracción social de las mujeres: utilizaban métodos anticonceptivos eficaces en 1977 más del 35 % de las que tenían estudios medios terminados, el 17 % de las que tenían estudios primarios y tan sólo el 8 % de las analfabetas. AA. VV., *La fecundidad en España*, INE, Madrid, 1977, p.194.

(9) Una encuesta de 1984 reflejaba que tener un hijo era lo ideal para el 5 % de los españoles, 2 hijos para el 48 %, 3 para el 24 % y 4 o más para el 13 %. Ver TOHARIA, J. J.: *op. cit.*, p. 49.

ciones de pareja, al margen de la procreación (10); han aumentado sensiblemente las cifras de divorcio, las familias monoparentales y de hijos ilegítimos (11); aumentan también las uniones libres y los matrimonios civiles, en detrimento de los casamientos por la iglesia, registrándose en éste y otros puntos un paulatino distanciamiento respecto a la moral católica (leyes de divorcio y aborto, tolerancia de la homosexualidad, etc.) (12).

Estos cambios demográficos, legales y de mentalidad en torno a la familia se presentan con mayor fuerza en las capas altas e intermedias de la población, como lo refleja, sobre todo, el tamaño familiar medio en función de los ingresos: mientras el cuartil de familias con mayores ingresos tiene 2,6 miembros, el de menos ingresos (las familias pobres) tiene 4,4 miembros (13). El modelo de *familia normalizada* es cada vez más nuclear y, en cierto modo, presenta una crisis o declive de los valores y pautas tradicionales. Por otra parte, aunque la mayoría de los niños continúa viviendo con sus padres, y éste sigue siendo el modelo dominante, se aprecia una *tendencia a diversificar los modelos de familia*: «la sociedad de consumo parece propiciar una cierta variedad de tipos de familia, y una no menor variedad de clases de hijos: hijos de madre soltera, hijos ilegítimos legitimados al casarse sus padres, hijos de padres divorciados, hijos adoptados por los padrastros y otras situaciones mixtas (...). Lo importante no es tanto el número de modelos como la simple pluralidad de modelos» (14). Esta vinculación de las nuevas tendencias familiares con el *dispositivo del consumo* (ver III.3.1.) permite interpretar su aparente «liberación» en base a su funcionalidad económica: «La disolución de la familia produce liberaciones que todos celebran: los incluidos y oprimidos por ella (mujeres, hijos) y los excluidos y marginados de ella (ho-

(10) Según la encuesta citada en la nota anterior, el 55 % de los españoles ya no ve en la procreación el sentido último o principal del matrimonio (76 % entre los menores de 35 años; 33 % en los mayores de 60), *idem.*, p. 39 y sig.

(11) Sobre la extensión del divorcio, ver DEL CAMPO, S. y otros, *Matrimonio y divorcio*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1980, p. 38 y s.; sobre los hijos ilegítimos, J. J. TOHARIA señala que «desde 1975 se produce en España un brusco y sustancial aumento del porcentaje de tales nacimientos sobre el total de nacidos, pasando del 1,48 % en 1974 al 2,90 % en 1979 (última fecha para la que existen datos), rompiéndose así la pauta, registrable desde 1930, de gradual y progresiva disminución», *op. cit.*, p. 37.

(12) Ver TOHARIA, J. J.: *op. cit.*, pp. 34-37.

(13) I.N.E., *Encuesta de Presupuestos Familiares 1980-81*, Vol. 1, p. 505.

(14) CASTILLO, J.: *op. cit.*, p. 72.

mosexuales). Ahora, pensamos, todos podemos ser individuos libres, sin darnos cuenta de que libres tal vez sí (*liberi*: siempre “hijos” y por lo tanto siempre en posición infantil), pero de individuos nada. (...) Las consecuencias libertadoras de la disolución de la familia son, de hecho y de derecho, resultados del proceso capitalista: de hecho porque este proceso los ha producido, de derecho porque pertenecen a la lógica de su proceso de producción (no son resultante aleatoria, marginal o disfuncional» (15).

Las familias normalizadas son conscientes, en general, de los cambios que acabamos de referir —en parte han sido sus protagonistas— pero se hallan, por otro lado, impregnadas de las actitudes y pautas tradicionales (en particular las madres). En este sentido, la mayor flexibilidad o liberación de la familia se acompaña de un *reforzamiento de la responsabilidad asignada a cada uno de sus miembros*, como podemos apreciar siguiendo la línea discursiva del material empírico que hemos recogido.

Para las nuevas clases medias, *la unidad social básica sigue siendo la familia* y uno de sus principales cometidos la educación de los hijos. De ahí que la decisión de fundar un hogar implique un proyecto de vida a largo plazo, para el que los padres deben estar «preparados» pues de ello depende la felicidad o la desgracia de sus hijos y también, indirectamente, la de los propios padres. Según esta concepción, la responsabilidad paterna exige una fuerza moral especial, una capacidad de entrega y de sacrificio fuera de lo común:

«(Ser madre) es una responsabilidad muy grande..., difícilísima (...). Tienes que entregarte al cien por cien y eso requiere sacrificio» (GD9, 14-15).

Aunque a nivel de los principios se trata de una responsabilidad que concierne igualmente a padres y madres, en la práctica son éstas las más afectadas. Incluso cuando la madre trabaja fuera del hogar— lo que ocurre aproximadamente en un tercio de las familias—, es ella la que carga con la mayor parte de las tareas domésticas (16). Este paso del papel de ama de casa tradicional a

(15) IBÁÑEZ, J.: «De la familia al grupo: el grupo como bucle en el árbol familiar», conferencia dada en la Universidad Menéndez Pelayo de Santander el 27-7-1983, edición en *ciclostil*, p. 9.

(16) Según una encuesta aplicada por el CIS en 1984, de 32 tareas diferenciadas del hogar, las mujeres con trabajo fuera del hogar seguían realizando, de forma

a la nueva figura de mujer trabajadora ha supuesto un cambio muy importante para las relaciones familiares:

«Les dedicamos poco tiempo a los hijos. Porque vivimos muy deprisa, porque en la casa que podemos trabajamos los dos. Y a lo mejor a esos hijos nuestros no les dedicamos el tiempo y esa ternura que nuestras madres nos dedicaban a nosotros (...). Las mujeres hemos ido adelante en planteamientos y tal..., entonces la pareja no ha evolucionado en esa medida y surgen tensiones en la pareja. (...) Generalmente te cargas con el trabajo de fuera, con el de casa y con el de los hijos. Te tienes que acostar la última y levantar la primera» (17).

El que la mujer casada tenga derecho y posibilidades de trabajar fuera del hogar ha iniciado un cambio de mentalidad (18) que rompe con la imagen tradicional de la madre centrada en el hogar (ver I.2. y II.2) y cuestiona la figura patriarcal del padre, cuyo puesto de privilegio se basaba en el poder simbólico que le otorgaba ser el único perceptor de los ingresos de la familia (19). De este modo tanto el padre como la madre experimentan un «*complejo*» particular contra el que se debaten:

«Las mujeres que trabajáis no os habéis sacudido el complejo de culpabilidad, y eso a niveles subliminales. En el fondo, estáis pensando que vuestros hijos están peor atendidos por el hecho

predominante, 23; sólo 5 eran realizadas principalmente por el marido; y 4 a medias por los dos. Si comparamos estas cifras con las de amas de casa que no trabajan fuera del hogar, la distribución de las 32 tareas por sexos es la misma, excepto «las relaciones con el colegio o escuela», que en este caso son competencia principal de la madre en lugar de encargarse a medias los dos. Ver CIS: *Situación laboral de la mujer* (Encuesta de ámbito nacional a 7.923 mujeres entre 16 y 65 años), Estudio núm 1.432, octubre-noviembre 1984.

(17) Grupo de discusión con padres y madres de nuevas clases medias de Albacete. Ver COLECTIVO IOE, *La desigualdad social en Albacete*, Informe para Cáritas Diocesana de Albacete, Madrid, 1987, p. 200.

(18) Según una encuesta aplicada en 1984, el 77 % de los españoles considera que la mujer casada debe trabajar si no tiene hijos; el 65 % si tiene hijos mayores; y sólo el 37 % si tiene hijos pequeños (este último porcentaje sube al 60 % entre los encuestados jóvenes). Ver TOHARIA, J. J.: *op. cit.*, pp. 58-63.

(19) FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., y otros: *Cambios en las relaciones sociales y en las formas de vida de la población trabajadora madrileña durante la crisis (75-85)*, Consejería de Ordenación del Territorio, Medio Ambiente y Vivienda, Madrid, 1985, p. 457.



de que vosotras trabajéis. Y, por otra parte, estoy de acuerdo en que los hombres hemos aceptado el hecho **intelectualmente, pero vitalmente no lo aceptamos**. Vemos muchas pegas a que la mujer trabaje... Esto no tiene arreglo en nuestra generación» (20).

A pesar de los cambios registrados, la existencia de tales «complejos» muestra que la imagen de la mujer como guardiana del hogar y formadora de los hijos sigue constituyendo un *valor* no superado. La práctica cuestiona el modelo de familia/niño, la ideología no.

Los hijos de las clases medias también adjudican un *papel central a los padres* a lo largo del proceso educativo, sobre todo el de la madre durante las primeras etapas de la vida:

«Son los padres los que infunden en el niño como una personalidad. Por lo menos cuando es pequeño... me parece que son los padres los que hacen todo» (GD8,41).

Los padres son los primeros «educadores» del niño; les deben inculcar unas «normas» que, en la medida que sean asumidas por los hijos, volverán a éstos *responsables de sus actos*. La responsabilidad pasa así de padres a hijos: aquellos deben transmitir las normas, ese es su *deber* mientras los hijos son «menores» (irresponsables); y éstos deben apropiárselas y comportarse de acuerdo con ellas, esa es su responsabilidad, lo que les va a hacer «mayores». Las circunstancias influyen, pero no eximen de responsabilidad al núcleo central del proceso educativo: padres e hijos. Si fracasa la educación, ambos serán los primeros «culpables». Como ya vimos (I.3), esta forma de promover la familia y a la vez culpabilizarla —si no cumple su misión normalizadora— responde a una estrategia precisa: «Crear una situación en la que la familia desaparece como protagonista *social*, pero subsiste como medio de realización de los *individuos*, como lugar de inscripción de sus ambiciones, como origen real de sus fracasos y horizonte virtual de sus triunfos... (...) Discurso providencial puesto que designa a la familia como el único modelo posible de socialización y a la vez el origen de todas las insatisfacciones» (21).

(20) Grupo citado de Albacete, p. 203.

(21) DONZELOT, J.: *La policía de las familias*, op. cit., p. 226.

En definitiva las nuevas clases medias habrían adoptado el modelo de *familia liberal*, que exalta el protagonismo de sus miembros en detrimento del papel jugado por la sociedad. Según esta concepción cabe penalizar los comportamientos asociales de los individuos y exonerar de responsabilidad al sistema social y a sus instituciones. Así, el problema social de la educación se reduce a actitudes y aptitudes individuales olvidando que sea cual fuere la buena voluntad personal, el individuo está inserto en unas estructuras y unas instituciones a las que se adapta, aunque incluso las conteste, que actúan sobre su personalidad y que condicionan sus posibilidades de cultura personal.

1.3. Los deberes paternos. Ambivalencia normativa.

Las familias normalizadas entienden la infancia como un período especial de *inculcación* —por parte de los padres— y de *apropiación* —por parte de los hijos— de un conjunto de valores y normas de comportamiento. Tal proceso tendría como *punto de partida* una naturaleza infantil amorfa y maleable, que tiende a guiarse por el principio del placer, y como *punto de llegada* una personalidad fuerte, capaz de regularse desde el principio de realidad (correspondiente a su concreta posición de clase). Se trata de la vieja estrategia, ya esbozada en I.3 y II.2.3, de convertir al pequeño «salvaje» en buen ciudadano.

La tarea de inculcación incluye tanto elementos de *disciplina* (control externo) y de sumisión a la autoridad, sobre todo en la primera infancia, como el *cultivo del carácter* y de la mentalidad del niño (autodisciplina). Las exigencias derivadas de estas funciones son vividas por los padres con profunda preocupación ya que los hijos, guiados por el principio del placer, tienden a corromperse si se les deja de la mano. Por ello, es preciso «encauzar» al niño aplicándole unas normas estrictas desde los primeros años, cuando es más dúctil y maleable. Los padres consideran que hacer frente al enemigo interior del niño (por ejemplo su tendencia a jugar en vez de estudiar) es algo que «está en su mano», no así el que proviene del mundo exterior, de la sociedad. La sociedad, el mundo de los adultos, tendería a pervertir al niño aprovechándose de su tendencia espontánea a lo más cómodo:

«Y, claro, los jóvenes se van a lo más fácil, buscan lo que les es más fácil. Y por mucho que tú **en casa les has dicho y les has querido encarrilar**, luego **la sociedad nos los está robando** porque es que les están dando tantas facilidades para lo malo, tantas... que **se mueven en una balanza horrible**» (GD9, 16-17).

El miedo casi paranoico de la familia normalizada —en especial de las madres— al mundo exterior refuerza y justifica tanto el *repliegue institucional* del niño (en la familia, la escuela y otros espacios protegidos) como una *vigilancia permanente* de sus contactos con los adultos. Este acotamiento institucional del niño, como tendremos ocasión de comprobar, quizá sea el *principal cometido* asignado a los padres de familias normalizadas. La reducción del tamaño familiar, el mayor confort de las viviendas y la ampliación del espacio destinado a los niños (casas unifamiliares con jardín en los sectores más acomodados) o los nuevos equipamientos del hogar (televisión, video, ordenador, etc.) coadyuvan en este proceso de repliegue del niño en el ámbito familiar.

Entre los valores que los padres tratan de inculcar en los hijos, varios, relacionados directamente con su función de vigilancia o protección del espacio infantil, tienen un carácter negativo, restrictivo. Así, por ejemplo, se valora la *austeridad* o, mejor, el control de los gastos, frente al consumismo y el despilfarro a que conducen la publicidad de la televisión o la emulación de los amigos (ambos percibidos como desestabilizadores potenciales del comportamiento normal del niño). Los padres deben poner límites a la voracidad insaciable de los hijos —que además exigen marcas determinadas—, intentar convencerles que la persona vale por lo que es, no por lo que tiene («el verdadero valor es la persona, no lo que lleva la persona»). Aun cuando el valor de la austeridad tenga una funcionalidad social evidente (adecuar los gastos a los recursos, permitir el ahorro, etc.), los padres lo enmarcan dentro de un discurso moralizador que se pretende gratuito y universal, al margen de cualquier condicionamiento (el valor en sí de la persona, en el pasaje citado). «La rigurosidad de las clases medias, que se manifiesta por ejemplo en una educación primaria más rígida y represiva (...) tiene sin ninguna duda una afinidad estructural con los sistemas éticos o religio-

«... que exaltan el trabajo, el esfuerzo, la seriedad, la templanza y el ahorro» (22).

Otro valor directamente ligado a la función de vigilancia institucional es la *disciplina* u organización del tiempo (horario, salidas de casa), de las actividades (sobre todo los deberes escolares), de las relaciones (amigos y ambientes) y de la propia persona (limpieza, orden, «saber comportarse»...). Ya desde la primera etapa de la infancia, las reglas de la puericultura moderna, que las nuevas clases medias se esfuerzan por cumplir, «exigen una actitud global ante la vida, y particularmente ante el tiempo, de tipo ascético. (...) Hay que negar al niño un placer inmediato, ocasionándole una contrariedad, en aras de un resultado de interés superior pero situado en el futuro» (23).

Los progenitores recalcan también el *esfuerzo* o espíritu de trabajo y de sacrificio, frente al hedonismo que tiende a impregnar a la juventud actual:

«A mí lo que más pena me da es que hoy la sociedad... los matrimonios jóvenes, los hijos... lo que quieren es **vivir para ellos**... Es muy egoísta pensar así» (GD9, 14).

Los padres relacionan la moral del esfuerzo con la existencia de *motivaciones* o ideales. Su deseo, con frecuencia frustrado, es que los hijos se ilusionen por algo y se esfuercen por conseguirlo. En este sentido, la juventud actual tendría más oportunidades que antes — más medios — pero menos motivaciones, menos ilusiones proyectadas hacia el futuro. Los padres achacan una y otra vez este «grave problema» de la falta de motivaciones a factores externos a la familia — como la televisión o las escasas perspectivas laborales de la juventud — pero lo relacionan también con un problema propio: darle al hijo todo lo que pide o sobreprotegerle; al no posponer la satisfacción de sus deseos, al darle todo hecho, el niño ya no necesita vivir de ilusiones ni sublimar las carencias presentes con proyectos de futuro. La conclusión es, una vez más, que hay que limitar los caprichos o privilegios de los hijos, hacerles conscientes de lo que cuestan las cosas.

(22) BOURDIEU, P.: «Condition de classe et position de classe», en Archives Européennes de Sociologie, VII, 1966, pp. 201-229.

(23) BOLTANSKI, L.: *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 115 y 118.

Este conjunto de pautas educativas presenta una *ambivalencia interna* (mezcla de inculcación impositiva y de invitación al esfuerzo personal) que es deudora de la experiencia acumulada por las generaciones de postguerra y del 68; tal sistema de valores, forjado en una época de desarrollo económico y relativa movilidad social, choca, como veremos, con el talante «veleidoso» de los hijos que se movilizan más por el gusto y las circunstancias del momento (heteronomía del capitalismo de consumo) que por el deber y la fijación de metas (autonomía del capitalismo de producción).

Por otra parte, la ambivalencia del discurso paterno, que es propia de la «pedagogía ascética», trata de modelar en el niño *una personalidad fuerte, competitiva, que se acomode a las condiciones y posibilidades propias de su clase social*. Los padres, sin embargo, inculcan esas pautas como si transmitieran a sus hijos valores absolutos, sin percibir que, más allá de su pretensión moral, los valores de austeridad, organización, esfuerzo y previsión del futuro están «directamente vinculados con una de las ideologías dominantes que legitiman nuestro sistema social, la ideología liberal y tecnocrática» (24). Desde nuestro punto de vista, más bien, cabe interpretar esta forma de inculcación educativa como un «*adiestramiento en la sociedad de clases*» (25).

Los valores inculcados por los padres se presentan, además, con un marcado carácter moral: los comportamientos de los hijos y de la sociedad se juzgan constantemente desde el *deber ser*. Pues bien, también en este punto surge el conflicto en el seno familiar, justamente por las transformaciones que han tenido lugar en el ámbito religioso en que se educaron los actuales padres y madres de capas intermedias (se trata de un sector social que es cliente asiduo de la Iglesia instituida: parroquias del centro de las ciudades y de zonas residenciales, colegios de religiosos, etc. (26). Los cambios introducidos por el Concilio Vaticano II, a los que ya

(24) MARTÍNEZ DE LA PERA, A.: «Educación preescolar y retransmisión cultural en España», en AA.VV., *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Ed. Cantoblanco, Madrid, 1985, p. 155.

(25) Expresión acuñada por HUCH, K. J.: *Einübung in die Klassengesellschaft*, Frankfurt, 1972 y retomada por LORENZER, Á.: *Bases para una teoría de la socialización*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, p. 128.

(26) Para contextualizar históricamente el modelo devocional-individualista de las clases medias durante el franquismo, ver URBINA, F.: «Formas de vida de la Iglesia en España: 1939-1975», en PEREDA, C., DE PRADA, M. A., y URBINA, F.: *Cambios de actitudes religiosas y secularización de comportamientos en la situación española actual*, informe inédito realizado para el C.I.S., Madrid, 1983.

hemos hecho referencia (II.4.), son vividos por el sector que estudiamos como una *crisis de autoridad* dentro de la Iglesia: las normas han cambiado («lo que antes era blanco ahora es negro») y el propio clero se halla dividido («carcas» y «progres»). Esta situación origina dos posturas que podemos ejemplificar a través de un grupo de discusión con madres de clases medias realizado en Madrid:

— Las madres de más edad, de la generación de postguerra, tienden a vivir la actual confusión religiosa como la situación de un padre (la Iglesia) que no cumple con su función clarificadora y de ordenación dando lugar a situaciones personales y colectivas de desamparo y anomía. Creen que el cristianismo debe definirse, ante todo, por unas normas fundamentales («los diez mandamientos») interpretadas en cada momento por la autoridad competente (el Papa y los obispos). Desde esta postura, se adopta un *sometimiento ascético a la norma*, sea ésta cual fuere:

«Yo digo Amén a todo lo que viene de Roma... Ah, yo Roma para mí es sagrada. ¡Para mí es sagrada!» (27).

— Las madres de la generación del 68, educadas también en una religión devocional-individualista, se resisten a admitir la postura anterior. Las normas no son definitivas sino que están sujetas al ritmo de los tiempos. Lo importante para esta postura es *vivir el Evangelio* porque la iglesia no es sólo imposición (norma del Padre) sino vivencia positiva («Madre»):

«Aquello de los Diez Mandamientos fue en otra época, aquella humanidad necesitaba tener unos preceptos delante para llevar el camino. Luego vino Jesús, entonces ya, claro, él vivió aquellos mandamientos y entonces surgieron los Evangelios. Pero realmente el Vaticano II lo que ha hecho ha sido, a mi modo de ver, acercarnos mucho más a vivir nuestra religión, a vivirla de verdad y no agarrarnos a esa serie de preceptos» (28).

Estas dos actitudes están presentes en el discurso de las madres, en mayor o menor grado, como las dos caras de una misma

(27) Grupo de discusión con madres de clases medias, *idem* p. 150.

(28) *Ibidem*, p. 151.

moneda. Por eso, con frecuencia se sienten como perdidas y no saben a qué atenerse. Esto se traduce en una profunda *ambivalencia* en cuanto a la educación religiosa de sus hijos: por una parte se enjuicia el presente desde los valores del pasado y se sienten descorazonadas, los hijos ya no practican la religión como ellas, van a misa sólo cuando les gusta y no cumplen con las obligaciones de la Iglesia. Por otra parte, las madres enjuician su pasado a la luz del presente de sus hijos y se acusan de haber sido demasiado rígidas y superficiales; antes se tenía la senda hecha y todo era obligatorio, mientras que ahora tienes que optar con libertad, antes «te tragabas misas y rosarios» porque era un deber mientras que ahora lo haces si lo sientes.

Como veremos más adelante (III.3.), los nuevos valores de la sociedad de consumo, trasladados al ámbito pedagógico o religioso, cuestionan las pautas tradicionales de educación o religiosidad, lo que produce en muchos padres sentimientos de inseguridad y vaciamiento interior, reforzando su dependencia respecto a otros dispositivos de socialización (escuela, televisión, profesionales, tute pública, etc.).

1.4. Cambios generacionales y conservación de los contenidos básicos del modelo de infancia

El modelo educativo propuesto por los padres de familias normalizadas es transformado en parte por los hijos, que apuntan a nuevas estrategias relacionadas con los cambios operados en el contexto político y económico. Como principio general, las nuevas generaciones aceptan que los padres tienen el derecho y el deber de educar al hijo marcando unas pautas y poniendo unos límites a su libertad; en caso contrario, el niño se vería fácilmente abocado al «desmadre», a la «marginalidad». Pero las pautas deben ser *razonables* y los límites *flexibles*, aspectos que con frecuencia los padres no respetan y que están en el origen de la mayor parte de los conflictos familiares. *No se cuestiona la responsabilidad educativa de los padres o las normas y valores que intentan transmitir, sino la forma de hacerlo*: por imposición autoritaria, sin explicar las razones, etc. Plantean incluso que la inculcación de aquellas normas y valores se ve facilitada cuando los padres son dialogantes y se impide cuando éstos desconfían de los hijos o tratan de imponerse por autoridad o con argumentos arbitrarios:

«Es el espíritu de contradicción. No te dejan, pues lo haces...; en cambio, cuando han confiado en mí para algo, **soy más responsable**, tengo más cuidado..., **más me corto yo**» (GD8, 37-38).

Los hijos quieren que se supere definitivamente el estilo autoritario de la familia tradicional, ligado a su vez a una ideología y moral propias del franquismo (29). La nueva pedagogía democrática, basada en el diálogo y la confianza, debe evitar tanto el exceso de preocupación por el hijo —proteccionismo— como el exceso de permisividad —libertinaje— en un equilibrio difícil de conjugar:

«— Los padres nos arropan demasiado. A lo mejor tú quieres salir a dar una vuelta y siempre están ahí: “venga, quédate, que tienes mucho que hacer”. Te buscan ellos la vida, no dejan que te la busques tú. (...)

— Hay veces que no te dejan salir sin razón. “¿Por qué?” “Porque sí”. “Y ¿por qué sí?”... Yo creo que tienen miedo ahí un poco a perder la autoridad o algo de eso. Dicen: “pues sí, yo soy tu padre y yo mando y no te dejo volver más tarde porque lo digo yo, porque soy tu padre”.

— Tienen que dejar libertad pero al mismo tiempo **tienen que mantener un orden, porque sino no habrá educación** y si hiciéramos cada uno lo que quisiéramos, aquí...

— Pero si es que nadie hace lo que quiere.

— Hay que dejar libertad, pero con un orden, con unos límites» (GD8, 34-35).

De modo semejante a lo que ocurre en el sistema político de la democracia representativa hoy vigente en España, se acepta la libertad como principio general, pero en la práctica esa libertad debe aceptar unas reglas de juego establecidas por la autoridad (gobernantes/padres). El diálogo y la confianza deben regir la relación entre las partes pero sobre la base de que los ciudadanos/hijos hayan interiorizado las normas preestablecidas; de lo contrario, se

(29) Todavía en 1975, según una encuesta del Instituto de Sociología Aplicada, el 84 % de los españoles pensaba que los padres tenían siempre derecho a «ejercer todo tipo de autoridad sobre sus hijos menores de edad». Ver DEL CAMPO, S. y NAVARRO, M.: *Análisis sociológico de la familia española*, Ariel, Barcelona, 1985, p. 248.

cortará el diálogo y se impondrá el peso de la autoridad, con violencia si es necesario (amenaza de prisión/expulsión de casa):

«Yo, con mi marido, he tenido que plantarme ante mis hijos y decirles: “no estoy dispuesta a que no queráis entrar en normas de convivencia. **Si vosotros queréis independencia, pensároslo bien y mirad a ver en dónde la buscáis**”. (...) Es muy duro pero hay momentos en que tienes que hablarles así para que se planten un poco, porque es que, si no, te pisan» (GD9, 22).

Como ocurre con la actuación de los gobernantes respecto a la Constitución, la potestad paterna está también limitada por el respeto a las «normas» de educación (alimentar y vestir al niño, no explotarlo laboralmente, llevarlo a la escuela, etc.). La administración debe controlar el cumplimiento de estos mínimos y, en los casos extremos, separar a los hijos de sus padres e inducir a éstos a un control de la natalidad, si llega el caso (que no tengan hijos si no reúnen las condiciones para educarles). La familia normalizada habría asumido perfectamente esa «inversión fundamental de la moral familiar» (30) que supone limitar la tradicional autoridad del padre y enfatizar su responsabilidad y deberes respecto del hijo. Lo que se empezó planteado como educación democrática, basada en el diálogo y la confianza entre padres e hijos (plano explícito en el discurso de la clase media) acaba siendo «*gobierno a través de las familias*» (plano implícito), en el sentido de que los padres tienen que atenerse a un conjunto de normas y criterios que les vienen impuestos por la legislación, el sistema escolar, las ciencias de la educación, la religión, etc. En todo caso, nadie cuestiona el estatus de los niños como *objeto de gobierno*, sólo cuáles son las formas de autoridad «adecuadas». El hijo aparece como *naturalmente subordinado*.

La «personalidad fuerte» que tanto padres como hijos señalan como principal objetivo de una buena educación, puede entenderse en dos sentidos: uno negativo, como control de sí mismo y de las incitaciones exteriores a dejarse llevar por el principio del placer (no hacer «lo que te da la gana»); y otro positivo, como interiorización de aquellas normas y valores socialmente reconocidos y supuestamente universales. Pues bien, los hijos de clase media sub-

(30) FLANDRIN, J. L.: *Orígenes de la familia moderna*, Crítica, Barcelona, 1979, p. 177. Sobre la historia de esta evolución, ver I.3.

rayan con menos intensidad el componente negativo de la personalidad (el ascetismo de sus padres) y tienden a diferenciarse internamente, según su posición de clase, a la hora de conjugar los valores que se les proponen y los medios de que disponen para llevarlos a la práctica.

En primer lugar, el valor de la austeridad está dando paso a una *revalorización del consumo y el ocio*, en correspondencia con la expansión del consumo privado que ha tenido lugar en España a partir de los años sesenta. Una evolución que RIESMAN describió para los Estados Unidos como el paso de una «psicología de la escasez», propia del capitalismo de acumulación, a una «psicología de la abundancia», típica del capitalismo de consumo (31).

Por otra parte, el análisis diferencial de las fracciones alta y baja de la nueva clase media permite matizar la forma en que los hijos entienden la socialización o proceso de integración en la edad adulta:

— *Los hijos de clase media alta* entienden la educación como un proceso de *autorrealización personal* («llega a ser por tí mismo aquello que tú debes llegar a ser»). Este planteamiento, aparentemente humanista, se acompaña de la fantasía de que no existen condicionamientos y limitaciones sociales a la *libertad individual* («a fin de cuentas, tú eres el único dueño de tu persona»); en consecuencia, deja de tener sentido cualquier forma de ideal político o comunitario y la atención se focaliza en alcanzar el más alto *status social posible*, reproduciendo la posición paterna.

— La crisis de identidad de la juventud burguesa de los años sesenta y setenta —el entonces famoso «conflicto generacional»— habría servido para liberar a los hijos de las rígidas normas y formas de existencia de sus padres y *hacerles más adaptables al capitalismo de consumo*. De este modo, «los predestinados “hijos de la tecnocracia” —tras sus locas aventuras y devaneos juveniles de los años sesenta— consiguen descubrir y reconciliarse, por fin, con su auténtico destino existencial: una especialización acrítica, al servicio de las empresas multinacionales, para alcanzar la *máxima rentabilidad individual*, y a cambio —además— de una *mayor libertad en el uso del propio cuerpo*, y de las propias preferencias consumistas, en la esfera de una vida individual cada vez más pri-

(31) RIESMAN, D. y otros: *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona, 1981, pp. 33-34.

vatzada» (32). Con esta herencia, los hijos de las clases medias altas pueden adaptarse fácilmente a las pautas y condiciones que les impone la sociedad de consumo.

— *Los hijos de clase media baja*, que constituyen estadísticamente en torno a la mitad de ese ciclo de edad en el momento actual, fluctuarían entre el discurso de autorrealización burguesa y el discurso de las capas bajas, centrado éste en la supervivencia («buscarse la vida»). El polo ideal de proyección imaginaria es la promoción burguesa (terminar los estudios superiores y llegar a ser un profesional cualificado), pero esta fantasía tiende fácilmente a frustrarse por las limitaciones del apoyo familiar, sobre todo en la actual fase de recesión económica y precarización del empleo juvenil.

Esta situación de «doble vínculo» se traduce en frecuentes momentos de confusión anímica («vo, la verdad, estoy hecho un lío...») al no lograr una síntesis ideológica propia (hipotético discurso «centrista»). Con todo, «la tensión entre aspiraciones burguesas y medios pequñoburgueses tiende a resolverse —al nivel colectivo de la situación de clase— en un *confuso y depresivo conformismo*, que (sin renunciar —en el plano imaginario— a ninguna idealización) desemboca y se diluye en el resignado *consumismo adaptativo*, típico del estado adulto o maduro de las actuales clases medias-medias» (33).

1.5. Los peligros del mundo exterior

Como ya vimos en I.1, la antigua «socialidad» y hasta «promiscuidad» que caracterizaba la vida familiar en el pasado dio paso a la construcción de la *esfera privada de la familia* como lugar protegido y aislado de la esfera pública, ahora identificada como contaminante y peligrosa para los niños. Esta nueva mentalidad está profundamente arraigada en las familias normalizadas españolas que ven peligros para el niño en todos aquellos lugares que no están especialmente acotados y diseñados para él. Son los «malos ambientes» que generan «hábitos de vicio» y que se condensan en «la calle» —en general—, los bares y discotecas, las máquinas tra-

(32) ORTI, A. y SEOANE, L.: *Estudio cualitativo sobre la juventud española*, informe inédito para la Dirección General de Juventud, Madrid, 1982, p. 23.

(33) Idem, p. 80.

gaperras, las pandillas, etc. Sin embargo el miedo que en estos casos sienten los padres se vuelve *pavor* ante asuntos como la *droga* (jeringuillas tiradas por el suelo), el *amor libre* (parejas tumbadas en la hierba) o la *inseguridad ciudadana*.

Al llegar la adolescencia, se desconfía de la capacidad de los hijos para sobreponerse a los «malos ambientes» de la calle o a los «hábitos de vicio» de otros jóvenes; además, la comunicación con el hijo sobre lo que ocurre en su pandilla de amigos resulta bastante difícil. En esta situación, los padres adoptan dos tácticas concretas: limitar las horas de salida (en función de la edad y la «responsabilidad» demostrada por el hijo) y exhibir, a modo de chantaje, el propio sufrimiento que las salidas suponen para los progenitores, como argumento para que los hijos sepan comportarse.

Los hijos están de acuerdo con los padres en que hay que evitar los ambientes «peligrosos» pero creen que se magnifica el problema, lo que repercute después en un control excesivo de la infancia. La «mala fama» se extiende a los hijos en general, como si todos fueran peligrosos:

«Ahora mismo aquí en Toledo la gente empieza a decir que todo el mundo es drogadicto, todo el mundo es delincuente y todo el mundo se emborracha y todo el mundo hace de todo. Entonces están cerrando bares, hay redadas... (...) Y es que yo jamás he visto a nadie pincharse y no me han ofrecido droga ni nada. (...) Yo entiendo que hay delincuencia y hay droga y hay alcoholismo y hay de todo, pero no se puede generalizar como se está generalizando» (GD8, 21-22).

Los hijos llegan a sospechar que existe una especie de complot de los adultos «que lo dominan todo». En especial, los políticos y los medios de comunicación exageran lo negativo de la juventud y pasan por alto lo positivo, lo que luego influye en la opinión de los padres y les proporciona un nuevo argumento para retener y controlar a sus hijos. Este etiquetamiento de los adolescentes y jóvenes como «peligrosos» se cierne también sobre las *pandillas*, especialmente si ofrecen rasgos externos llamativos («*heavies*», «*punks*», etc.). Las madres llegan a estar convencidas de que estas pandillas pueden influir en el niño más que el ambiente familiar (por ejemplo para consumir productos de una marca determinada o para iniciarse en la droga) por lo que reclaman la necesidad de *controlar*, más que a nadie, a los amigos de sus hijos:

«Eso tiene que ver con el problema de los compañeros. Me da miedo cuando mi hijo piense: “Mis padres me dicen que es malo, pero si mi mejor amigo se lo está fumando (un canuto) y no le pasa nada... ¿cómo va a ser malo?” Entonces a mí eso me da pavor, es donde más miedo tengo. (...) **Tengo que estar muy vigilante**» (GD9, 31).

Los hijos de las clases medias (considerados «pijos» o «hijos de papá» por otros sectores sociales) también polemizan en torno a la influencia de las pandillas; el consenso se establece en torno a dos tipos: las pandillas que crean dependencia y las que respetan e incluso afianzan la personalidad de sus miembros. Las diferencias de estilo o de estética son secundarias (por ejemplo entre «heavies» y «pijos»); en cambio, todos rechazan aquellas pandillas de barrio (o «barriobajeras» según la fórmula acuñada) que arrastran y despersonalizan a los «débiles de carácter» y los ponen al servicio de líderes desaprensivos. El problema no sería la pandilla sino el abuso de poder de los líderes y la debilidad de carácter de quienes les siguen:

«Pasa por ejemplo en barrios... se empiezan a meter contigo y, yo qué sé, si eres muy así (débil de carácter) pues dices: “bueno, pues yo me voy de parte de ellos para que no me hagan nada”. Y así cada vez más gente... hasta absorber a toda la juventud del barrio... Es como una droga: cuando ya estás dentro, ya vas al fondo, ya es casi imposible salir. (...) Porque **son de carácter débil**» (GD8, 52-53).

El miedo de las madres se extiende también a la sociedad en su conjunto que se habría vuelto licenciosa y perniciosa para la juventud, sobre todo en dos ámbitos: la calle y la televisión. La libertad en la calle se identifica con la inseguridad ciudadana, lo que se traduce en una pérdida de libertad de la «gente normal»:

«— Se habla de la libertad y está muy bien, pero dónde está la libertad de mi hijo?

— Pero la libertad bien entendida.

— Es que ahora han pasado a que la **gente normal no tenemos libertad**.

— No. No la tenemos. O sea, sales por la noche y... ¿qué te pones?



- Sí.
- En eso no soy libre, porque tengo miedo a que me ataquen. (...) Yo no les estoy agrediendo a ellos, o sea, ellos me agreden a mí, que esa es otra cuestión» (GD9, 7).

Este discurso apunta nostálgicamente a un régimen de mayor control en el que la libertad sólo se permita al individuo «responsable», que se acomode a los códigos normalizados.

En cuanto a la televisión, las madres opinan que no es «el árbol de la ciencia del bien y del mal» sino que induce sobre todo a lo malo: consumismo, hedonismo, escenas sexuales próximas a la pornografía, etc. La vida sexual de la familia media española, en particular, aparece como rígida y limitada ante la licenciosidad del medio televisivo:

«En la televisión continuamente aparecen escenas de sexo... es tan normal y se mete tanto y tan continuamente que eso tiene que influir en mis hijos y en todos los jóvenes... (...) **Se falsea la realidad...** una cosa es tener un amor, pero limpio, pero no esas excitaciones, esas posturas, esos movimientos como si... (...) Lo único que puedes hacer es comentar con los hijos esa película: “No creas que las relaciones de hombre y mujer es lo que te están metiendo ahí ¿eh?, que esto es pura pornografía y aquí... **estas escenas ni soñéis que se dan en el matrimonio, porque no se dan**”» (GD9, 18).

En general, los hijos adoptan una visión menos pesimista en torno a la libertad en la calle o a la influencia perniciosa de la televisión; es más, frecuentemente acusan a sus padres de «mojigatos», «reprimidos» o «anticuados». Por su parte, los padres acusan a los hijos de «hedonistas», «caprichosos» y «descontrolados». Se trata de *etiquetas que se achacan a la actitud psicológica de sus portadores* y no a los cambios experimentados en el contexto social de padres e hijos, cambios que han generado a su vez diversos sistemas de valores. Así los problemas sociales que influyen negativamente en la educación no dependen, para las familias normalizadas, de la estructura de la sociedad sino que, simplemente manifiestan a un nivel complejo la esencia de las relaciones individuales, y éstas, a su vez, son consecuencia, también simplemente, de las cualidades personales que cada cual aplica en su interdependencia de los demás.

El hecho de que los hijos no estén tan cerrados en el ámbito privado de la familia, que les guste salir a la calle con su pandilla y cuestionen la actitud moralizante de sus padres, supone en cierta medida una quiebra del modelo paterno de infancia —más reprimida y sumisa—. Otros dispositivos, en especial el del consumo, tendrán ahora más fuerza como mecanismos de socialización infantil. Tendencialmente se apunta una transformación desde la regulación coactiva propia del capitalismo de producción— a la regulación «grupala» o «rizomática» —propia del capitalismo de consumo— cuyo fin último sería *desterritorializar* a los individuos «para que el deseo pueda fijarse en puestos de trabajo infinitamente reciclables y en objetos de consumo perfectamente indiferentes» (34). Cambian las formas de regulación pero los hijos siguen manteniendo su estatuto básico de *infantes* (sin voz propia) y su repliegue institucional, ahora más prolongado que antes, en la escuela y la familia (35). La antigua jaula tiene ahora barrotes de oro pero sigue siendo jaula.

1.6. Instituciones y agentes que intervienen en la familia

El contrapunto del repliegue familiar es la tendencia iniciada en un período histórico reciente (ver I. y II.) de limitar la potestad paterna, obligando a padres e hijos a regularse de acuerdo con un conjunto de normas e instituciones impuestas a la familia desde otros dispositivos de socialización. Hoy destacan, entre otros, la escuela, la televisión y la publicidad, los profesionales de la salud, la policía, etc. La misión de los padres, en este sentido, consiste en ser caja de resonancia de **instituciones** especializadas, vigilar el correcto acoplamiento de los niños a esas instancias.

El ámbito escolar, en el que nos centraremos más adelante (III.3.) abarca a un ciclo cada vez más largo de la vida de los niños, ocupándoles la mayor parte del tiempo («Prácticamente todo el día estamos estudiando y no podemos hacer otra cosa»).

(34) IBÁÑEZ, J.: «Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo», en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, núm. 1, mayo-agosto 1981, p. 36.

(35) Sobre el alargamiento del ciclo escolar, ver III.2.1.; sobre la separación más tardía del hogar de origen, ver *Informe Juventud en España, op. cit.*, vol. I, pp. 148 y s.

Esta invasión de la escuela en la vida del niño penetra en el ámbito familiar en forma de «deberes», configuración del espacio, pautas normativas, etc. La *cultura* se convierte, así, en marca diferenciadora de estatus frente a las clases bajas que estarían llenas de prejuicios y malos hábitos (una marca que, al generalizarse la escuela obligatoria en el ciclo básico, se trasladaría al preescolar, colegios privados de pago, actividades extraescolares, etc.). Sin embargo, aun cuando padres e hijos consideren que la escuela debería ser el principal cauce de promoción social y profesional (frente al patrimonio en las antiguas clases medias), las expectativas reales difieren según su status socioeconómico.

Los estratos bajos constatan angustiados la creciente competitividad de la escuela y de la sociedad en general, que obliga a los jóvenes a ser «número uno» si quieren triunfar y relegan a los demás a situaciones precarias:

«Antes por lo menos había más acceso al trabajo, no sé. Estudiabas porque te apetecía, porque querías... o trabajabas; pero es que **ahora** es como una obligación tan fuerte para los niños... Hoy día tienen que educarse para líderes, o sea, los niños **tienen que ser número uno y, si no, no van a tener campo en la vida**» (GD9, 1-2).

Los estratos altos, en cambio, con una base de apoyo familiar mucho más sólida, solucionan el problema de la competencia accediendo a escuelas privadas «superbuenas y competitivas»: colegios elitistas para la enseñanza media («se aprende más que en mil años en un colegio público») y escuelas para postgraduados en España o en el extranjero (hoy el ejemplo tópico es un internado o un «master» en Estados Unidos).

Esta doble vía escolar de los estratos bajos y altos de clase media pone en cuestión el principio de «igualdad de oportunidades», pero ello se achaca no a la desigualdad económica de las familias, sino a la mala gestión de la administración que debería equilibrar y cualificar el conjunto del sistema escolar y dar becas para escuelas privadas a los jóvenes que se lo merezcan («habría que proponer un sistema de becas alucinante»). Aparte éste y otros problemas de gestión de la enseñanza (aprendizaje pasivo y no estimulante, falta de conjunción entre los estudios y el mercado de trabajo, ausencia de especialización, etc.), la posición fundamental y convergente de las clases medias es que el éxito

escolar depende del «esfuerzo de cada uno», de las «ganas de trabajar» (36).

Aparte la escuela, las familias de clase media vinculan a sus hijos a otras muchas instancias especializadas en el «campo de la infancia». En unos casos se trata de profesionales con saberes especializados: puericultores, pediatras, maestros, psicólogos, etc. Todas estas personas están investidas de autoridad en su respectivo campo y su función social consiste precisamente en *marcar el camino a los padres*, sobre todo cuando los hijos presentan problemas. Los especialistas dirigen —no sólo apoyan— la tarea educativa de los padres, que se vuelven transmisores últimos de aquellos saberes. La simple existencia de los expertos y la complejidad de sus saberes refuerzan la inseguridad de los padres, introduciendo en ellos una especie de *duda permanente* sobre cómo educar a sus hijos:

«Todas educamos a nuestros hijos como mejor sabemos pero **tienes siempre la duda** de si lo hago bien, esa es la cuestión. Lo haces con buena intención, pero a veces no estás, no tienes la seguridad plena de que esto es así o que esto es lo que le enriquece o le va a ayudar» (GD9, 13-14).

En otros casos se trata de espacios o instituciones concretas (parroquias, asociaciones infantiles, competiciones deportivas, colonias de verano, etc.) a donde los niños son enviados para ser protegidos y controlados por adultos «responsables»; en todos estos casos hay una delegación de la vigilancia paterna en otras personas revestidas de autoridad.

Por último, otras instancias que intervienen en la familia normalizada se relacionan con el control público de aquellos ambientes e instituciones que influyen en la vida del niño. En especial, se reclama el control de los ambientes más peligrosos para el niño, según la concepción dominante de infancia: la calle y la televisión. La calle debe ser preservada por la *policía* cuya misión en relación a los niños —importantísima— es prevenir todo aquello que pueda perjudicarles, herir su sensibilidad o inducirles a malos hábitos (atracos y agresiones, gamberrismo juvenil, drogas, obscenida-

(36) Ver la lógica de este discurso en COLECTIVO IOE, *Condiciones de trabajo de la juventud*, informe para el Consejo de la Juventud de España, Madrid, 1987, pp. 172-75.

des...). En cuanto a la *televisión*, debe ser controlada tanto por el Estado —evitando programas o anuncios publicitarios perjudiciales para los niños— como por los propios padres, con frecuencia culpabilizados por ver la televisión en exceso y educar así «mal» a sus hijos:

«La tele nos está quitando comunicación, y los padres tenemos mucha **culpa** en esto (...). No les puedes decir continuamente: “apaga la tele”, pero yo pienso que si desde pequeños no les acostumbráramos...» (GD9, 19).

1.7. Los niños al margen: la otra infancia

Las familias de clase media tienden espontáneamente a universalizar sus problemas particulares como la situación «normal» o más común de la gente, de ahí que los niños de las clases bajas —con frecuencia socialmente marginados— apenas estén presentes en su discurso. En el material empírico que hemos recogido se habla de ellos solo a instancias de los investigadores, en tercera persona (son «los otros niños»). Se distingue enseguida, reproduciendo o sustentando el discurso oficial en este punto, entre aquellos niños marginados que son «*víctimas*» de la pobreza o del abandono familiar y aquellos otros que se vuelven «*peligrosos*» por el vicio o los malos hábitos (ver III.4.).

Ante los niños «*víctimas*», se plantea la necesidad de *estrategias de protección*: adopción, guarda y custodia, pisos-familia, centros, ayuda a las familias, etc. La sensibilidad de las madres de clase media ante estos niños «inocentes» intenta rápidamente buscar culpables: los padres del niño, en primer lugar, por no responsabilizarse de la educación y a veces, incluso, por explotar a los hijos (mendicidad, venta ambulante, etc.); pero también la sociedad en general por no dar más oportunidades a las familias pobres (trabajo, redistribución del dinero sobrante, etc.).

Un sector de los padres llega a defender la causa del compromiso personal con los pobres, acercándose a conocerlos y a procurar la solución de sus problemas (prefiguran la posición de los «salvadores del niño»); otro sector, más amplio, desconfía de saber acercarse a las familias pobres (sin ser estafado por ellas) y defienden la mediación de organizaciones de ayuda, gubernamentales o no (como Cáritas o la Cruz Roja).

Ante los niños «peligrosos», se reclaman, en cambio, *estrategias de control y reinserción*: vigilancia policial, más oportunidades y puestos de trabajo, cursos, centros especializados para los más «deteriorados», etc. También aquí se distinguen aquellos «niños de la calle» que delinquen por necesidad —una minoría— de aquellos otros que lo hacen por *vicio* o condicionados por la depravación moral del ambiente en que viven:

«A veces piensas: bueno, pues si es una persona que básicamente lo necesita, que no tiene para comer... hasta cierto punto entiendes que te agredan. Pero es que no son esos los que roban (...). Son los hijos que se van a la calle y entonces pues, bueno, algo tienen que hacer» (GD9, 13).

Fácilmente se puede apreciar la *simetría* ya apuntada entre el discurso de las clases medias sobre la infancia marginada y la praxis oficial sobre el particular (ámbitos de protección y reforma, medidas correctoras, función policial, etc.). El modelo normal de familia de la clase media —con todas las ambivalencias y matices que hemos tratado de reflejar— se vuelve *paradigma de referencia general para definir, a partir de él, los comportamientos a-normales* que requieren una intervención correctora por parte de los organismos públicos correspondientes.

Cabría dar un paso más y tratar de comprender si la desigualdad social en general, en cuyo contexto se produce la marginación de las familias y de los niños, también es contemplada por las clases medias y por las élites dirigentes con la misma simetría. Pues bien, desde los análisis desarrollados hasta aquí podemos deducir que los desequilibrios estructurales de la sociedad se perciben por las nuevas clases medias, bien desde una *concepción arcaizante*, según la cual la permisividad moderna sería el origen de todos los males (posición de la generación de postguerra que se asimila a la de los partidos de ideología conservadora), o bien desde una *concepción modernizante*, según la cual las desigualdades y desequilibrios se verían como elementos, no queridos pero inevitables, de un proceso lineal (antes y ahora) en que las clases económicamente bien situadas detentarían una posición de avanzada, hacia la que todos caminan (posición de la generación del 68, que se puede asimilar a la mantenida por las fuerzas políticas progresistas en el proceso de transición a la democracia). Tanto las clases medias como los dirigentes políticos pueden defender grandes

principios generales (ser libres, corresponsabilidad social, etc.) pero ello no se traduce en compromisos concretos frente a los desequilibrios estructurales que están a la base de fenómenos como la pobreza o la marginación social de amplios sectores de la infancia. La propia situación más o menos desahogada de las nuevas clases medias les hace sentirse *satisfechas de su estatus social*, universalizado o naturalizando ese estatus como el *normal* en nuestra sociedad.



2. DISPOSITIVO ESCOLAR

En capítulos anteriores hemos visto cómo la escuela ha sido uno de los principales dispositivos configuradores de la infancia moderna (ver I.3.Á. y II.2.C.). En este apartado caracterizaremos, en primer lugar, el actual *sistema de enseñanza* y su función social en cuanto configurador de un modelo de infancia-juventud; a continuación el *papel del discurso pedagógico* en la configuración de una infancia dependiente y aislada del conjunto de la vida social; por último, analizaremos la posición que ocupan los *agentes* más inmediatos del espacio escolar: los profesores, los alumnos y los padres.

2.1. Ampliación y desajustes del sistema de enseñanza

El actual sistema escolar se fue articulando en España desde mediados del siglo XIX (tal como hemos expuesto en II.2); hasta la reforma de 1970 se habían mantenido inalterables las líneas maestras del sistema diseñado por la Ley Moyano (1857), con dos niveles separados y altamente diferenciados (enseñanza primaria y enseñanza media-superior). En sucesivas reformas se fue ampliando el ciclo de escuela obligatoria para ambos sexos.

La Ley General de Educación de 1970 rompió con la situación de «doble vía» en el sistema escolar que obligaba a escoger una de ellas a los 9/10 años, imponiendo un sistema único hasta los 14

años: la *Educación General Básica (E.G.B.)*, obligatoria y gratuita (1). El objetivo ya no era sólo la alfabetización de toda la población infantil sino elevar su aprendizaje básico haciéndolo más acorde con las necesidades del desarrollo económico capitalista y del consumo de masas (2); además, se generalizó una oferta educativa coincidente con las expectativas familiares de movilidad social; también influyó en este cambio escolar la preocupación política del franquismo por estabilizar la cuestión social, formando amplios estratos medios de población (ver III.1.1.). La coincidencia de todos estos factores en la reforma de 1970 se produce en el momento final del despliegue del modelo de desarrollo capitalista de la postguerra europea, previo a la crisis de 1973.

Para justificar ideológicamente su existencia, la escuela se presenta como la mediación necesaria entre el crecimiento biológico del niño y su integración en el sistema social. En concreto, pretende que el niño interiorice las pautas culturales y las normas de convivencia vigentes, además de prepararlo profesionalmente. Pero esta actuación del Estado en ambos sentidos, que se garantiza a través de la generalidad, obligatoriedad y gratuidad de la EGB, no deja de encerrar una notable ambigüedad: por una parte legitima su actuación en el supuesto de que la educación básica en la sociedad moderna forma parte esencial del desarrollo pleno de la personalidad de los ciudadanos; por otra, el aprendizaje de una profesión, al inscribirse en el contexto de las relaciones de libre mercado de la fuerza de trabajo, excluiría por principio la obligatoriedad (3). Esta ambivalencia afecta, sobre todo, a la oferta educativa de enseñanzas medias y es que la configuró la doble vía del

(1) Para contextualizar el momento socio-político educativo en que surge el *Libro Blanco sobre la educación en España. Bases para una política educativa* (1969), antecedente de la Ley General de Educación de 1970, véase TAMAMES, R.: *La república. La era de Franco*. Alianza Universidad, Madrid, 1976, pp. 584-590; también FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1977.

(2) Ver en este sentido III.3. Pese a estas tendencias generales, siguen existiendo amplios sectores de la economía española situados en las márgenes del sistema; la escuela obligatoria, al dirigirse de forma homogénea a toda la población infantil no se adapta, por tanto, a esos sectores menos integrados. Cfr. FERNÁNDEZ ENGUETA, M.: «Educación y modos de producción», en F. Etxeberria (Ed.), *El fracaso de la Escuela*, Erein, San Sebastian, 1987, p. 31.

(3) FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros: *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*, C.I.D.E. Madrid, 1986, pp. 60-61. En adelante nos referimos a esta investigación como Informe EDE.

BUP-COU (como formación para ciudadanos de élite dirigidos a la enseñanza superior) y la F.P. (centrada en la formación de oficios).

La oferta normalizada del actual sistema de enseñanza ofrece un ciclo continuo de 17 años (desde el inicio de la E.G.B. hasta terminar la Universidad), que se funda en el principio de la igualdad de oportunidades. Es indudable que esta imposición y extensión del sistema escolar tiende a construir un paradigma de referencia para la socialización normalizada de las generaciones más jóvenes. De esta manera el «desarrollo pleno» de las identidades-personalidades llega a identificarse con la meta última de este sistema: la figura del profesional superior. La aceptación de esta figura como meta última de los estudios «supone la necesidad de llegar a serlo (...) y, también, el significado de *fracaso*, de renuncia a la plenitud del ser, cuando no se alcanza el objetivo» (4). De este modo, se identifica al «niño normal» con el que pasa de curso o etapa, a la vez que se estigmatiza a los que no avanzan. En suma, el modelo de ciudadano formado en el sistema escolar con éxito, remite al ideal de la auto-realización personal propio de la burguesía ilustrada.

En contraste con la oferta ideal del sistema escolar veamos qué pasa en la realidad, tomando como referencia un curso concreto, el de los alumnos que iniciaron su escolaridad obligatoria con 6 años, en el curso 1970-71 y que ya tendrían que haber terminado la universidad. Las cifras indican que sólo tuvo éxito en los estudios medios (aprobando C.O.U. o F.P.II) el 23,1 %; es decir que, *el 76,9 % no obtuvo el resultado previsto* y una tercera parte del total ni siquiera cursó completa la EGB o no obtuvo el graduado escolar (5). El «derroche» del sistema escolar se eleva al 90% de fracaso si se tiene en cuenta también el ciclo superior. En suma, sólo 10 de cada 100 niños españoles ha podido realizar el «desarrollo pleno» que le ofertaba la escuela, mientras el 90 % se ha quedado por el camino con mayor o menor sensación de fracaso, y una tercera parte ni siquiera ha cubierto el mínimo exigido. Esta situación queda reflejada en el Cuadro V. Sin duda alguna, consi-

(4) Idem, p. 89. La necesidad de contar con un sistema educativo coherente y de garantizar la interrelación de los distintos ciclos, fueron los primeros objetivos propuestos por el Libro Blanco de la Educación en España (1969), ver TAMAMES, R.: *op. cit.*, p. 588.

(5) Datos recogidos en el Informe EDE, ver nota 3.

derando los aspectos cuantitativos y cualitativos, la principal producción del sistema educativo es la de los fracasados.

CUADRO V
ESTIMACION DE EXITOS/ABANDONOS EN EL SISTEMA ESCOLAR
(Por cada 100 alumnos del ciclo 1971-1988)

NIVEL (edad)	EGB (6-14)	BUP-COU/FP (15-18)	E. Sup. (+19)
Lo inician	100	64	17
Exito	65	23	10
Abandono	35	41	7
Pérdida entre etapas		1	6

Fuente: Elaboración propia a partir de FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros, *Análisis de la actitud de rechazo...*, op. cit.

La implantación creciente del sistema escolar queda reflejada en una reducción de los abandonos durante la etapa obligatoria, que a partir del año setenta pasan del 40 % al 20 %, mientras la tasa de escolarización a los 14 años se dobla. Sin embargo, los abandonos en las enseñanzas medias aumentaron del 19,4 % al 41 %. El problema de la selección, pues, se va retrasando y se acumula en el ciclo medio que, al masificarse, se ve saturado antes de llegar a la universidad; ésta, a su vez, tiende a elevar los baremos de ingreso a fin de contrarrestar los efectos masificadores de la obligatoriedad de la EGB (para el curso 87/88 sólo 27 de las 73 facultades, escuelas universitarias o secciones de las cuatro universidades de Madrid admitieron la puntuación de 5 sobre 10 como nota suficiente para el ingreso (6)).

La variable *estratificación familiar y social* es la que mejor permite dilucidar si el sistema escolar funciona como mecanismo de-

(6) Sobre el *rendimiento escolar* en sus diversos ítems de «normalidad/atraso», «abandonos», «repeticiones», «rendimiento (éxito/fracaso en las pruebas)», véase FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros: *idem.*, pp. 79-121.

mocratizador o discriminatorio (7). En este sentido los resultados obtenidos apuntan a que, pese a la reforma del 70, el sistema de enseñanza está fuertemente estratificado y refuerza la discriminación social existente, al tiempo que atempera la situación anterior aún más discriminante. En concreto: 1) la casi totalidad de las «salidas» (desescolarizaciones) en EGB corresponden a alumnos cuyas familias pertenecen a las categorías socio-económicas de «obrero» o «propietario y empresario sin asalariados» (obreros independientes y campesinos familiares); 2) en la selección final para los alumnos que continúan las dos vías de enseñanzas medias, el resultado es discriminatorio para las categorías aludidas más el «personal de oficina, auxiliares administrativos y subalternos»; 3) el peor rendimiento de los alumnos de F.P. (sólo termina con título de F.P.II el 23 % frente al 42,5 % de éxito en BUP-COU) perjudica a las categorías sociales que siguen ésta, precisamente las que se encuentran de los estratos más bajos (8).

Hasta aquí los resultados más globales de la Ley General de Educación de 1970, que podemos resumir en: ampliación de la población escolarizada, en los márgenes de la enseñanza obligatoria (a partir de los 14 y de 4 a 5 años); desproporción entre la oferta del sistema escolar, que se dirige a todos los niños, y el resultado, que sólo permite el «desarrollo pleno» al 10 % de los escolares. Sin embargo, la aplicación de la Ley General de Enseñanza consiguió el objetivo de universalidad del dispositivo escolar, es decir, recluir en el espacio de la escuela a la mayoría de niños a partir de los 6 años, eliminando la transmisión familiar del aprendizaje básico en sectores de niños hasta entonces desescolarizados.

En 1985 se promulgó la *Ley Orgánica 81/955 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. En su presentación el ministro señaló los tres rasgos principales de la misma: «garantizar los derechos a la educación y la libertad de enseñanza y fomentar una participación real» (9). El primero exige la financiación

(7) *Idem*, pp. 122-134.

(8) El *clasismo* del sistema educativo, denunciado en el Libro Blanco, se evidencia si tenemos en cuenta que en 1964, cuando sólo el 2,2 % del alumnado llegaba a la enseñanza superior, tal coeficiente era del 0,2 % para los hijos de obreros agrícolas y de asalariados manuales, mientras llegaba al 83 % entre los hijos de profesionales liberales.

(9) *Ley orgánica del derecho a la educación (LODE)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985, p. 17.

con fondos públicos de toda la red escolar integrada, tanto en centros públicos como en los privados concertados, a fin de conseguir plazas escolares dignas (frente a la miseria de instalaciones y equipamientos en zonas rurales y barrios periféricos de grandes ciudades); esta primera propuesta y la garantía de la libertad de enseñanza supone el reconocimiento definitivo de la enseñanza privada y su gradual equiparación con el sector público (la enseñanza privada en el decenio 1973-82 decreció en número de alumnos pero multiplicó por 50 las subvenciones recibidas del Estado). El tercer rasgo propuesto es el de la *participación* de todos los afectados, así se establecen asociaciones de padres, y de alumnos y consejos escolares, en un intento de implicar al núcleo familiar en el dispositivo escolar y conseguir la mayor correspondencia del primero con respecto al segundo (10). Actualmente está en fase de experimentación un nuevo proyecto de reforma de la enseñanza que pretende eliminar la doble vía al terminar la EGB, implantando un ciclo común unificado y obligatorio de 6 a 16 años (11).

Entre la reforma del 70 y la que tiene lugar en los años 80 existe una diferencia básica: aquélla respondió a la necesidad de expansión del sistema económico y de una mayor cualificación de la mano de obra, en cambio, la reforma actual se encuentra con la restricción y reestructuración del mercado laboral. Sorprende en este sentido que se sigan planteando como objetivos el dignificar las enseñanzas técnico-profesionales o el adecuar la formación al empleo, prácticamente inaccesible para gran parte de los jóvenes. En opinión del Informe EDE, «la reforma actual tiende a realizarse como si la crisis no existiera o se tratara tan sólo de una crisis coyuntural» (12). Cabe explicar este olvido institucional si tenemos en cuenta que el modelo escolar vigente sólo puede legitimarse en una situación de crecimiento sostenido de la economía que consiga imponer nuevas actividades y mejores empleos, que sostenga las metas de abundancia y bienestar. Pero cuando el mercado de trabajo se contrae (destrucción de empleos, paro, economía sumergi-

(10) Ver el informe «Consejos Escolares. Pesimismo general sobre los órganos de participación democrática de la LODE», «El País», *Educación*, año VII, n. 286, 5 julio-88, p. 1.

(11) *Propuesta para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

(12) Informe citado, p. 268.

da, etc.) los alumnos no pueden incorporarse inmediatamente al mismo y se debilitan sus motivaciones para estudiar; también en la familia se produce un bloqueo de los proyectos de movilidad ascendente, basados en la cualificación profesional-educativa de los hijos, y una contracción del consumo en términos generales. En el caso de los sectores menos asentados, la salida para los hijos (y para muchos padres) será el subempleo y la economía sumergida o, en último caso, la ayuda institucional (subsidios, empleo social, becas...).

El desacople entre la escuela y el mercado de trabajo afecta también, según el informe EDE, a la cohesión familiar, a la autoridad del cabeza de familia activo y al valor trabajo, elementos esenciales para la legitimación del orden social simbólico dominante. Por su parte, la reforma actual del sistema escolar parece ignorar el problema o lo considera como un simple ajuste coyuntural. En su interpretación última, el *fracaso personal del 90 % de los alumnos es consustancial al sistema escolar actual, que no puede garantizar lo que oferta: dar a todos la oportunidad de desarrollo pleno, incluyendo el aprendizaje de una profesión que permita el acceso al bienestar social*. Al trasladar la incapacidad del sistema escolar a la culpabilización personal del alumno, por la interiorización de su fracaso durante el ciclo escolar, se produce, según todos los análisis, un «efecto boomerang» contra la misma instancia de donde procede, es decir, contra el sistema escolar. Además, por efecto multiplicador, se observa la ampliación del rechazo de los alumnos a la sociedad en su conjunto y a la familia misma, según veremos.

En el sistema escolar actual se encontrarían, en términos del *Informe Juventud en España* (13), dos generaciones: la generación «de los 80», nacida entre 1956-65 y caracterizada por el contraste de una infancia dorada y una juventud en precario; y la generación actual de niños y adolescentes nacidos entre 1966 y 1975, en el contexto de la sociedad de consumo y la revolución informática pero también con escasas perspectivas laborales. Para estos últimos, la infancia no parece ya tan dorada como para sus predecesores; y además, los proyectos familiares de ascenso social por el estudio se encuentran colapsados. Se da la paradoja de que mien-

(13) ZARRAGA, J. L.: *Informe Juventud en España. 1. La inserción de los jóvenes en la sociedad*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1985, p. 377 y ss.

tras los hijos apenas ven perspectivas laborales a través de la enseñanza normal, sus padres (la generación del «68») siguen aferrados al sistema educativo como vía necesaria de ascenso social. De nada parece estar sirviendo la experiencia tan traumática de la generación de los «80», aparcada en el sistema educativo y marginada socio-laboralmente, según hemos expuesto en el análisis del dispositivo familiar (ver III.1.1.). En suma, existe una concordancia generacional entre los padres de los alumnos actuales y las directrices educativas de la última reforma, al mantener la ilusión del funcionamiento de la escuela contra toda la experiencia de los alumnos.

Dentro de una estrategia de regulación total de la infancia, partiendo de las «líneas de fuga» de la escuela normal, se produce el fenómeno de la *expansión del sistema escolar*. Por un lado, en cuanto «apoyos» internos al proceso educativo normalizado y a la búsqueda de otra calidad en la enseñanza (equipos multiprofesionales de apoyo) y, por otro lado, como «extensiones» del propio sistema educativo; educación «compensatoria» y educación «especial» (14). La educación compensatoria incluía 5 programas en el curso 85/86: preescolar en casa (61 experiencias), centros de recursos y apoyo a EGB y preescolar (139 centros y 149 equipos); cursos ocupacionales para jóvenes de 14-16 años (sólo 6.500 alumnos sobre un total de 250.000 fuera del sistema escolar); programas de alfabetización y programas de escolarización de población gitana (15).

En un intento de alargar el brazo del sistema escolar, aparecen recursos como la figura del «educador especializado» para trabajar con colectivos de niños «distintos» y generalmente no escolarizados (16), o los cursos de formación para jóvenes del INEM. En esta multiplicación de espacios escolares, precisamente para ese «resto», al que no llega la escuela normal o para los ya expulsados

(14) Cfr. COLECTIVO IOE, *La marginación de menores en España, op. cit.*, Anexo II sobre «La Educación Especial», pp.151-159 (para el curso 83-84 había 98.037 alumnos).

(15) Cfr. MUÑOZ SEDANO, Antonio: «Panorama de la Educación compensatoria», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, Fundación Banco Exterior, Madrid, 1988, pp. 179-194; sobre escuela para población gitana ver: GARCÍA PARDO, Luz: «Los programas de integración gitana», en *Idem*, pp. 129-136.

(16) LARA, Francisco, «La carencia de Educadores especializados», en *La escuela ante la inadaptación social, op. cit.* pp. 122-126; ver, también, COLOM CANELLAS, A. J.: «El Educador de Calle», en *Modelos de intervención socioeducativa*, Narcea, Madrid, 1987, pp. 131-153.

de la misma, se puede reconocer la función clasificatoria del dispositivo escolar, ya que no sólo estigmatiza a quienes no se integran en el mismo, sino también a quienes no lo aprovechan suficientemente. Según Foucault, precisamente en esto consistiría el éxito de la institución: marcar a los fracasados y desadaptados y crear para ellos nuevos espacios de control; en frase gráfica de Francine Muel, «la escuela de todos no es para todos» (17).

La última extensión del sistema educativo es el intento de expandir o hacer desaparecer —según se mire— el espacio escolar tradicional mediante la utilización de diversos medios de comunicación (por ejemplo, la universidad a distancia); el objetivo de esta extensión sería cualificar cuadros para la nueva democracia industrial española de entre aquéllos que no pudieron hacerlo a su tiempo y en su lugar (18).

2.2. El discurso pedagógico

Al analizar el surgimiento de la «infancia moderna» vimos que tanto los humanistas y moralistas como los principales filósofos preocupados por el niño veían en la infancia la *edad de la corrupción*, original o inducida; de ahí que organizaran una lucha contra la misma, apartando al niño de los estímulos negativos (propios o externos), recluyéndolo en un espacio civilizador (la escuela) y postergando su inserción en la sociedad hasta el momento en que fuera capaz de desarrollar su ser pleno. Acompañar vigilante y solícito este proceso de maduración del niño será tarea del maestro, que fundamenta su intervención en el saber especializado de la pedagogía (teoría de la educación).

Anteriormente hemos apuntado que el sistema de enseñanza se muestra en cierta medida ajeno a la crisis del modelo socioeconómico al que, en principio, debe suministrar mano de obra convenientemente preparada. Esta tendencia, de aislamiento y elusión de los condicionantes sociales del proceso educativo, se ve potenciada por el soporte ideológico que sustenta las prácticas escolares: el discurso pedagógico.

(17) MUEL, Francine: «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal», en AA.VV., *Espacios de poder*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1981, p. 133.

(18) MOYA, Carlos: «La Universidad a distancia como factor estratégico de modernización», en AA.VV., *Perspectivas actuales en sociología de la Educación*, op. cit., p. 333.



2.2.1. *Caracterización y efectos sobre la infancia*

El discurso pedagógico entiende el desarrollo del *niño* como la evolución natural de un proceso civilizador fundado en la ciencia y en la conciencia, y basa la configuración del orden social en el progreso cultural de los individuos. Al concebir la educación como cultura (no como proceso social atravesado por relaciones de dominación) y a ésta como actualización de la naturaleza, se ve obligado a *desdoblar la naturaleza humana* para justificar el papel de la pedagogía: el hombre se definirá por su naturaleza esencial (lo que es y lo que debe ser) y, además, por su separación de la humanidad, o sea, por la corrupción de su naturaleza. El fin de la educación del niño será liberar la naturaleza esencial de la parte corrupta de la misma. Desde aquí y según la idea que se tenga de la naturaleza humana, surge la *pedagogía tradicional o la moderna*; la primera trata de rescatar al niño de su natural tendencia a la corrupción, no cuestionando las desigualdades observadas en cada individuo; la segunda trata de salvaguardar la naturaleza buena del niño de la naturaleza corruptora de la sociedad y proclama que todos los niños tienen naturalmente los mismos derechos. La coincidencia entre ambas pedagogías está en que entienden la «salvación del niño» a través de la educación. El rol del «educador» será para la pedagogía tradicional la vigilancia (impedir el mal o imponer el bien), mientras que en la pedagogía moderna será el acompañamiento vigilante del niño para poner a salvo su buen natural (19).

En paralelo al desdoblamiento de la naturaleza humana, se realiza el desdoblamiento de la sociedad: la sociedad ideal es la que corresponde con la naturaleza ideal del hombre. Como la sociedad es definida a partir del individuo, la corrupción social no existe, no hay «estructuras corruptas», sino corrupción de los individuos que componen la sociedad. A causa de esta homología entre naturaleza humana y realidad social, el discurso pedagógico reclama para la educación una función de purificación cultural tanto del individuo («cambio de mentalidad») como de la sociedad («progreso o elevación cultural»).

El *discurso pedagógico*, en palabras de B. Charlot, «sustituye la reflexión sobre la influencia educativa de las realidades sociales

(19) CHARLOT, B.: *op. cit.*, p. 59 y 102.

por un discurso abstracto sobre el Hombre, el Niño, la Naturaleza...» (20). Dicha abstracción implica un enfoque etnocentrista de la propia cultura, al universalizar los valores de la civilización occidental, o la reduce a un plano *instrumental*, al cercenar la creatividad individual o colectiva (21). No se plantea el carácter socialmente condicionado de los contenidos culturales ni la «violencia simbólica» —en palabras de Bourdieu y Passeron— que se ejerce en el proceso educativo. Tampoco concibe la educación como proceso de creación social de un ser en condiciones sociales determinadas.

Los efectos de este discurso han sido determinantes para la constitución del campo de la infancia moderna: ha separado a los niños del mundo social, reservando para los adultos las esferas de decisión (política, económica, etc.); les ha sometido a un proceso de transformación personal bajo la autoridad del educador, que les constituye como dependientes y sumisos; les ha recluido en un espacio escolar, para apartarles de los peligros externos y de sí mismos, considerándoles carentes de razón y necesitados de protección; y les impone una cultura abstraída de la realidad social, que redefine su identidad eludiendo las condiciones sociales determinadas que la posibilitan. El discurso pedagógico tiene una gran repercusión porque ha presentado como «naturales» todas sus adquisiciones, atribuyendo a la «naturaleza infantil» todas las implicaciones que se derivaban de sus propuestas educativas. En suma, ha impuesto como *modelo de niño al niño bien educado* (según el paradigma arriba descrito).

Con el proceder anterior, la representación pedagógica que se hace de la naturaleza infantil tiende a constituirse en la *realidad* del niño, al que se trata y se conforma, a su vez, en base a dicho paradigma, eludiendo tanto el condicionante de clase como su relación normativamente establecida con la estructura social. Bajo el supuesto de «organizar un mundo a la medida del niño, aísla a la infancia de las realidades sociales y le crea un medio (escolar) en conformidad con las normas de la clase dominante» (22).

(20) CHARLOT, Bernard: *Educación, Cultura e Ideología*, Anaya, Madrid, 1981, p. 271. En este texto se encuentra una amplia descripción de este discurso, al que se otorga la calificación de «mistificación pedagógica».

(21) Cfr. LOBROT, Michel: *Teoría de la educación*, Fontanella, Barcelona, 1972.

(22) Idem, p. 194.

2.2.2. *Expansión y crítica del discurso pedagógico*

El modelo pedagógico surgido con la Ilustración, estableció una correspondencia entre el objetivo del niño bien educado y el modelo de buen ciudadano del Estado liberal burgués. Los escolares pertenecían en un principio únicamente al sexo masculino y a las clases acomodadas; el posterior proceso de extensión de la escolaridad produjo una utilización clasista del dispositivo escolar, ya que los nuevos educandos provenían de otros ámbitos culturales y traían expectativas diferentes respecto a la escuela. La «escuela obligatoria» se convirtió, primero, en el «espacio civilizador del niño obrero,» que acudía a las concentraciones industriales y urbanas y, después, en instrumento de «urbanización del medio rural» (23).

La inclusión de estos nuevos sectores de niños en el campo escolar se presentó como el medio idóneo de elevar su nivel educativo, pero al tiempo se les desposeía de su saber de clase. Sin embargo, tal inclusión no fue fácil, forzando al discurso pedagógico a sucesivas clasificaciones: «niños normales», que siguen el proceso educativo y lo aprovechan (se educan suficientemente) y «niños anormales», que no aprovechan el modelo propuesto, o se encuentran «en peligro» de no llegar a desarrollarse convenientemente. Pero la estigmatización más fuerte se produce sobre aquellos que no han entrado en el espacio escolar («peligrosos», «predelincuentes»), o los que han sido expulsados del mismo (considerados como «asociales», etc). Para los «anormales», el discurso pedagógico implementa modalidades escolares de recuperación (educación especial, apoyos psicopedagógicos, etc.); y para los que se encuentran fuera del espacio escolar se establecen dos estrategias: una para el sector que se considera recuperable (educación compensatoria reglada) y otra para el grupo «difícil» (predelinuencia), con el que se inician experiencias no institucionalizadas, ligadas a figuras de educadores «especiales» (como vimos en 2.1.). De esta manera, el discurso pedagógico extiende el ámbito de actuación a nuevas formas de intervención y a nuevos sectores de niños, «dentro y fuera del aula» (GD6,4-5).

(23) Cfr. VARELA, J.: «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero (1900-1904)», op. cit., pp. 177-198; y SUBIRATS, Marina: «Escuela y medio rural: una relación problemática», en LERENA, C. (comp.): *Educación y sociología en España*, op. cit., pp. 291-306.

Los conceptos de «infancia en peligro» e «infancia peligrosa» han pasado a formar parte del discurso jurídico sobre la infancia (protección y reforma), acentuando el correccionalismo o reeducación del fondo humano del delincuente, frente al tratamiento «duro» propuesto por la doctrina liberal (24). (Ver capítulo III.4.)

Pero también el discurso pedagógico se ha visto influido desde fuera, a partir de otros discursos especializados. Es el caso de la complementariedad entre *psicología* y *pedagogía*, que confluyen en la propuesta de «educación integral», abarcando como campo de transformación educacional la estructura de la personalidad del niño y su ámbito familiar. Ahora, el origen de la problemática del niño se atribuye a la familia, aunque se manifestará en la escuela; de aquí que se impulsen formas de intervención sobre las familias, como escuelas de padres, etc. (25). La alianza entre el discurso psicológico y el pedagógico refuerza elementos claves de éste. Así, la educación como progreso o desarrollo de las capacidades naturales encuentra una base experimental en la determinación de las «etapas» del desarrollo del niño y su contenido normativo según la psicología. De allí, por ejemplo, el recurso tan socorrido a J. Piaget (26), para quien el proceso regular del desarrollo supone una «pautas» naturales en el individuo y unas «etapas» prefijadas que comportan valores y niveles universales. La escuela trabaja el nivel del «pensamiento», definido por Piaget como núcleo de la actividad humana. ¿Qué mejor respaldo podía esperar el discurso pedagógico?. Sin embargo, no todas las posiciones de la psicología se muestran coincidentes, incluso algunas no consideran «casos a tratar» a los niños que resultan insatisfactorios para la escuela o para la familia (27).

El propio discurso pedagógico cuenta con voces internas críticas y ha conocido diversas propuestas alternativas aunque en Espa-

(24) DUCE, R. y MONTRON, A.: «La protección del menor» en *La escuela ante la inadaptación del menor*, op. cit., p. 206-210.

(25) Cfr. MATISSON, M. D.: *Familia e institución escolar*. Fundamentos, Madrid, 1973. La intervención sobre las familias pretende configurarlas según las necesidades del aparato escolar. La psicología apoya y da legitimidad a esta intervención, estigmatizando las conductas familiares atípicas, al margen de cualquier consideración acerca de su lugar en la estructura social.

(26) Un resumen de su aportación a la psicología infantil se encuentra en MAIER, H.: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984, pp. 90-167.

(27) Cfr. DIATKINE, René: «Preadolescencia, adolescencia y pubertad», en *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia infantil*, n. 3, 1987, Madrid, p. 14.

ña se encuentren poco establecidas (28). La pedagogía en estas propuestas alternativas se califica de «nueva», «social», etc. y se orienta hacia un proyecto de sociedad, no de cultura aislada. En estos segmentos del discurso pedagógico el marco de la educación se amplía al conjunto de la sociedad (a veces desde una perspectiva de clase), aunque se sigue concibiendo la educación como proceso de adquisición de capacidades personales y sociales, orientado por especialistas (pedagogos).

2.3. Los agentes del sistema escolar

2.3.1. *El espacio escolar*

El espacio escolar ha sido la adquisición fundamental del dispositivo pedagógico. Como ya se ha visto en II.2, a mediados del siglo XIX desapareció en España la «enseñanza doméstica», es decir, la transmisión familiar de aprendizajes y habilidades. También hemos señalado la paulatina extensión de la enseñanza reglada a los niños y niñas de todos los sectores sociales a la vez que se prohibía el trabajo infantil y se sancionaba a los padres de niños infractores. Todos estos hechos situaron la educación fuera de la familia y confirieron a la escuela una importancia cada vez mayor para la reproducción ordenada de la sociedad.

La escuela se convierte, pues, en el espacio civilizador por excelencia. Sus normas generales de funcionamiento escapan a la familia, convirtiéndose en «política educativa estatal» (29), mientras su gestión inmediata se confía a «expertos» (este alejamiento progresivo entre la escuela y la familia, es el que intenta paliar la LODE con la oferta de participación a los padres, siempre que éstos acepten el espacio escolar y sus funciones). El efecto civilizador de la escuela se muestra distinto si recae sobre niños de familias en consonancia de valores con el modelo de infancia que se propone y transmite, o si se trata de familias «incultas», a las que hay que civilizar al tiempo que se civiliza al hijo, utilizándose éste

(28) Ver ARDOINO, J.: *Perspectiva política de la educación*, Narcea, Madrid, 1980, pp. 269-288; y APPLE, W.: *Educación y poder*, Paidós-M.E.C., Madrid-Barcelona, 1987.

(29) «El proyecto de Ley (LODE) se inscribe, pues, en el ámbito de las competencias exclusivas del Estado.» MARAVALL, J. M.: *Discurso de presentación de la LODE*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985, p. 17.

como medio de moralización de aquéllas. En último término, el espacio escolar se construye como instancia separada para la normalización del niño y, a la vez, como espacio estigmatizador de aquellos niños y familias que no se adaptan a sus normas. En relación con éstas últimas familias, la escuela muestra una débil eficacia, dado que no le es posible actuar adecuadamente sobre el niño si éste no llega al espacio escolar o si no llega convenientemente preparado:

«El maestro tiene como misión dar clase y educar al alumno, pero es preciso que venga a clase» (Maestra rural: E11,15).

«Los niños... unas **mínimas normas educativas no las saben** llevar a cabo. No sé si será porque en **su casa se lo permiten**, pues, aunque en el colegio vean que se les exige unos mínimos de comportamiento, el sentarse bien, no sé, un respeto (...) Eso no lo saben; eso para ellos no existe!» (Maestra barrio periférico: GD7, 42).

Los educadores tienden a aceptar que «*los hijos de las familias ricas* tienen medios para fomentar la cultura, la capacidad crítica», es decir, no ser «veleidosos», no tener falta de civismo o malas costumbres desde el *nacimiento*; en fin, *no ser «primitivos»* (E5, 2-3 y 5). La cultura, la familia y la escuela deben caminar al unísono.

De esta manera se establece una homología de valores entre la «familia civilizada» y el «espacio civilizador» que se alarga indefinidamente en la situación actual. Así, la *casa* familiar se va configurando como «suplemento de la escuela» (espacios para el estudio; tiempo para los deberes que, a su vez, son también obligaciones de los padres, etc.). Por otro lado, y tomando el caso de la *enseñanza preescolar*, las relaciones mutuas familia-escuela quedan también establecidas. Martínez de la Pera, en un estudio sobre esta etapa, muestra la correspondencia entre el modelo de transmisión de valores de la «enseñanza personalizada» (autoridad/libertad, valores expresivos/utilitarios) y la ideología «liberal y tecnocrática» que comportaba el modelo de clase burguesa en España a finales de los años 60 (30).

(30) MARTÍNEZ DE LA PERA, Antonio: «Educación preescolar y retransmisión cultural en España», en AA.VV., *Perspectivas actuales en sociología de la Educación*, op. cit., 1983, pp. 153-164.

El simple recorrido histórico pone de manifiesto que el surgimiento del preescolar en España se llevó a cabo a imitación del modelo familiar tradicional, puesto que venía a sustituir la función de la madre que se incorporaba al trabajo. Sin embargo, al encomendarse esta tarea a especialistas, el resultado fue que «imitó y superó a la misma familia». A esta superación se vinculaban, también, expectativas de la nueva familia española que se iba liberalizando en los años 60 y 70: cuanto mayor preparación tenga el niño al iniciar la escuela, mayores serán sus posibilidades de éxito (frente a las clases no acomodadas que no pueden adelantar la escolaridad del hijo). El espacio preescolar queda así configurado como espacio civilizador adecuado a los valores y expectativas de las clases ascendentes, que ven compensada de este modo la disminución de los componentes lúdicos y estéticos en la enseñanza media y superior, ahora con una orientación más funcional y tecnocrática.

Las desigualdades resultantes no se ven desde la óptica de la familia acomodada, como expresión de la herencia (de clase) sino como el simple resultado de las capacidades individuales y del mérito personal. Pero desde una perspectiva crítica, el contenido de esta «cultura infantil» se ha calificado de «elitista» (31) tanto por los valores que transmite como por las disposiciones intelectuales, éticas y estéticas requeridas para su apropiación.

También se encuentra una homología de valores, entre la institución escolar y los agentes de la enseñanza. La escuela impone normas a todos los niños (higiene, orden, asistencia), que se presentan como universales, por lo que nadie puede estar eximido de ellas; permiten trabajar al maestro y su incumplimiento descalifica automáticamente a los alumnos («viene sucio», «es antisocial», etc). Podemos preguntarnos si estas normas —a veces detallistas—, vienen exigidas simplemente por la institución escolar o se encuentran asumidas también por los profesionales de la enseñanza. Entre éstos lo más común parece ser admitir tales normas: «Si no me importara, no las exigiría» (Maestra rural. E11, 19). La mejor forma de ser un enseñante «adaptado» es aceptar las normas y valores de la institución escolar; de otra forma, surge enseguida una dualidad de objetivos y los consiguientes conflictos (laborales, éticos, etcétera):

(31) Idem, p. 155.

«Hay un ejército de profesionales (...) que está cumpliendo dos funciones fundamentales: una, enseñar cosas, no digo educar, y otra, **estar tapando unos problemas de una envergadura tremenda** y mientras los niños aguanten y estén ahí y no sean conscientes... Estamos haciendo los profesionales de la enseñanza un papel muy cómodo a los poderes públicos» (GD7,82).

Por otra parte, la diferencia de sensibilidad o de comportamiento entre docentes y niños sólo se hace visible cuando éstos o sus familias no circulan adecuadamente por el espacio escolar. En estas ocasiones el educador tiende a imponer *su* norma de socialización al niño y a la familia, llegando a advertir en algunos casos la arbitrariedad y la violencia de clase que ello supone:

«Llega un profesional y dice: “no, esto hay que hacerlo así”. Y **marcas tu propia forma de vida** en esa familia y en ese menor y en su educación. Tal y como yo educo a mis hijos, lo reflejo en cómo tienes que educar tú a tus hijos» (GD7,61).

«Eso es lo que me puede pasar a mí (...) pero a esa gente con la que trato, a ésa, es que **es otro mundo** totalmente diferente» (GD7,41).

2.3.2. *Posición de los agentes ante la escuela*

Al presentar el sistema de enseñanza, ya hemos destacado sus dos principales determinaciones: *el Estado*, que diseña y dirige la política educativa, y *el mercado de trabajo*, al que se debe adaptar el aprendizaje. Aquí nos vamos a ceñir a los agentes más inmediatos del espacio escolar: los profesores, los alumnos y los padres (éstos relegados generalmente a un segundo plano). Las posiciones que vamos a destacar en relación con el sistema escolar las hemos obtenido directamente a través de diversas entrevistas y grupos de discusión (ver Apéndice Metodológico).

La mayoría de *enseñantes* coincide en su caracterización de la institución escolar como «espacio cerrado en sí mismo» (desde que los chicos entran hasta que salen); la escuela y la vida (la calle) son dos mundos distintos, separados:

«Es imposible que los chavales vayan a aprender, a tener una educación en sociedad. La educación integral es un tópico muy bonito. Hoy, **la escuela te integra y te desintegra**» (GD6,66).

La imagen de la institución escolar uniformada, implantada en todos los ambientes, se presenta para muchos profesionales como una institución en «soledad total», donde el maestro cumple un horario, lo mismo que un oficinista, termina su jornada y se va. Fuera de ese marco no puede desarrollar iniciativas porque la institución lo impide: «se cierra la verja a la cinco en punto» (GD6, 65-68).

El enseñante se encuentra en una posición comprometida pues tiene que atender frentes diversos, a veces con requerimientos incompatibles. Con los alumnos tiene que ser amigo y a la vez juez (evaluador); debe animar a los padres y también recriminarles por su falta de atención al niño; en cuanto profesional, debe promocionarse permanentemente, lo que resulta difícil de conjugar con la atención personalizada a cuarenta alumnos, etc. El profesor se encuentra, de este modo, sin recursos personales (formación, capacidad) ni institucionales (programas adecuados, equipamientos...) para desarrollar su cometido. Esta situación se ha calificado típicamente como *malestar docente*, que coincidiría con un «ciclo degenerativo de la eficacia docente en el mundo occidental» (32). El resultado es un profesional *sobrepasado*, al que se le obliga a realizar mal su trabajo y que termina siendo ineficaz, es decir, incapaz de evitar el *fracaso escolar*:

«Me encuentro con un **fracaso escolar apabullante**. Esto me obliga como profesional a darle mil vueltas a los programas, ver que no valen y cambiar: toda la vida cambiando y **nunca estás satisfecho**. Te das cuenta de que el niño no está motivado, no consigues meterlo por ahí, por donde tú quieres. Y, bueno, intentamos buscarle una explicación y ahí, en ese por qué, estamos» (GD6,4).

Como explicación más común se recurre a la hipótesis de la *deficiencia*, sea de la capacidad del niño, de la familia o del ambiente (GD7,15). La deficiencia repercute, a su vez, en el profesio-

(32) ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel: «El malestar docente» en *El fracaso de la escuela*, o.c. p.183; ver, además, VILLAR ANGULO, Luis Miguel: «Dilemas percibidos por los docentes en el Aula», en *Idem.*, pp. 213-229.

nal y le crea un «raquitismo profesional»: ya no merece la pena hacer nada, proponer nada, pues no se aprovecha, todo resulta ineficaz, etc. *Se remite todo al medio familiar y social, que sirven de justificación del fracaso de la institución.* Así, la dificultad del niño para circular adecuadamente por el espacio escolar se debería a causas extraescolares: llegar sin preparación suficiente o encontrarse influido por otros ambientes en competencia con la escuela (la calle, la televisión, etc.).

En su trabajo cotidiano el enseñante vive la contradicción práctica entre principios y actuaciones. Por ejemplo, si rechaza el castigo o la violencia, ¿cómo educar a aquellos niños que no dispongan de esa socialidad de sumisión que debiera inculcar la familia?. Además, ni los niños ni sus padres aceptan fácilmente que se les responda:

«Si tú riñes al niño, el niño no admite la riña del profesor ni el padre (...) Y eso una riña, simplemente una riña, y ya si le tocas, Dios mío, ya se forma expediente» (GD7,42).

El *fracaso escolar* de los niños deseducados o simplemente con intereses diferentes a los de la escuela, se suele traducir en una «despreocupación de la escuela ante ellos» (33). La reacción de los profesionales ante estos hechos es ambigua (lo veremos explícitamente al estudiar la socialización diferencial de la infancia en ámbitos «marginados»). Por otra parte, desde una perspectiva ligada al proceso de la reforma educativa, *el malestar docente* podría explicarse porque las promesas de la L.G.E de 1970 comprometieron al sector más inquieto del profesorado tanto en la reforma educativa como en el cambio político: se esperaba abrir la educación a las necesidades de los alumnos, convenientemente guiados por el profesorado, pero tanto la transición política como la reforma de la enseñanza habrían desencantado al profesorado.

Como contrapunto al pesimismo de los profesores que se desprende de las anteriores posiciones, existe un movimiento de afirmación de la propia labor docente y de su sentido. Para un sector de estos enseñantes, la «autonomía de la acción pedagógica» justi-

(33) VEGA, A.: «Entre el fracaso escolar y la delincuencia», en *La escuela ante la inadaptación social*, Fundación Banco Exterior, Madrid, 1988, p. 107; y VALVERDE MOLINA, Jesús, *El proceso de inadaptación social*, Ed. Popular, Madrid, 1988, pp. 226-247.

fica un centramiento del profesorado en el aula: *innovación pedagógica* en el diseño de la tarea como campo propio de actuación, puesto que la reforma del sistema social es lejana y poco modificable desde la pedagogía (34). Para un segundo sector, representado en los *movimientos de renovación pedagógica*, la relación estrecha entre escuela y sociedad hace ineficaz cualquier reforma de aquélla que no tenga en cuenta esta última. El «aprendizaje investigativo» que enriquece el marco escolar, también podrá enriquecer el marco social, estimulando la participación de ciertos sectores sociales pasivizados (cambio de la sociedad desde la pedagogía) (35). Ambos sectores renovadores siguen afirmando la función esencial del «aula» (aunque se extienda a toda la sociedad) para el proceso formativo del niño, animado convenientemente por un «educador» (especialista y protector).

Por su parte los *padres* pertenecientes a familias asentadas, reclaman de la escuela más «educación» (dedicación del profesorado, inculcación de normas y valores, etc.) y no tanta «enseñanza» (contenidos específicos); de este modo refuerzan el papel de la escuela en cuanto espacio civilizador privilegiado (incluso frente a la familia), así como la presión sobre los enseñantes, que incrementa en éstos el «malestar» por desbordamiento de funciones. Esta demandas de los padres resultan contradictorias, o al menos ambivalentes, con el papel que asignan a la familia. En efecto, según se ha expuesto en III.1., la familia normalizada pretende mantener el control del proceso educativo del hijo como un asunto y responsabilidad del grupo familiar, intentando relegar al dispositivo escolar a una función meramente «instrumental» (cualificación profesional o aparcamiento escolar del niño, mientras no tenga otra cosa).

La demanda paterna refleja su posición ambivalente ante la «cultura». Un sector de padres, que ha accedido a estudios medios o superiores, desea que sus hijos se sitúen en un nivel similar o superior al suyo; y quienes no la consiguieron, ven en la escuela tanto un modo de ascenso social para el hijo como el medio (temido) de alejamiento del mismo. Ambos sectores ven en el «esfuerzo personal y la valía individual» el requisito indispensable para el triunfo, lo que les crea la ansiedad de una competitividad exacer-

(34) GARCÍA CARRASCO, Joaquín: «Fracaso escolar e innovación pedagógica», en ETXEBERRIA, F. (comp): *El fracaso de la Escuela*, op. cit., p. 45.

(35) ROMÁN, Baltasar: «El Movimiento de renovación educativa ante el fracaso de la escuela», en *Idem.*, p. 59.

hada. Entre los sectores con menos medios económicos, el recurso a una beca sigue siendo la única posibilidad de ascenso social por el estudio; pero esto, a su vez, refuerza el sentimiento de la responsabilidad de cada uno y conduce a la subjetivización del fracaso de los menos adaptados a los requerimientos escolares. En suma, las expectativas de los padres respecto a la cultura transforman a ésta en un referente básico (simplemente cargado de funciones instrumentales o pleno de contenidos normativos) para los hijos. La escuela, en cuanto dispositivo de acceso generalizado a la cultura, recibe en bloque estas expectativas, que en el fondo reclaman un mayor nivel (de posición social) para los hijos. Pero mientras las familias más asentadas, que prevén ofrecer a los hijos una buena posición social-laboral, inciden sobre todo en el aspecto formativo de la escuela, las familias menos asentadas, que deben confiar a ésta toda posibilidad de promoción social de sus hijos, tan pronto insistirán en una demanda como en la otra. Sin embargo, el sistema escolar parece responder con más facilidad a una (inculcación de hábitos) que a la otra (capacitación profesional), desvelando su incapacidad para cumplir lo que promete a este sector de padres: la incorporación plena al mundo laboral de todos los que pasan por sus aulas.

Por su parte, los *alumnos* reflejan generalmente ante la escuela una fuerte tensión ya que representa para ellos la lógica del esfuerzo (la «cultura» como diferimiento del goce, por ejemplo los deberes escolares), frente a la lógica del ocio y el consumo inmediato, asignada a la calle y a los intercambios con amigos:

«— Lo malo de los estudios es que tenemos muchas horas de estudiar (...). Practicamente todo el día estamos estudiando y no podemos hacer otra cosa... Es el principal problema que tenemos ahora.

- Si quieres hacer una tarea no puedes hacer otra.
- Luego te empiezan a regañar...
- Te suspenden.
- Tenía que haber menos horas de clase para... para **tener**

horas libres» (GD8, 4-5).

La escuela adquiere un valor admisible en cuanto trabajo/esfuerzo que posibilita (en el futuro) el ocio/consumo y, por el contrario, un contravalor en cuanto trabajo/esfuerzo que imposibilita en el presente el ocio/consumo. Los alumnos suelen asimilar esta última relación a la preocupación de los padres, (para quienes la



austeridad es un valor), mientras que ellos se adscriben a la primera. Aquellos alumnos que superan fácilmente los cursos tienden a aceptar y revalorizar el «dispositivo escolar»; por el contrario, quienes no saben si continuarán (o prevén su aparcamiento escolar) tienden a desvalorizar el sistema de enseñanza y las relaciones que se producen dentro del aula (sometimiento al profesor, aburrimiento en clase, pasividad, etc.) (36).

El carácter seleccionador y discriminatorio de la escuela contrasta con la lógica interna de la familia que no discrimina entre sus miembros, aunque ambos dispositivos socializadores coinciden en valorar el esfuerzo y la responsabilidad del individuo:

«Pero hay una gran mayoría (de alumnos fracasados) que no quieren, no les metas a estudiar porque es que no quieren» (GD8,63).

Para los alumnos el profesor se presenta de forma ambivalente (cercano/evaluador) y las relaciones con el mismo suelen variar dependiendo del rol que se le demande en cada caso. En los ámbitos analizados aparece con fuerza el tema del «castigo», incluidos los golpes físicos, sin que ello produzca extrañeza en los alumnos.

En relación al sistema de enseñanza los alumnos se muestran bastante críticos: la mitad o no acepta la enseñanza tal como está (34,9 %) o no la valora (10,6 %) (37). El factor determinante del rechazo a la escuela, por encima de las diferencias sociales y de sexo, es la situación restrictiva del mercado de trabajo que les obliga a permanecer en el sistema escolar aún sin perspectiva de acabar o de cualificarse suficientemente. Alrededor de esta nueva situación se estaría produciendo «una conspiración de silencio» — con la tácita aprobación de las familias, del sistema escolar y de la misma sociedad— ante el temor compartido de lo que pudiera ocurrir si el único lugar de estar para los chicos fuera la calle. Este aparcamiento transitorio no oculta la resistencia de muchos estudiantes a la integración en una sociedad que no les gusta y que rechazan. Por ello, el *rechazo escolar* «no debería considerarse como fenómeno propio de un colectivo de estudiantes con comportamientos lindantes en lo delictivo, sino como elemento presente e integrado en la vida cotidiana de los centros que abarca a

(36) MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.: «La vivencia del fracaso escolar en el alumno», en *El fracaso de la escuela, op. cit.*, p. 81-105.

(37) FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros: *Análisis de la actitud...* pp. 187-260.

muchos comportamientos, cuyo sujeto es el colectivo total del alumnado» (38).

En un proceso simultáneo a la pérdida de proyecto laboral-profesional de los escolares, éstos reciben otra oferta de lo infantil a través de los *bienes de consumo*; se trata de un discurso identificador ofertado desde los medios de comunicación de masas y basado no ya en el esfuerzo sino en la seducción. Esta cuestión se desarrolla en el capítulo siguiente.

(38) Idem, p. 211.



3. DISPOSITIVO DEL CONSUMO

3.1. La comunicación y el consumo de masas

Las nuevas condiciones que se crearon en España a partir de la modernización franquista (II.4-5) tuvieron como resultado una paulatina incardinación económica, política e ideológica en el capitalismo mundial y en las instituciones político-militares del bloque occidental (Convenio con Estados Unidos, Otan, Comunidades Europeas). Aquí queremos destacar la novedad que ha supuesto, en este contexto de transformaciones, la aparición de la comunicación y el consumo de masas, como *dispositivos de configuración de ciudadanos y consumidores socialmente integrados*. Ofreceremos, en primer lugar, un marco general interpretativo para detenernos después en un análisis empírico de la televisión, medio por antonomasia de la nueva sociedad de masas.

Comunicación y consumo *de masas* están estrechamente relacionados como fenómenos propios de las sociedades industriales de postguerra donde las élites dirigentes tienden a controlar, precisamente a través de esos dispositivos, a amplias masas de población, en general disgregadas y vulnerables. La elevación del nivel de vida de una parte notable de los asalariados —primero en América de Norte y centro de Europa, luego en países intermedios como España— así como una mayor difusión de la cultura de masas (desde la escolarización de toda la población a los nuevos planes de enseñanza) habrían permitido impulsar o reforzar los



mecanismos típicos de la llamada *sociedad de consumo*. Una norma de consumo obrero (M. Aglietta) se difunde ahora entre las clases populares a partir de esa nueva «ideología invisible» (1) cuyo sujeto típico se ha descrito como «hombre-masa unidimensional» o «dirigido desde fuera» (2).

El *culto al individuo*, como sujeto universal de derechos y deberes en una sociedad de libre concurrencia, va a ser el núcleo central de la nueva ideología —frente a la antigua socialidad local, estamental, de clase, etc.—, justamente cuando, desde una perspectiva crítica, se constata que el individuo es el que sale peor parado: «Todos los medios de la cultura de masas sirven para fortalecer las coacciones sociales que pesan sobre la individualidad, al excluir toda posibilidad de que el individuo se mantenga de algún modo en pie frente a la maquinaria atomizadora de la sociedad moderna» (3). Desde la *ideología liberal* se aduce que no hay manipulación donde existe libertad de mercado o pluralismo político —ámbitos en los que todos pueden concurrir— (4); es más, no faltan autores que, en elogio de la sociedad de consumo, llegan incluso a considerarla como la más conforme a la «naturaleza de las cosas» (5). Sin embargo, tanto la publicidad como los medios masivos de comunicación se ejercen en la práctica a partir de una *asimetría fundamental* entre unos emisores activos y poderosos, ligados generalmente a los grandes trusts financieros y al Estado, y unos receptores pasivos y despersonalizados. No es de extrañar, por consiguiente, que los expertos relacionen la expansión de los nuevos medios de comunicación de masas con la «progresiva desaparición de las formas tradicionales de control y autoridad» o que

(1) LEFORT, C.: «Esquisse d'une genèse de l'ideologie dans les sociétés modernes», en *Les formes de l'histoire*, Gallimard, París, 1978, pp. 278-329.

(2) MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional*, Orbis, Barcelona, 1984; RIEMAN, D.: *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona, 1981, pp. 31 y sig.

(3) HORKHEIMER, M.: *Crítica de la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires, 1973, pp. 166-7.

(4) Para una crítica de la teoría liberal de la comunicación, ver FARAONE, R.: «A propos du pouvoir et de la communication de masse d'un point de vue marxiste», en *Communications*, núm. 28, Seuil, París, 1978, pp. 203-17.

(5) Con el expresivo título *Elogio de la sociedad de consumo* (Emecé Ed., Buenos Aires, 1970), R. RUYER llega a la siguiente conclusión: «No hay rebelión que pueda contra la revolución económica. Si esta revolución ha traído muchos males, la esperanza está, no en la abolición, sino en el perfeccionamiento de la sociedad industrial (...), un orden perfeccionado de conformidad con la naturaleza de las cosas» (p. 322).



destaquen la concentración en manos de unos pocos del control sobre los medios masivos y el peligro de que la influencia así alcanzada se utilice para fomentar los intereses de quienes detentan el poder o aspiran a él» (6).

La teoría liberal de los medios masivos de comunicación y propaganda —en un contexto de democracia política— parece haber calado en la opinión pública española, lo que permitiría explicar la paradójica desmovilización de amplios movimientos sociales participativos —ciudadanos y sindicales—, y la correlativa elitización de la política y la economía, a la llegada de la democracia. El papel ahora asignado a los medios de comunicación de masas es *representar* la interacción social y, en especial, la participación política: «Con la incesante puesta en escena de debates, servidos como espectáculo, abarcando todos los aspectos de la vida económica, política y cultural, pasando revista desde los temas más banales a los más nobles, la *imagen de reciprocidad* se impone como si tal cosa sucediera de la misma manera en las relaciones sociales reales» (7). La actitud de *espectador* se impone así a la de actor, pero el constante flujo de mensajes crea la ilusión de que la realidad social es transparente y que estamos implicados en ella. Del Aguila y Montoro han estudiado cómo operó este dispositivo en los primeros años de transición a la democracia: «Pactos y acuerdos se ofrecían como resultado de un proceso al que se asistía como mero espectador. (...) La identificación de la voluntad de los partidos con la voluntad del pueblo era ahora utilizada con una pretensión ideológica clara: apartar, siquiera momentáneamente, al pueblo de las delicadas decisiones políticas que se avecinaban» (8).

Por otra parte, como tendremos ocasión de comprobar en nuestro análisis de la televisión relativo a la infancia, los nuevos medios de comunicación de masas *refuerzan las pautas culturales e institucionales dominantes, propiciando el consenso social y la uniformidad a través de modelos de identificación estandarizados* (9).

(6) MC QUAIL, D.: *Sociología de los medios masivos de comunicación*, Paidós, Buenos Aires, 1972, pp. 13 y 49.

(7) LEFORT, C.: *op. cit.*, p. 322.

(8) DEL AGUILA, R. y MONTORO, R.: *El discurso político de la transición española*, CIS/Siglo XXI, Madrid, 1984, pp. 218-19.

(9) L. WIRTH, siguiendo una larga tradición de sociólogos norteamericanos (Cooley, Park, Janowitz, etc.), ha llegado a afirmar que esta *función de integración social* de los medios masivos de comunicación (en relación a los inmigrantes, margi-



La presencia cada vez más impregnante de los medios de comunicación en la vida cotidiana, unida al afianzamiento de la privacidad familiar, contribuye a crear en el individuo un «seudo ambiente» en el que son precisamente los medios de comunicación los que confieren una *identidad* y unas *aspiraciones* tanto en lo que concierne a su lugar en el mundo como en lo relativo a las necesidades que debe cubrir o, en caso contrario, las compensaciones que puede encontrar (10).

El consumo de masas no es simplemente un proceso de satisfacción de necesidades, «es un modo activo de relación, no sólo con los objetos sino con la colectividad y el mundo» (11). *La publicidad de las mercancías*, en su sentido más genérico, carga a los objetos de connotaciones que remiten, no a su valor de uso ni a la verdad o falsedad del producto, sino a un *espacio mítico* que promete la felicidad, el gozo, el amor, etc. a los eventuales consumidores. Estos quedan imantados por tales connotaciones de valor, artificialmente construidas pero eficientes para reconducir los deseos al ámbito de las mercancías. Ante la evidencia inefable e inmediata del mundo material, ofrecido continuamente en espectáculo, se desvanecen los valores universales —religiosos, políticos, etc.—. Debord habla de una nueva *ideología materializada* que se presenta «sin nombre y sin programas de futuro, como diciendo: la historia de las ideologías ha terminado» (12).

Entre las consecuencias que se derivan de esta idealización de los objetos, podemos destacar que la identidad social ya no viene dada por el lugar que se ocupa en el sistema de producción (la sociedad de clases) sino por el mayor o menor acceso al mundo de las mercancías (adscripción social en función del consumo); en consecuencia, la realización de los individuos o, mejor, sus fantasías de realización, se inscribirán en una permanente e inagotable tensión individual-familiar por poseer más y más objetos-signos

nados, etc.) tiene tanta relevancia histórica para las «sociedades modernas» como la pudo tener, en una etapa anterior, la división capitalista del trabajo. Ver WIRTH, L.: «Consensus and Mass Communication», en *Schramm*, 1960, pp. 561-82, citado por McQUAIL, *op. cit.*, p. 28-29.

(10) Para C. W. MILLS, estos procesos sólo son posibles sobre la base de una «ignorancia psicológica» en los individuos en relación a la manipulación o control de que son objeto. Ver: *La élite del poder*, F.C.E., México, 1963, pp. 314 ss.

(11) BAUDRILLARD, J.: *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, Madrid, 1978, p. 233.

(12) DEBORD, G.: *La société du spectacle*, Ed. Champ Libre, Paris, 1971, p. 140.



de consumo; la frustración que suele acompañar a la satisfacción de estas necesidades enajenadas tiende a resolverse mediante la búsqueda indefinida de nuevos objetos (psicoterapia incluida para salir al paso de los desarreglos del «yo» consiguientes a la frustración).

Esta lógica del consumo no sólo se expande por los canales de la publicidad propiamente dicha sino que está presente y en cierto modo funda todo nuestro sistema cultural —la política, los medios de comunicación, la escuela, etc.—, en la medida que estas instituciones se articulan desde una *manipulación sistemática de signos*, diseñada desde arriba —en función de los intereses de minorías— y enfocada a amplias masas de población cuya virtud es precisamente acoplarse a aquellos mensajes. El consumo, entendido en este sentido amplio, se habría convertido en el *nuevo dispositivo general de integración* en las sociedades industriales de postguerra, subsumiendo bajo su lógica a otras instituciones sociales. Un elemento diferencial de primera magnitud es que el principio consumista propone vivir en función de los *gustos y deseos* (realizables grupalmente), en tanto las normas de socialización de instituciones como la familia y la escuela ponen énfasis en el *esfuerzo y la responsabilidad* (propios de cada individuo). Por otra parte, aunque los «media» transmitan —como veremos— un estereotipo de niño acorde con el modelo de infancia moderna, reforzando las pautas de aislamiento y dependencia, sirven también para integrar a todos —adultos y niños— en la esfera *pública* de la circulación y el consumo. Por tanto, los principios reguladores y los ámbitos de vida que propone el dispositivo del consumo tienden a sobrepasar y alterar el funcionamiento de las demás instancias socializadoras de la infancia, lo que constituye una novedad histórica de amplios alcances.

Hay que matizar, no obstante, que la ideología del consumo repercute de modo diferente en las diversas capas de población. Por un lado proliferan mercados diversificados sobre la base de la edad, el sexo, los ciclos de la moda, etc.; por otro lado, mientras las clases acomodadas —sobre todo las capas altas de las nuevas clases medias— se integran fácilmente en la nueva ideología, las clases bajas encuentran particulares dificultades tanto para el consumo —obviamente— como para el cultivo narcisista del «yo» «por la ausencia de movilidad hacia arriba, las diferencias relativamente escasas de ingreso y las huellas de sentimientos colectivos surgidos al calor de la lucha común por la supervi-

vencia» (13). Incluso, según el propio O'Connor, el individualismo ligado al consumo privado, como nueva ideología de integración social y económica en Estados Unidos, tendría actualmente un efecto de «boomerang» en relación a la acumulación capitalista, al incrementar los costes de reproducción de la clase obrera y no flexibilizar la utilización de la fuerza de trabajo desde el punto de vista del capital (14).

La nueva ideología del consumo, a pesar de su pretensión totalitaria, no puede integrarlo todo; como señala Canetti, «siempre es posible el estallido de la masa» (15), de ahí los esfuerzos renovados del poder para legitimar las instituciones e integrar en ellas a la mayoría de la población. En este sentido, cabe interpretar la pasividad y el desencanto de una parte de la población (por ejemplo de muchos escolares ante el sistema escolar o de los jóvenes parados ante su futuro laboral) como formas de resistencia: «Hay una pasividad que no se deja integrar en ninguna contestación o acción política del tipo que sea, pero que no por eso es menos subversiva ante las arbitrariedades del poder. Nos parece que esta resistencia pasiva, este vientre mudo de lo social, es un elemento importante de la socialidad» (16).

En España el nuevo dispositivo del consumo ha tenido especial incidencia en las últimas generaciones (generación de los 80, de los actuales jóvenes, y generación «incipiente» de los niños y adolescentes). En el análisis de la familia normalizada (III.1.3-4) ya vimos el enfrentamiento ideológico que se producía con la generación de los padres, también abocada a la nueva «norma del consumo» pero muy marcada por las carencias y valores típicos de la postguerra. «Los niños españoles nacidos a partir de 1960 han ido viviendo en un ambiente de mayor comodidad material. La gran mayoría de los niños actuales puede, aunque no le entusiasme, asearse en un cuarto de baño destinado a tal fin, almacenar amorosamente sus bebidas preferidas en frigoríficos apropiados, y sobre todo, permanecer absorto durante horas ante la pantalla del televisor. (...) Este creciente bienestar material de los niños españoles parece calar en ellos y acostumarlos a los bienes de la sociedad

(13) O'CONNOR, J.: *Crisis de acumulación*, Península, Barcelona, 1987, p. 206.

(14) Tesis central del libro citado en la nota anterior.

(15) CANETTI, E.: *Masa y poder*, Alianza/Muchnik, Madrid, 1983, Vol. I, p. 24.

(16) MAFFESOLI, M.: «Resistence et identité», en *Identités collectives et travail social*, Privat, Toulouse, 1979, p. 47.

de consumo de una manera no pasajera. De modo que, cuando llegan a la adolescencia, muestran un talante más consumista» (17). Convendrá matizar esta valoración global teniendo en cuenta el diverso impacto que producen la comunicación y consumo de masas en diferentes contextos sociales. Funes señala, por ejemplo, que los niños de barrios marginales «asisten al bombardeo de los mass-media con una indefensión mayor» (18); sin embargo, ya hemos señalado que las carencias y dificultades de ascenso social de las clases bajas representan una fricción importante en relación con el consumo o, en todo caso, conducen a situaciones de tensión anímica y comportamientos ambivalentes.

3.2. La televisión y la infancia. Plan de análisis de dos días de emisión

A lo largo del siglo XIX la prensa se convirtió en el primer medio de comunicación de masas de los países industrializados (en 1890 dos de cada tres familias norteamericanas compraban diariamente el periódico). Ya entrado el siglo XX, se difunden masivamente el cine y la radio y en los años 30 la televisión se extiende rápidamente por Estados Unidos y Gran Bretaña, llegando a países como Italia o España dos décadas después (años 50). Todos los autores están de acuerdo en que «la televisión se ha convertido en el medio de comunicación dominante en casi todos los países industriales avanzados. A medida que se desarrollaron los medios nuevos, los ya existentes perdieron público, o bien se adaptaron a funciones más específicas» (19). En especial, «la televisión se ha convertido en el elemento más importante del tiempo libre a cualquier nivel» (20). Actualmente el video y los ordenadores representan las últimas novedades en los sistemas de comunicación de masas pero la televisión sigue siendo el medio más popular y generalizado.

(17) CASTILLO, J.: «Los hijos de la sociedad de consumo», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, Hesperia, Madrid, 1983, pp. 172-73.

(18) FUNES, J.: *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Paidós, Barcelona, 1984, p. 74.

(19) McQUAIL, D.: *op. cit.*, p. 15.

(20) WILENSKY, H. L.: «Mass Society and Mass Culture: Interdependence or Independence», en *American Sociological Review*, núm. 29, p. 195.



CUADRO VI
 AUDIENCIA INFANTIL (4-13 AÑOS) DE TV-1 EN FEBRERO-MARZO DE 1988
 (Miles de personas)

PROGRAMAS DE	Lunes a viernes	%	Sábado	%	Domingo	%	Promedio diario niños (4-13 años)	Promedio diario adultos (14 y + años)	
Mañana	4.305	71,2	4.187	69,2	3.060	50,5	4.110	67,9	(15,5)
Sobremesa	2.951	48,8	4.816	79,6	4.571	75,5	3.449	57,5	(59,1)
Tarde	4.747	78,5	5.018	83,0	4.049	66,9	77,5	(47,6)	
Noche	3.245	53,6	2.966	49,0	2.779	45,9	3.138	51,9	(61,0)
Total telespectadores (4-13 años)	5.665	93,7	5.810	96,1	5.696	94,1	5.690	94,1	(82,2)
Total telespectadores (más de 14 años)		83,5		81,3		76,1	—	—	

Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas del *Estudio General de Medios*, prospección febrero-marzo 1988, pp. 141-145 y 368-371, la población total de 4-13 años es de 6.050.000 y de 14 o más años 27.888.000.

En el apartado anterior ya hemos señalado las principales funciones y efectos de los medios de comunicación en una sociedad de consumo de masas. Como elementos más específicos, desde el punto de vista técnico, cabe señalar que «a diferencia del texto impreso, la radio posee un dinamismo auditivo; puede presentar sonidos en tiempo real y con todas sus cualidades dinámicas. La televisión y el cine agregan la cualidad de dinamismo visual; sin embargo, no son interactivos, ni programables. El ordenador tiene el dinamismo de la televisión, pero añade estas dos últimas peculiaridades» (21).

En España la televisión ha supuesto una novedad importante para las generaciones de los actuales padres (las generaciones de postguerra y del 68) no tuvieron televisión. La «tele» constituye ahora, para los niños y adolescentes, una parte muy destacada de su vida cotidiana hasta el punto de que «la exposición a la influencia de la televisión supera en tiempo y en intensidad a las instancias educativas tradicionales: familia, colegio, amigos» (22).

El 94 % de los niños españoles entre 4 y 13 años ven diariamente la televisión, una proporción 8 puntos superior a la audiencia de los adolescentes de 14-18 años (86 %) y 12 puntos superior a los adultos (82 %) (23). Si tenemos en cuenta que la audiencia infantil es superior al 50 % en los cuatro lapsos de tiempo reseñados (mañana, sobremesa, tarde y noche), podemos hacer nuestra la estimación que Liebert hizo para los niños americanos según la cual, al cumplir 18 años, «habrán pasado más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad aislada, a excepción del sueño» (24).

La televisión ha penetrado igualmente —con mínimas oscilaciones que no merecen ser destacadas— en el medio urbano y en el rural, y en las diversas clases sociales. Por otra parte, la presencia del televisor ha modificado el ambiente de la casa, desde la disposición del mobiliario hasta la dinámica de relaciones familiares: «Las salas son ahora diseñadas con la intención de dar líneas claras de visión al receptor de televisión; las luces centrales del

(21) MARKS GREENFIELD, Patricia: *El niño y los medios de comunicación*, Morata, Madrid, 1985, p. 170.

(22) MENDIZ, A.: «El principio jurídico de protección a la infancia en la publicidad infantil de TVE», en *Campaña*, núm. 299, 1986.

(23) Los datos desglosados de adolescentes y adultos corresponden a las medias de audiencia durante 1987. Ver AA.VV., *Anuario de RTVE*, 1988, p. 44.

(24) Citado por CASTILLO J.: *op. cit.*, p. 77.

techo tienden a ser abandonadas en favor de niveles más suaves de iluminación, desde focos situados más abajo; las personas se sientan una al lado de otra, frente al aparato, en lugar de enfrentarse entre sí alrededor de un fuego hogareño» (25).

Se ha insistido, quizás excesivamente, en la enorme influencia que la televisión ejerce sobre los niños, máxime cuando son más pequeños y tienden a confundir el mundo real con el imaginario, la publicidad con la información, etc. (26). Con todo, conviene distinguir enseguida entre el *contenido* que transmite la televisión y el *efecto* que produce pues, si bien el emisor es uno y puede pretender unos fines determinados, la audiencia infantil es plural y, además, reelabora de muy diversas maneras el mensaje que se le quiere transmitir (27). «El telespectador no es virgen cuando se sienta ante el televisor, ya que la realidad que lo circunda, el entrelazado de las relaciones sociales y el flujo de los “mensajes” que proceden de otros medios de comunicación de masas contribuyen a condicionarlo y a influenciarlo. (...) La televisión, aparte de ser condicionante, está también condicionada. El “poder” a cuyo servicio está la televisión no es una entidad abstracta, “divina”, sino que es el poder de la clase dominante» (28).

Los estudios cualitativos sobre infancia y televisión se han focalizado en el campo de la educación (posible uso de la televisión para la formación del niño) y en los efectos de la publicidad o de determinados géneros o temáticas (como la violencia, los roles sexuales, etc.) (29). En España el desarrollo de este tipo de estudios es muy escaso y generalmente se ciñen a objetivos muy parciales (como los anuncios de juguetes, comprobar si se cumplimenta la normativa reguladora de la publicidad, etc.).

(25) BAGGLEY, J. P. y STEVE, W. D.: *Análisis del mensaje televisivo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979, p. 142.

(26) Ver, entre otros, LAZAR, J.: *Ecole, communication, télévision*, Paris, P.U.F., 1985.

(27) U. ECO ha destacado que la primera generación de niños italianos socializados masivamente con una televisión diseñada desde el punto de vista conservador de la democracia cristiana fue precisamente la que luego se movilizó en el 68. Ver: «¿El público perjudica a la televisión?», en MORAGAS, M. (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979, pp. 219 y sig.

(28) CESAREO, G.: «Televisión: la evasión y el rechazo», en MORAGAS, M. (Ed.), *op. cit.*, p. 237.

(29) Ver bibliografía al respecto en GREENFIELD, P. M.: *op. cit.*, pp. 231-5; y ESTEVE, J. M.: *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*, Narcea, Madrid, 1983, pp. 197-200.

Por nuestra parte hemos diseñado un estudio empírico del contenido transmitido durante dos días de televisión (un viernes: 7-11-1987 y un domingo: 17-1-1988) en relación con los aspectos que interesan a la presente investigación. Queríamos detectar las *imágenes de familia y de infancia* que se transmiten a fin de poder evaluar su relación y efectos en el conjunto del entramado social (niños y adultos de los diversos sectores sociales). Se trata de un estudio limitado, tanto por la cantidad de material analizado (31 horas de emisión de la primera cadena) como por no incluir una prospección directa de los efectos en la audiencia (infantil o adulta). En cuanto a la primera limitación, hay que tener en cuenta que en dos días de emisión —uno laboral y otro festivo— aparecen casi todos los géneros televisivos, si bien puede haber huecos significativos (en nuestro caso, por ejemplo, no apareció ningún programa sobre «población marginal española», que podría haber sido de interés); en cuanto a la segunda limitación, el análisis de contenido de la televisión —en que se va a centrar este capítulo— lo relacionaremos con otros discursos analizados en el presente informe, como el de la familia normalizada o el discurso pedagógico, a fin de ver las simetrías y las diferencias que se producen entre ellos y poder valorar su influencia específica en cuanto dispositivos de socialización infantil.

Tras grabar en video toda la programación de la primera cadena de los dos días señalados, se hizo un primer vaciado de los 34 programas y 162 anuncios publicitarios emitidos, según un protocolo que incluía los siguientes aspectos: tipo y duración del programa; nivel de inteligibilidad, determinado por el lenguaje, estética y contenidos generales; clave en que aparecía (ficción, realidad, espectáculo...); y, muy especialmente, el mundo representado (hábitat, estatus social de los personajes y presencia o ausencia de la familia y/o la infancia) (30). Este vaciado del continuo televisivo nos permite diferenciar siete grupos de programas:

1. *Informativos* (telediarios, grandes reportajes y autorreferenciales): ocupan un 19 % del continuo programado, utilizan lenguaje culto, excepto los autorreferenciales (que informan de los propios programas que se van a emitir) y transmiten generalmente realidades distantes. La infancia prácticamente no aparece.

(30) Ver la programación de los dos días analizados y el protocolo utilizado en el Apéndice Metodológico.

2. *Telefilms (3) y series por capítulos (4)*: ocupan un tiempo parecido a los informativos (apenas 50 minutos más), tienen alto nivel de inteligibilidad y presentan sobre todo ambientes lujosos, con personajes de estatus social elevado.

3. *Programas infantiles* (un telefilm, la serie «Verano azul» y varios dibujos animados): sólo ocupan un 10 % del total de emisión; se presentan en clave de ficción fantástica (dibujos animados) o realista (película y serie); emplean un lenguaje sencillo y la mayoría refleja el mundo de la familia y/o los amigos.

4. *Concursos (2) y espectáculos (circo y concierto)*: Presentan ambientes muy variados, con lenguaje estético, ocupando algo más de 4 horas del tiempo de emisión.

5. *Programas religiosos* («Pueblo de Dios» y «El día del Señor»): forman parte de la programación matinal del domingo. El lenguaje utilizado es específicamente religioso.

6. *Miscelánea* formada por varios programas que no incluimos en el bloque informativo aunque están elaborados por los servicios informativos de TVE («Por la mañana» y «La tarde», ambos dirigidos especialmente al ama de casa, y «En familia» y «Más vale prevenir», con audiencia menos específica). El nexo que une a estos espacios es su intento de reflejar una realidad más o menos próxima. Ocupan más de 5 horas de programación.

7. *Publicidad*: dispone de algo más de una hora de emisión, constituyendo un bloque homogéneo en cuanto a nivel de inteligibilidad (bastante alto), estética (casi siempre «glamour» o «pseudopopulista») y ambientes (personajes de estatus alto que se desenvuelven en hábitats generalmente urbanos).

Este primer análisis descriptivo de las 31 horas de emisión nos sirvió para seleccionar un conjunto de 15 programas concretos y 61 anuncios publicitarios que, agrupados en cinco bloques, iban a ser analizados, uno a uno, en función de los objetivos del presente estudio.

3.3. Análisis de programas

En este apartado presentamos brevemente la orientación ideológica de cada uno de los programas, agrupados en cinco bloques temáticos; destacamos también el contexto social en que aparecen la infancia, la familia y otras redes de socialización. En el apartado

siguiente haremos un balance de los principales ejes que, en base a nuestro análisis, configuran la aparición de la infancia en televisión española.

3.3.1. *Relaciones familiares y tramas amorosas*

El temor de la familia normalizada —sobre todo de las madres— a la televisión, en relación a la educación de los hijos, se refería principalmente a la licenciosidad con que se plantean las relaciones sexuales y de pareja (III.1.5.). Si bien se trata de un aspecto presente en otros programas, quizás donde aparece más concentrado es en los seriales matinales (con las amas de casa como principales destinatarias) y de sobremesa; en el caso de «Hotel» no aparece una familia como institución central (tal como ocurre en «Falcon Crest» o en «Dinastía»), pero la trama gira en torno a varias parejas y/o familias que coinciden en el hotel.

De los seriales matinales, escogemos «Lo imperdonable», con una audiencia infantil muy pequeña (2,4 %) y una audiencia adulta más significativa (5 %). De los seriales de sobremesa tuvimos que escoger «Hotel», único emitido en los días analizados, con un índice de audiencia infantil relativamente pequeño (10 %) y bastante más elevado de adultos (26 %) (31).

«Lo imperdonable» (serial mejicano, matinal)

Se relatan las tramas amorosas de los miembros de una familia de la alta sociedad: abuela controladora e intrigante, padre celoso, madre confidente, cuñada enamorada de un hombre casado... La abuela representa los antiguos métodos (comportarse «decentemente», guardar la «mayor reserva» ante desconocidos, buscar pretendientes para las hijas...); la hija soltera, en cambio, y su amante casado representan un concepto de la pareja basado en el amor pasional:

(31) Los porcentajes de audiencia que señalamos para los programas del viernes 17-11-1987 corresponden a la media de los viernes durante octubre-noviembre de 1987 (Tablas del Estudio General de Medios, pp. 66-72 y 337-340); para los programas del domingo 17-1-1988 hemos tenido que usar la media de los domingos en febrero-marzo de 1988 (Tablas E.G.M., pp. 141-145 y 368-371) ya que en el mes de enero no se aplicaron encuestas de audiencia.

«(Hija) No entienden que *el amor es libre*. Al corazón no se le manda.

(Amante) Lo único importante es querernos, ¿verdad, Alejandra? ¡Querernos!»

El drama se produce cuando el amor entra en conflicto con los valores propios de la institución familiar o con el mantenimiento del rango social (por ejemplo la relación con un sirviente). Las salidas son entonces imprevisibles, lo que aviva el suspense y origina todo tipo de embrollos. El carácter melodramático de la serie, que pone en callejones sin salida a los personajes, puede interpretarse como la *oscilación no resuelta entre un nuevo modelo de relaciones personales* (más fluidas, propias de la sociedad de consumo) *y el modelo familiar-afectivo tradicional* (basado en los lazos de sangre y de rango).

De manera fugaz y al margen de la trama del film, aparecen dos niños de entre 8 y 10 años; su madre, tras reprender a uno de ellos por tocar un objeto de cristal, se dirige a la sirvienta:

«(Madre) Hazte cargo de estas *dos fieras*.

(Sirvienta) ¿Se han portado mal, señora?

(Madre) Como de costumbre. Pero lleváelos y haz que se cambien de ropa para que estén presentables a la hora de la cena.»

Los niños son pequeñas «fieras» a las que hay que recluir y educar con mano firme de acuerdo con las buenas costumbres.

Toda la acción se desarrolla dentro de una gran mansión, tipo rocó, con biblioteca, recámaras y patios ajardinados. Los miembros de la familia se relacionan con diversos hombres de negocios, buenos o malos, que compiten entre sí para extender sus haciendas. *La pobreza y la desigualdad existente en la sociedad mejicana no aparecen* en la película salvo a través de dos figuras al servicio de los señores (la sirvienta, que se encarga de los niños, y un lacayo a sueldo que conspira contra el amante de la hija). Todos los personajes aparecen descontextualizados.

«*Hotel*» (*serial norteamericano de sobremesa*)

El capítulo desarrolla en paralelo tres historias de relación, con diversos conflictos:

— *Primera historia*: La intensidad del trabajo impide al director del hotel cultivar sus relaciones con una empleada: «Dejamos que este hotel nos organice la vida cuando debería ser a la inversa». Sin embargo, la *entrega y dedicación al propio trabajo* es algo tan importante que llega a suplantar a la familia: «El Saint Gregory es mi familia.» El director del hotel se presenta como modelo de persona intachable, siempre atento a lo que pasa a su alrededor, una especie de predicador laico de la solidaridad extrafamiliar entre los clientes del hotel, que mantienen entre sí unas relaciones transitorias. Mediante una simbología que es característica de la sociedad de consumo, «el orden social aparece como producto de interacciones casuales entre individuos libres» (32)

— *Segunda historia*: En el caso de una pareja de empleados subalternos, el conflicto surge a causa de la droga, que aparece como una amenaza inquietante, capaz de arruinarlo todo (la vida de pareja y el trabajo en el hotel). En el origen del problema está la dificultad de compaginar el trabajo y el estudio (la preparación de un examen) lo que evidentemente tiene que ver con un problema más general: el clima de competitividad de la sociedad norteamericana, sobre todo para los individuos con menos recursos. Esto, sin embargo, no se cuestiona en el film, que deja al individuo afectado y a las personas más próximas a él como «responsables». El sistema social está ahí, como algo intocable; *de los individuos depende saber adaptarse*.

— *Tercera historia*: En la tercera historia el conflicto surge entre una empleada de raza negra y una tía suya famosa a la que no veía desde niña y que se presenta como clienta del hotel. El encuentro hace revivir viejos problemas familiares que remiten a dos formas de entender la vida y la educación. La tía famosa representa el *afán de superación*, el orgullo de sentirse predestinada, a pesar de las dificultades («nadie sino yo tenía fe en mí, sólo tuve rechazos por todas partes... aunque yo sabía que me esperaba algo grande»); la empleada representa el *realismo de saber adaptarse*, sin pretender aquello que no puede llegar a ser («Siempre quise ser como Ud., hasta que maduré lo bastante para saber que sólo podemos ser lo que somos»). En consecuencia con estos plantea-

(32) IBÁÑEZ, J.: «Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo», en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, núm. 1, mayo-agosto 1981, p. 18.

mientos, la tía desprecia el trabajo vulgar de su sobrina y quiere ayudarla a triunfar («Tú podrías ser alguien...»); a su vez, la empleada rechaza el orgullo de su tía y le hace caer en cuenta de los problemas que conlleva la fama (inseguridad, ausencia de vida familiar, etc.). El consenso y la mutua aceptación se producen cuando ambas partes se reconocen, con sus pros y contras: *está bien el afán de superación, pero sabiendo contentarte con tu suerte; en todo caso, las diferencias entre las personas dependen de su capacidad —diversa— y de sus actitudes —también diversas.*

3.3.2. Educación de la familia

Ya vimos que un efecto importante de los modernos medios de comunicación es reforzar las pautas culturales e institucionales dominantes, propiciando el consenso social y la uniformidad a través de modelos de identificación estandarizados (III.3.1.). En este sentido, la televisión participa ahora de esa «misión civilizadora» que antes estaba confiada principalmente a la escuela y a las madres de familia. Los padres y los hijos se sientan frente al televisor para aprender a ser buenos padres e hijos («Bill Cosby»), prevenir la salud («Más vale prevenir»), afrontar el futuro laboral («En familia») o ser catequizados («Pueblo de Dios»).

La audiencia de los programas vespertinos «Más vale prevenir» y «Bill Cosby» es más elevada en los niños (26 % y 34 %) que en los adultos (12 % y 22 %); sin embargo, los espectadores del programa nocturno «En familia» son más adultos (46 %) que niños (22 %), siendo este último espacio uno de los de más audiencia en la semana de referencia (tras «Un, dos, tres» y la película de los viernes por la noche). En cuanto a «Pueblo de Dios», el índice de audiencia fue relativamente bajo en niños (4,1 %) y adultos (2,9 %).

«Bill Cosby» (serial norteamericano, 8 de la tarde)

Este programa, que fue el más aceptado por la audiencia de TVE en 1987, presenta en clave de humor la relación entre padres e hijos dentro de una familia acomodada de raza negra. El capítulo desarrolla dos breves historias:

— Un hijo adolescente se presenta con su amigo porque ha encontrado «la perspectiva de su vida»: ser aviador y pilotar el propio avión. Los padres no se oponen en principio a esta iniciativa («si es eso lo que quieres hacer, te ayudaremos...») pero, después de analizar pacientemente el deseo del hijo (sobre todo lo caro que resultaría el proyecto), le hacen caer en la cuenta de que es inviable. La lección, inducida por los padres, la saca el propio hijo: *los valores más importantes para un adolescente son el desarrollo escolar y la vida de familia*. El diálogo final es profundamente moralizador:

«(Hijo) Todo eso (ser piloto) está muy bien, pero para apreciar como Dios manda este país, es mejor apreciarlo teniendo los pies en la tierra.

(Amigo) Zio y yo consideramos que hay cosas más importantes.

(Madre) ¿Como qué?

(Amigo) Pues como desarrollarnos académica y socialmente en el colegio.

(Hijo) Y pasar más tiempo con la familia.

(Madre) Yo me alegro mucho de que penséis de esa manera y desde luego respeto vuestra decisión.

(Hijo) Nos hemos dado cuenta de que esto es lo más sensato.

(Amigo) No obstante, os agradecemos vuestro apoyo.

(Madre) No tenéis por qué.»

— La hija más pequeña (6-7 años) plantea que tiene un novio y que quiere invitarlo a casa. Los padres acceden (siempre hay que respetar los «intereses sinceros» de los hijos) pero observan que la relación entre los «novios» no es igualitaria: ella es «mandona» y «agresiva», y él sumiso, «no sabe decir que no». Mediante un diálogo por separado con ambos niños, les hacen caer en cuenta de los fallos de su relación y sacan la lección oportuna: *la libre iniciativa de cada cual debe armonizarse con el respeto a la libre iniciativa de los demás*.

Los padres inculcan estos valores, conscientes de la enorme responsabilidad que tienen como educadores de sus hijos. Dudan a veces de si han actuado correctamente y se consideran «culpables» si no han acertado:

«(Padre) ¿Hemos hecho bien? (al aprobar el proyecto de hacerse piloto).

(Madre) ¡Sí!

(Padre) Pero si algo le ocurre, será culpa tuya.»

Teniendo en cuenta la situación social de los negros en Estados Unidos, se hacen patentes los sesgos de este film: el contexto social (en particular, la segregación racial) no aparece en escena y, por tanto, no es considerado como relevante para explicar la socialización infantil; en cambio, todo el peso de *la responsabilidad se hace recaer sobre los padres, que deben acomodarse (aprender) a los valores propios de la familia normalizada, supuestamente universales*. «Los niños pertenecientes a minorías y a familias con bajo nivel socioeconómico son, típicamente, las más vulnerables en la formación de sus propios conceptos sobre la realidad social a base de lo que ven en la televisión y, en los Estados Unidos, tienden más que los niños blancos y de clase media a creer en el realismo del mundo presentado en la pequeña pantalla» (33).

«*Más vale prevenir*» (7,30 de la tarde)

Con el título «Bebemos demasiado» se plantea el tema del consumo de alcohol. Tras ofrecer algunos datos sobre la magnitud del problema (800.000 alcohólicos y dos millones camino de serlo), se insiste en que *no se trata de un «vicio vergonzante» sino de una enfermedad como las demás*, que puede diagnosticarse y tratarse. La mitad de los españoles adultos beben alcohol diariamente y algunos de ellos, sin darse cuenta y, por tanto, sin responsabilidad moral por su parte, se vuelven «drogodependientes», con graves trastornos familiares y laborales. Un problema social que afecta a todas las clases sociales, aunque los pobres beban vino común y los ricos licores de alta graduación (todas las imágenes que se ofrecen a lo largo de la emisión corresponden a hogares de clases acomodadas y a cafeterías de lujo).

En su origen, la «enfermedad» se relaciona con las *malas costumbres* y hábitos de la población que llega a considerar normal y hasta de «buen tono» el consumo de alcohol. En consecuencia, la

(33) MARKS GREENFIELD, P.: *El niño y los medios de comunicación*, op. cit., p. 86.

solución se plantea en términos de *educación sanitaria*, luchando contra los prejuicios (considerar el vino un alimento o con propiedades medicinales, por ejemplo) y haciendo conscientes a los bebedores de los peligros a que se arriesgan. Se aconseja reducir el consumo de alcohol pero sin pedir a los expectadores que sean abstemios ya que la libertad individual debe respetarse:

«(Presentador) Yo creo que la libertad de cada uno está por encima de cualquier lección moral que se pueda dar desde aquí.»

La prevención de la salud se presenta desde un *planteamiento bipolar-maniqueo* que va del desorden de las malas costumbres y los prejuicios populares al orden de la moderna medicina preventiva. El alcoholismo no cumpliría una función social en relación a otras cuestiones sociales; simplemente, sería consecuencia de la ignorancia. Esta *reducción del problema a términos médicos y de información sanitaria* oculta una consideración del papel jugado por la cultura del alcohol en sociedades como la nuestra, especialmente entre las clases bajas.

«En familia» (9 de la tarde)

El tema del día se plantea como una «cita estimulante» entre dos grupos: jóvenes estudiantes y españoles adultos que han triunfado profesionalmente en el extranjero. El presentador del programa se hace eco del desánimo y la falta de horizontes profesionales de la juventud actual y solicita de los «triunfadores» que den ideas a los jóvenes para llegar al éxito.

El análisis que se hace del mercado de trabajo juvenil es ambivalente: se reconoce que las circunstancias son más difíciles (cada vez se exige más del trabajador) pero las oportunidades también son mayores para los que están preparados. Se subraya, en este sentido, el gran avance que ha supuesto para España superar el aislamiento del franquismo y abrirse a Europa:

«(Arquitecto en Zurich) La gran oportunidad, la gran palabra para la gente joven es Europa... Los ciudadanos españoles se enriquecerán con la incorporación a Europa y vosotros, los jóvenes, tendréis muchas posibilidades.»

Se responsabiliza a los jóvenes de hacer el esfuerzo que sea necesario para reenganchar a España en el tren de los países desarrollados, una empresa llena de perspectivas, que debería ilusionar a la juventud:

«(Presentador) Le toca a esta generación acelerar porque previamente las cosas no están tan fáciles y encima hay ese retraso, ese aislamiento de tantos años que nos ha despegado de los furgones del desarrollo.»

El pesimismo de los jóvenes tendría poca base real y, sin embargo, sería el principal obstáculo para triunfar en la vida. Un triunfador debe tener *fe en sí mismo*, «ser fiel a aquello que en el fondo considera su anhelo más profundo». Este es el mensaje central de los triunfadores a los jóvenes:

«(Director de los Servicios de Salud Mental de Nueva York) Yo les diría a los jóvenes que no pierdan la fe, que no pierdan el entusiasmo, que va a haber una posición para todos... Sobre todo que no se desanimen, que no entren en ese estado de no tener interés en el futuro. Es importante que sigan con una motivación y un espíritu... ¡Es muy importante!»

El segundo consejo que dan los triunfadores es la constancia, la *tenacidad en el trabajo*:

«(Zapatero de fama en Londres) En la vida hay que tener paciencia y continuar... Hoy es necesario el doble de trabajo para triunfar.»

«(Presidente de compañía discográfica en Estados Unidos) El futuro lo construís vosotros... y consiste sencillamente en saber lo que queréis, tener profesionalidad, trabajar duro y no esperar el éxito inmediato... Hay que continuar, perseverar.»

Por último, se aconseja a los jóvenes que tengan *perspectiva universal y una gran disponibilidad de sí mismos*, aceptando la movilidad en el trabajo o tener que pasarlo mal muchas veces para conseguir lo que quieren:

«(Presentador) Muchos chicos jóvenes piensan que tener trabajo es encontrar un trabajo en la propia ciudad... y tal vez

tengan que hacerse a la idea de que el mundo es muy grande y que hay que buscárselo tal vez en lugares lejanos y pasándolo muy mal y luchando mucho ¿no?»

El éxito profesional de los jóvenes *se hace depender de factores subjetivos, siendo la sociedad un espacio abierto a la creatividad y el libre juego de los individuos*. Los problemas que el mercado de trabajo presenta para los jóvenes son percibidos como obstáculos a superar, no como efecto de una política económica que ha generalizado el paro y la economía sumergida entre los jóvenes (34). Cuando uno de los triunfadores invitados (médico de la NASA) reconoce como «evidente» que «el mundo actual sólo va a admitir a los más preparados», todos lo entienden como un dato de situación, inevitable, que sólo lleva a una conclusión sensata: redoblar el esfuerzo.

Por otra parte, se habla de la juventud española de manera global, como si todos tuvieran el mismo punto de partida, con semejantes problemas y posibilidades (los jóvenes que aparecen en pantalla son estudiantes impecablemente vestidos que comparten y agradecen los consejos de los triunfadores). El mensaje, en consecuencia, es universal: *todos los jóvenes, si se lo proponen «sinceramente», pueden triunfar...*

Conviene resaltar, por último, la contradicción de un programa que se presenta como «tertulia» pero donde todo está amañado, de principio a fin, para evitar la confrontación: el presentador que, en lugar de moderar, dirige el contenido del debate; los españoles triunfadores en el extranjero, tomados uno a uno y sin referirse en ningún momento a los «otros» emigrantes (la mano de obra barata y explotada que reside en sus mismos países); y el grupo de jóvenes, reducidos a un papel decorativo y que sólo representa a un sector de la juventud, precisamente el que puede ser más sensible a la moral del éxito que se propone.

«Pueblo de Dios» (Domingo, 12 del mediodía)

Dentro de un ciclo titulado «El mundo de la familia», este programa se dedica a la primera educación religiosa de los niños. Sobre la base de que las primeras experiencias religiosas en el

(34) Ver II.5.

hogar son decisivas para la fe del adulto, se propone un cambio pedagógico: abandonar la imagen de un Dios controlador, que insiste en el pecado y amenaza con el infierno («Dios ogro») e introducir la imagen de un Dios amigo, que nos ayuda a crecer («Dios padre»). Se insinúa que la antigua imagen de un «Dios metemiedos» hizo perder la fe a muchas personas, pero no se explica el sentido que tal tipo de religiosidad pudo tener en el contexto autoritario y represivo del franquismo (Ver II.3.).

La nueva pedagogía debe insistir más en la acción de gracias que en pedir perdón por los fallos cometidos. Valen todas las prácticas tradicionales (oraciones de la noche, bendición de la mesa, misa dominical, rosario en familia...) pero conviene remozarlas explicando a los niños el sentido de la celebración, dialogando con ellos a partir de sus propias experiencias, etc. Como propuesta nueva, se aconseja leer la biblia en familia y comentarla entre todos.

Se transmite una imagen armónica de la familia, armonía que precisamente debe proporcionar al niño sus primeras imágenes religiosas (Dios padre, hermandad humana...), eludiendo los aspectos problemáticos de la vida familiar que sin duda están presentes en todos los sectores sociales pero que afectan en mayor grado, como se comprobó en la primera fase de la presente investigación, a las familias con menos recursos. Cabe, en este sentido, interpretar también la ausencia en el programa de los componentes problemáticos de la vida social —política y económica— que quedarían al margen de la esfera religiosa.

Los padres son los responsables de educar religiosamente a los niños, no sólo por ser creyentes sino porque tal fue el deber que asumieron de forma expresa al bautizar a sus hijos. Luego, a medida que los niños van creciendo, deben ser *obligados* a cumplir las prácticas religiosas, aun cuando no lleguen a comprenderlas. Los testimonios de dos adolescentes sirven para justificar esta imposición paterna:

«Yo iba y no entendía lo que decían (en la misa) pero he sentido que la palabra y los evangelios los guardaba en mi corazón y ahora estoy empezando a ver los frutos.»

«Según vas madurando te vas dando cuenta de que tiene sentido (que te obligaran), aunque el mundo sea tan pagano y no tenga sentido para él.»

Se alude a que no todos los niños siguen por el camino de la fe, «pero más difícil sería si de niños no les hubieran hablado de Dios en su *familia*, en el *colegio* y en la *parroquia*». De este modo, se insiste más en *la fe como algo que se trasmite —institucionalmente— que en la fe como opción libre de la persona* (aunque esto no se excluya).

Aparte la presentadora del programa, que se ciñe a su papel, los encargados de articular el mensaje son personas especializadas (sacerdotes y teólogos); las familias que aparecen —todas de clase acomodada— se limitan a repetir el mensaje con palabras más llanas o a ponerlo en escena. En cuanto a los niños, los más pequeños aparecen recitando oraciones que sus padres les comentan («Jesucito de mi vida», rosario, etc.) mientras los adolescentes y jóvenes ofrecen algunas opiniones personales, como si se tratara de una encuesta en la calle, pero que confirman en todos los casos el mensaje que se quiere transmitir. No aparecen fisuras o diversidad de tendencias en cuanto a la forma de educar religiosamente a los niños.

Con todos estos elementos, cabe calificar este programa como de inductación religiosa; la imagen imponente de la cúpula de San Pedro, al inicio y fin de la emisión, sella icónicamente la autoridad y consistencia del mensaje transmitido.

3.3.3. *Entretenimiento infantil*

Una constante de la literatura infantil de los últimos siglos es que «ha sido ejecutada por adultos que justifican sus motivos, estructura y estilo *en virtud de lo que ellos piensan que es o debe ser un niño*» (35). Este principio puede también aplicarse a los programas infantiles de televisión que suelen combinar el *entretenimiento* con la *inculcación de pautas normalizadas de comportamiento*. Se fomenta «la» cultura correcta como responsabilidad personal del individuo en abstracto, al margen de todo contexto social o, más propiamente, en un contexto armónico y ordenado. Un juego ideológico propio, en general, de la literatura infantil que «alude y elude, en un mismo movimiento, la realidad objetiva» (36).

(35) OLALLA, Angela: «Infancia y literatura», en *Infancia y sociedad en España*, op. cit., p. 219.

(36) Ibidem, 220.

Incluimos en este bloque 4 programas: «Verano azul», con una audiencia infantil que casi dobla (29 %) la de adultos (17 %); «La llamada de los gnomos» con el más elevado índice de audiencia infantil de toda la semana (60 %) y sensiblemente menor de adultos (28 %); «Popeye», emitido a las 8,30 de la mañana del viernes y seguido por el 5,5 % de los niños; y «El pequeño grajo», breve película de dibujos animados seguida por el 16 % de los niños.

«Verano Azul» (*serial infantil de mediodía*)

Este serial español recoge las peripecias de una pandilla de chicos y chicas de diversas edades durante las vacaciones veraniegas. La acción discurre fuera de la casa paterna, en el ambiente exento de peligros de un pequeño pueblo costero. En el capítulo que comentamos, la pandilla lleva a cabo inocentes aventuras como pretender engañar al bodeguero, organizar una fiesta de disfraces o explorar una antigua casa abandonada. En estas acciones aparecen dos tipos de adultos:

— *Los padres*, que no salen en pantalla pero a quienes se alude varias veces como responsables más directos de los niños; precisamente la pandilla se afirma desde la complicidad que supone quebrantar las normas paternas, engañarles, cogerles cosas de casa sin su permiso, correr el riesgo de ser «pillados», etc. («¡Que no se enteren mis padres de lo que les hemos cogido!») Los hijos, ya adolescentes, se rebelan así contra aquellas normas paternas demasiado rígidas o arbitrarias (volver a las 9 a casa, no tomar cubatas, no llevarse cosas de casa...).

— *Los amigos adultos* («Chanquete» y la maestra) encarnan otro modelo de educación, basado en el diálogo y la comprensión. Su papel consiste en sacar de apuros a los niños e inculcarles valores como la *amistad*, la *capacidad de superación personal*, etc. Los niños acuden a ellos para explorar una antigua casa abandonada; juntos descubren a su propietario, un «mago» que había sido un gran profesional pero que ahora se encuentra fracasado y deprimido a causa del alcohol. Tras diversas peripecias, la maestra saca la lección: el alcoholismo del mago es una enfermedad, no un vicio (idéntico mensaje que en «Mas vale prevenir», ver 3.3.2); además, podrá volver a ser un buen profesional si pone voluntad en ello y encuentra comprensión a su alrededor: «Cambiar sólo depende

de él y de la gente que le rodea, del cariño y la comprensión que le puedan dar.» La rehabilitación es, por tanto, cuestión de esfuerzo personal y de apoyo y comprensión por parte de las personas más próximas.

Los niños pertenecen a familias acomodadas de la ciudad. Los más pequeños (8-10 años) son «graciosos» y los mayores (13-16 años) tienen aspecto saludable y capacidad de iniciativa. Rápidamente se agencian trajes, pinturas y un escenario para la fiesta de disfraces. Las carencias materiales no aparecen por ninguna parte; en cambio, los niños muestran una notable cultura publicitaria (se citan Coca-Cola, Varón Dandy y otros productos). Como contrapunto, un miembro de la pandilla es un chico del pueblo que no puede participar en la fiesta de disfraces porque tiene que ayudar a sus padres (recadero). La extracción social más modesta de este niño se pone de manifiesto pero resaltando, a la vez, su fuerte «personalidad»; *las diferencias de clase aparecen de este modo como poco relevantes en comparación con los valores morales de la persona, a los que todos pueden —y deben— acceder.*

«La llamada de los gnomos» (serie de dibujos animados, sobremesa)

Klaus, personaje central, tiene dos funciones: como maestro y como juez. Como maestro, trata de educar a Dani, su discípulo, quien, precisamente por su juventud, tiende a dejarse llevar por el principio del placer y tener poco en cuenta a los demás:

«(Klaus) Dani: si no te conociera creería que eres un egoísta que sólo piensa en divertirse, y lo que pasa es que eres un inconsciente y no ves los problemas que están a tu alrededor.»

La educación consiste en transmitir al discípulo la sabiduría contenida en el «libro de los gnomos», destacándose en el capítulo que analizamos tres cualidades: la *renuncia al placer inmediato* en favor de causas nobles (trabajar, ayudar a los amigos, salvar peces...); la *obediencia*, confiando en la sabiduría del maestro, aún cuando lo que diga parezca absurdo (como obligar a cantar a las ranas para que llueva); y los *buenos modales* (reverenciar a los mayores, lavarse los dientes, ser discreto...).

Como juez, Klaus hace justicia social, dando la razón a quien la tiene y obligando al culpable a reparar el daño. *La justicia se*

ejerce en un mundo moral, de buenos y malos, pero social y políticamente ordenado, donde no hay desigualdades materiales ni intereses contrapuestos. Más que maldad, habría inconsciencia, falta de «madurez»; en definitiva, un mundo de niños ya que, en el fondo, todos son buenos:

«(Klaus) Siempre hay arreglo porque todos somos, al final, gente de paz.»

Los «trols» son el antimodelo de niño, como reflejan los calificativos que aparecen en el capítulo: sucios, malolientes, sinvergüenzas que no respetan nada, salvajes, brutos, provocadores, horribles... Como no atienden a razones, se les mete en vereda por la vía del temor y de la amenaza. En nuestro caso, se recurre al juez Klaus porque los trols, simplemente para divertirse, están destruyendo la muralla china, lanzando piedras por todas partes y poniendo en peligro la pacífica convivencia de los gnomos. Para hacerles frente, Klaus diseña una cometa que simula ser un dragón, capaz de disparar tiros por la boca, que provoca el pánico de los «trols»; éstos, asustados, no tienen más remedio que reconstruir la muralla y comportarse correctamente. En realidad, los gnomos serían incapaces de ejercer la violencia sobre los trols, pero éstos «son tan tontos que se les puede engañar fácilmente».

Se combinan, así, dos planteamientos pedagógicos en función de dos tipos de sujetos: diálogo y comprensión para los que tienen buena actitud y son obedientes (como Dani, discípulo de Klaus); y palo duro para los que no se avienen a razones y hasta pueden ser peligrosos (como los trols). Fácilmente se puede observar el paralelismo entre los trols y los niños de «reforma» (que han cometido algún delito y han sido juzgados por el Tribunal de Menores): socialmente quedan etiquetados o estigmatizados como «peligrosos» pero, por su condición de «menores», no se les considera responsables de sus actos; como las redes normales de socialización ya no tienen efecto en ellos (familia, escuela, etc.), se les aplica un conjunto de dispositivos disuasorios de carácter coercitivo (policía, tribunales, centros de internamiento, etc.).

«El pequeño grajo» (dibujos animados, 5,30 de la tarde)

Se relata sin palabras la evolución de un grajo travieso que, desde muy pequeño, se siente superior a los demás. Ya al poco de

salir del cascarón, es capaz de llevar a espaldas a su madre y de cabalgar sobre un ratón. Luego, cuando sus compañeros le incitan a ir con ellos (posar en el mismo árbol, volar en bandada...), el pequeño grajo prefiere quedarse solo y conseguir las proezas que los demás no pueden hacer: enfrentarse a un toro y a un macho cabrío, volar sobre un águila, derribar osos y elefantes... La crisis sobreviene después, cuando siente soledad y miedo en la cima de una roca pelada o cuando se monta en una nube y un trueno lo arroja contra la tierra. Los ojos le hacen chiribitas y, al intentar lavarse en un lago, ve reflejada su triste y deteriorada figura. Siente hambre y se zambulle en persecución de un pez; no logra atraparlo pero, al salir del agua, observa a sus compañeros que le sonríen y le invitan a integrarse de nuevo en el grupo. El pequeño grajo se da cuenta de su error, se arrepiente y es aceptado por los demás.

El mensaje moral es claro: un niño no debe creerse superior a los demás, aunque tenga más fuerza física u otras cualidades; *la integración en el grupo, haciendo lo que todos hacen, es más gratificante para el individuo que vivir por su cuenta, haciendo lo que le apetece.*

«Popeye» (*Dibujos animados, 8,30 de la mañana*)

Un pescador, poco satisfecho con su trabajo, se dice a sí mismo: «debe haber un modo más fácil de ganarse la vida». Decide entonces establecerse en medio de un puente y exigir un pago a cuantos pasen por él. Cocoito y su mamá, que quieren comprar caramelos y un sombrero al otro lado del puente, no lo pueden atravesar porque el «bandolero» les exige pagar. Popeye también quiere pasar pero el bandolero se lo impide y, además, le propina una paliza por insistir. Enseguida Popeye se fortalece con espinacas y llena de chichones al bandolero que se ve obligado a buscar otro empleo.

El bandolero representa al trabajador perezoso que quiere ganar mucho sin pegar golpe y abusando de los demás. Cocoito y su mamá representan a los niños y madres normales (que compran caramelos y sombreros), víctimas habituales de quienes tratan de aprovecharse. Por último, Popeye es el hombre fuerte que hace justicia, defendiendo a la gente normal contra los delincuentes; esta justicia la ejerce con la fuerza gracias a sus espinacas. El mensaje moral es doble: *el trabajador debe contentarse con sus condicio-*

nes de trabajo, sin pretender soluciones al margen de la ley o que perjudiquen a los demás; la gente normal puede estar tranquila ya que siempre la fuerza de los representantes de la ley prevalece sobre los bandoleros.

3.3.4. *El niño en los informativos*

En los programas informativos, que suponen un total de 6 horas de emisión en los dos días analizados (primera cadena), los niños apenas generan noticias y, cuando lo hacen, suele ser de forma indirecta, en cuanto objeto de la acción de instituciones dirigidas por los adultos (escuela, policía, psiquiatría) o en relación con el consumo (prevención de un juguete peligroso por parte de las autoridades correspondientes). Excepto en una de las noticias a las que nos vamos a referir, *la infancia aparece como una etapa de reclusión o repliegue sobre espacios e instituciones especialmente diseñados y controlados que aseguran una correcta integración en el sistema social*. Las noticias tienden a resaltar precisamente la intervención, no de los niños, sino de los representantes adultos de esas instituciones ante problemas concretos que se producen en su respectivo ámbito (enseñanza en gallego, tráfico de drogas, patologías infantiles en la familia o en la escuela, venta de juguetes peligrosos); tales intervenciones se presentan como muy importantes para garantizar el proceso de socialización infantil, justificando en esa medida el papel de políticos, educadores, psiquiatras y policías.

Las noticias de la infancia, así planteadas, implican un grave problema de enunciación pues *lo que se dice* (el sujeto adulto que habla: políticos, maestros, policías, psiquiatras) no suele corroborarse con *lo que aparece en pantalla* (sujetos pasivos y mudos: escolares paseando, adolescentes cacheados, etc.). Precisamente la coincidencia de ambos planos (que se vea lo que se dice) es, según los expertos, lo que da más fuerza a las informaciones de televisión mientras la disyunción de los dos planos debilita o incluso anula la eficacia del mensaje (37).

A continuación describimos brevemente las cinco únicas noticias relativas a la infancia que aparecen en el material analizado, añadiendo un breve comentario. Se trata de noticias muy breves que ocupan siempre un lugar secundario en los bloques informativos.

(37) MORIN, VIOLETTE: «L'information télévisée: un discours contrarié», en *Communications*, núm. 28, Seuil, Paris, 1978, pp. 187-201.

vos de que forman parte. En cuanto a la audiencia de los telediaros 1 y 2, ronda el 40 % entre los adultos y el 15 % entre los niños; las noticias emitidas en los programas matinales son seguidas por menos del 5 % de la audiencia.

Enseñanza en gallego («Buenos días», bloque de noticias)

Ante un decreto de la Xunta que obliga a impartir en gallego diversas asignaturas de EGB, BUP y FP, el gobierno central recurre al Tribunal Constitucional defendiendo la cooficialidad del castellano. Los partidos nacionalistas, las asociaciones educativas y de defensa de la lengua y las editoriales protestan, a su vez, contra el recurso presentado por el gobierno al que consideran un freno para el desarrollo del gallego.

Los escolares aparecen en imagen a la salida del colegio; se habla *sobre ellos*, ya que el tema les afecta directamente, pero se decide *sin ellos*. La noticia alude a diversas instituciones de adultos que se enfrentan entre sí tratando de imponer su respectivo punto de vista sobre lo más conviene para los niños.

Redada policial a la salida de los colegios (Telediario 2)

Se informa de la «operación otoño», llevada a cabo por la policía el día anterior en diversos puntos de España. El objetivo era «conocer a fondo y comprobar la existencia o no de vendedores de droga en los colegios y en sus proximidades». Tras detener a 300 personas e incautar una cantidad notable de droga, se pudo comprobar que la droga no se vendía dentro de los colegios pero sí en sus proximidades.

En este caso los escolares aparecen como *víctimas* de los traficantes de droga y éstos como los *culpables* del problema (delincuentes y corruptores de menores). La policía aparece como protectora de los niños (o «salvadores del niño», según la expresión acuñada) con una doble función: represora (detener, cachear, meter en prisión) e investigadora («conocer a fondo» lo que pasa). En cuanto a esta última función, cabe destacar que el análisis «a fondo» de la policía se limita a saber si hay o no tráfico de droga, sin investigar las causas de dicho tráfico ni los motivos de los traficantes (adolescentes y jóvenes probablemente de clases bajas).

Advertencia sobre un juguete peligroso (Telediario 1)

Las autoridades en materia de consumo, por recomendación de la Comunidad Europea, ponen en alerta a la población sobre unas pequeñas huchas en forma de cerdo, cuyos ojos están fabricados con semillas venenosas.

El niño aparece como destinatario de un producto que puede resultar perjudicial para su salud; pero las autoridades vigilan para retirarlo a tiempo del mercado. El mensaje implícito es que vivimos en una sociedad capaz de defenderse y prevenir a la población de los abusos y fallos que puedan producirse.

Psiquiatría infantil («Por la mañana», bloque de noticias)

El presidente de la Asociación Catalana de Psiquiatría Infantil asegura, ante la celebración de un congreso sobre el tema, que uno de cada cuatro niños padece trastornos emocionales, crisis de identidad o problemas relacionados con la sexualidad que «si no se tratan a tiempo por un especialista, pueden condicionar su comportamiento en el futuro».

Los niños serían especialmente propensos a cuadros patológicos que requieren la intervención de profesionales especializados, en este caso psiquiatras. La noticia viene avalada por la autoridad académica del informante y se plantea como si fuera el resultado de una encuesta epidemiológica o de una experiencia clínica acumulada («uno de cada cuatro niños...»). Se da a entender que los problemas psíquicos tienen su origen en una deficiente integración social del niño (en especial en la familia y en la escuela); pero será el niño y no el medio social el destinatario de la acción terapéutica.

Adolescentes galardonados (Informativo regional)

Se entrevista a dos hermanos que a los 15 años dejaron de estudiar para dedicarse profesionalmente a dibujar; uno de ellos acaba de ser galardonado en un certamen internacional de dibujo. El entrevistador les pregunta si no consideran «peligroso» dejar de estudiar siendo tan jóvenes. Ellos replican: «Nos gusta más dibujar que estudiar... Estudiar una carrera muchas veces no lleva a nada.» Ante la facilidad con que venden sus cuadros, el entrevi-



tador concluye: «desde luego está claro que saben el terreno que pisan».

Esta vez los niños son noticia por su carácter excepcional, al haber logrado, gracias a su precocidad como dibujantes, lo que para la mayoría de los niños de su edad resulta peligroso: dejar la escuela y tener éxito en el mundo laboral. Aparte las aptitudes artísticas, se destaca su fuerza de voluntad, hasta el punto de que llegan a trabajar 12 horas diarias cuando tienen que preparar una exposición.

3.3.5. *Publicidad infantil*

De los 162 anuncios aparecidos en los dos días analizados, 56 contienen imágenes de niños, y 5 van dirigidos a ellos aunque no aparezcan en pantalla. La infancia está presente por tanto en el 37,6 % de la publicidad televisiva lo que deja entrever, ya de entrada, la importancia del niño en relación con el consumo. Hay que tener en cuenta, además, que toda la programación televisiva, «por la forma en que vende su información», crea nuevas necesidades psicológicas que se elaboran con una lógica de persuasión «esencialmente la misma que se aplica en contextos comerciales» (38).

Todos los anuncios son de marcas comerciales, excepto tres, correspondientes a diversos departamentos de la administración que se valen de este medio para informar a los ciudadanos. En cuanto a la audiencia de la publicidad, no es fácil precisar el volumen exacto en cada caso (los datos de encuesta van de media en media hora) pero, teniendo en cuenta que la mayoría se emiten coincidiendo con los programas de mayor audiencia infantil, debe superar casi siempre el 30 %.

Anuncios comerciales

En la mitad de los anuncios comerciales aparecen juntos chicos y chicas (normalmente una parejita de hermanos, a veces en grupo o pandilla), varones solos en la cuarta parte y chicas solas en otra cuarta parte. Por edades, predominan los comprendidos entre 6 y

(38) BAGGALEY, J. y STEVE, W. D.: *op. cit.*, p. 163.

10 años (52 %), seguidos de 3-5 años (20 %), 11-14 años (14 %) y 0-2/15-18 años (7 % cada uno).

Dos terceras partes de los anuncios ofrecen productos específicamente infantiles (juguetes, dulces y algunos productos alimenticios); el tercio restante oferta productos que sirven también, o principalmente, a los adultos (alimentación, limpieza, coches, televisores...).

Por tipos de productos sobresalen *alimentación y bebidas* (25) y *juguetes* (22), seguidos de lejos por productos de *limpieza y aseo* (5). Los productos alimenticios van dirigidos indistintamente a chicos y chicas, destacando caramelos y chocolates (7), concentrados de cereales (4) y derivados de la leche (3). La principal virtud de los alimentos, que sirve de gancho en los anuncios, es que proporcionan a los niños *fuerza y energía para triunfar* como escolares y como deportistas: «Si quieres pasar, si quieres ganar, ven al equipo blanco de Milkibar» (chocolatina de color blanco); otra cualidad de algunos alimentos es que se consumen en grupo, creando un *clima de distensión y fiesta* (Coca-Cola, patatas fritas, caramelos...); por último se alude al *placer que producen* ciertos dulces, en algunos casos con connotaciones eróticas («respiros de placer...», «están para comérselas...»).

Los juguetes, generalmente caros y que requieren poca implicación activa del niño, suelen estar *especializados por sexos*: muñecas, casitas y aparatos del hogar para las chicas (10); bélicos, coches y otros aparatos mecánicos para los chicos (8). Las chicas tienen que aprender a maquillarse o combinar ropas («Pon bonita a tu Chabelita...») y deben acostumbrarse, como sus madres, a las tareas del hogar (cocinar, limpiar, cuidar bebés, etc.); los chicos tienen que ser fuertes (Masters bestiales que salvan princesas) y saber conducir el coche como su padre. Excepcionalmente hay muñecos que también se dirigen a los chicos (mono «gorilero») e incluso aparatos domésticos que chicos y chicas pueden compartir. En este último caso el mensaje trata de conectar con una mentalidad más igualitaria entre los sexos:

«Me quiero casar con una señorita que le guste cantar y le guste bailar y quiera enseñarme a coser y planchar...»

Muy pocos anuncios presentan juguetes pedagógicos o que fomenten la diversión en grupo («juguetes para compartir»). Normalmente los niños juegan a ser papás y las niñas a ser mamás;

sobre todo para las chicas, también aparece la juventud como un modelo atractivo de identificación (ambiente de discoteca, ponerse bonitas, etc.); entre los chicos priva más la aventura y la capacidad de competir.

En cuanto a los productos de limpieza y aseo, la piel suave del niño —y de las mujeres— sirve de reclamo para jabones, detergentes y papeles higiénicos que tienen que ser delicados al tacto. A veces también aparecen connotaciones eróticas: «Practica el tacto, qué gusto da» (referido a un jabón líquido de tocador).

En los anuncios dirigidos a los adultos, el niño suele aparecer como miembro de una *familia feliz*, por ejemplo a bordo de un coche maravilloso o volando en Aviaco. En otros casos es mostrado como símbolo universal de inocencia y de apertura al futuro: «Porque nuestro mundo cada vez tiene menos fronteras... el futuro es él» (se dice de un aparato de televisión desde donde un niño lanza globos al espacio).

La mayoría de los anuncios están rodados en ambiente urbano o bien en interiores que, por su estilo, tienden a identificarse como urbanos. En la mitad de los casos, aproximadamente, los niños aparecen en familia, en presencia del padre o de la madre. La escuela aparece sólo en tres anuncios y el trabajo en seis (jugando a trabajar como los adultos). Desde un punto de vista formal, los anuncios se adaptan a las corrientes y modas del momento: forma de vestir o de peinarse, expresiones lingüísticas, etc. Sin embargo, a pesar de esta tendencia a la diversidad por efecto de las modas, el modelo de niño en los medios de comunicación estaría más estereotipado que el de mujer y éste más que el de varón adulto.

Lo que más interesa destacar, desde el punto de vista sociológico, es la *homogeneización de los niños reales, y el reduccionismo consiguiente, según un modelo infantil estandarizado*: niño-niña de familia acomodada, por tanto con capacidad de consumo, guapo, sano, feliz, etc. *La publicidad infantil opera así un recorte de la realidad y nos sumerge en un mundo de ficción donde no hay problemas sociales, las familias tienen de todo (o pueden llegar a tenerlo) y están en perfecta armonía, y los niños son siempre saludables y maravillosos*. Consumir los productos que se anuncian, se identifica en la pantalla con ser feliz, fuerte o guapo, aventurero, etc., aunque luego, evidentemente, puedan llegar a decepcionar o aburrir en la práctica; en cambio, el no llegar a alcanzarlos supone para muchos niños la frustración, la sensación de impotencia y el

sentimiento de creerse marginados de la sociedad «normal» (que la televisión presenta continuamente).

El principio jurídico de protección de la infancia, aplicado a los medios de comunicación por la Constitución española de 1978 y desarrollado por las *Normas Generales de Publicidad* (13-6-1979) y las *Normas de admisión de publicidad en el ente público RTVE* (31-1-1984), a partir de los análisis que hemos desarrollado, puede ser respetado «en la forma» de la publicidad comercial dirigida a los niños pero no «en el fondo», en la medida que produce una imagen distorsionada y discriminadora de la infancia real, aparte de manipular sistemáticamente sus sentimientos y motivaciones. Incluso prescripciones particulares, como diferenciar claramente la publicidad de otros programas —mediante señales sonoras o visuales— en nada protegen a los niños menores de 8 años que, según estudios realizados, no distinguen la «intención de venta» propia de la publicidad (39).

Anuncios de la administración

Por el interés de su contenido, puede resultar significativo considerar por separado los tres anuncios de promoción oficial que aparecen relacionados con la infancia en los dos días analizados. Se trata de un género que es usado habitualmente por la administración para fines muy diversos (desde una campaña contra el SIDA hasta la promoción de la moda de España).

— El Instituto de la Mujer (dependiente en el día de emisión del Ministerio de Cultura), para anunciar un Plan para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer, muestra a una niña de 5 años dirigiendo con soltura una gran orquesta sinfónica. Una voz en off pregunta: «¿Qué quieres ser de mayor, hija?» Otra voz responde:

«Es libre y juega a ser mayor, a ser *ella misma*. Para que pueda desarrollar todas sus facultades sin límites de ninguna clase, el Instituto de la Mujer ha puesto en marcha el Plan...
Ahora ya puedes elegir.»

(39) Ver LIEBERT, R. M. y otros, *The Early Window. Effects of television on Children and Youth*, Pergamon Press, New York, 1982; y KUNKEL, D. y WATKINS, B., «Evolution of Children's Television Regulatory Police», en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, núm. 31-34, 1987.

— El mensaje deja entrever que no hay igualdad de oportunidades para la mujer (de ahí el Plan) pero a la vez insiste en que la niña *ya es libre y puede elegir, como si la libertad formal conllevara automáticamente la igualdad de oportunidades para las mujeres*. Por otro lado, el modelo adulto escogido —dirigir una orquesta— contrasta con el modelo de ama de casa que es el predominante para las niñas en los anuncios comerciales. Así, a renglón seguido del mensaje de la administración, destacando que la mujer «es libre» y «ya puede elegir», otro anuncio de Pescanova presenta una ama de casa cocinando y sirviendo feliz a su marido y a sus hijos.

— El Ministerio de Defensa hace una llamada a los jóvenes de 17 años para que acudan a realizar los primeros trámites de su servicio militar. El tono ya no es persuasivo, como en el resto de los anuncios, sino imperativo. «Debes inscribirte ahora... preséntate... no llegues tarde.» En imagen aparecen varios jóvenes que se dirigen al Ayuntamiento; hablan entre sí pero no se oye lo que dicen. No son ellos los protagonistas, como ocurría con los niños que jugaban a la guerra, sino la voz en off que dicta la orden.

— El Instituto Nacional de Consumo (Ministerio de Sanidad y Consumo) previene a la población sobre los abusos que se pueden cometer en la venta a domicilio y proporciona algunos consejos: no adquirir productos ilegales o innecesarios, no pagar por adelantado, ver el producto antes de pagarlo, etc. En imagen aparecen vendedores a domicilio tratando de convencer al ama de casa; una niña está sentada en el suelo, al margen de todo, jugando a las muñecas. También en este caso la voz en off es la protagonista, sin enterarnos de lo que dicen los personajes de la pantalla. Como ocurría con los cerditos-hucha de ojos venenosos, las autoridades de consumo velan para que la libertad de mercado —de venta y de consumo— no resulte perjudicial para los ciudadanos. Se legitima así una sociedad de consumo que, gracias a la regulación del Estado, puede protegerse e incluso prevenir los fallos y abusos que eventualmente puedan producirse.

3.4. Principales ejes que configuran la aparición de la infancia en televisión

La infancia aparece en televisión combinando dos sensibilidades: *ternura* (el niño, rey de la casa, objeto de desvelos por parte

de sus padres y de otros agentes sociales) y *severidad* (como destinatario de un proceso de inculcación sistemática para que se socialice de acuerdo con las normas sociales). Ambas actitudes, que según Ariés constituyen el núcleo de la «revolución de la afectividad» ocurrida en occidente entre los siglos XVIII y XIX, determinan, en primer lugar, un *repliegue del niño como actor social*; no se le considera sujeto responsable sino más bien *sujeto en proceso de socialización*, una especie de materia prima que precisa ser elaborada por diversas instituciones encargadas de su cuidado (la familia, la escuela, los profesionales, la administración, la iglesia, la propia televisión...).

Pero el niño no es una materia prima amorfa, sin voluntad. Ofrece resistencias, que es preciso vencer, y tiene capacidades propias, que conviene modelar. A la larga, el niño tiene que llegar a interiorizar las pautas normativas socialmente valoradas o, en otro caso, la educación habrá fracasado. Resulta evidente, por lo demás, que en el medio televisivo las pautas y contenidos culturales se transmiten de arriba abajo, al margen del niño, ateniéndose a las coordenadas establecidas por el contexto político-institucional y por las ideologías pedagógicas socialmente más reconocidas.

Podemos distinguir, por tanto, cuatro ejes que configuran la presencia de la infancia en televisión: una delimitación de la «infancia» como etapa dependiente, reclusa en instituciones específicas de socialización; unos contenidos normativos que se deben transmitir en el proceso de socialización; unos agentes institucionales encargados de la trasmisión; y un contexto socio-político e ideológico que puede servirnos para explicar el conjunto de los elementos.

3.4.1. *Relegación de la infancia*

Salvo casos excepcionales, que además se presentan como tales confirmando la regla general, *los niños no generan noticias en los programas informativos*. Cuando de forma bastante marginal se trata algún asunto que les concierne, los niños suelen aparecer en pantalla mientras una voz en «off» resalta alguna intervención institucional de los adultos (gobierno central o autonómico, autoridades de educación o de consumo, asociación de psiquiatría infantil, policía, etc.). Son estas instituciones, y sus representantes adultos, los protagonistas de la información.

El niño puede tener una naturaleza más o menos viciada (como los Trols o como las dos «fieras» que aparecen en «Lo imperdonable») o inocente (hijos de «Bill Cosby», Dani en «Los gnomos», Cocoito en «Popeye»), pero en todo caso es *un ser inconsciente, irresponsable, que necesita continuamente el apoyo y la presencia de instituciones adultas* (principalmente los padres). Estas instituciones se convierten en el lugar natural del niño y, de cara al exterior, los encargados adultos serán los responsables —y eventuales culpables— del comportamiento infantil.

El propio lenguaje que se pone en boca del niño o del adolescente frecuentemente no tiene nada que ver con el vocabulario infantil, por ejemplo cuando el hijo de Bill Cosby dice que «es más importante desarrollarnos académica y socialmente en el colegio» o cuando en un programa religioso un adolescente responde en la calle al encuestador que «ha guardado los evangelios en su corazón y ahora está empezando a ver sus frutos».

La principal virtud del niño es la *plasticidad* para saber acoger y asimilar las normas que se le inculcan; de este modo, permitirá —merecerá— un trato dialogante y comprensivo por parte de los adultos. En cambio, el niño rebelde, que se cree superior a los demás, que es perezoso o no respeta las normas, se hará merecedor de un trato severo y autoritario. Esta *doble pedagogía*, que integra elementos de la pedagogía tradicional y de la moderna, se destaca con más fuerza en los dibujos animados, de gran audiencia infantil: Dani contra los Trols, el grajo travieso contra sus compañeros gregarios o Cocoito contra el bandolero; pero también aparece en otros programas, como «En familia» donde el futuro del joven se hace depender de su esfuerzo y capacidad de adaptación a las circunstancias (frente a la pereza o la inadaptación que conducen al fracaso). En la noticia de una redada policial a la salida de los colegios, también pueden apreciarse las dos pedagogías: protección para los escolares; mano dura para los traficantes, muchos de ellos adolescentes y jóvenes fracasados en la escuela.

El mensaje televisivo es claro a la hora de valorar la doble actitud infantil: el dócil será apoyado por la «sociedad» y le irá bien en la vida; el rebelde se verá enfrentado a «la sociedad» y será un perdedor. Si el rebelde no cambia de actitud, sólo le esperarán golpes, como a los Trols o al pescador que, por pereza, se convirtió en bandolero. Se resalta, en este contexto, la inteligencia y el poder de los representantes del orden (Klaus o Popeye, pero

también la administración o la policía) que siempre se sobreponen a los perturbadores.

3.4.2. *Contenidos normativos*

Los contenidos que se transmiten al niño son redundantes en la mayoría de los programas analizados, si bien cada uno introduce matices específicos que, normalmente, más que oponerse, se complementan entre sí, hasta perfilar el *modelo educativo ideal*. Este modelo es aplicable a todas las redes de educación, no sólo a la familia. Sin pretender ser exhaustivos, recogemos aquellos valores que más se destacan, haciendo referencia a los programas en que aparecen:

— *Confianza en sí mismo*: la «fe en el éxito» es la clave del desarrollo profesional, frente al desánimo, la ausencia de motivaciones, etc. («En familia» y tercera historia de «Hotel»); siempre es posible superarse a sí mismo, o regenerarse, si uno se lo propone («Verano azul», segunda historia de «Hotel», «El pequeño grajo» y «Más vale prevenir»); hay que fomentar los intereses y la creatividad que se llevan dentro («En familia», «Bill Cosby»); el niño es símbolo del futuro de la humanidad (anuncio de un televisor con tecnología avanzada); algunos juguetes despiertan la fantasía y creatividad.

— *Confianza en la sociedad*: España, a pesar de todas las dificultades que se puedan presentar, es un país con futuro, abierto a Europa y lleno de posibilidades para los jóvenes («En familia»); vivimos en un mundo fundamentalmente ordenado donde la autoridad es inteligente y fuerte para premiar a los buenos y enderezar a los malos («Los gnomos», «Popeye», noticia sobre control policial de la droga); las autoridades previenen de los peligros y fomentan la justicia (el Instituto de Consumo previene sobre un juguete peligroso o sobre posibles abusos en la venta a domicilio, el Instituto de la Mujer promueve la igualdad entre el hombre y la mujer); es obvio y natural cooperar para mantener el orden social existente (mensaje continuo en «Los gnomos»; anuncio sobre el «servicio» militar como un imperativo de todos los ciudadanos).

— *Tenacidad, esfuerzo*: es preciso sacrificarse, trabajar duro para conseguir el éxito escolar («Bill Cosby») y profesional («En

familia», primera y tercera historia de «Hotel», información sobre un adolescente galardonado como dibujante); diversos productos alimenticios —además de las espinacas de Popeye— dan fuerza y energía para triunfar en la escuela, en el deporte y en la vida en general.

— *Realismo, adaptación a las circunstancias*: no pretender aquello que está por encima de las propias posibilidades (segunda y tercera historia de «Hotel», «Bill Cosby»); adaptarse a las condiciones del mundo laboral aceptando la movilidad en el trabajo o cediendo en los propios derechos a fin de conseguir el éxito («En familia»); asumir modestamente las normas que regulan la vida social superando el sentimiento de superioridad («El pequeño grajo»), no pretendiendo abusar o divertirse a costa de los demás («Popeye», «Los gnomos»); aceptar el papel correspondiente al propio sexo, tratando de acomodarse a los modelos normalizados de hombre y de mujer (anuncios de juguetes, «Los gnomos», etc.).

— *Sentido grupal, corresponsabilidad*: entre los miembros de la familia («Lo imperdonable», «Bill Cosby», «Pueblo de Dios», «Popeye»); con los amigos y en general la gente próxima («Verano azul», segunda historia de «Hotel», «Los gnomos»); con los alcohólicos y marginados sociales («Más vale prevenir», «El pequeño grajo»); varios anuncios fomentan la grupalidad y la distensión (Coca Cola, muñeca bailadora, patatas onduladas...).

— *Respeto a la autoridad*: a los padres, que quieren y orientan a sus hijos («Bill Cosby», «Pueblo de Dios»); a los educadores que tienen capacidad para orientar a los niños («Verano azul», «Pueblo de Dios», «Los gnomos»); a los profesionales de la psicología y la medicina («Más vale prevenir», noticia sobre la importancia de la psiquiatría infantil).

3.4.3. *Los agentes de socialización*

La familia aparece como la principal institución de inculcación y aprendizaje y los padres como máximos «responsables» de socializar a sus hijos. Se valora más una pedagogía del diálogo y la comprensión (familia «Bill Cosby») que la basada en la autoridad y la rigidez (como en «Lo imperdonable» o en parte en «Verano azul»). De todos modos, *esta diferencia pedagógica afecta más al método que al contenido educativo, lo que puede explicar la síntesis*

entre los dos métodos que producen diversos programas: la pedagogía del diálogo, en cuanto sirva mejor a la inculcación; y la pedagogía del palo cuando aquella resulte ineficaz (esta síntesis aparece en los «Gnomos», «Popeye», «Pueblo de Dios», información sobre tráfico de droga, etc.). En todos estos puntos, *la televisión reproduce el modelo normalizado de familia y de infancia de las nuevas clases medias*, tal como ha quedado expuesto en III.1. La misma lógica está presente en ambos dispositivos de socialización.

Se afirman los valores tradicionales de la familia (estabilidad, fidelidad, entrega a los hijos, etc.) *pero aparecen en conflicto con otros valores* (el amor pasional o la dedicación profesional) que conducen a situaciones dramáticas —de ambivalencia no resuelta— que atraen y escandalizan al espectador (como ocurre en «Lo imperdonable»), o bien a la búsqueda de salidas equilibradas y realistas, reconociendo los pros y contras de los valores en liza y la necesidad de elegir (lección moral que se repite en las tres historias de «Hotel»).

Los papeles asignados al padre y a la madre también varían según los programas. Algunas series («Bill Cosby» y «Hotel») hacen explícita apología de unas *relaciones libres e igualitarias*, mientras otras (en especial los dibujos animados dirigidos a los niños) resaltan las *diferencias entre los sexos*, asignando al varón la autoridad moral, la fuerza y el trabajo fuera de casa, y relegando a la mujer a las tareas del hogar y al cuidado de los niños. La publicidad de juguetes resalta también esta diferencia de roles lo que, probablemente, reproduce y refuerza una situación que es habitual en la mayoría de las familias españolas.

La *institución escolar* está relativamente poco representada en televisión, quizá porque —como ya hemos visto en III.2.3.— su carácter obligatorio y frecuentemente desconectado de los intereses del niño y de sus expectativas laborales tiende a provocar su rechazo, mientras la televisión se basa en la seducción y el entretenimiento. En todo caso, la importancia que los adultos asignan a la escuela explica también la presencia del tema en televisión. Ya hemos señalado que para el hijo mayor de Bill Cosby el «desarrollo académico y social en la escuela» es lo más importante. El programa «En familia» destaca la importancia del estudio —hasta ser de los primeros— para conseguir el éxito profesional. Los dibujos animados resaltan la función del maestro en cuanto trasmisor de la sabiduría acumulada en la sociedad (de forma explícita en «Los gnomos» e implícita en «Popeye»). De las cinco noticias en rela-

ción con la infancia que hemos recogido en los programas informativos, cuatro tienen que ver con el ámbito escolar. Por último, son también varios los anuncios de alimentación que valorizan el producto precisamente por su capacidad de dar energía para acometer las tareas escolares.

Con menos frecuencia, se alude a otras muchas instituciones encargadas de apoyar la socialización infantil: las *autoridades de la administración*, que vigilan el correcto funcionamiento del mercado, previenen sobre la desigualdad de trato entre niños y niñas, etc.; *la policía*, que protege a los que llevan una vida ordenada y persigue a quienes quebrantan las normas (segunda historia de «Hotel», información sobre una redada a la salida de los colegios, Popeye propinando una paliza al bandolero); *los psiquiatras infantiles*, que salen al paso de los desarreglos psíquicos de los adolescentes; *los educadores de calle voluntarios* (Chanquete y la maestra en «Verano azul»); *los catequistas* («Pueblo de Dios»); *los jueces* (Klaus reparte justicia obligando a los culpables a reparar el mal que han hecho); *los médicos* (que inculcan hábitos higiénicos), etc.

La imagen idílica del niño (guapo, listo, etc.) de la publicidad choca con la imagen quebrada del *niño-objeto* de los profesionales (jueces, psiquiatras, policías...). Círculo vicioso del medio televisivo que incita a los niños a consumir, como horizonte de felicidad para todos, al tiempo que proporciona la red especializada en amortiguar los golpes y frustraciones que se derivan de aquel espejismo. Un drama en dos actos, ambos con factura.

3.4.4. *El contexto social*

Como hemos podido comprobar, la mayor parte de los programas de televisión analizados operan significativos recortes en el contexto social que tienen por efecto *ocultar los conflictos y desigualdades existentes en la sociedad, así como su incidencia decisiva en los procesos de socialización infantil*. Con frecuencia, tal contexto social ni siquiera aparece y, cuando ello ocurre, o está idealizado (mundo armónico de «Verano azul» o de «Los gnomos»), o sólo resalta lo positivo («En familia» o «Bill Cosby»), o bien es percibido como algo inevitable, sobre lo que no se puede operar (segunda historia de «Hotel»). Esto no quiere decir que el contexto desigual y problemático de la sociedad española no aparezca nunca en televisión —recordemos que tan sólo hemos analizado las emisiones

de dos días en la primera cadena—, pero sí creemos poder afirmar que los recortes y sesgos apuntados representan la tendencia más recurrente de la televisión española en la actualidad.

En la mayor parte de los programas analizados, la sociedad aparece como el resultado del *libre juego de los ciudadanos* cuya regla fundamental se puede formular así: la libre iniciativa de cada uno debe armonizarse con el respeto a la libre iniciativa de los demás (planteamiento explícito en «Bill Cosby»). El orden social queda automáticamente legitimado en la medida que permite y regula ese libre juego, y las diferencias sociales se interpretan en función de las diversas *aptitudes y actitudes de los individuos*. Se exalta de este modo, a nivel de principios, el protagonismo de los sujetos sociales, y por tanto su responsabilidad y eventual culpabilidad, en detrimento del papel jugado por las estructuras sociales; el Estado, a su vez, queda como el gran valedor de un orden social así constituido.

En el caso de los niños, dada su «minoría» de edad, la responsabilidad se hace recaer también sobre sus padres y sobre aquellas instituciones que les son más próximas, pero es precisamente esa minorización la que impulsa y legitima un proceso sistemático de inculcación a fin de amoldarlo a las normas sociales. Cada institución asume unas competencias específicas respecto del niño — como padres, maestros, psicólogos, policías o jueces— que parcelan el campo de la infancia impidiendo ver la lógica que rige el conjunto.

4. DISPOSITIVO TUTELAR

Hemos señalado ya la relatividad cultural y el carácter clasista del modelo de infancia moderna, así como la puesta en marcha de dispositivos de regulación e integración de las familias obreras con el fin de garantizar la supervivencia del orden capitalista (ver I.). Esta estrategia culminó en la constitución de un *complejo tutelar*, en el que un cuerpo de administradores (magistrados, médicos especializados, filántropos, etc.) gestiona, por cuenta del Estado, los nuevos «derechos del niño». La constitución de un *corpus* legislativo y la creación de instituciones especializadas vino a restringir el margen de autonomía de las familias, permitiendo que las consideradas «moralmente insuficientes» se vieran sometidas a la vigilancia económica y moral, con el objetivo de imponerles pautas educativas, sanitarias y de normalidad social.

Este dispositivo tutelar se constituyó en España, como ya hemos visto (ver II.2), a comienzos del siglo XX, en un período de fuerte conflictividad social en el que la intervención reguladora del Estado implementaba nuevas medidas para subordinar e integrar a la clase obrera. En ese contexto surgió un movimiento de «salvadores del niño» y se sentaron las bases del «trabajo social» con las familias y los niños de ámbitos populares; se impugnó la caridad eclesial y la represión estatal y se propusieron intervenciones basadas en la comprensión y la pedagogía, apoyadas en criterios técnicos como garantía de eficacia. Se levantó, en definitiva, la bandera ideológica de la *socialización* adecuada de los niños pobres



(a los que previamente se definió como salvajes, peligrosos o inadaptados), para lo cual se erigió todo un aparato institucional que, en la práctica, derivó en un mayor *control* de los mismos.

Sin embargo, esta estrategia de intervención sobre las familias no garantizó la paz social deseada por las clases dominantes; este objetivo sólo se logró bajo la represión violenta y el encuadramiento forzoso de los sectores populares que siguió a la guerra civil. En el período de posguerra la organización del complejo tutelar no sufrió cambios significativos (ver II.3). Sólo a partir del período «desarrollista», cuando la sociedad española se configura como industrial-urbana, se abre una etapa, aún no concluída, de reestructuración del dispositivo tutelar y del mercado de la infancia: cambian las características de la población objeto de intervención y las de las instituciones y agentes encargados de realizarla.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de la configuración actual del dispositivo tutelar, y del posicionamiento de los agentes que en él actúan, requiere una revisión previa de las características de la justicia de menores (su núcleo primigenio) y del auge posterior del campo de «lo social» (a partir de la modernización franquista y, luego, de la institucionalización democrática). Esto es lo que desarrollamos en los dos apartados que siguen. Posteriormente analizaremos la posición adoptada por los agentes que intervienen en el dispositivo tutelar, para terminar haciendo un balance del trasfondo ideológico y político del actual debate social en torno al «menor».

4.1. El núcleo del dispositivo tutelar: la justicia de menores

También hemos señalado anteriormente (II.2) que el complejo tutelar quedó legitimado y estructurado desde su cúpula con la constitución de un ámbito judicial diferenciado para la infancia, más concretamente en el terreno del derecho *penal*. Durante el siglo XIX las diferentes reformas del código penal introdujeron un período de vida en el que las conductas delictivas de los niños eran consideradas no imputables (1). La acción del movimiento de

(1) En 1822 eran no imputables las conductas de los menores de 7 años, a los mayores les correspondían penas de cárcel; en 1848 las de menores de 9 años, las penas ya eran dos grados menores que para un adulto y había módulos carcelarios separados para niños y adultos. A partir de 1928 se establece la mayoría de edad

«salvadores» y la influencia positivista y correccionalista en la doctrina jurídica favorecieron la instauración de la «justicia de menores», plasmada en la ley de 1918 (Tribunales para niños) que, refundida en 1948, sigue vigente en la actualidad. Nuestro objetivo no es desarrollar aquí un exhaustivo análisis crítico de tal legislación, para lo cual existen ya aportaciones importantes (2), sino señalar los rasgos básicos que la caracterizan como elemento clave del dispositivo tutelar aplicado sobre las familias populares.

El elemento central a destacar es la institución de la categoría jurídica de «menor», que convierte a los niños en minusválidos sociales, ya que su plena irresponsabilidad penal se derivaría de una incapacidad de querer (voluntad) y entender (intelecto) el significado de las normas penales que rigen para el mundo adulto. El «menor», individuo carente de madurez, es convertido así en puro *objeto* de una jurisdicción especial, separada del resto del aparato jurídico. La actual ley de Tribunales Tutelares extiende su tutela a los hechos concernientes a menores de 16 años en dos terrenos: el de las situaciones de riesgo que les afectan (facultad «protectora») y el de sus comportamientos ilícitos (facultad «reformadora»). En ambos casos, el derecho se propone *protector*, no sancionador; como el individuo no es considerado plenamente responsable se le aplica, en lugar de una pena, un *tratamiento* específico (3). En términos de la propia ley (art. 9):

«En el ejercicio de la facultad reformadora (...) la jurisdicción de este tribunal no tendrá carácter represivo, sino educativo y tutelar; (...) en el ejercicio de la facultad protectora (...) las resoluciones del Tribunal serán esencialmente preventivas.»

Tras la vigencia de este ideal rehabilitativo existe una conceptualización de la delincuencia como síntoma patológico, que quiere tratar a los menores como pacientes irresponsables, como

penal en los 16 años, límite que se mantiene hasta la fecha. Cfr. GONZÁLEZ ZORRILLA, C.: «La justicia de menores», *op. cit.*, pp. 114-15.

(2) Además del citado trabajo de GONZÁLEZ ZORRILLA, ver LÓPEZ HERNÁNDEZ, G.: *La defensa del menor*, Tecnos, Madrid, 1987. En nuestro anterior trabajo sobre el tema se recogen datos y bibliografía acerca de la ley y funcionamiento de los tribunales Tutelares de Menores. Cfr. COLECTIVO IOE, *La marginación de menores*, *op. cit.*, cap. IV, p. 71 y s.

(3) Ver las consideraciones acerca de la concepciones positivista y correccionalista del derecho en II.2.

enfermos. Igualmente, la intervención preventiva («protectora») da pie a la implementación de medidas profilácticas desde la edad más tierna, sometiendo a los niños y/o a sus familias a la racionalización de la disciplina social impuesta por las instituciones (4). Este derecho, al focalizar su atención sobre la persona del «desviado» borra toda huella de los condicionamientos sociales de su comportamiento, exime de responsabilidad al sistema social, remite el origen de estas conductas a consideraciones psicológicas o antropológicas, e introduce criterios no jurídicos (sino médico-terapéuticos) de intervención.

Como no se trata de castigar al delincuente sino de reeducar al desviado, el TTM no sigue un procedimiento con plenas garantías judiciales ni aplica penas previamente determinadas en los códigos; esta indeterminación permite la aplicación discrecional de los criterios morales del presidente del tribunal —que, además, no tiene por qué ser juez, bastando su probada «rectitud moral»—, los que obviamente tienden a ser los del modelo de socialización dominante. Por ello, no es de extrañar que en los Tribunales de Menores se detecte una «obsesión por la familia» (5) que informa sus criterios de intervención sociojurídicos.

Por tanto, los Tribunales Tutelares de menores (TTM) distribuyen penas sólo selectivamente, más que estigmatizar ostentosamente pretenden cercar, controlar ciertos comportamientos irregulares. La *dilución de la pena* que se registra en relación al ámbito de la justicia ordinaria, abre el campo a las *medidas educativas* (libertad vigilada, custodia familiar, vigilancia protectora, etc.), supervisadas por funcionarios del propio tribunal. Así, el menor queda sometido a un *control indefinido*, ya que el TTM no se limita a los actos delictivos sino que pretende supervisar todos sus comportamientos partiendo de los criterios «científicos» de determinados especialistas; esta vigilancia continuada sobreexpone a los menores (y, específicamente, a determinados menores) a un etiquetamiento judicial.

Los TTM han constituido hasta ahora la clave del complejo tutelar, que engloba los ámbitos de la «predelinuencia», de los menores en peligro, así como la ayuda social a la infancia y un sector de la psiquiatría y psicología infantil. Su papel es el de inter-

(4) Cfr. PLATT, A.: *Los «salvadores del niño»...*, op. cit., p. 69.

(5) Cfr. MEYER, P.: op. cit., p. 109.

mediario entre dos esferas autónomas (6), una retribuidora de *delitos* (la justicia ordinaria) y otra distribuidora de *normas* (escuela, servicios sociales, etc.). La organización del Consejo Superior de Protección de Menores (ley de 1948) incluía entre sus secciones, además de la de los TTM, una de Asistencia Social, encargada de «crear y fomentar instituciones que se dediquen a recoger, alimentar, sanar o educar a los niños necesitados de protección» (7). En este sentido, el «trabajo social» dirigido a los menores supuso una disolución de la lógica judicial-punitiva, pero también una expansión de la capacidad de control del aparato judicial. Por ello, como veremos más adelante, los planteamientos de carácter educativo-preventivo no pueden reivindicarse legítimamente como autónomos o antagónicos respecto a la lógica judicial.

La crítica hacia este enfoque de la «justicia de menores» es abundante y ampliamente fundamentada. Varios autores coinciden en que tras la reivindicación *ideológica* de protección, prevención y rehabilitación se realiza una *práctica* de exclusión, institucionalización y estigmatización de los niños; aunque no se trata de una justicia retributiva (a tal pena, tal castigo) sí tiene un componente claramente *represivo*. Pero, además, su jurisdicción no actúa sobre el campo de los «menores» en general; las estadísticas —no sólo en España, también en los demás países de su área cultural— indican que los principales afectados son los hijos de familias del subproletariado y proletariado urbano (8), lo que muestra su carácter de institución distribuidora de «desprivilegios». Los niños sometidos a los TTM no representan a los «delinquentes típicos», sólo al sector de población que ha sido previamente señalado (y condenado). «La homogeneidad sobre el origen social de los menores juzgados, así como el tipo de delito cometido por ellos expresan claramente una voluntad sistemática de control sobre un núcleo concreto de la población» (9). En definitiva, la justicia de menores es un aparato institucional que asegura el funcionamiento de la estructura social del capitalismo industrial, imponiendo —como

(6) Cfr. DONZELOT, J.: *op. cit.*, p. 106 y s.

(7) Artículo 35, a. de la citada legislación.

(8) Cfr. DE LEO, G.: *La justicia de menores, op. cit.*, p. 19. En nuestro ámbito se ha destacado reiteradamente el mismo fenómeno; cfr. por ejemplo PRIETO, G., MATEOS, P. e INFESTAS, A.: *Predelinuencia y conductas asociales en los adolescentes de Salamanca*, estudio realizado en 1986 para Diputación y Ayuntamiento de Salamanca, Dir. Gral. de Protección Jurídica del menor y Fundación Sol Hachuel.

(9) MEYER, P.: *op. cit.*, p. 76.

principio de regulación— unos criterios de nivel y de rol social: se trata de enjuiciar, diagnosticar y estigmatizar a los hijos de los sectores más perjudicados de la sociedad para reconducirlos a un estatus social integrado. Según De Leo, éste es el procedimiento básico empleado por esta institución judicial (10): primero, selecciona a estos sectores sociales más carenciales; segundo, opera una redefinición de su papel social, modificando la relación de éste con su condición de clase (la explotación es suplantada por la criminalización); tercero, utiliza los efectos de su acción sobre los «delinquentes» para generar un control social difuso sobre todos los jóvenes, especialmente los de sectores populares; cuarto, protege de forma diferencial a los jóvenes de sectores más integrados y estables.

4.2. Expansión del dispositivo tutelar. El auge de «lo social»

La estructura de la justicia de menores se conserva prácticamente sin modificaciones en 1988, en un contexto social diferente al de comienzos de siglo, y diez años después de aprobado un nuevo marco constitucional que pone en cuestión la existencia misma de esta jurisdicción especial. Sin embargo, los restantes aspectos del dispositivo tutelar han registrado cambios significativos, en respuesta a la nueva configuración de la sociedad española.

El proceso desarrollista-modernizador de los años 60 (ver II.3) dejó sentir su impacto en las instituciones de encuadramiento de las familias populares. La industrialización y urbanización favorecieron la integración de núcleos de un sector de los trabajadores (obreros con empleo fijo, acceso a vivienda propia y consumo de masas) pero generó también la aparición de amplios focos «marginales» (chabolismo, inmigrantes desarraigados, familias y niños no encuadrados institucionalmente). Ante la explosión de esta nueva problemática, las respuestas tradicionales del complejo tutelar (internamiento masivo, disciplina rígida, moralización religiosa) se mostraron insuficientes.

Por otra parte, del auge de las capas medias y de la extensión de la escolarización se derivó un crecimiento de «nuevas profesiones», especializadas en técnicas de tratamiento de lo social (pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, sociólogos, etc.). Estos colec-

(10) Cfr. DE LEO, G.: *La justicia de menores*, op. cit., p. 80.

tivos introdujeron nuevas concepciones y definiciones acerca de la problemática de la «infancia diferente», de las que se derivan otros tantos modelos de intervención reguladora. La inercia institucional del régimen franquista dificultó en gran medida la introducción de estas nuevas profesiones y enfoques en los circuitos estatales del dispositivo tutelar, así como en buena parte de las organizaciones eclesiales encargadas de la gestión de centros infantiles. Por ello, a comienzos de la década de los 70 surgen iniciativas en principio aisladas, que configuran un nuevo movimiento de «salvadores del niño»; es el caso, por ejemplo, de los pisos-hogar impulsados por grupos privados, que cuestionan los macro-internados y proponen un modelo de atención de tipo «familiar», apoyado en criterios psicopedagógicos (unos derivan de la acción de grupos eclesiales, otros de movimientos «de base» con componentes de crítica política, y alguno es apoyado por miembros de las clases altas) (11).

Paralelamente, desde ámbitos académicos y profesionales se va desarrollando un cuestionamiento del sistema de «asistencia social» vigente y se genera un nuevo marco ideológico, el de la sociedad del «bienestar social», que pone el acento en principios tales como globalidad, generalización, prevención o participación del usuario y profesionalización de los agentes, así como en la importancia de la prevención y la reinserción (12).

La instauración de un régimen democrático abrió los cauces a la institucionalización de buena parte de los nuevos planteamientos, registrándose desde mediados de los años 70 un fuerte incremento del gasto social, particularmente importante hasta 1982 (13), que potencia el desarrollo de diversas instituciones de servicios sociales, entre ellas las destinadas al «bienestar infantil». Los gobiernos del PSOE han proseguido esta línea reformadora. Dentro de la configuración autonómica del Estado las competencias

(11) Es el caso de asociaciones como «Nuevo Futuro», «Mensajeros de la Paz», «Hogares Promesa», los «Colectivos Infantiles» de Barcelona o las «Aldeas SOS». Cfr. ZABALZA, M. A.: «Los hogares-escuela en el tratamiento de muchachos inadaptados», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social, op. cit.*, pp. 217-251.

(12) Cfr. LAS HERAS, P. y CORTAJARENA, E.: *Introducción al bienestar social*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

(13) Cfr. PASCUAL ESTEVE, J. M.: *op. cit.*, p. 123. En el concepto de «gasto en bienestar social» se incluyen seis capítulos: enseñanza, sanidad, vivienda social, fomento de la ocupación, servicios sociales personales y prestaciones económicas a jubilados, parados, etc.

de «asistencia social» fueron asignadas —y, en su momento, transferidas (14)— a las comunidades autónomas. Entre éstas las de la antigua Obra de Protección de Menores (juntas provinciales, centros infantiles, facultades de inspección y fomento), lo que vino a desestructurar la anterior organización: actualmente los TTM —aún regidos por la legislación de 1948— dependen del Ministerio de Justicia, en tanto que las facultades «protectoras» no judiciales se integran en los servicios sociales autonómicos.

Esquemáticos de forma muy sintética, estos son algunos de los rasgos que caracterizaron este proceso de crecimiento de instituciones y técnicos de «lo social»:

- la crítica y desmontaje o reestructuración de los macro-internados para niños;

- el desarrollo de otros modelos de internamiento (mini residencias, hogares funcionales, casas de familia, granjas) sustitutorios —parcial o totalmente— de la familia, pero diseñados en base a su modelo ideal;

- apoyo a las familias (becas, comedor escolar, asesoramiento a los padres), con el objetivo de reforzar su papel de encuadramiento de los niños, y evitar el internamiento;

- fomento de la adopción y del acogimiento familiar, encuadrando a los niños en «verdaderas» familias ante la imposibilidad o inconveniencia de que permanezcan con sus padres biológicos;

- creación y desarrollo de servicios «en medio abierto» (actividades de tiempo libre, de apoyo escolar, talleres ocupacionales y laborales), desarrollados en el medio social propio del niño, con el fin de potenciar su funcionamiento normalizado;

- cuestionamiento del «voluntarismo abnegado» e insistencia en la necesidad de formación y competencia técnica de los agentes, sean éstos trabajadores profesionalizados o voluntariado.

Estas líneas de intervención se desarrollan desde instituciones públicas pero también desde asociaciones privadas especializadas, colectivos barriales de base y asociaciones de profesionales. Paralelamente se registra una cierta «reconversión» en las formas de intervención de las órdenes religiosas dedicadas a la atención de la infancia (remodelación funcional de los internados, desinstitucio-

(14) Un análisis del proceso de transferencias, de su organización y desarrollo legislativo en las comunidades autónomas, se encuentra en nuestro trabajo *La marginación de menores*, op. cit., pp. 69-76.

nalización, trabajo en los barrios, etc.) y en las impulsadas desde algunas organizaciones de Cáritas. Durante los últimos años han aparecido dentro del campo social nuevas figuras (educadores de calle, educadores familiares, trabajadores de asistencia a domicilio, etc. (15), que impulsan una más amplia reestructuración del complejo tutelar en base a nuevas cualificaciones o a otras formas de inserción e intervención sobre el contexto familiar.

Este movimiento de expansión y redefinición del dispositivo tutelar sobre la infancia aún no ha culminado. Se realizan, por ejemplo, múltiples estudios sobre la infancia «diferente» (16); se crean grupos especiales de policía para intervenir sobre los menores de edad (17); se crea el Ministerio de Asuntos Sociales, que reúne las competencias de asistencia de la administración central a mujeres, niños, jóvenes, ancianos y minusválidos (18); la administración estatal organiza el I Congreso Internacional «Menor y Sociedad» (19) y anuncia la presentación a las Cortes de sendos proyectos de ley referidos al tratamiento judicial de la infancia (20). Para completar esta panorámica habría que recordar las actuaciones ya reseñadas en materia de legislación civil sobre filiación,

(15) Hay que señalar que esta «novedad» lo es sólo para el ámbito español, ya que en otros países europeos la «asistencia educativa en medio abierto» apareció a comienzos de siglo (Cfr. DONZELOT, J.: *op. cit.*, p. 85 y s.). Sobre la novedad, funciones y profesionalización de nuevas figuras socio-educativas, cfr. COLOM, Antonio J.: «El educador de calle» en AA.VV., *Modelos de intervención socio-educativa*, Narcea, Madrid, 1987, pp. 131-53.

(16) Cfr., entre otros, *Los niños de la calle* (Cruz Roja); *Malos tratos a menores* (Comisión Interministerial); *Imagen de la delincuencia juvenil en la prensa* (DGPJM); *La marginación de menores en España* (CARITAS).

(17) GRUME: Grupo de Menores, creado en la Brigada Regional de Policía judicial de Barcelona en agosto de 1987. Se ha extendido ya a varias capitales de provincia.

(18) La presencia de mujeres en sus cargos de máxima responsabilidad parece venir a sancionar simbólicamente el carácter de «atención maternal» y «moralización familiar» (según los modelos dominantes de familia e infancia) que está en el trasfondo de las intervenciones institucionales. Obviamente, tal significación no deriva de ninguna característica «femenina» sino de la imagen social hasta ahora adjudicada a la mujer y del tipo de profesiones en la que ésta pudo canalizar con más facilidad su ingreso en el mundo laboral.

(19) I Congreso internacional «Menor y sociedad», organizado por la Dirección General de Protección Jurídica del menor para el primer trimestre de 1989.

(20) La DGPJM parece impulsar dos proyectos de ley: uno centrado en la protección social de los derechos de los menores («ley de Protección»), otro destinado a reformar la legislación del TTM referida a las competencias de reforma («ley Penal»).

adopción y acogimiento familiar, así como el proyecto de reforma de la enseñanza que amplía su obligatoriedad hasta los 16 años.

Lo que nos interesa destacar aquí es el impacto sobre el complejo tutelar de la ideología y de las capas sociales propugnadoras del «Estado del bienestar», que se convierten en hegemónicas, dentro del dispositivo tutelar, precisamente en el período de quiebra del modelo desarrollista, cuando se generaliza la fragmentación social y la precarización de las condiciones de vida de importantes núcleos de población. Esta fragmentación también se refleja en un fraccionamiento de los discursos sobre lo social. Como veremos, la articulación de instituciones, políticas, recursos y agentes de atención es compleja y variable, por lo que se registran conflictos y diferencias entre diversos modelos de intervención: entre instituciones y trabajadores, entre sector público y privado, entre profesionales y voluntarios, entre la lógica de «la calle» y la de «los despachos» (21). Desde la perspectiva de los individuos implicados, cada una de estas oposiciones (o una articulación de varias de ellas) define campos de intervención diferenciados, cuando no antagónicos. Sin embargo, tras la diversidad y complejidad superficial se distinguen *elementos comunes* que favorecen una relativa confluencia —o, al menos, coexistencia no antagónica—, de los diversos elementos en una lógica común, no percibida por los directamente implicados.

Podemos ejemplificar el juicio anterior si observamos la evolución de las propuestas de desinternamiento de niños. En torno a 1970 aparece un movimiento, heterogéneo en sus orígenes, que propone la modalidad de los pisos-hogar (22) como alternativa a los grandes internados: frente a la masificación se ofrece un modelo cuasi-familiar; en lugar de instrucción mínima y despersonalizada, planteamientos pedagógicos y acercamiento personal al niño; en lugar de puro control de conductas, implicación afectiva; etc. Pasados varios años, la «carga alternativa» de este modelo se ha diluido: varias administraciones públicas lo han adoptado, y algunas han asumido sus planteamientos para legitimar un proceso de desinternamiento radical; en general su asimilación institucional ha favorecido la creación de nuevas formas de intervención y figu-

(21) Líneas de conflicto que se expresan en los dos grupos de discusión (GD6 y GD7) realizados con agentes de atención a menores.

(22) Cfr. NEGRE i RIGOL, Pere: *Els centres municipals d'Infancia*, Col·lecció «Serveis Socials», núm. 7, Ayuntamiento de Barcelona, 1983, y ZABALZA, op. cit.

ras de atención, que atienden a nuevas categorías de niños en nuevos espacios (calle, barrio, etc.).

Otra de las banderas del movimiento renovador fue la crítica a la falta de formación específica de los agentes de atención a la infancia, la denuncia del «voluntarismo abnegado» y la «moralización tradicional». De ahí la exigencia de formación-profesionalización, en ciertos momentos concebida casi como sinónimo de capacidad de transformación de la realidad carencial de los niños atendidos. Hoy muchos de aquellos luchadores por la renovación ocupan puestos directivos y de responsabilidad política en el sector; ante sus actuaciones, algún sector de sus antiguos compañeros afirma que «se han olvidado de la realidad de los niños; no ven ni quieren escuchar» (GD6, 39). Para éstos, la lógica del despacho se aleja y contrapone a la lógica de la calle; sin embargo, en cuanto profesionales que trabajan por cuenta de alguna institución, su inserción efectiva en el medio social de los menores encuentra nuevas dificultades, al margen de su profesionalidad. De ahí se deriva cierta tendencia a impulsar el surgimiento de figuras informales (monitores, etc.) entre personas del propio medio, aunque su capacitación profesional o su dedicación no sean las idóneas. Dentro de esta complejidad de niveles parece percibirse, por un lado, una demanda de los trabajadores para que el trabajo directo abarque cada vez más y más niños (se persigue romper la inercia burocrática de los despachos supervisando directamente nuevas figuras: predelincentes, en riesgo, etc.) y, por otro lado, se pretende profesionalizar e integrar dentro del esquema institucional al sector informal o de voluntariado. Así, el proceso de crítica al funcionamiento institucional parece conducir a ampliar el campo de intervención y control social del dispositivo tutelar, dotado ahora de personal más cualificado.

En definitiva, creemos que existe un *único campo de relaciones* (23) entre los diversos agentes e instituciones del que ninguno estaría a priori autorizado para pensarse en «otra escena». Dicho campo incluye competencias, reinterpretaciones e intercambios entre las diversas fuerzas, existiendo entre ellas una especie de *equilibrio móvil*. No puede hablarse del dispositivo tutelar como un bloque homogéneo, sin contradicciones; sin embargo, parece que *la legitimidad social ganada por formas de intervención marginales o*

(23) Cfr. CASTEL, F., CASTEL, R. y LOVELL, A.: *La sociedad psiquiátrica avanzada*. Anagrama, Barcelona, 1890, pp. 298-99.

«alternativas» acaba siendo subsumida por la lógica institucional (estatal), ampliando sus redes de control social. Por ello, la confrontación entre diferentes agentes y formas de intervención más que el enfrentamiento entre propuestas alternativas, parece mostrar las diversas fases que se recorren en el proceso de institucionalización y subsunción bajo un mismo sistema, regido por una lógica coherente. ¿Significa esto que toda intervención está abocada irremediabilmente a verse institucionalizada y diluida en la «lógica tutelar»? Creemos que la respuesta será afirmativa siempre que no se impugnen los fundamentos del dispositivo tutelar: *el control y regulación de los sectores «menos integrados» partiendo de la perspectiva y de los modelos de socialización funcionales a los intereses sociales dominantes*. De modo general puede decirse que la contraposición que establecen los asistentes entre la «lógica del despacho» y la «lógica de la necesidad» se sitúa en el plano de la *gestión*, es decir, en la distribución de recursos y competencias, pero queda incuestionado el plano *político* de dirección o configuración social del campo de la infancia.

En todo caso, la compleja expansión del dispositivo tutelar que hemos descrito tiende a estructurar el campo de la infancia como un *mercado único* donde nuevas ofertas públicas y privadas coexisten con demandas socialmente asentadas. La infancia, construida como sector social separado, requiere la creación de nuevos cuerpos de especialistas que, a su vez, proporcionan nuevas categorías de reclasificación de los niños objeto de atención. Así, el conjunto de prácticas que conforman el dispositivo tutelar se hacen prácticamente coextensibles con la existencia cotidiana del niño. Ello resulta posible porque «existe un *nexo estructural* que liga la imposición del nuevo estado benefactor, la difusión de prácticas de control no institucionales y la ideología de la resocialización» (24). La lógica que gobierna este mercado desborda las meras intenciones de los agentes que trabajan en él, y responde a las exigencias y contradicciones del sistema socioeconómico y de las estructuras de reproducción social. Sólo dentro de este complejo marco pueden analizarse los discursos y comprenderse el verdadero sentido de las prácticas de estos agentes.

(24) BERGALLI, Roberto: «Ideología de la resocialización. La resocialización como ideología. La situación en España», en *Papers d'Estudis i Formació*, núm 1, Departament de Justicia, Barcelona, 1987, p. 58.

4.3. Legitimación del dispositivo tutelar: la «protección» a la infancia

La variedad de mecanismos, instituciones y figuras de atención que integran el dispositivo tutelar parten de una común concepción acerca de la infancia. Los niños son concebidos como seres aún incompletos, individuos *en proceso de* llegar a ser plenamente sociables y autónomos, carentes de las capacidades necesarias para desenvolverse con plena responsabilidad en la vida social. Frente al modelo idealizado de adulto (maduro, racional, responsable, consciente de sus capacidades y limitaciones) la figura del niño es construída como débil, voluble, poco reflexiva y carente de formación. De esta caracterización, nunca puesta en cuestión, se deriva la necesidad de *proteger* al infante, asegurándole el acceso a un desarrollo «adecuado», por parte de instituciones encargadas de su tutela. La propia noción de protección convierte al niño en *objeto de regulación e intervención* con el fin de adecuarlo a las pautas de normalidad social dominantes. En otras palabras, la humanitaria protección es una práctica de *control social*, ejercida desde ciertas ideologías y sectores sociales sobre otros. La organización y administración de esta «normalidad» se realiza desde diversas instancias (Estado, organizaciones, agentes de atención), que encuentran legitimaciones distintas para su intervención.

El papel central en la fijación y administración de las pautas de socialización normalizadas corresponde al Estado. Las «necesidades del niño» son definidas por los grupos sociales dominantes y convertidas en normas imperativas por la legislación y las instituciones estatales. La obligatoriedad de estas normas recae en primer lugar sobre los padres; en caso de que éstos no atiendan al niño conforme a lo normado, el Estado intervendrá a través de instituciones constituídas al efecto. La actuación o protección estatal no es, pues, subsidiaria de la paterna, sino que ésta última es conformada y vigilada por aquélla. Pero sobre quienes tiene un efecto más determinante es sobre los propios niños. En realidad, las necesidades del niño, definidas como tales desde el modelo normativo, se transforman en *derechos otorgados*, cuya imposición vigilada y tutelada los convierte en deberes (por ejemplo, el derecho-deber de reclusión en el espacio escolar); por otra parte, los *derechos* asignados —pero inimputables penalmente— al menor, exigen una responsabilidad subsidiaria de los adultos, quienes se ven así tutelados por el Estado en nombre de los intereses del niño.

Las prácticas estatales se estructuran alrededor de una pretendida separación de dos campos o líneas de actuación protectora sobre el menor. Uno, el «componente social» que se funda en la necesidad de *protección de los derechos* y que se garantizaría por un sistema de prestaciones sociales exigibles al Estado y sus instituciones (modelo del Estado del bienestar). El segundo, la garantía «jurídica» de la *imposición de los deberes* exigibles al menor (aunque no bajo la forma de pena). Sin embargo, la diversa mecánica de funcionamiento de ambos campos o la distribución de competencias entre ellos no oculta *la convergencia en el objetivo básico*, a saber, *la anulación de todo papel social autónomo del niño y la necesidad de ajustarlo al modelo dominante*. Así, en la práctica social se observa una abstracta proclamación de derechos en contraste con una estricta exigencia de los deberes; esta disonancia se debe precisamente a que el objetivo del dispositivo tutelar es el control y la regulación de los sectores menos integrados. Por ello, la protección a los niños no sólo crea un *protectorado* sobre la infancia sino sobre todo el sector social al que pertenece el niño.

La aparente claridad (separación entre lo social/promocional y lo jurídico/represivo) que introduce la determinación estatal es el efecto de la negación de las diferencias sociales, esto es, el no reconocimiento de la existencia social fuera de la norma. Sin embargo, a la simplicidad impuesta desde arriba, se opone la diversidad presente entre las agencias de atención al niño y entre los agentes más próximos al mismo. Pero también por debajo de esta multiplicidad emerge un consenso básico: *la infancia es objeto público de protección porque se la constituye como sujeto incapaz*. La intervención sobre la misma pretendería paliar déficits evidentes (de sanidad, educación, familia, equipamientos, etc), pero al tiempo configura nuevas necesidades infantiles que se considerarán vitales para la sociedad (normalidad, moralidad, orden, etc.). De este modo la legitimación del actuar de las diversas instancias crea incesantemente nuevas formas de infancia intervenida (niños retrasados, anormales, en peligro, peligrosos, etc.) que expanden continuamente el campo de la protección de la infancia.

Si nos remitimos a la compleja realidad de los agentes que intervienen sobre el niño a través de un contacto personal, se puede observar cómo se reproduce en ellos toda la complejidad del dispositivo tutelar. Por una parte, su posición privilegiada de observación les haría comprender una realidad socialmente desconocida e institucionalmente silenciada; este grupo de agentes preten-

de conseguir para esos niños algo más de lo que actualmente son, pero siempre según las pautas de normalidad dominante. La convicción de que aquéllos no pueden realizar este proceso por sí mismos (o con el sólo apoyo de su contexto socio-familiar) viene a justificar las funciones de intermediario y de guía que caracterizan a estos agentes.

Sin embargo, también dentro de este conglomerado se advierten diferentes posiciones en relación a la «cercanía» e «identificación» con los menores carenciales. Para un sector, la aproximación suele revestir los modos tópicos del «antropólogo» y del «misionero» (surgidos de un ámbito superior y encargados de preservar la diferencia primitiva o de elevar de nivel a los desposeídos). En ambos casos se parte de una diferencia que debe ser tutelada y de un interés por la parte más débil (evitar que se autodestruyan, ayudar a que alcancen la normalidad, acompañarles en la diferencia o aprender de ellos), aunque no suele aclararse el fundamento de esta adhesión y, por tanto, no se afrontan las causas de la desigualdad. Un segundo sector de estos agentes se aproxima al tópico del «reformador no comprometido», tratando de modificar la situación que observa en los menores menos integrados y sin recursos, por medio de una acción puramente técnico-profesional (de ingeniería social) que culmine en su normalización plena. Consecuentemente, sus críticas y reflexiones se limitan al plano de la organización técnica de los recursos: se dirigen hacia la falta de sensibilidad y saber hacer de los responsables institucionales, a los fallos de coordinación, a la escasez de recursos, etc. Por último, un pequeño grupo de agentes plantea unir la intervención que realizan entre los menores con otra sobre la dinámica social general, puesto que lo mismo que aquéllos son el efecto de ésta, sólo su transformación global permitirá modificar la situación de los niños.

Pero estas diferencias entre los agentes cercanos al niño suelen presentarse girando sobre el eje de la «profesionalidad», esto es, se reducen al ámbito corporativo de su actuación. Precisamente el profesional se define por la competencia sobre un saber y unas técnicas, diseñadas y adquiridas al margen de su intervención sobre la realidad social; por tanto, tampoco el papel del técnico se modificará por una mayor o menor implicación en la realidad tratada. Esta contraposición entre implicación personal y competencia profesional esconde una diversidad de intereses: se actúa por interés en la mejora del sector carencial y, a la vez, por interés en

la propia promoción profesional. Además, el refugio en la «competencia técnica» elude la contraposición de intereses con los responsables de las instituciones en las que se actúa (a quienes se asigna en exclusividad la determinación de los objetivos de la actuación) y desvela, también, una salvaguarda de los propios intereses corporativos frente al «voluntariado», al que se intenta subordinar precisamente en nombre de esa competencia de la que carece.

En suma, *la protección social del campo de la infancia*, tal como está conformada, *protege asimismo intereses de instituciones, de grupos de agentes y de modos de intervención concretos*. Por tanto, acentuar esta determinada forma de protección a la infancia es legitimar un concreto orden social en el que dichos intereses encuentran satisfacción.

4.4. Los agentes del dispositivo tutelar más próximos al niño

Entre los diversos agentes del dispositivo tutelar, vamos a centrar nuestro análisis en un sector que se atribuye a sí mismo un lugar privilegiado. El trato directo con los «otros niños», objeto del dispositivo tutelar, dotaría a este sector de una especial sensibilidad para comprenderlos y para ser sus portavoces ante una sociedad que hace oídos sordos a los problemas de la infancia.

En la labor de mediar entre los niños (excluidos) y «la sociedad» (dominante), este sector de agentes se encuentra con que ni la administración (interlocutor con recursos) ni la sociedad (en cuanto opinión pública) prestan *oído* a sus demandas. Aquella porque, con su lógica de la «ambigüedad calculada», ha sumido el campo de la atención a la infancia en un caos burocrático falto de orientación política clara, a la vez que refuerza sin cesar las intervenciones judicial y policial (GD6, 50). Y la sociedad porque «no quiere ver, se pone orejeras»; su único interés es la seguridad, la tranquilidad: en cuanto un niño «moleste» más de la cuenta, «a encerrarlo», sin preocuparse por conocer las causas de su conducta (GD6, 67-68). La posición del «valedor» del niño queda, así, sumida en la impotencia y la frustración.

«— Tú eres **lengua**, pero ellos **no son oído**.

— Eso de ser lengua es una tarea más **frustrante** todavía que la de estar directamente con los chicos» (GD6, 43).



Con frecuencia este sector de agentes que vamos a analizar llega a definir su identidad por contraposición a la de otros sectores. Se considera diferente a políticos y directivos de las instituciones, regidos por la «lógica del despacho» (alejados de la realidad), pero también a jueces de menores y policías, que responden a una «lógica paternalista y represiva» (desconocen la realidad y la complican con sus desafueros). En su auto-percepción, este sector pretende responder sólo a la «lógica de la necesidad», a las demandas derivadas de la propia realidad de los «otros» niños; en su intervención se limitaría a apoyar a esos niños, asesorarlos o acompañarlos, aportando unas cualificaciones específicas que favorezcan su promoción integral.

Se trata, en definitiva, de un sector de agentes (profesionales y voluntarios) que se presenta como distinto, y a veces antagónico, de otros componentes del dispositivo tutelar; sin embargo, según hemos avanzado en el punto anterior, aunque no puede hablarse del dispositivo tutelar como de un bloque homogéneo, el conjunto de profesionales e instituciones y sus relaciones mutuas forma un «campo único»; nuestro análisis pretende mostrar en qué medida y cómo son parte integrante del *mismo* complejo institucional, y que sus diversas funciones responden a la lógica explicitada en el apartado anterior.

Con el sector de agentes que hemos descrito como «valores del niño», hemos realizado dos Grupos de Discusión cuyos resultados son la base empírica del análisis que presentamos a continuación (25). En primer lugar, ofrecemos los elementos a partir de los

(25) Los componentes de estos dos Grupos trabajan con niños en sectores clásicos de «reforma» y «protección», en instituciones dependientes de la administración (centro de atención y diagnóstico al menor, macro-institución, residencia-hogar y servicios sociales de atención a la infancia) y en instituciones de iniciativa privada (pisos-hogar, grupos de apoyo al menor, etc); también se seleccionó a personas que trabajan en el ámbito «escolar» (colegio público de EGB, colegio concertado, equipo multiprofesional, programas de educación compensatoria en centro residencial y en barrios), «para-escolar» (grupo barrial de apoyo a la escuela; gabinete psicológico de prevención y tratamiento a la infancia) y «extra-escolar» (grupos de atención a familias y trabajo en la calle). Los componentes de los grupos, la mayoría con más de 5 años de experiencia en el sector de la infancia, son maestros, asistentes sociales, psicólogos, sociólogos y nuevas profesiones (educador de calle y educador familiar); entre los «voluntarios», todos estaban ligados a grupos de iniciativa privada (religiosa-parroquial o laica). El ámbito de trabajo habitual de todos ellos son los sectores sociales medios y bajos (algunos lo hacen en medios muy degradados) del habitat urbano. La ficha técnica de ambos grupos (GD6 y GD7) se encuentra en el *Apéndice metodológico*.

cuales se construye la identidad grupal del sector, en cuanto agentes de atención al niño (4.3.1.); en segundo lugar, presentamos sus diversas posiciones ideológicas de cara a la intervención sobre el campo de la infancia (4.3.2.); en tercer lugar, desarrollamos las diversas estrategias respecto a la prevención (4.3.3.).

4.4.1. Principales «paradigmas» de referencia

Las múltiples formas de intervención en el campo de la infancia y las diversas figuras de agentes que operan en el mismo, así como sus complejas relaciones, pueden aparecer como una multiplicidad incoherente de prácticas sociales; sólo a través de una *unificación de sentido*, de un *discurso*, se articulan en un campo estructurado (26). El discurso se sitúa en el campo de las significaciones e intenta articular con sentido diversos elementos de la práctica social, sean éstos meramente expresivos o de acción. Así, al tiempo que constituye el campo significativo de referencia, permite la actuación de las diferencias en cuanto tales.

En los grupos de discusión aplicados al sector elegido de agentes de atención a niños, el punto de *convergencia* de las diversas actuaciones sobre la infancia es, precisamente, la función que realizan sobre el objeto de atención; función que absorbe todo el interés de los asistentes. Al finalizar una reunión de grupo, tras casi dos horas de discusión, se dice:

«Estamos hablando de las **funciones** de los equipos de atención, pero **no de los niños**, de cómo los trata la sociedad» (GD7, 77).

Por el contrario, la *divergencia* se basa en el efecto de la «especialidad-profesionalidad», es decir, el corte que produce la disciplinariedad del saber en el tratamiento del objeto (a cada disciplina corresponde un aspecto del objeto, que delimita su ámbito de intervención).

Ambos elementos (convergencia y divergencia) producen una doble relación que constituye identidades referidas unas a las otras. La primera relación se establece desde la *función convergente*

(26) Cfr. LACLAU, E., y MOUFFE, Ch.: *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, Madrid, 1987, pp. 127-129.



que realizan los agentes sobre el objeto de atención expresamente para su producción; es decir, existe un campo de la infancia porque es producido por la acción de unos agentes que, en ese mismo acto, adquieren la identidad de tales. La segunda relación hace referencia a la especificidad o *divergencia* de cada una de las acciones, que se funda en el reconocimiento recíproco del «saber técnico» especializado; por eso, las diferencias (especialidades) de los agentes logran producir diferencias en el interior del mismo objeto producido: existe *un campo de la infancia, pero distintos tipos de niños*, cada uno objeto reservado de un saber específico que, precisamente al definir el tipo, lo genera y reproduce. La operación de *producción* de distintos tipos de infancia queda oculta; lo que se manifiesta son los resultados del *examen* que «verifica» la existencia de tales tipos. Esta operación (de poder) aparece como técnica (de saber) que se limita a mostrar la «naturaleza» de los problemas de la infancia, los que, a su vez, legitiman la necesaria existencia de especialistas (27).

El trasfondo de ambas relaciones se basa en una *concepción de la infancia como despliegue de capacidades, según etapas determinadas* que permiten identificar al objeto de atención por referencia a las mismas. Los materiales de referencia para esta operación lógica (o ideológica) se toman básicamente de los paradigmas establecidos por la pedagogía, la psicología y por prácticas de atención a niños «carenciales» (28). A continuación exponemos las líneas generales que definen estos paradigmas, tal como aparecen en los discursos de los grupos realizados (29).

(27) El *examen* como técnica de control social y su generalización en las instituciones modernas coincide con la Ilustración. Aparecen las «Escuelas Normales» para formar al profesorado que aplicará el «examen» en las escuelas para la diferenciación de niños «normales» y «retrasados»; los «exámenes psiquiátricos» determinan la «normalidad o enajenación mental». En la actualidad la técnica del examen ha penetrado todos los campos del saber/actuar: examen judicial, examen médico, incluso examen de conciencia. Cfr. IBÁÑEZ, Jesús: *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

(28) Cfr. VERDES-CEROUX, J.: «Pouvoir et assistance: 50 ans de service social», en *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n. 2-3, junio, 1976, pp. 152-172. Establece cuatro discursos como referentes del servicio social, añadiendo a los tres que aquí proponemos el «humanista», con su aportación de «neutralidad» y de «servicio al hombre abstracto». En España la tardía separación del trabajo social del ámbito apostólico, a partir de los años 60, permitiría incluir estas aportaciones del «humanismo» dentro del discurso asistencial.

(29) Utilizamos la denominación de «paradigmas» debido a que aparecen como modelos unificadores de sentido.

A) *Paradigma de la pedagogía*

Al tratar el «dispositivo escolar» nos hemos referido al *discurso pedagógico* (30). Dicho discurso establece la educación como desarrollo del fondo natural de todo niño para llegar a ser hombre; la cultura es el referente de los valores universales que los niños se apropian durante ese proceso de desarrollo. El progreso cultural de cada individuo se considera la base del progreso social, puesto que la sociedad no es más que la suma de los individuos. Por ello, el cambio de mentalidad, la difusión de valores culturales, etc., aparece como el fundamento de la transformación social e individual.

Este proceso de desarrollo hacia la plenitud del ser exige una etapa de separación social del niño y su reclusión en el espacio civilizador de la escuela. El discurso pedagógico, como base del tratamiento educativo a la infancia, diferencia a sectores de niños como «cultos o incultos», «normales o retrasados», etc., en función de su adecuación al «dispositivo escolar». Actualmente el discurso pedagógico se ha establecido dentro y fuera del aula («intervención educativa hay más que la escolar»; GD6, 4) y permite unificar la función de los agentes de tratamiento al menor: la educación integral.

B) *Paradigma de la atención social*

Ante el modelo de desarrollo normal del niño, según el discurso pedagógico, la experiencia cotidiana de muchos agentes remite a situaciones en que se observa precisamente la ausencia de regulación o acomodo de los niños al modelo normalizado. Se trata de situaciones carenciales, donde lo urgente sería cubrir las necesidades primarias; sólo después «se podrá exceder a otros niveles de análisis» (GD7, 82).

Esta atención a las necesidades «primarias» es la base del *discurso asistencial* (31). A su vez, el problema de la marginación se

(30) Tal como expusimos en III.2.2. existe una multiplicidad de posiciones en el *discurso pedagógico* pero, también, una línea constitutiva del mismo; a ella nos referimos aquí.

(31) La variada terminología utilizada en el campo del trabajo social indica que no existe la unificación conceptual que presentan otras disciplinas; aquí utilizamos la denominación de *discurso asistencial* sin pretensiones de cerrar el proceso de discusión existente. Ver AA.VV, *Conceptos básicos de bienestar social (seminario taxonómico)*, Colegio de Doctores y Licenciados en CC. Políticas y Sociología, Madrid, 1987.

atribuye a una falta de regulaciones, principalmente en el ámbito familiar, que predispone al niño hacia una carrera de desviación progresiva, reproduciendo la situación anómica de los padres. En esta situación, el dispositivo de la escuela normal no sólo resulta ineficaz con estos niños, sino que tiende a agravar su situación al no acomodarse a sus necesidades. Por ello se reclama un trasvase de recursos «de la escuela a la calle, al barrio», es decir a la «constelación social» (GD7, 23), espacio donde fructificarán, reconduciendo lo desviado. Desde este paradigma el espacio de intervención sobre la infancia es el *extraescolar*, lo que permite introducir el dispositivo asistencial en la vida cotidiana («traspasar el umbral de la casa de los chicos con problemas»; GD7, 71).

Esta ampliación de espacios y agentes para el tratamiento de nuevos sectores de niños (excluidos de o marcados por la escuela) exige reformular el mismo campo de los servicios sociales. Se precisa un «diseño global de la atención a la infancia» (GD7, 36), labor que se considera específica del profesional del trabajo social. Dicha reorganización permitiría dar el paso de la asistencia a la prevención, hoy «ciencia ficción en los ámbitos marginados» (Idem, 22). *Prevenir* para que todo se encuentre en orden, *regularizar* de acuerdo a los modelos —acríticamente aceptados— de niño, de adulto, de cultura, etc.; una acción, que postula la *homogeneización* social basándose en los parámetros ideales del Estado del bienestar: universalidad y normalización.

C) *Paradigma de la psicología*

El *discurso psicológico* supone una nueva ampliación de los espacios de tratamiento que se centra, más que en la marginación, en la «*normalidad patológica*» de las familias (GD7, 48). Estas patologías «normales» son percibidas como poco problemáticas (no hay separaciones matrimoniales conflictivas ni drogadicción, se ocupan buenos puestos laborales, se consume según el dictado de la televisión, y se cuida primorosamente a los niños), pero «machaca y margina a los niños», les impide madurar y los hace incapaces para la vida (GD7, 47 y 72).

La intervención en este nivel sólo puede ser obra de especialistas en salud mental y tiene como objetivo reforzar la «normalidad», es decir, hacer que se consiga un buen nivel *individual* de interiorización y reforzamiento de la norma a fin de que el niño se constituya como «ser responsable». El espacio propio para este

desarrollo personal del niño es la *familia*, a la que se atribuye el origen de los desajustes, aunque la manifestación de las alteraciones se dé en el espacio escolar (Idem, 17). Este discurso coincide plenamente con el de las familias normalizadas, en cuanto pone el acento en la *responsabilización* de sus miembros (ver III.1.3.).

La «normalidad psicológica» es responsabilidad del grupo familiar y el especialista sólo debe intervenir a demanda del mismo, una vez que éste sea «consciente de su deficiencia» (Idem, 50), para no crear dependencia. Del tratamiento asistencial, se critica el crear una «sociedad de muletas» o protecciones, que genera individuos siempre dependientes de las instituciones de ayuda (GD7, 49 y 81). Desde el paradigma psicológico se tiende a acoplar las familias al modelo normalizado desde la estrategia del *contrato* voluntario, entre partes autónomas (previniendo o tratando las posibles patologías); en cambio, el paradigma asistencial opera fundamentalmente desde la óptica de la *tutela* institucional sobre sectores dependientes. Ambos polos, contrato y tutela, son (como vimos en I.3.) las dos formas básicas en que se establece el acoplamiento de las familias al «patriarcalismo de Estado».

La ampliación del espacio de tratamiento de la infancia, apoyada en los tres paradigmas que hemos descrito, permite la vigilancia indefinida de la vida cotidiana de los niños y sus familias, incluso de los espacios íntimos de su personalidad. En unos casos de modo directo y voluntario (terapia para «integrados»), en otros a través de la vigilancia o la regulación tecnocrática de las necesidades básicas (servicios para «marginados»). De modo general, los tres discursos fundamentan una labor de *ingeniería social* basada en la ilusión de la armonía de las relaciones sociales y en la validez del recurso a la voluntad individual como elemento de cambio. Desde los paradigmas descritos, la atención a la infancia con problemas se produce en una sociedad suturada, sin discontinuidades ni contradicciones, donde la adaptación y maduración del individuo es posible siguiendo etapas prescritas por el saber de especialistas: *se trata de formar al ciudadano ideal, previsible en sus comportamientos y constantemente sometido a examen para constatar su adecuación, apto para habitar en la ciudad ideal, programada desde saberes técnicos de acuerdo a las exigencias de la naturaleza de las cosas.*

Como vimos al comienzo de este apartado, el hecho de intervenir sobre un mismo objeto genérico (la infancia) constituye el elemento de convergencia de esta amplia gama de prácticas. Su co-

mún referencia al niño las articula en un único dispositivo de regulación tutelar de familias y niños. Dentro de este ámbito común cada saber redefinirá, a través del propio diagnóstico, por un lado, las características subjetivas del niño (asignándolo a una u otra clasificación) y, por otra, la identidad social del mismo (al trasmutar la alienación social o la explotación socio-económica en estados susceptibles de tratamiento: desadaptado, desviado, carencial...). De este modo cada dispositivo de actuación creará una clientela con marca propia, estableciendo indefinidamente cortes en el objeto de atención a medida que se extiende el saber especializado; el efecto de conjunto es la producción extensiva de más categorías de niños sometidos a tratamiento, o susceptibles de serlo.

En un primer momento los cortes se refieren al «espacio escolar» (retrasados, especiales...), después al «familiar» (desestructurados, desocializados) y posteriormente al espacio azaroso de «la calle» (asociales, delincuentes). Más tarde se ocupan no sólo de los ya separados de la norma sino de los que pueden llegar a desviarse de la misma (predelincuentes, situaciones de «alto riesgo»). En último término, *las clasificaciones del saber reconocido se constituyen en consignas que configuran identidades y definen necesidades, a las que los propios saberes y las instituciones ofrecen respuesta*. Aquí, como afirman Deleuze y Guattari, «el lenguaje no aparece para ser creído ni para la comunicación, sino para ser obedecido y hacer obedecer a otros» (32).

En estos discursos de profesionales y especialistas el niño no aparece como sujeto social real, sino que queda reducido a la categoría de objeto (de atención, de regulación, de reflexión), aislado de la dinámica social global. El efecto de la aplicación de estos saberes sobre la infancia (exámenes, diagnósticos, tratamientos) es que cada vez más niños se encuentran con una redefinición de su identidad subjetiva y social desde instancias exteriores, las mismas que postulan la necesidad de un «diseño (técnico) global» para su tratamiento como sector específico.

4.4.2. *Posiciones diferenciadas*

El sector de agentes de atención a la infancia que aquí analizamos elabora diversas *posiciones*, a partir de las cuales organiza y

(32) Cfr. DELEUZE, G., y GUATTARI, F.: *Mille Plateaux*, Minuit, París, 1980, p. 96 (existe versión castellana: *Mil Mesetas*, Pre-textos, Valencia, 1988).

racionaliza sus prácticas concretas. La diferencia entre el decir y el actuar es obvia; el análisis de los discursos no pretende determinar «lo que se hace», sino «por qué» se hace, es decir, el sentido social de los actores (ideologías, sistemas de valores, actitudes).

Algunas diferencias registradas entre los agentes se deben a la existencia de «saberes especializados». En otros casos las diferencias se producen entre los responsables institucionales y los agentes de atención directa. Pero la conclusión que saca este último sector de agentes, los más presentes en nuestros grupos de discusión, es que la *posición* que se adopta no depende sólo de algunas circunstancias (institución donde se trabaja, cualificación profesional, etc.), sino del «planteamiento» que se tenga (GD.6, 45), o sea, de «cómo se plantee cada uno remover o cambiar la realidad que se encuentra». La valoración más crítica señala que, respecto de la función que desarrollan con los chicos, no sólo no consiguen el cambio necesario, sino que están reforzando la situación criticada:

«Seguimos siendo el corte entre esta gente con la que trabajamos y sus problemas sociales, hacemos de **pantalla** entre esa sociedad y los chavales. Los chavales siguen sin enterarse que ahí detrás están sus derechos, sus bienes, las cosas con las que contarían si esto estuviera **de otra manera**. Y, por otra parte, a la sociedad la estamos lavando la cara» (GD6, 50).

Desde nuestro punto de vista, dentro del dispositivo tutelar no existe ningún «lugar» privilegiado (a pesar de que algunos agentes se consideren «valedores» del niño) que pueda asumir las «necesidades» de los niños, al margen de otros condicionamientos. Por el contrario, el «lugar» de cada agente depende de la estrategia de actuación que adopte cada cual, lo que deriva de su *posición ideológica*; pero ésta, a su vez, se ve condicionada por elementos extradiscursivos como la pertenencia a una clase social determinada, la dependencia en el ejercicio de la profesión o los condicionantes culturales vinculados a las diferencias de sexo.

En la última década, muchos de los agentes del sector analizado han experimentado una modificación en el *lugar institucional* desde donde atienden a la infancia, a partir de la descentralización autonómica y la implicación de los ayuntamientos en este sector, a la vez que se mantienen otras instituciones que operaban en años

anteriores (33). La dependencia de una institución en el ejercicio de la profesión impone restricciones básicas que suelen cifrarse en que los objetivos de la acción se reservan a aquélla, mientras que al profesional le resta hacer bien el trabajo encomendado. De este modo, éste se encuentra entre dos demandas, sometido a una doble fidelidad que muchas veces desemboca en un discurso ilusorio ante el asistido por exigencias de la misma institución. Además, igual que ha ocurrido con los enseñantes, este sector se ha visto expropiado de su autonomía, sufriendo una salarización que afecta tanto a la propia imagen de agente «independiente» como a su relación con el sector del voluntariado, que por ello tiende a achacarle muchas de las trabas del profesionalismo burocratizado (que los profesionales atribuyen, a su vez, a la administración).

La pertenencia a una *clase social* también confiere determinadas características. En las profesiones de «trabajo social» y «magisterio», por ejemplo, en 1975 sólo el 9 % y el 22 %, respectivamente, de los estudiantes procedía de estratos obreros, mientras que una tercera parte pertenecía a niveles sociales superiores (34). Los valores y normas en los que se socializaron la mayor parte de estos agentes de atención no son los propios de los estratos bajos, a los que luego dirigen su práctica socioprofesional. Esto, como hemos visto en el caso del dispositivo escolar (III.2.), se resiente en la percepción de que se trata de «dos mundos diferentes» —el del asistente y el del asistido—, lo que deriva en la imposición de normas y valores (limpieza, autocontrol, responsabilidad, previsión) que aparecen como universales, ocultando su específico carácter de clase (35).

(33) Cfr. COLECTIVO IOE, *La Marginación de Menores en España*, op. cit., cap. IV.

(34) ESTRUCH, Juan y GÜELL, Antonio: *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*, Península, Barcelona, 1976, p. 70.

(35) En EE.UU. hacia la segunda mitad del siglo XIX la procedencia del grupo de «salvadores del niño» era de sectores medios asentados que transmitieron su propia preocupación por la desintegración del modelo familiar propio al trabajar sobre sectores bajos (cfr. PLATT, o.c.); en Francia, los profesionales de la atención habrían sido, a finales del siglo pasado, cuando se dio un exceso de proletariado intelectual, «hombres no refractarios, sino, por el contrario, sumisos, aspirantes a burgueses» (autor de 1898, citado por MUEL, F., o.c., p. 131). Esta misma preocupación por la integridad moral de los agentes se observa hoy día en España, por ejemplo, en el cuidado con que las instituciones seleccionan a sus miembros (caso de la «enseñanza privada» con el ideario del centro o caso de algunos pisos-hogar que requieren una dedicación total a los niños); a la vez se estaría produciendo, como en Francia, el fenómeno de recuperación del exceso de capas medias cualifi-

En cuanto a las diferencias de *sexo*, la consideración de una profesión como típicamente «femenina» (36) influye en la imagen social de la misma y en la significación de las funciones sociales que desempeña. En el caso del trabajo social, el monopolio femenino significó en España un modo de promoción socialmente admitido para mujeres de estratos sociales medios y altos y, también, dado su anclaje apostólico hasta mediados de los años 60, la asignación a dicha profesión de ciertas funciones que la asimilaban a una «maternidad espiritual» (37). Esta imagen de entrega absoluta encuentra aún hoy una cierta resonancia:

«En mi institución (los educadores) estamos los trescientos sesenta días del año con los niños; noche y día. (...) yo, en dieciocho años, no he tenido nunca un mes de vacaciones» (GD6, 54).

Esa situación parece estar cambiando en los últimos años, por las diferencias de procedencia social y de enfoque de algunas nuevas profesiones. Es el caso, por ejemplo, del *educador de calle*, cuyo perfil ideal lo describe como «un trabajador social en medio abierto anti-institucional; activo en reivindicaciones sociales» (38). Dicha figura surgida en la década de los 70, con mayoría de componentes masculinos procedentes, al parecer, de las capas medias y bajas, mostraría una mayor operatividad en un momento de recesión económica y en contextos sociales conflictivos. Con todo, las mismas condiciones sociales de desmovilización y baja participación juvenil han hecho reducir, en algunos casos, las pretensiones de crear un movimiento autogestionado, limitándolas a una asociación de educadores (lo que evidencia el condicionamiento social de toda profesión).

cadadas en la década de los 70, reenviándolas hacia ámbitos desintitucionalizados del saber («ocio y tiempo libre», etc.). Carlos Lerena califica este fenómeno como «autodidaxia institucional». Cfr. «Autodidaxia y nueva cultura» en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, I.C.E., Universidad Autónoma, Madrid, 1983, pp. 29-45.

(36) El porcentaje de mujeres en la profesión de Asistente Social en España era, en 1975, del 99,6 %; en Magisterio, las estudiantes suponían el 76,4 % y las A.T.S. el 78,4 %. Este mismo monopolio se daba en la profesión de asistente social en Francia (99,5 %), en Italia (88,4 %) o Suiza. Cfr. ESTRUCH, J. y GÜELL, A., o.c. p. 70.

(37) *Idem*, p. 58.

(38) COLOM, A. J.: «El educador de calle», op. cit. pp. 135 y 139.

En el cruce de los condicionantes anteriores (pertenencia a una clase social, sexo, sector profesional, dependencia institucional, etc.) es donde se sitúa el lugar social del sector de agentes de la atención a la infancia que analizamos. Del análisis de los discursos reunidos se extraen *tres posiciones* cuyos rasgos básicos, presentamos a continuación:

A) *Posición «centrada en el individuo»*: concibe a la persona como anterior a la sociedad; las normas y valores que deben configurar una buena personalidad son invariables y tienen validez para cualquier clase social:

«Se olvida el plano individual. A veces lo tapamos con los temas sociales, pero **si la persona no evoluciona no evoluciona la sociedad**» (GD 7, 81).

La evolución personal requiere un proceso formativo en el que el individuo interiorice adecuadamente las normas y pautas vigentes hasta «ser responsable» y autónomo. El fundamento de este desarrollo personal se sitúa en el ámbito de las relaciones personales, sobre todo en el seno de la *familia*. El principio básico de esta posición es prevenir el deterioro, reforzando la constitución del individuo y su desarrollo o actuando cuanto antes para evitar su debilitamiento psicológico (GD6, 7). El silenciamiento de lo social y de su incidencia sobre la situación concreta del niño, de su familia y del sector al que pertenece, conduce a un pragmatismo que reproduce acríticamente las normas y valores inscritos en los modelos de persona y familia normalizada. El efecto sobre los niños atendidos será la reproducción adaptada de la desigualdad social (si son de ambientes carenciados) o el reforzamiento de la normalidad vigente (si son chicos de ámbitos asentados).

En la relación educador-educando, esta posición exige la sumisión del niño como etapa *necesaria* para conseguir la autonomía, ya que su modelo se basa en la naturalización de las relaciones de dependencia familiar (39). En esta posición se sitúan profesionales que acentúan el discurso psicológico y las formas de atención a la

(39) Esta dependencia «natural» del niño en el modelo familiar sirve para justificar «éticamente» la aplicación de «correctivos» a menores en un proceso educativo, aun en contra de su voluntad. Ver SEGURA MORALES, Manuel: «Un punto de vista polémico: Conclusiones generales del trabajo sobre “Métodos eficaces de intervención educativa con delinquentes juveniles”», en *MENORES*, núm. 8, mayo-junio 1985, p. 54.

infancia centradas en la virtualidad de la relación personal-familiar, al margen de cualquier intervención sobre el ámbito social originario del niño.

B) *Posición reformista*, en cuanto perspectiva de cambio social y *profesional*, en tanto propuesta de trabajo social. Ante el deterioro extremo al que llegan algunos sectores de chicos, se muestra escéptica sobre los resultados de la tarea educativa; no existen recursos para atender a estos niños, y el educador se ve limitado al efecto del «encuentro personal» con ellos:

«**No hay posibilidades** de meter a un chico de esos en los circuitos normalizados; **la tarea educativa queda limitada** a la influencia que tú puedas ganar a través del encuentro personal con el chico para evitar que haga otras cosas. Eso **está limitado por definición**» (GD6, 29).

Estos niños, que se encuentran en el último escalón del deterioro personal, son considerados como »basura« por los educadores, que dudan acerca de su capacidad para salir de su estado de prostración. Sin embargo se reconoce que su conducta es la única respuesta lógica que cabe, ya que se adapta al proceso vivido en un medio tan adverso. En esta situación, la única pretensión del educador es evitar que se sigan autodestruyendo y perjudicando en el enfrentamiento que mantienen con las diversas instancias, o sea, hay que «protegerles de sí mismos»:

«Si yo consiguiese hacerles ver, no que están siendo manipulados o que están picando anzuelos consumistas y tal, sino solamente que tienen que ser inteligentes para no llamar a su padre hijo puta —y perdonar— porque consigue que no le eche de casa. Y muchas veces no lo consigo» (GD6, 77-78).

En esta situación, el educador debe «reivindicar a nivel profesional que *cambien radicalmente* las cosas, o al menos, *de alguna manera*» (Idem, 47) y trabajar con cada chico para evitarle lo peor. Pero esta implicación profesional educativa nunca ha de perder las distancias: «juntos en la misma olla, no» (Idem, 48). Si estos chicos son peligrosos para sí mismos y para la sociedad, también lo son para el educador («Te van a pedir fuego y te asustas»). En la relación educador-educando, al basarse en la deficiencia del niño (débil, incapaz, desviado...), se confiere toda la autoridad al prime-

ro produciendo una discrecionalidad máxima en la relación con el niño. El educador, en cuanto moderador de un proceso «rehabilitador», se verá influido decisivamente por su propia experiencia vital de socialización de clase y, en todo caso, reforzará la posición dependiente del niño.

Esta posición «reformista-profesional» está presente entre los profesionales de la enseñanza y del trabajo social, incluidas las nuevas figuras socioeducativas que trabajan en ambientes de «carencia generalizada». Se llega a concebir «lo social» como la dimensión problemática de colectivos marginados por otros sectores de la sociedad, pero luego este análisis no repercute en su intervención profesional. La solución de la marginación social sería «cuestión de maduración de la sociedad», que poco a poco aprendería a no discriminar a los grupos que van quedando «inevitablemente» descolgados del progreso social (Idem, 78-79). Este proceso será lento, lo que confiere al trabajo diario un cierto escepticismo ante las proclamas del «cambio» necesario. En sus líneas básicas, esta posición coincide con la concepción «modernizante» señalada en el modelo vigente de familia normalizada (ver III.1.3.).

C) *Posición radical*, en cuanto propuesta de trabajo, y *estructural*, en cuanto perspectiva social: plantea que la sociedad en que vivimos se encuentra sometida a la «lógica de la productividad» con el resultado de un «tejido social malo» (GD7, 27); no se trata de una cuestión de edad (niños frente a adultos), ni de sexo, ni de lugar en la familia, sino que todas las categorías se encuentran igualmente afectadas e imbricadas entre sí: por ejemplo, el padre frustrado en el trabajo, la madre en casa y el niño en la escuela.

El niño, aun siendo más receptivo y moldeable, no debiera ser objeto de «salvación» especial. La solución es «política»: un *cambio de modelo social* (GD7, 57) en el que deben participar todos (incluidos los niños). El problema estriba en que actualmente no se encuentra una articulación de esta frustración colectiva; sin embargo se mantiene la confianza «histórica» en su resolución, dado que la humanidad ha superado situaciones peores como, por ejemplo, la esclavitud (Idem, 58).

Esta posición está presente en un sector de enseñantes, que llega a planteamientos críticos acerca de su propia actividad y de la misma institución escolar, pero donde adquiere el tono más radical es entre equipos o grupos de trabajadores sociales insertos en ámbitos «excluidos del beneficio social». La tarea que se mar-

can estos grupos es la de articular la rebeldía juvenil actual (delincuencia, pasotismo...) frente a la desigualdad social para que «llegue a ser revolucionaria» (GD6, 76). El educador no puede hacer de «pantalla» para que los afectados ignoren sus derechos y bienes sociales «si esta sociedad cambiara» (GD6, 50). Su papel educador es doble: por un lado, la «socialización solidaria de los chicos» (Idem, 47 y 75) ofertándoles una causa por la que luchar y salir de su postración; por otro, la «coordinación» de todos los esfuerzos sociales que tengan como perspectiva coincidente el cambio del modelo social. La implicación del educador y del niño en los problemas debe hacerse con la lucidez de no repetir posturas «paternalistas», para lo cual hay que «darles cartas en el asunto» a los propios niños (Idem, 81) y no reducir el problema a la cuestión de más o menos recursos sino devolverlo elaborado a la sociedad que lo ha producido (GD6, 36).

4.4.3. *Estrategias de prevención*

Teniendo en cuenta las posiciones básicas de los agentes más próximos al niño que acabamos de describir, podemos tratar de comprender cual es su enfoque en relación con la prevención de los problemas de la infancia, un asunto que, en principio, todas las instituciones y sectores profesionales consideran de gran importancia.

Bajo el esquema de la «prevención» subyace una serie de presupuestos relacionados con la forma de actuar del complejo tutelar. En nombre del progreso (colectivo e individual) aparece como necesaria una *actuación previsor*a que garantice el eficaz gobierno de los hombres y las cosas. La previsión del futuro intenta desvanecer los riesgos que puede plantear el futuro ser social, asegurando la estabilidad de las instituciones colectivas. De este modo se justifica no sólo el control directo sobre sectores «peligrosos», sino la vigilancia «discreta» sobre toda la población. Respecto a los niños, el modelo de infancia moderna naturalizó su estado de dependencia, mientras las instituciones encargadas de su tutela pasaron a castigar o prevenir todo intento de autonomía (impropia).

No obstante, este planteamiento originaba una contradicción con la ideología del Estado liberal que coloca a la autonomía del individuo como base de la libertad, por lo que si ésta se constriñe, aquélla se deslegitima. Para salir al paso de esta dificultad, el dis-

curso psicológico creó la práctica del «refuerzo de la normalidad», es decir, la terapia para normales, que intentaba maximizar el rendimiento de la persona (40). Mediante este proceder, cualquier individuo, en su propio interés o en el de la colectividad, podía solicitar un «examen» de su personalidad y seguir una terapia de normalidad. Esta práctica se ha generalizado al máximo (41) ampliando el espacio de actuación sobre los niños que se hace ya coextensivo con la vida cotidiana. La prevención, actuando sobre la misma normalidad, pretende garantizar la interiorización individual de las normas y la estabilidad social.

Desde esta perspectiva *prevenir* es reforzar el estado de normalidad, mientras que *asistir* será reforzar el estado de necesidad y, por tanto, la dependencia y la pasividad. Esta dialéctica enfrenta a las formas de intervención basadas en el discurso psicológico y en el asistencial. Una vez propuesta la «prevención» como esquema ideal, todas las intervenciones inician un movimiento de apropiación del mismo. La reformulación del esquema preventivo se realiza adaptándolo a la situación de cada intervención desde la perspectiva estratégica adoptada (42). Como se trata de atender a niños «en proceso de deterioro», esta redefinición remite al *momento* propicio en que debería situarse la actuación. Se supone, pues, que el proceso de deterioro conlleva unos pasos o etapas determinables desde el exterior (observador profesional), y que es posible realizar un diagnóstico preciso con relación a las mismas que determine la intervención adecuada. El cuadro VII recoge la articulación de las diferentes posiciones.

(40) Cfr. CASTEL y otros, o.c., p. 290.

(41) Ya recogimos en III. 3.3.4 la «noticia» de que uno de cada cuatro niños españoles debiera someterse a tratamiento psicológico para «evitar» fracasos de personalidad y desadaptaciones sociales en el futuro; de hecho una buena parte de los niños pasan «exámenes» psicológicos periódicos en muchos centros de enseñanza.

(42) Hasta la intervención policial con «menores», en el caso de los GRUME, intenta presentarse como «preventiva y protectora»: diluye los rasgos exteriores de la institución policial y proclama objetivos preventivos (*evitar* la explotación del menor, prostitución y maltrato), mientras se mantiene, según la experiencia de la mayoría de los agentes de atención al menor, una práctica centrada casi exclusivamente en la represión de actividades ilegales y el etiquetamiento de comportamientos juveniles.

CUADRO VII
MODALIDADES DISCURSIVAS SOBRE «PREVENCION»

Posición ideológica	sector de niños	etiqueta	ámbito de intervención
«centrada en el individuo»	en peligro	privación familiar	medio incontaminado (debilidad psíquica)
«reformista-profesional»	fracasada (deterioro)	circuitos desviados (desviación)	medio abierto (control del)
«radical-estructural»	déficit de infancia (deseducado)	marginados (exclusión)	sociedad desigual (cambio de)

Cada modalidad de prevención remite a una lógica discursiva, es decir, detrás de cada modo de intervención hay una concepción diferenciada de la sociedad y del niño a tratar.

a) *Posición «centrada en el individuo»*

Se basa en el presupuesto de la decisiva influencia familiar en el niño; trata casos de privación de ambiente familiar y su propuesta es intervenir en el INICIO temporal del proceso («cuanto antes mejor») para evitar que el niño se malee por contagio con el ambiente desregularizado.

Este modo de intervención fracasa cuando admite niños ya «tocados», es decir, «mayores»(GD6, 53), pues el ambiente familiar interiorizado surge en los momentos de efervescencia de la pubertad (GD6, 7). Por ello, la única posibilidad radica en actuar sobre niños incontaminados por la familia de origen o el ambiente externo. Para la atención del menor hay que proporcionarle «otra familia adecuada» (ya no la biológica), sea de modo permanente (adopción plena), gradual (familia sustituta) o provisional (pisos-hogar). El modelo de referencia es siempre la familia socialmente normativizada e ideológicamente naturalizada.

En estos casos, se puede producir un *exceso familiar* al encontrarse el niño con dos referencias simultáneas. El objetivo entonces

es que el niño llegue a asumir el deterioro de su familia de origen e interiorice en el nuevo ámbito familiar artificial el modelo normativizado: «*que no lleguen al estado donde han estado*»(GD6, 52). En suma, en este caso prevenir es proteger al menor del ámbito peligroso de su origen (de clase).

b) *Posición reformista-profesional*

En el proceso de socialización del niño existirían «circuitos normales» (familia, escuela, trabajo, amigos) y «circuitos desviados» (por los que no se debe circular). Si alguien cae en éstos últimos avanza de uno a otro en progresión gradual y de muy difícil retorno (GD6, 25-26).

La tarea educativa consiste en detener este proceso y reintegrar al niño a circuitos normalizados. Para ello se debe actuar en el ORIGEN CONTEXTUAL del proceso, es decir, en el medio que falla (familia, escuela...); pero hay que actuar antes de que se salga del circuito normalizado. En ello consistiría la verdadera prevención, que evitaría un niño «inútil» (inadaptado) en el futuro (GD6, 26).

Se entiende, pues, que el niño es un sujeto en proceso de educación por lo que resulta en cierto modo reconducible. Sin embargo, la actuación sobre situaciones-problema presentes en el origen (familia, escuela) se hace únicamente para evitar la incidencia en el menor, no para conseguir transformarlas. Así se acepta la adopción porque evita problemas futuros al niño («siempre que se haga a tiempo y en condiciones» GD6, 58) o se acepta el «control sobre una familia desregularizada», no para mejorar la situación de los padres sino para evitar que perjudiquen al menor (GD6, 58).

Si se atendiera al criterio de prevención tal como lo entiende esta posición, «no seguirían llegando casos» (GD6, 59) y no se observaría el sentimiento de impotencia o escepticismo en los asistentes respecto a su tarea. Si se dedicara toda la atención a prevenir nuevos casos y atender sólo a los residuos anteriores, en diez o doce años habría disminuído la cantidad y el grado de deterioro en los menores.

Para esta posición, las formas habituales de intervención con la infancia, sean de cariz educativo o represivo (GD6, 27 y 58) se mueven mucho más en el nivel asistencial que en el preventivo. La prevención o es un montaje «publicitario» (GD.6, 26) o «ciencia ficción» (GD7, 22).

La administración, alejada de la problemática, aparece como

agresiva y poco comprensiva respecto al «menor»: su actuación tiende a apartar al niño con problemas de la sociedad en lugar de reintegrarlo en la misma. Por su parte, el objetivo del educador sería la *normalización*, acoplarle a los circuitos de socialización normalizados, aunque necesite, para conseguirlo, protegerlo de su propio medio. Será, pues, una tutela preventiva continuada, una dependencia indefinida del niño y de todos los ámbitos de su actuación.

Las limitaciones que encuentra esta posición son dos: una, la falta de recursos que imposibilita la tarea educativa, y la segunda, la situación de deterioro extremo a la que llegan algunos chicos, que les incapacita para el cambio educativo. Con todo, subyace el planteamiento optimista de que, si existieran recursos, el proceso educativo lograría finalizar con la exclusión social de los niños deteriorados.

c) *Posición «radical-estructural»*

Se parte de una concepción de la sociedad como «productora de miseria» que al tiempo «la expulsa de sí». Por ello no se trataría de atender una situación que afecte sólo al niño, sino a éste, a su familia, al barrio, a las instancias normativas, etc., es decir, a la sociedad (GD6, 31). Los ambientes marginales aparecen como un *cáncer* que la ciudad ha producido (sociedad urbana) y que no puede asimilar si no cambian las condiciones que lo produjeron. La asimilación de estos sectores requiere un «acto solidario» de toda la sociedad, el considerar esa parte excluida (maldita) como propia y actuar en consecuencia. La única prevención posible sería, por consiguiente, la que interviniese sobre las CAUSAS generadoras de la situación.

Para esta posición, las dos instancias básicas de socialización (familia y escuela) responderían a los derechos fundamentales del niño a una atención y educación básica (GD6, 61), pero están fallando en los barrios marginados. Sin embargo, mientras existen «organizaciones suplentes» que permiten salir al paso de la problemática en el ámbito familiar, no ocurre tal cosa en el ámbito escolar. Para escándalo de estos agentes es precisamente la escuela normal, en su funcionamiento ordinario, la que amplía la marginación en los barrios ya marginados (Idem, 62). En otras palabras, la escuela normal está conformada para la sociedad normal y excluye, igual que ésta, a la parte maldita de la ciudad: «crea chavales que

son carne de cañon en cuanto salen o desertan de la escuela» (Idem, 62). La escuela «abandona» como mala madre a los menores de los barrios.

El cambio social preconizado desde esta posición supondría el acceso del menor marginado a los «bienes y derechos sociales que le corresponden», de los que habría sido injustamente excluido.

* * *

Resumiendo las diversas formas de entender la prevención, se puede decir que la posición «*centrada en el individuo*» al actuar en el *inicio temporal* del proceso pretende prevenir la debilidad psicológica del niño, puesto que su modelo es el individuo responsable y fuerte; para ello reubicará al niño en un ámbito familiar modélico, aunque haya que construirlo artificialmente, dado que se ha determinado que la familia es el espacio de socialización pertinente. Por su parte, la posición «*reformista-profesional*» al actuar en el *origen contextual* del proceso, pretende prevenir la salida (desvío) del niño de los circuitos normalizados de socialización mediante su normalización protegiéndolo del propio ambiente desregularizado; su actuación tiene el efecto de crear un estado de necesidad que, por una parte, legitima la propia intervención y, por otra, crea la demanda de protección entre quienes define como necesitados (excluido el aspecto político de la necesidad, sólo resta la mera manipulación técnica de la misma). Finalmente, la posición «*radical-estructural*», al proponer actuar sobre las *causas* de la marginación, pretende prevenir su (re)producción mediante un cambio social que permita el libre acceso de todos a los derechos y bienes sociales; pero la falta de articulación práctica de esta propuesta puede conducir a la ineficacia o producir, como efecto «boomerang», una respuesta de mayor control sobre la población afectada.

4.5. El actual debate en torno al «menor»: trasfondo ideológico y posibles líneas de apertura

La «justicia de menores», como núcleo del dispositivo tutelar, y su continua expansión en las instituciones y técnicas de «lo social» han tenido como efecto más relevante *reforzar el campo de la*



infancia moderna. En paralelo con el discurso pedagógico, que ha naturalizado la *dependencia* del niño respecto al adulto durante el proceso de socialización, el dispositivo tutelar lo ha fijado en un *estatuto de minoridad*, constituyéndolo jurídicamente como persona incapaz. Ambas categorías, «dependencia» y «minoridad» se unifican constituyendo un campo propio: la infancia como *objeto de protección*. A su vez, la extensión del campo de la protección se ha ido estableciendo gracias a la intervención de los discursos asistencial y psicológico: aquél se introduce en el campo ilimitado de las necesidades sociales y el segundo profundiza en la interioridad de la persona y del núcleo familiar.

Todos los discursos y dispositivos se interrelacionan y se remiten unos a otros en cuanto instancias normalizadoras: la «protección» del menor (desprotegido) necesitará una familia estable, una buena escolarización, un ambiente social adecuado, etc.; la «reforma» del menor infractor exigirá aunar las garantías jurídicas de sus derechos y las aportaciones de la psicología y las ciencias de la educación (el juez de menores tendrá un equipo técnico de psicólogos, pedagogos y asistentes sociales, representantes de los discursos mencionados).

Estas consideraciones permiten abrir, a nuestro entender, un debate crítico que alcance al conjunto del campo de la infancia, incluyendo en él las funciones del complejo tutelar. Sin embargo, hasta hoy las tendencias en pugna parecen moverse más como *elementos* de un mismo campo que como *alternativas* al mismo. En este sentido puede servir como ilustración el debate público que ha surgido en torno a los proyectos de modificación de la llamada justicia de menores. Aunque de modo no oficial, se conocen los borradores de la *Ley de Protección de Derechos del Menor* y de la *Ley de Reforma de los Menores y Jóvenes infractores*. Ambos proyectos pretenden atender al *niño* —«desprotegido» en el primero e «infractor» en el segundo—, insistiendo en objetivos educativos y resocializadores, aunque manteniendo la categoría jurídica de «menor» (irresponsable de sus actos) como fundamento de la necesidad de protección. Además, ambos proyectos pretenden *garantizar los derechos* del menor, ofreciendo plenas garantías jurídicas para su defensa, aunque teniendo presente que la protección de este bien jurídico (los derechos del menor) no es exclusivamente jurídica.

Los proyectos de ley apuntan, según manifestaciones públi-

cas de sus impulsores (43), a deslindar dos campos de actuación sobre la infancia: el de los menores «desprotegidos» en sus derechos, para cuya protección se deben aunar todas las competencias y recursos de las diversas instancias implicadas (educación, sanidad, vivienda, acción social...); y el de los «infractores», a los que se aplicará la ley penal con todas las garantías jurídicas y con todos los eximentes y atenuantes derivados de su condición de menores de edad (la condición de «infractor» se establecería a partir de los 13 años; los de menor edad serían considerados como «desamparados»).

Esta división del tratamiento jurídico del menor no parece aportar novedades de peso, más allá de una redistribución de papeles al interior del dispositivo tutelar. Sin embargo, dos grandes cuestiones son presentadas como novedosas: por un lado, la intención de introducir el componente social (la *necesidad* del menor «desprotegido»), eliminando la intervención judicial en aquellos casos en que el niño pueda ser objeto del sistema de protecciones sociales (44); por otra parte, el intento de judicializar claramente las conductas de los «menores infractores», eliminando las intervenciones arbitrarias en la penalización de las mismas introduciendo para ello garantías jurídicas plenas, con jueces especializados asesorados por equipos técnicos. Sin embargo, más allá de estas pretensiones de renovación, *ambas «novedades» tienden a reforzar la intervención judicial* (reconocimiento y afianzamiento del estatuto de «menor» irresponsable) y *asistencial* (legitimación de la necesidad de protección al niño).

Los borradores de estos proyectos de ley han generado un incipiente debate, centrado de momento sobre la propuesta de «ley penal», en el que se plantean dos argumentos críticos: uno, que cuestiona la legitimidad jurídica de la aplicación de la ley penal a los «menores» (por definición, penalmente irresponsables); otro, que cuestiona el desfase que se produce al establecer la mayoría de edad civil a los 18 años mientras se reduce el listón hasta los 16

(43) Cfr., por ejemplo, al artículo de RENAÚ, Dolors: «Hacia un nuevo diseño de la Justicia de Menores», en *Menores*, núm. 7, enero-febrero 1988, Ministerio de Justicia, Madrid, pp. 14-19.

(44) Esta transmisión de responsabilidad institucional desde el ámbito judicial al de los servicios sociales puede verse facilitada por la reciente incorporación de la DGPJM y la DGAS a un mismo ministerio. Sin embargo, la dispersión de competencias transferidas a las comunidades autónomas operará en sentido opuesto.

a la hora de establecer responsabilidades penales (45). Ambas críticas se formulan desde *una posición que tiende a afianzar el estatuto de «menor» a fin de evitar su imputabilidad*; el argumento de fondo niega la posibilidad/legitimidad de someter a juicio a un individuo (el niño) que, por definición, carecería de madurez y responsabilidad plena.

Por su parte, la reforma propuesta se apoya en el argumento contrario: el niño es una persona (aunque en proceso de desarrollo) y por ello tiene, dentro de ciertos límites, capacidad de responsabilizarse de sus actos, así como «la sociedad» tiene derecho a defenderse de sus agresiones. Esta argumentación introduce un cierto cuestionamiento del estatuto jurídico del «menor» pero sólo a los efectos de introducir la ideología jurídica de la «resocialización», que —tras sus postulados de reinserción social— opera como relegitimadora de las tradicionales instituciones burguesas de castigo (cárcel, reformatorio) (46).

El trasfondo común a estos planteamientos se puede resumir en los siguientes puntos:

- Se acepta el modelo de infancia moderna, asumiendo acríticamente los valores y condicionamientos de clase que ello supone.
- Se reafirman dos de los dispositivos de configuración de la infancia moderna: el «modelo de familia burgués», a cuyo mal funcionamiento se atribuye el origen de los conflictos del niño; y el «dispositivo escolar», con todas sus extensiones, cuya validez y afianzamiento se plantean como indiscutibles. También se alude, aunque sin profundizar en el cuestionamiento, a la influencia negativa del «dispositivo del consumo», que fomenta valores contradictorios con los sustentados por aquellas instituciones.
- La apelación al componente social de las problemáticas de ciertos sectores de niños carenciados se limita al ámbito de sus relaciones inmediatas (familia, escuela, amigos, barrio) sin llegar a cuestionar la dinámica social que las produce.

(45) Actualmente, un muchacho de 17 años es menor de edad a efectos civiles, pero adulto (responsable) a efectos penales, de ahí que sus delitos sean punibles con medidas carcelarias. Si bien el proyecto de ley introduce un tratamiento especial para jóvenes entre 16 y 18 años, la incongruencia entre ambos códigos (penal y civil) permanecería incuestionada.

(46) El concepto de «resocialización» se ha elaborado en el marco de las sociedades del «Estado del bienestar». Cfr. BERGALLI, Roberto: «Ideología de la resocialización...»

- Como efecto de este trasfondo ideológico, tanto los proyectos de ley como las críticas que habitualmente se hacen tienden a reforzar el campo de la infancia, sin cuestionar la estrategia de fondo a la que responde el dispositivo tutelar.

Desde nuestro punto de vista, un debate en profundidad debería, en primer lugar, discutir críticamente el modelo de «infancia moderna», sin universalizar o naturalizar los elementos particulares de un modelo históricamente circunscrito y en permanente transformación. Para ello es necesario analizar la lógica social de exclusión que se ejerce sobre personas o colectivos — sean niños o adultos— por relación a normas y estructuras sociales impuestas desde unos intereses determinados; en este sentido convendría tener en cuenta la actuación «protectora» del Estado y su trasfondo de control y normalización de los «desajustados» (en el caso de los niños, a través del dispositivo tutelar). Un debate sobre la infancia que atienda a la situación de los niños reales, y no sólo al modelo normalizado de infancia, permitiría cuestionar la categoría reductiva de «menor», pero también la lógica global de los procesos de exclusión social (sea por edad, sexo, clase social, etc.). Negarse a encarar la discusión de estas cuestiones, —es decir, de las dimensiones sociales y políticas del problema— sería cerrar las posibilidades de encontrar y fomentar *otras* maneras de ser en la sociedad.



IV

ALGUNOS AMBITOS DE
SOCIALIZACION DIFERENCIAL
DE LA INFANCIA

En el momento inicial de nuestra investigación, tras un primer acercamiento exploratorio a cada una de las comunidades autónomas (1), pudimos constatar, por una parte, la *multidimensionalidad* de los problemas que se presentaban tópicamente como característicos de la infancia «marginada»; tales problemas no aparecían aislados sino estrechamente ligados entre sí y con el contexto social en que se producían. Por otra parte, también observamos que esas situaciones de «multimarginación» parecían formar una serie de *conjuntos relativamente constantes* en función de variables como el tamaño y estratificación social de las poblaciones, la situación socioeconómica de las familias o las tendencias de los flujos migratorios. Cabía, por tanto, determinar aquellos conjuntos que fueran lo suficientemente significativos y diferenciados como para ofrecer una primera gama concreta de ámbitos de socialización de la infancia en España.

Las *grandes áreas metropolitanas*, en especial sus centros degradados y barrios marginales, aparecían para todos los informantes consultados como el paradigma de ambiente agresor y marginante de la infancia. El *medio rural* se presentaba como el contrapunto más extremo a la gran ciudad, pero la información existente sobre

(1) Esta exploración distinguía, dentro de cada comunidad autónoma, zonas o hábitats diferenciados en relación a los problemas detectados de la infancia, según criterios que se elaboraron en cada caso a partir de los datos recogidos. Ver Anexos referidos a las 17 comunidades autónomas, Ceuta y Melilla, en Colectivo IOE: *La marginación de menores en España*, op. cit.

el mismo —en lo relativo a la infancia— era muy limitada y no permitía perfilar con precisión sus características. Entre la gran ciudad y el medio rural, nos encontramos con un *amplio abanico de poblaciones intermedias* (entre 10.000 y 500.000 habitantes) que representan un «continuo» muy diferenciado: las ciudades más grandes (con más de 100.000 habitantes) parecían reproducir internamente la problemática presente en las grandes ciudades; y las ciudades más pequeñas (entre 10.000 y 30.000 habitantes) estarían a medio camino entre lo rural y lo urbano, pero reproduciendo también en su interior, a más pequeña escala, la segregación social e infantil típica de las ciudades grandes.

En base a esta primera estructuración de conjuntos o hábitats diferenciados, escogimos los siguientes cuatro puntos de intervención:

- Casco antiguo degradado de Barcelona.
- Barrio periférico-marginal de Madrid.
- Ciudad intermedia entre 10.000 y 30.000 habitantes.
- Comarca rural con núcleos de población menores a los 2.000 habitantes.

Estos cuatro «cortes» querían ser representativos de otros tantos conjuntos de socialización diferenciada de la infancia en España pero, a medida que avanzábamos en el análisis, nos dábamos cuenta de que incluso los ámbitos escogidos ofrecían internamente bastantes matices y diferencias en base a su localización regional, coyuntura económica, tipo de agricultura, etc. que limitaban su representatividad. Ello nos obliga a matizar el grado de representatividad y el alcance que otorgamos a cada uno de los hábitats estudiados, tal como se explicita al inicio de cada uno de los capítulos siguientes. Obviamente, existen otros conjuntos de socialización infantil, a los que también nos referiremos, que podrían ser objeto de ulteriores investigaciones.

En el conjunto del presente estudio, *esta sección pretende detectar si existen modelos variantes significativos en razón de las diversas redes de socialización en que se encuentran los niños*. Por coherencia con un enfoque histórico-concreto, creemos que no es pertinente referirse a la situación de «la infancia», sino que es necesario detectar sus formas concretas de existencia, en contextos específicos. Por ello hemos intentado captar las características fundamentales de los dispositivos socializadores de la infancia en cada una de las zonas estudiadas, analizando las modalidades de im-

plantación del modelo normalizado, así como sus quebras y la eventual existencia de pautas de socialización diferenciadas.

Para cumplir este objetivo realizamos aproximaciones sucesivas a los «habitat» estudiados, utilizando una variedad de instrumentos. En un primer contacto con cada una de estas zonas se realizaron entrevistas informativas con personas conocedoras de la situación de la infancia; se utilizaron técnicas de observación participante (recorrido por las calles, contactos informales con vecinos e instituciones, presencia en algunas actividades de los niños, etc.); y se recopiló todo el material escrito que pudiese aportar información sobre la situación actual y acerca del origen y transformaciones experimentadas en dicho «habitat».

A partir de la sistematización del material así obtenido se elaboró el diseño de un nuevo análisis de la realidad de cada zona, esta vez con el objetivo de captarla «tal cual es vivida» por los actores sociales implicados (niños, familiares, agentes de atención, instituciones). Se trataba, pues, de un acercamiento a las *ideologías*, los *valores* y las *actitudes* referidos a la infancia. A través del análisis de discursos buscábamos establecer los tipos existentes de *identidad social* de los sujetos y grupos estudiados. Realizamos para ello una doble aproximación, utilizando dos técnicas de investigación:

a) grupos de discusión (GD) dirigidos a captar las *posiciones sociales típicas y dominantes* entre los niños y sus familiares directos (padres);

b) entrevistas abiertas (E) aplicadas a *casos* concretos de niños, representativos de situaciones caracterizadas como de «marginación infantil» por los dispositivos operantes en el habitat. Buscando establecer las **redes de relación** en las que se desenvuelven estos niños, entrevistamos además a uno de sus progenitores y a algún agente especializado (maestro, trabajador social, educador especializado, monitor, etc.) que estuviese en relación directa con el niño en cuestión (2).

El conjunto de materiales recopilado a lo largo de todo este proceso de investigación permitía elaborar informes pormenorizados para cada uno de los «habitat» estudiados; sin embargo

(2) En cada uno de los capítulos siguientes se detallan las principales características de los entrevistados y de los sectores representados en los grupos de discusión. En el Apéndice Metodológico se ofrecen las fichas técnicas completas.

—dado que el objetivo no apuntaba a la realización de un estudio «micro» sobre **un** barrio o ciudad determinado, sino sobre la eventual existencia de diferentes pautas socializadoras de la infancia en distintos «lugares» del espacio y de la estructura social españoles—, optamos por una presentación sucinta, que deja de lado ciertos matices particulares para poner el acento en las grandes tendencias detectadas, presumiblemente generalizables a amplios conjuntos de la sociedad. Los resultados de este trabajo son los que se resumen en los tres capítulos siguientes.

1. EL MEDIO URBANO

La bibliografía, las intervenciones del dispositivo tutelar, los reportajes de los *mass media* y, en general, el tópico más extendido relacionan los problemas graves de la infancia con la situación vivida en los «barrios pobres» de las ciudades. Al parecer, pues, estaríamos ante fenómenos propios del mundo urbano, espacio social donde se resienten de forma ampliada los efectos de los procesos de fragmentación social y precarización laboral. Pero dentro de lo que convencionalmente se considera «habitat urbano» (municipios mayores de 10.000 habitantes) existen realidades y tendencias diferentes; una de ellas indica que las urbes con más de 500.000 habitantes son núcleos que han iniciado un proceso de *decrecimiento* demográfico a partir de la década de los 70, siguiendo con retraso un proceso que se manifestó en los países de la CEE desde 1950: descentralización demográfica y productiva hacia las áreas metropolitanas, seguida de un declive en favor de ciudades medias situadas en zonas prósperas (3). Esta tendencia es perceptible en varias de las principales ciudades españolas, comparando las tasas de incremento anual medio de población (Cuadro VIII).

(3) Cfr. EZQUIAGA DOMÍNGUEZ, J. M.: «Estrategia inmobiliaria y gestión pública en la ejecución del Plan de Madrid», en *Alfoz*, núm. 52, pp. 39-47.

CUADRO VIII
TASAS DE INCREMENTO ANUAL MEDIO (en %)

	1940-50	1950-60	1960-70	1970-81	1981-86
Madrid	2,40	3,73	3,92	0,12	-0,40
Barcelona	1,84	2,16	1,20	0,05	-0,69
Valencia	1,29	-0,07	2,94	1,36	-0,35
Sevilla	2,06	1,74	2,39	1,75	0,44
Zaragoza	1,07	2,34	4,70	2,10	0,18

Fuente: EZQUIAGA, J. M.: *op. cit.*, p. 40.

Los datos recogidos en nuestra primera fase de trabajo indicaban que las «grandes áreas metropolitanas (más de 500.000 habitantes) representarían el *paradigma* del hábitat urbano más agresor y marginante para los menores» (4), sobre todo en dos tipos de áreas:

— Zonas en proceso de degradación de los núcleos familiares y del entorno (barriadas obreras asentadas, barrios residenciales de nivel medio-bajo y zonas céntricas sin revalorizar; todas afectadas en profundidad por la crisis económica).

— Zonas de multimarginación del núcleo familiar y de su entorno social (cascos antiguos degradados y barrios suburbanos marginales).

Para la continuidad de nuestra investigación decidimos circunscribirnos a este segundo tipo de núcleos, entendiendo que podría representar el polo más típico —y extremo— de la problemática a estudiar y, posiblemente, el horizonte que se presenta para las zonas en proceso de degradación. Se escogieron, pues, dos barrios de las ciudades más importantes: Barcelona (casco céntrico degradado: el Raval) y Madrid (suburbio periférico: Pan Benito) (5). Al realizar este doble corte en las zonas marginales de las grandes ciudades pretendíamos indagar si existían «modelos» diferenciados en cuanto a la situación de la infancia. Los resultados

(4) Cfr. COLECTIVO IOE, *La marginación...*, *op. cit.*, p. 54.

(5) Somos conscientes de que la elección de estos barrios obra en el sentido de reforzar su estigmatización como «ghetto de desviación». Sin embargo, pretendemos que el análisis que sigue muestre que se trata de *productos* de una dinámica social que les trasciende.

obtenidos indican, por el contrario, una importante homogeneidad; por ello presentamos la información de ambos núcleos en un único bloque. En primer lugar desarrollamos algunos aspectos significativos de la historia y características actuales de cada barrio; a continuación analizamos la configuración de los principales dispositivos de socialización de la infancia a partir de los discursos recogidos.

1.1. Pan Bendito. Periferia marginal de Madrid

El urbanismo moderno se inicia en España en la segunda mitad del siglo XIX, impulsado por los planes de la nueva clase dominante (ver II.1.) y apoyado materialmente en el suelo liberado por el proceso desamortizador (6). Las ciudades se convierten en lugar de concentración de la incipiente población industrial; los planes urbanísticos pretenden regular este nuevo espacio social según dos líneas principales: convertir el suelo y la vivienda en un valor mercantil (en interés del capital inmobiliario) y garantizar el orden público (en interés de la clase dominante en su conjunto).

En 1860 el Plan Castro diseña el ensanche de la ciudad de Madrid, previendo su crecimiento (hacia el nordeste) y su racionalización (cuadrícula urbana) según el modelo de ciudad burguesa. En 1868 se derriban las murallas de la ciudad medieval y el crecimiento urbano se realiza en base a la *segregación funcional y espacial* de los habitantes: la burguesía se instala en Argüelles y Salamanca, el proletariado en Chamartín, Prosperidad y en infraviviendas en núcleos agrícolas (Vallecas).

En el siglo XX, tras la guerra civil, el proceso de crecimiento y configuración de la ciudad atraviesa las siguientes fases:

1939-1954: etapa de la *reconstrucción urbana*; no existe aún un mercado inmobiliario solvente, la prioridad de las autoridades se ciñe al reforzamiento del orden político franquista. En los años 50

(6) Esta visión del desarrollo urbanístico de Madrid se ha elaborado en base a las siguientes obras: TERAN, F.: *Planeamiento urbano en la España contemporánea (1900-1980)*, Alianza, Madrid, 1982. CAPEL, H.: *Capitalismo y morfología urbana*, Libros de la Frontera, Barcelona, 1975. CASTELLS, M.: *Ciudad, democracia y socialismo*, Siglo XXI, Madrid, 1977 (Cap. II: «La crisis urbana de Madrid»). VARIOS: «Vivienda pública y desarrollo urbano», Monografía en *Alfoz*, 39, Madrid, abril 1987, pp. 21-74. VARIOS: *Crisis social de la ciudad*, CIDUR/Alfoz, Madrid, 1988.

comienza la acumulación de capital industrial en Madrid, apoyada en el centralismo administrativo; se da una concentración de mano de obra, se desarrolla el *chabolismo* (en 1956 afectaba al 26 % de la población; concentrado en Vallecas, Tetuán, Orcasitas y Ventas) y el *realquiler*. A pesar del crecimiento demográfico no se registraban aún cambios en el sector inmobiliario.

1954-1962: etapa de la *expansión de barrios obreros*; coincidiendo con el fin del período autárquico, la era desarrollista se inicia con una nueva política de vivienda, caracterizada por la intervención estatal. La Obra Sindical del Hogar y el Instituto Nacional de la Vivienda gestionan la ejecución de un Plan Nacional: en Madrid se registra un *gran incremento de la construcción de alojamientos de urgencia* (U.V.A. —Caño Roto y Orcasitas— y Poblados Dirigidos —Fuencarral, Manoteras, Entrevías—) y *de viviendas sociales* (la OSH levanta 8.000 viviendas en el Gran S. Blas y la iniciativa privada —fuertemente protegida y estimulada— construye numerosos asentamientos obreros: Moratalaz, El Pilar, Hortaleza, Batán, San Cristóbal de los Angeles, etc.). En esta etapa se origina un fuerte movimiento especulativo que, utilizando terrenos previstos como suelo verde y amparado por el poder gubernamental, fortalece a un sector del capital, especializado en el mercado inmobiliario.

1962-1976: etapa de la *racionalización del crecimiento*, coincidente con los años dorados del desarrollismo. Además de la industria crece en Madrid el sector servicios, se renueva el casco urbano (de residencial a comercial y de oficinas; se erradican industrias hacia el eje Madrid-Guadalajara), proliferan las urbanizaciones privadas sin control en la periferia (7) y se asienta la segregación social en espacios urbanos claramente delimitados. Continúa la campaña de absorción del chabolismo en residencias «provisionales»: se construyen doce Unidades de Viviendas de Absorción, entre ellas la de Pan Bendito. Este es el último período de crecimiento demográfico de la ciudad. Durante el mismo surge y se fortalece un importante movimiento vecinal que vehicula las reivindicaciones urbanís-

(7) El Plan General de 1963 abandona el intervencionismo estatal (impulsado por la Falange), siguiendo los criterios del liberalismo tecnocrático (Opus Dei). El crecimiento capitalista genera una clase obrera integrada y con poder adquisitivo hacia la que se dirige la oferta del capital privado (Urbis, Banús, Vallehermoso), que genera extensas «ciudades dormitorio» (viviendas de baja calidad, sin equipamientos sociales: El Pilar, Moratalaz, Alcorcón, Getafe, Leganés).

ticas, sociales y políticas de buena parte de los suburbios obreros de la ciudad.

1976-1987: período de *crisis social de la ciudad*, caracterizado por la institucionalización democrática, la crisis del movimiento vecinal (8) y la «reconversión» del modelo económico de crecimiento. Madrid se transforma en centro de crecimiento del capital financiero y de grandes empresas de servicios y alta tecnología; la industria se descentraliza, decrece el nivel de empleo manual fijo —sólo se mantiene el de titulados y cuadros—, aumenta el paro, la economía sumergida y el empleo precario (9). En esta etapa la ciudad pierde habitantes (más de 150.000 en sólo cinco años: 1981-86) (10) debido principalmente a dos circunstancias: la caída de la natalidad y la inversión de los procesos migratorios (11). Esta tendencia decreciente se inicia en el centro pero se extiende también hacia barrios periféricos. En el ámbito del urbanismo se registra una fuerte caída de la construcción privada (1978) y una importante intervención pública (1980) para la construcción de infraestructuras, viviendas de promoción oficial y un Plan de Remodelación de barrios. Este período parece cerrarse en 1987/88, al establecerse un nuevo programa de actuación municipal que da entrada al sector privado, ahora como concesionario en los procesos de expropiación y ejecución de las actuaciones urbanísticas (12).

El mencionado proceso de Remodelación surge como respuesta gubernamental a la presión de los vecinos que exigían viviendas de mejor calidad en los mismos barrios en los que venían residiendo. El plan se formaliza en 1980, afecta a treinta barrios y su

(8) Cfr. COLECTIVO IOE, *Participación ciudadana y urbanismo*, *op. cit.*

(9) En el período 1973-86 se perdieron 90.000 empleos en la construcción y 40.000 en la agricultura madrileña. Cfr. ESTEVAN, A.: «La concentración de actividades estratégicas y altamente cualificadas...», en AA.VV., *Crisis social de la ciudad*, Alfoz/Cidur, Madrid, 1987, pp. 22-37.

(10) Datos del Padrón Municipal de 1986. Cfr. AYUNTAMIENTO DE MADRID, *Boletín Estadístico Municipal*, varios números.

(11) La tasa bruta de natalidad pasa de 24,4 % (1964) a un 12,6 % (1982); por su parte, entre 1970-86 se registra un saldo migratorio negativo de 400.000 personas. Cfr. EZQUIAGA DOMÍNGUEZ, J. M.: *op. cit.*, p. 39.

(12) Esta apertura al capital privado parece cerrar la línea de gestión pública, abriendo la posibilidad al control oligopólico del mercado inmobiliario desde la pura lógica mercantil, en tanto la administración se auto-relega al papel de control formal del proceso. Cfr. YNZENGA, B.: «Comentarios en torno a las bolsas de deterioro», en *Alfoz*, núm. 52, pp. 26-39.

finalización está prevista para 1991. Su pretensión es la de construir barrios completos, incluyendo equipamientos y lugares de encuentro; se trata de una iniciativa pública para conformar lugares públicos. Sin embargo, aunque los resultados son desiguales, en muchos casos no se han creado espacios que fomenten la vida social. Las actuaciones operan sobre tres tipos de zonas, cada una de las cuales contaba con una «subcultura de la pobreza» específica (13):

a) Poblados Dirigidos: constituían la élite de estos barrios periféricos (obreros industriales que accedieron a la vivienda a través de los «cupos» sindicales); se trataba de construcciones de bloque abierto, de 4 a 6 plantas de altura. El mundo relacional estaba muy mediatizado, la socialidad vecinal era exigua y la coherencia grupal escasa; primaba el anonimato urbano.

b) Chabolas: viviendas de autoconstrucción ilegal, con grandes deficiencias urbanísticas, habitadas por inmigrantes recientes; caracterizadas por una base cultural rural, de signo comunitario, donde la calle era lugar de encuentro y las comunes condiciones de precariedad generaban lazos de solidaridad.

c) Viviendas sociales de carácter provisional (U.V.A.s y Poblados Mínimos): caracterizadas por una eterna provisionalidad y el constante trasiego de sus habitantes, lo que impedía consolidar la vida comunitaria. En estos núcleos, verdaderos espacios segregados dentro de ciertos barrios, convivían sectores diversos (obreros y marginales varios) que frecuentemente se enfrentaban entre sí.

Para nuestro trabajo de investigación decidimos centrarnos en este último subgrupo de barrios, teniendo en cuenta además que recientes estudios destacan que, tras la operación de Remodelación, la penuria económica y la dispersión urbanística han consolidado en varios barrios el desarraigo grupal, configurando núcleos de nuevas viviendas sin identidad colectiva y con problemas de relación vecinal (14). Comparada con el conjunto de los barrios en remodelación, la población de las U.V.A. presenta características

(13) Cfr. ESTUDIOS TERRITORIALES Y CIUDADANOS (ETIC), *La remodelación de barrios en Madrid, Experiencias y nuevas orientaciones*, Madrid, 1987 (ciclostil).

(14) Estaríamos ante intentos fallidos de equiparación al modelo urbano, configurándose una «cultura de la suburbanización pobre», ni disuelta en el magma metropolitano ni afianzada en valores propios. Cfr. ETIC, *op. cit.*

específicas que la configuran como «los pobres entre los pobres». Se trata de las zonas donde más crecen los empleos «no clasificables» y el «servicio doméstico» (éste en desmedro de la ocupación exclusiva de la mujer como «ama de casa»). Existe un mayor porcentaje de población menor de 20 años, las familias son más grandes y hay más hijos casados o mayores de 25 años que viven con los padres. Los efectos de la crisis económica hacen que *el cambio de vivienda no genere mejora social*: el piso no proporciona bienestar, ya que muchos no pueden afrontar los gastos que éste genera (algunas familias no pagan los gastos, otras venden el piso para subsistir). Tampoco la remodelación soluciona el déficit de viviendas, ya que los hijos de los remodelados permanecen en casa aún siendo mayores, lo que genera nuevamente hacinamiento, y deterioro de la convivencia, etcétera.

Dentro de este bloque (ver plano en página siguiente) se encuentra el barrio estudiado, Pan Bendito, que se constituye en las etapas de la expansión de barrios obreros y del desarrollismo, a partir de tres núcleos de viviendas:

a) *Colonia Vista Alegre*, de 1956, unas 680 viviendas construídas por la Obra Sindical del Hogar como Poblado Mínimo de Absorción. Se trataba de viviendas de muy baja calidad y superficie muy limitada (unifamiliares y bloques de cuatro plantas). Destinada a población obrera, su adquisición se financiaba en 50 años.

b) *U.V.A. de Pan Bendito*, de 1963, 656 viviendas prefabricadas, supuestamente provisionales (para un período de cinco años, concebidas como tránsito entre la chabola y el piso), de una y dos alturas, también construídas por la OSH. Este núcleo recibe la denominación de «Pan Bendito Nuevo» (15).

c) *Bloques*, de 1972, correspondientes a una promoción pública de vivienda de mayor calidad; son 608 pisos en el borde noreste del barrio. Fueron ideadas para recibir a contingentes de la U.V.A.; sin embargo acogieron a mucha gente ajena al barrio, lo que ocasionó conflictos entre vecinos.

Se trata, pues, de un barrio de creación reciente, con viviendas construídas siempre por el Estado: Pan bendito es un ejemplo

(15) El Plan de Remodelación de barrios se desarrolló sobre estos dos núcleos de viviendas.

más de gestión, relocalización y fijación de fuerza de trabajo no cualificada y no asentada, proveniente de la inmigración rural. El testimonio de los vecinos y algún documento escrito permiten señalar que durante los primeros años el barrio estaba bien cuidado y los vecinos llegaron a tomar «conciencia de barrio» (16). Sin embargo, en 1973 se produce una crisis como consecuencia de la remodelación urbanística del conjunto de la ciudad: las autoridades deciden el derribo de todas las U.V.A. periféricas, a excepción de las de Hortaleza y Pan Bendito. Esta comenzó a recibir contingentes desplazados de aquellos núcleos, precisamente *los ciudadanos más pobres* (los que no podían pagarse un piso de protección oficial) o *los más conflictivos* (los considerados elementos «disociales» a los que las autoridades se negaron a realojar en zonas «saneadas», como Entrevías). Así, *la propia regulación estatal del espacio urbano fue configurando al barrio como lugar de concentración y aparcamiento de colectivos sociales marginados.*

Esta población (17) se alojó en las viviendas de la UVA liberadas por la gente que accedía a los primeros bloques (1972) (18), generalizándose el hacinamiento (varias familias en una sola casa) y un clima de *tensiones y conflictividad* entre vecinos (asaltos, agresiones). A raíz de esta situación surgió una «psicosis de huida» hacia otros barrios entre sectores del vecindario antiguo (hacia San Blas, Móstoles, Parla). La consecuencia fue una «desestructuración del tejido social» (19) debido a la coexistencia de grupos culturales diferenciados. Por una parte, frente a la «cultura urbana» de los vecinos de clase obrera asentados desde el comienzo en el barrio, existe una «cultura de la pobreza», representada por sectores marginales que arriban en oleadas sucesivas. Por otra parte, existen diferencias entre la población paya y una importante minoría gitana (especialmente concentrada en la U.V.A.). A estas líneas de fractura hay que sumar conflictos entre las minorías organizadas

(16) Cfr. ASOCIACIÓN DE PROMOCIÓN COMUNITARIA DE PAN BENDITO, *Memoria*, Madrid, 1987. En el grupo de madres se afirma que el barrio era «una bendición», lleno de «jardines, flores, armonías» (GD5, p. 14).

(17) El barrio no coincide con las delimitaciones utilizadas por el ayuntamiento para elaborar sus estadísticas, por ello no se conoce su población exacta. En 1983 se estimaba en 10.000 personas. Cfr. GRUPO DE PROMOCIÓN PARROQUIA DE PAN BENDITO, *op. cit.*, p. 11.

(18) De las reivindicaciones de mejoras en la vivienda y los equipamientos del barrio surge una asociación de vecinos («Guernica», legalizada en 1975).

(19) Cfr. ETIC, *op. cit.*, «Diagnóstico cualitativo», Tomo I, p. 225.

del barrio, en esos años representadas por colectivos nucleados en torno a la parroquia, por un lado, y a la Asociación de Vecinos, por otro.

En este contexto se inició la remodelación del barrio, con el objetivo de construir 1.400 viviendas agrupadas en bloques de cuatro plantas. Debido a la escasez de suelo, el proceso se realizó en diferentes fases (20), lo que generó problemas y agravios entre vecinos, así como entre familias relegadas y la Asociación de Vecinos. El resultado del proceso puede resumirse en la mejora de las condiciones de vivienda del conjunto de los residentes, aunque ello no ha incidido en una potenciación de las redes de solidaridad vecinal (21).

La mayoría de los vecinos de Pan Bendito son inmigrantes de procedencia rural (Castilla, Extremadura, Andalucía Alta), trabajadores no cualificados y de bajo nivel cultural; una parte importante conserva pautas culturales tradicionales (no típicamente urbanas). Laboralmente priman las actividades de venta ambulante y los trabajos esporádicos (chapuzas) por cuenta propia. En 1983 el 30 % de la población activa desempeñaba trabajos fijos no cualificados y el paro afectaba al 60 % de las familias (un miembro sin trabajo); en el extremo se encontraba un 23 % de los núcleos familiares en el que ninguno de sus miembros contaba con ingresos fijos (22). Esta situación conduce, en el caso de las mujeres, a un descenso de la cifra de «amas de casa» (mujer centrada en el hogar) y al incremento del servicio doméstico (sin contrato de trabajo) y de la prostitución; entre los hombres crecen las actividades delictivas (hurtos, tráfico de drogas), y entre los jóvenes se extiende la adicción a la heroína.

(20) La primera fase concluyó en 1983 (400 viviendas); la segunda en diciembre de 1986 (557 viviendas); la tercera a mediados de 1988 (447); la cuarta, aún no concluida, debe realizar obras de urbanización y ajardinamiento.

(21) Un informe técnico sobre las características de la remodelación sostiene, refiriéndose a Pan Bendito, que hay una «renuncia a crear nuevo tejido urbano, negación de hecho del existente en su capacidad de configurar el espacio»; cuestiona la «economía de medios y de ideas» y el «protagonismo de la arquitectura frente al espacio público». Cfr. ETSAM-GMU, *La morfología de las actuaciones públicas de remodelación en Madrid*, 1986, (multicopiado), pp. 91-92.

(22) Cfr. ASOCIACIÓN DE PROMOCIÓN COMUNITARIA..., *op. cit.* y GRUPO DE PROMOCIÓN PARROQUIA DE PAN BENDITO, *El barrio de Pan bendito. Un estudio crítico de la realidad*, Madrid, 1983 (ambos multicopiados).

1.2. El Raval. Casco degradado de Barcelona

El caso de este barrio presenta un elemento diferenciador de primera magnitud con respecto al anterior: no se trata de un núcleo nuevo, surgido con el proceso de desarrollo industrial; se trata de una zona histórica de la ciudad, cargada de tradiciones, conciencia e identidad propias (23). El Raval (arrabal) se configuró en el siglo XIV al levantarse el tercer recinto amurallado de la ciudad de Barcelona, en un período de expansión rápidamente frustrado. Separado de la «ciudad vieja» por las murallas de la Rambla, queda configurado como ciudad medieval, caracterizada por las huertas, los conventos y las actividades artesanales (herrereros, alfareros, carniceros, etc.) (24).

En el siglo XVIII, tras la derrota catalana del 11 de setiembre de 1774, se impone el absolutismo ilustrado y cobra auge el capitalismo comercial. Se inicia un período de fuerte inmigración rural hacia Barcelona, lo que genera un déficit de vivienda barata y de dimensiones reducidas; en este período aparece el modelo de casa de vecinos y de alquiler. Se generaliza la construcción de pisos sobre las casas existentes para alquilar a los inmigrantes; aparece así una segregación social «en vertical»: los señores en la planta baja, la mano de obra en las superiores. La urbanización del Raval se inicia al derrumbarse la muralla de la Rambla (1775), cuando comienzan a implantarse manufacturas y viviendas para los trabajadores.

En el siglo XIX nace la industria moderna barcelonesa precisamente en el Raval; paralelamente se desarrolla el control del suelo

(23) La elaboración de este apartado recoge aportaciones de los siguientes trabajos: ARTIGUES, J., MAS, F. y SUÑOL, X.: *El Raval. Historia d'un barri servidor d'una ciutat*, Col·lecció El Raval, 1, Barcelona, 1980. AREA DE SERVICIOS SOCIALES, *Informe sociológico del Distrito V*, Colección «Serveis Socials», 4, Ayuntamiento, Barcelona, 1981. FABRE, J. y HUERTAS, J. M.: *Tots els barris de Barcelona*, Edicions 62, Barcelona, 1977 (Tomo VII: «El Districte V», pp. 281-438). McDONOUGH, G.: *El «barrio chino»: un estudi de la geografia comparativa de la imaginació*, Sarasota, (USA), ciclostil, 1987. INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT, *Programa d'atenció a la salut materno-infantil a la Ciutat Vella. Informe primer any del Programa*, Ayuntamiento de Barcelona, 1987.

(24) La vivienda correspondía a dos grandes tipos: la casa campesina (ligada a la huerta; la familia habitaba la segunda planta, la primera se destinaba a los animales y herramientas) y la casa gremial (unidad de producción y residencia unifamiliar, situada en las principales calles de acceso a la ciudad). Cfr. ARTIGUES, MAS y SUÑOL, *op. cit.*

por el capital, al amparo de la libre contratación de alquileres. El desarrollo urbano del barrio se realiza en fases determinadas por los intereses industriales e inmobiliarios:

1830-1860: crecimiento urbano sin ninguna planificación, regido sólo por la ley del máximo beneficio para los propietarios de suelo y viviendas. Los obreros viven en habitáculos de 40 m², en habitaciones sin ventilación, de pésima calidad, con servicios sanitarios comunes y situados alrededor de las fábricas. En 1850, al urbanizarse el sector oeste, el barrio completa los límites y fisonomía que presenta actualmente.

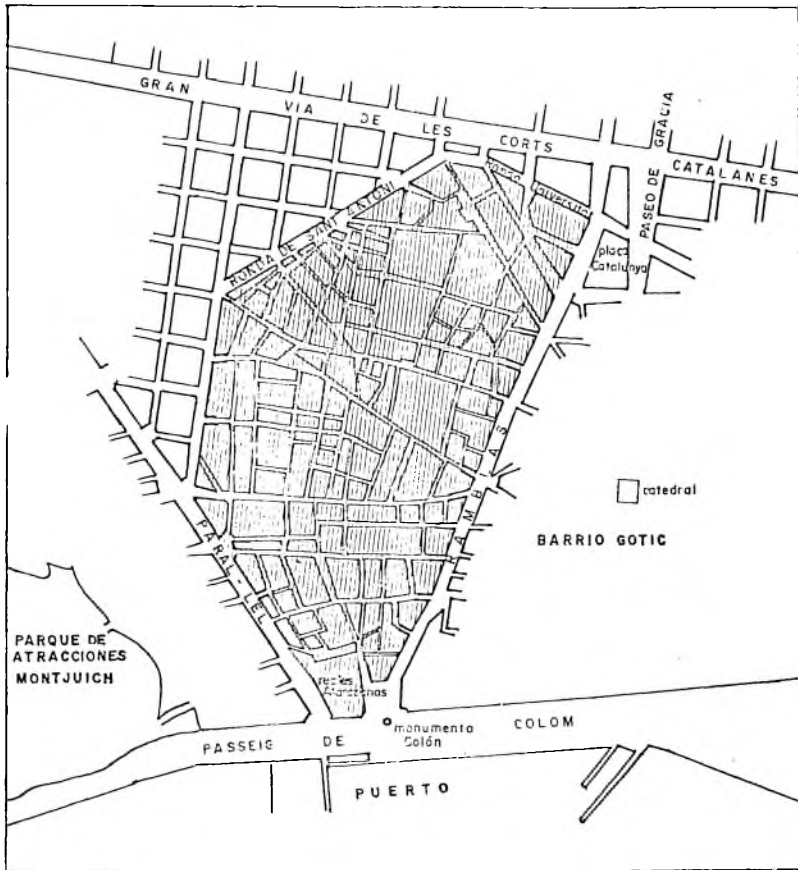
1860-1900: a raíz del Plan Cerdá (1859) para construir el ensanche se derriban todas las murallas de la ciudad. Previamente se urbanizan las huertas y solares desamortizados que subsistían en el Raval, se abren las últimas calles y las fábricas emigran hacia pueblos periféricos (aunque permanecen en pie sus edificios). Al levantarse el ensanche, el barrio deja de ser extrarradio y se convierte en *núcleo degradado* de la ciudad, testimonio de una forma de industrialización ya superada. Su aislamiento en pleno centro urbano se realiza construyendo grandes «edificios pantalla» a modo de cerco en sus límites exteriores (ver plano del barrio en página siguiente).

En el siglo XX, a pesar del éxodo de las industrias la población continúa siendo obrera; permanece un sector de pequeños talleres industriales y aparecen los bares, cabarets y la prostitución. Durante el primer tercio de siglo la bohemia de ciertos intelectuales que frecuentan el barrio comienza a fraguar el nombre de «barrio chino», etiqueta que la moralización de la sociedad burguesa convierte en símbolo de degradación y corrupción de las costumbres. La faceta bohemia del barrio desaparece tras la guerra civil; su nueva función dentro de la ciudad pasa a ser la de *recibir nuevos inmigrantes* (25), atraídos por las pensiones y hoteles baratos y de baja calidad que se convierten en la «nueva industria» del Raval (26).

(25) El barrio ha recibido distintas corrientes inmigratorias: de las comarcas catalanas (1898), del campo aragonés y valenciano (1929), de las provincias andaluzas, extremeñas y Murcia (1940-60); actualmente se ha detenido la inmigración interior masiva, llegan sectores desclasados por la crisis económica y extranjeros sin recursos.

(26) La modalidad del «realquilado» se constituye en salida económica para los vecinos de bajos recursos: es corriente alquilar una o más habitaciones de la propia vivienda a nuevos inmigrantes. En 1970 el Raval poseía el 22 % de las pensiones y hoteles de toda la ciudad; el sector sirve también al ejercicio de la prostitución «de bajo nivel».

PLANO DE SITUACIÓN DE «EL RAVAL»



De esta manera, el constante incremento de densidad demográfica y el trasiego de población (salida de población asentada hacia zonas de mayor nivel económico, llegada constante de inmigrantes sin recursos) configuran un barrio en decadencia económica, que aporta al resto de Barcelona mano de obra barata, servicios de esparcimiento de baja calidad (bares, prostitución) o suministro de drogas. En feliz expresión de personas ligadas a las luchas del barrio, el Raval se ha configurado, a lo largo de la historia, como *un barrio servidor de la ciudad* (27).

Según un informe municipal, el Raval constituye un «mundo aparte», aislado del resto de la ciudad (28). Se encuentra en la zona de mayor densidad demográfica de Barcelona, el 86 % de sus viviendas se construyó antes de 1900 y un 70 % tiene sólo vigas de madera; gran parte de los hogares carecen de servicios básicos (WC, aseos, calefacción). El Distrito municipal del que forma parte presenta tasas de mortalidad infantil y perinatal mayores que el conjunto de la ciudad (29). La población infantil es escasa, algo menos de 10.000 menores de 16 años, para una población que supera las 65.000 personas (alrededor de un 15 %, que contrasta con un 20 % de población anciana), pero la tasa de natalidad supera la media de Barcelona. En los últimos años ha habido un descenso de actividades artesanales y de pequeños talleres, y un auge del comercio y los servicios de baja calidad (café, tabernas, ultramarinos y pensiones).

Se trata, en definitiva, de un barrio donde conviven sectores obreros y marginales con muy bajos niveles de cualificación; sus niveles de renta, equipamientos y consumo básico son sensiblemente más bajos que los del resto de la ciudad. No parece extraño entonces que se trate de la zona con los índices de criminalidad más elevados de Barcelona.

El movimiento asociativo ha ido registrando los cambios sociales ocurridos en el barrio. Durante el período industrializador, la población obrera del Raval dio origen a varias agrupaciones de clase: en locales del barrio se convocó el congreso de creación de la UGT y se desarrolló el Primer Congreso Obrero Internacional. Además funcionaron varios periódicos obreros y la actividad de

(27) Cfr. ARTIGUES, MAS y SUÑOL, *op. cit.*

(28) Cfr. AREA DE SERVICIOS SOCIALES, *op. cit.*, p. 12.

(29) Cfr. INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT, *op. cit.*

grupos anarquistas fue intensa. Tras la guerra civil y la represión del régimen franquista desaparecieron estos elementos de vida colectiva; sólo en la década de los 70 se recuperó parte de estas tradiciones pero en un contexto diferente. Las luchas vecinales, nucleadas por la asociación de vecinos del barrio, tuvieron su auge en el período 1975-80, coincidiendo con un período de similares características en el resto de las grandes ciudades españolas. Sin embargo, el proceso de precarización económica y fragmentación social fue minando las bases del movimiento asociativo; la «conciencia de barrio» retrocede ante la continua llegada de nuevos vecinos que sólo pueden integrarse al submundo de las actividades sumergidas.

Desde 1859 (proyecto de ensanche) las diferentes administraciones municipales han contado con «planes de reforma interior» del barrio; todos ellos mantienen una inspiración común: mejorar el barrio atravesándolo con dos grandes vías urbanas. La idea base es la de «sanear» la zona a través de transformaciones urbanísticas que revaloricen el suelo, expulsen hacia la periferia a buena parte de los vecinos pobres, e introduzcan una dinámica comercial y de vida impersonal, fragmentando el barrio actual en subzonas aisladas y sin personalidad propia. El franquismo, tras una etapa de absentismo absoluto optó por abrir la Avenida García Morato (atravesando el barrio de norte a sur). Esto originó, por una parte, la expulsión de vecinos con una mínima indemnización (hubo entre 30 y 70.000 afectados) y, por otra, importantes beneficios para el capital inmobiliario que construyó nuevos edificios. En 1974 las movilizaciones vecinales detienen la construcción de esta avenida, que ha quedado como una cuña urbanística en el trazado tradicional del Raval. Ante el fracaso del intento de renovación-destrucción del tejido social del barrio, los propietarios inmobiliarios optaron por vender las viviendas (ya más que amortizadas) o fomentar su renovación con coste a cargo de los vecinos. Actualmente, ante la gran operación urbanística de la ciudad con motivo de las Olimpiadas de 1992, sectores de la «opinión pública» influyente han planteado nuevamente la necesidad de «sanear» el barrio, dada su ubicación en pleno casco céntrico. De plantearse en el futuro inmediato alguna actuación de estas características, se encontraría con un movimiento vecinal debilitado y con escasa inserción en la zona sur del barrio, la de mayor concentración de población marginal.

1.3. Regulación de la infancia en los barrios urbanos pobres

A pesar de su historia diferenciada, ambos barrios tienen una característica común: son el *resultado de una actividad de producción del espacio social en la que los intereses de los vecinos tienen escasa relevancia*. La preponderancia del capital inmobiliario (guiado por su interés mercantil) y de la actividad reguladora del estado (regida por la búsqueda del «orden» social y la perpetuación de los poderes dominantes) tienden a configurar las ciudades como *espacios de segregación social*, asignando «funciones» diversas a cada una de las áreas territoriales. Así, el Raval ha pasado de ser suministrador de productos agrícolas, a concentración industrial y alojamiento obrero, para acabar como núcleo de recepción del subproletariado generado por la última crisis económica. Por su parte, Pan Bendito surgió durante el proceso de crecimiento industrial de Madrid, y fue configurado por diferentes intervenciones públicas como zona de realojamiento de población chabolista y marginal de otros barrios periféricos de la ciudad. Desde el punto de vista urbanístico y socioeconómico, pues, ambos núcleos son el producto de una dinámica social que les trasciende, que los configura como tales en razón de otros intereses (lucro, dominación) ajenos a los de sus habitantes, a sus tradiciones culturales y a sus normas de sociabilidad.

Precisamente en razón de esa discrepancia entre intereses dominantes y realidad social del barrio, surge una continua actividad reguladora que intenta adaptar ésta a los requisitos de aquéllos. En concreto, las pautas de comportamiento familiar y de socialización infantil tienden a desviarse respecto al modelo dominante (familia recluida en lo privado y centrada en la formación del niño-separado-del mundo-adulto), de ahí que se constituyan en el campo de intervención por excelencia del complejo tutelar: los niños de estos barrios pasan a ser «carne de intervención institucional». En este apartado queremos mostrar, recurriendo al material recogido en varias entrevistas y grupos de discusión, las diferentes «posiciones sociales» que intervienen en estos procesos de socialización, en tanto expresión de prácticas y de concepciones diversas y, a menudo, contradictorias.

Las opiniones, actitudes y posicionamientos ideológicos dominantes entre la «infancia suburbana» y entre sus familias fueron recogidas a través de dos *grupos de discusión*, uno con niños y otro



con madres, ambos realizados en Pan Bendito. Las características sociales de los asistentes eran las siguientes:

Niños: (GD4) chicos y chicas entre 13 y 16 años; mayoría cursando EGB, 1 en BUP y 1 en academia particular tras haber abandonado la escuela. Situación familiar: familias con carencias económicas, padres en paro o con trabajos ocasionales. Un integrante vive en un «piso de acogida».

Madres: (GD5) con hijos menores de 16 años. Edades entre 30 y 50 años. Situación familiar: casadas, una viuda; entre 2 y 5 hijos. Situación laboral: mayoría trabajando en actividades informales (limpieza, venta, etc.), minoría amas de casa. Vivienda: la mayoría vive en pisos de remodelación; otras dos en «casas bajas» (construcción prefabricada).

A través de las *entrevistas abiertas* estudiamos diferentes «tipos» de familias carenciales. Para facilitar la exposición que sigue, enumeramos sus principales características y la denominación que utilizamos en el texto para identificarlas:

Familia A: Niña de 12 años (E 16). Cursa séptimo de EGB. Composición familiar: padre (parado), madre (trabajos de limpieza), 4 hijos (el mayor internado en centro de educación especial, otros dos con retraso escolar). Todos los hermanos nacieron en el barrio, sólo la *madre* es inmigrante. Esta (E 17) es hija de madre soltera. Comenzó a trabajar a los 11 años, emigró a los 13. Trabaja en empresa de limpiezas, el marido es parado de larga duración.

Familia B: Chico de 15 años (E 19); abandonó la EGB a los 13 años. Situación familiar: familia numerosa (9 hijos), ninguno ha acabado la EGB. Situación económica: ingresos por venta ambulante ocasional (padre e hijos mayores) y labores de limpieza (madre). Vivienda: casa prefabricada, 2 habitaciones para 11 personas. La *madre* (E 21), nacida en Madrid (procede de otros barrios periféricos), de familia numerosa (9 hermanos), apenas acudió a la escuela. Familia gitana.

Familia C: Chica de 14 años (E 20), cursa séptimo de EGB (ha repetido 2 cursos, suele faltar a clase para realizar labores en el hogar); nació en el barrio. La familia proviene de otro barrio periférico de Madrid. Situación familiar: 8 hermanos (2 emancipados, 3 drogodependientes, 1 hermana es madre soltera). Ingresos familiares: trabajos ocasionales del padre, sueldo de hermano de 17

años. La *madre* (E 24) es ama de casa, realiza trabajos esporádicos en su domicilio; pertenece a una familia numerosa (11 hermanos), tiene estudios primarios incompletos. Comenzó a trabajar desde pequeña.

Familia D: Niño de 14 años (E 12); cursa séptimo de EGB en colegio público, estuvo internado entre los 7 y los 9 años. Composición familiar: 7 hermanos, madre, padrastro, 1 sobrino (hijo de hermana de 17 años). La *madre* (E 14) es, a su vez, hija de madre soltera, miembro de familia numerosa, criada en colegio de internado. Comenzó a trabajar a los 15 años; primer matrimonio a los 19 años. Tiene cinco hijos de su primera pareja y dos de la segunda. De todos sus compañeros ha sufrido malos tratos. Recursos familiares: mendicidad, algún trabajo ocasional de la madre, robos esporádicos de los niños. Origen rural: inmigrados al barrio hace 5 años.

Los discursos de la *Familia A* representan la posición de integración en los valores dominantes desde una situación material precaria. La *Familia B* se inscribe en la misma tónica; además su condición de gitanos «integrados» potencia la valoración del esfuerzo individual y la honradez como medio para desenvolverse socialmente. La *Familia C* representa a un sector desbordado por una problemática nueva (paro y drogadicción de los hijos) que pone en crisis los valores tradicionales de esfuerzo y resignación. La *Familia D* formula el discurso de los sectores asentados en la marginación, cuyo único horizonte es la supervivencia diaria, que se acomodan pragmáticamente a su situación.

Además del ambiente familiar queríamos detectar el posicionamiento de los agentes de otros dispositivos de socialización infantil. Para ello entrevistamos a personas que tienen contacto directo con alguno de estos niños: dos *maestros* de EGB (E18 y E22) y dos *monitores* —voluntarios— de actividades de refuerzo escolar, tiempo libre y trabajo con familias (E15 y E23).

1.3.1. *Familia y medio social*

Los discursos analizados de madres e hijos proceden de un mismo «corte» socioeconómico: se trata de familias de trabajadores no cualificados, con bajo nivel educativo, de origen inmigrante, que actualmente están sumidos en la precariedad económica: tra-

bajos eventuales, chapuzas por cuenta propia, servicio doméstico, venta ambulante, etc.; sólo un sector minoritario cuenta con empleo fijo por cuenta ajena. Estamos, pues, ante miembros del subproletariado que resiente con más intensidad la quiebra de la ilusión desarrollista (de promoción social y mejora del nivel de vida de los trabajadores) del período anterior (30). Sin embargo, *esta homogeneidad de clase no produce un discurso único*: además de las diferencias generacionales entre padres e hijos —que reflejan los efectos de la socialización en momentos históricos distintos—, aparecen posiciones «culturales» divergentes en razón de su mayor o menor acercamiento a los valores dominantes (lo que expresa la incidencia desigual del trabajo de los dispositivos de normalización y regulación, encargados de difundir aquellos valores).

A pesar de tales diferenciaciones, llama la atención en primer lugar una actitud casi unánime: ni las madres ni los hijos formulan un discurso centrado en la familia ni en el niño; no aparece la preocupación obsesiva por la educación y formación de los pequeños, tan característica del modelo familiar de las capas medias (ver II.1.2.). Esto *no implica que en estos barrios urbanos no exista el modelo de «infancia moderna»*, más bien se trata de que *la situación social que se vive dificulta* (como veremos) *su plena implantación*. Parece claro que las **madres** ocupan de hecho, y asumen en su discurso, el papel de custodia y tutela de los hijos, que quedan casi bajo su exclusiva responsabilidad ante la abstención paterna (31). Por su parte, los hijos al referirse a la familia hablan permanentemente de las actitudes maternas, sin mencionar a los padres. De esta forma, la madre aparece sin duda como **la** responsable de la educación de los hijos, pero en los grupos y entrevistas se discute el alcance de tal responsabilidad, debido a la existencia de dos

(30) En este sentido resulta significativa la reiteración con que se afirma que actualmente se vive peor que durante el último franquismo. Dado que esta constatación no se atribuye a motivos socioeconómicos, tiende a vincularse a los efectos del «libertinaje», la «moderne» excesiva, y la «decadencia moral» (posiciones expresadas por un sector de GD5, y por E24, 9-10 o E14, 17).

(31) Si bien esta parece ser la tónica dominante (padre «ausente», madre responsable de la crianza de los hijos), aparece entre algunas de las madres más jóvenes una tendencia a implicar al padre en estas funciones. No parece que esto permita suponer que entre las familias jóvenes se cuestione masivamente el papel de «madre-ama de casa-gestora del ámbito privado del hogar»; se trataría más bien de la lenta implantación de modelos de comportamiento difundidos por los medios masivos de comunicación: la familia como responsabilidad compartida de «la pareja».

«modelos educativos» contrapuestos: uno (el «tradicional»), basado en el control autoritario, la obediencia y el castigo físico; el otro (el «moderno»), centrado en la inculcación de normas, el autocontrol y la responsabilidad de los hijos. Modelos enfrentados, uno más acorde a las pautas de socialización tradicionales en el medio rural de origen, el otro acoplado al modelo urbano de las capas medias. Las características principales de ambos se resumen esquemáticamente en el siguiente cuadro (32):

«TRADICIONAL»	«MODERNO»
– Controlar movimientos (33)	– Inculcar normas (36)
– Castigos físicos (41-42)	– Comprensión, razonamiento
– Conflictos derivados de la «naturalidad» de algunos (36)	– Responsabilidad paterna: transmitir valores y límites
– Represión de la sexualidad, ocultamiento del cuerpo (39)	– Educación sexual, información para poder elegir (39)
– Resignación ante los avatares del «destino»; la familia como refugio (44)	– Enseñar a los hijos a luchar y sobrevivir; no sobreprotegerlos (44)
– Sexismo en la crianza (50)	– No discriminación de las chicas (51)
– Importancia del honor familiar (47)	– Búsqueda de la felicidad (47)
– Basado en nociones de culpa y pecado.	– Principios de responsabilidad y esfuerzo.

En nuestro grupo de discusión ambas posiciones están representadas, respectivamente, por las madres de mayor edad y por las más jóvenes. Sin embargo, otros estudios permiten suponer que se trata de dos posiciones subculturales detectadas entre la población afectada por las reformas urbanísticas en Madrid (33). Se trataría, por un lado, de la *cultura de la suburbanización pobre*, caracterizada por los intentos fallidos de equiparación al modelo urbano dominante, debido a la segregación social y a la penuria económica. El resultado es el desarraigo grupal, la fragmentación de las relaciones vecinales y la subsistencia atomizada y desvirtuada de pautas propias de una fase anterior de «cultura de la pobreza». Por

(32) Los números entre paréntesis indican las páginas del grupo de discusión con madres en las que se encuentran referencias (GD5).

(33) Cfr. DENCHE, C., y RODRÍGUEZ VILLASANTE, T.: «Modos de vida y urbanismo», en *Alfoz*, núm. 39, pp. 49-52.

otra parte, la *cultura de la metrópoli*, en la que se ha producido una asunción de los valores urbanos dominantes debido a la disolución de las pautas de identidad que definían anteriormente al barrio o grupo social.

La posición «tradicional» respecto a la educación de los hijos podría integrarse en la cultura de la suburbanización pobre, en tanto que la postura «moderna» sería congruente con la cultura de la metrópoli. En ambos casos el paradigma de referencia lo constituyen los valores y prácticas de los grupos urbanos dominantes (el «centro» de la ciudad), ya que la identidad propia del grupo social ha desaparecido o sólo subsiste en forma de restos aislados y estigmatizados. Ambas posiciones no permiten suponer la existencia, en los dos barrios estudiados, de una verdadera «*cultura ciudadana*», diferenciada y propia, constitutiva de una identidad colectiva que cuestione las pautas culturales (en concreto las referidas a la infancia) dominantes.

A pesar de estas divergencias hay un punto de consenso entre todas las madres, compartido también por los hijos: *en el barrio domina la «ley de la selva», la calle no es un lugar de convivencia y solaz, sino de tensiones y peligro*. Varias expresiones denuncian esta vivencia de caos:

«Es una despreocupación tal la que hay en este dichoso Pan Bendito (...), hay un follón tal en este barrio (...) es tal la golfería, la desaprensión, una desorganización (...) que pierdo el culo, por lo menos yo, por irme de aquí...» (GD5, 6-7).

«El barrio está matado..., te pudres con los drogadictos que hay» (...) «aquí te descuidas y te han robado todo lo que tienes» (E19, 9 y 11).

Los cambios urbanísticos (en el caso de Pan Bendito) no han mejorado la situación; gran parte de las familias ha pasado de vivir en situación de hacinamiento a viviendas en condiciones que permitirían organizar las funciones familiares «adecuadamente»; sin embargo, la construcción de la privacidad se ve dificultada, a veces impedida, por la irrupción constante de la agresividad de la calle. Lo que se consigue es un mayor aislamiento de los vecinos (cada familia en su piso), una mayor incomunicación que aumenta la

impotencia ante la situación. El cambio urbanístico es insuficiente si no hay cambios sociales:

«...yo de Fuencarral a aquí sí, lo noto mucho. Ahora, de aquí, de esta casita a aquí no, **porque es lo mismo, es la misma gente**, nos han llevado y nos han dejado (...) Pero de ahí a aquí no ha variado nada» (E24, 33-34).

De todo lo anterior, se deriva una sensación dominante —tanto en los adultos como en los pequeños— de *miedo e inseguridad*, generadores de impotencia y, finalmente, de individualismo e insolidaridad entre vecinos. Todo ello constituye un círculo vicioso donde los más perjudicados son los más débiles («el pobre o el que se pincha»; GD4, 10). Círculo sin salida visible para sus víctimas; sólo quienes tienen memoria de otra forma de sociabilidad se refugian en la fantasía de la vida de pueblo, en los espacios amplios y la abundancia que proporciona directamente la naturaleza:

«Primero vivíamos en el río. Cada verano, uf, era cantidad. Ibamos al río y en los árboles había lechuzas pequeñas y las cogíamos (...) Y también metes las manos entre las piedras y sacas barbos, barbos grandes» (E12, 12).

Parece, pues, que por una parte se ha impuesto mayoritariamente la ideología de la privacidad (opuesta a la vida comunitaria de vecindad), aunque, por otra parte, la situación socioeconómica genera situaciones que impiden su plena implantación (34). *Las relaciones en el barrio se resumen bajo el paradigma de la agresividad y la victimización, fenómenos que son percibidos sólo como internos al propio habitat, casi sin vinculación con otros sectores o procesos sociales*. Los discursos aparecen impregnados de quejas, reclamaciones y acusaciones; tras el etiquetamiento consensuado de índole racista (payos y gitanos) se encuentran fragmentaciones y enfrentamientos diversos. Las madres denuncian a los «delinquentes, gente que arruina el barrio» (GD5, 4 y 64), que vive de lo robado y de la droga, ante la pasividad de la policía que no defiende a los vecinos (por temor o por implicación delictiva), la

(34) Puede decirse que el capitalismo salvaje destruye los fundamentos necesarios para el funcionamiento del individualismo burgués.

gente honrada «que no se atreve a hablar» (GD5, 20). Los niños se sienten víctimas, por un lado, del ambiente creado por delincuentes y drogadictos, pero también de la policía (que «se mete» arbitrariamente con los jóvenes pero no combate la delincuencia; E19, 19-20). Pero, por otro lado, perciben a los toxicómanos como víctimas de los traficantes y del poder policial, y al grueso de los vecinos como insolidarios (ayudan a los traficantes poderosos, mientras que a los más pobres nadie les defiende; GD4, 34).

Ante esta situación social, las madres que asumen el papel que les asigna el modelo de «infancia moderna» (las adscriptas a la cultura de la metrópoli), sienten la necesidad de vigilar y proteger a los hijos, evitando que circulen por la calle (35). Sin embargo, esto exige una dedicación y unos recursos de los que no dispone la mayor parte de las familias. Por ello, los niños permanecen en la calle —medio corruptor, inadecuado para la «infancia»— sin la adecuada vigilancia, captan y viven situaciones (robos, droga, prostitución, violencia) ante las que las pautas de una «correcta educación» familiar resultan inútiles, cuando no contraproducentes (36). Abocados al mundo hostil de la calle, estos niños urbanos tienden a optar entre dos modelos de identificación —uno más blando y normalizado («pijo»), otro reactivo y estigmatizado («rockers, heavies», etc.)—; así *las profundas diferencias sociales en las que se generan distintas realidades infantiles, quedan ocultas al expresarse sólo en la esfera neutra del consumo y la circulación*: en lugar de la adscripción social son las modas y la música las que brindan identidad y generan diferencias. En esquema, los chavales dibujan estos dos modelos de identificación, uno más propio del barrio —el segundo— y el otro identificado con los hijos de familias socialmente «bien situadas»:

(35) Para ello no basta su reclusión en la escuela y en la casa; en las horas libres hay que llevarlos al parque (fuera del barrio), o apuntarlos a otras actividades (talleres, judo, etc.).

(36) Los valores de no violencia, razonamiento, esfuerzo no sirven a los niños en la calle: los convierte en objeto de burla y de agresiones ante las que no saben defenderse. Los propios niños, cuestionando el etiquetamiento que la opinión pública realiza sobre sus barrios, destacan que para sobrevivir en ellos es necesario adoptar tales códigos: «o comes tú o te dejas comer», es necesario «crearte una imagen agresiva» (GD4, 23 y 37).

«PIJOS»	«ROCKERS, HEAVIS»
Imagen «blanda»	Imagen «dura»
Tontos, infantiles	Espabilados, independientes
Socialmente aceptados	Socialmente rechazados
Integrados	Marginales
Ajenos al barrio	Característicos del barrio
Actitud «abierta» (aceptación de las formas y valores burgueses)	Actitud «cerrada», reactiva (rechazo y desvalorización de las mismas)

El primer modelo supone la asunción de las **metas** sociales y de los **medios** para conseguirlas que la cultura dominante considere válidos. El segundo, en cambio, presenta elementos reactivos frente a algunas normas dominantes, circunstancia que conlleva el etiquetamiento de estos niños y jóvenes como «distintos». La vigencia de la ley de la selva en los barrios induce comportamientos individualistas y agresivos («o comes o te dejas comer»); el impacto de los *mass media* exacerba la necesidad de dinero y el énfasis en el pragmatismo; el paro y el subempleo generalizados ponen en crisis la ética del esfuerzo y el trabajo; la familia, cuando existe, constituye el único apoyo para buena parte de estos niños, de ahí la reproducción de pautas culturales (como el machismo) que otros sectores sociales impugnan. Sin embargo, *tales rasgos no constituyen una infancia sensiblemente «distinta»*; por el contrario, estos niños suburbanos no rechazan, en general, las metas propuestas por la sociedad capitalista contemporánea, sólo cuestionan algunas de las formas sociales dominantes y, en algunos casos, recurren a medios irregulares para alcanzar aquellas metas.

Desbordando la mencionada dualidad «pijos-heavyies», en los extremos de este espectro encontramos dos posiciones abiertamente diferenciadas. Por un lado, la actitud moralizante, que cifra su identidad en el respeto individual de ciertos valores (esfuerzo, decencia) en un intento de diferenciación y salida del contexto de origen (E16). Por el otro, la asunción pragmática de una actitud marginal, que intenta «buscarse la vida» con los medios existentes en su entorno inmediato, único que conoce (E12). La gama de actitudes infantiles se extiende, pues, desde el «niño modelo» (pobre pero honrado, que internaliza las pautas de esfuerzo/orden/promoción individual) hasta el «pícaro» (que asume las metas de

consumo que le propone la sociedad burguesa pero saltándose las normas «aceptables» para conseguirlas). Por tanto, las posiciones que expresan los niños de estos barrios muestran su común adhesión normativa, si no al modelo de infancia moderna, al perfil del consumidor-individualista que propone la cultura dominante.

En definitiva, *no parece que en estos barrios pueda hablarse ni de un modelo de infancia propio ni de la plena vigencia del modelo dominante* (tal como lo caracterizamos en II.1.). En realidad *existe un abanico de prácticas*, producto del resultado desigual de la continua acción integradora de los modelos dominantes, ejercida sobre un complejo magma de subculturas marginales (inmigrantes rurales, gitanos, etc.). En el pasado inmediato de las mismas no estaban estigmatizadas la socialidad amplia (familia extensa, comunidad vecinal, festividades colectivas) y la relativa integración de los niños en la vida adulta (por ejemplo, colaborando en la procura del sustento familiar). Sin embargo, el proceso histórico de las sociedades capitalistas actuales subsume la autonomía de individuos y grupos, sometiénolos a la acción homogeneizadora de la regulación estatal (urbanismo, economía, educación, salud, etc.). Así, las prácticas seculares de los grupos sociales dominados son cuestionadas e intervenidas para, primero, destruir su funcionamiento autónomo y, segundo, acoplarlas a la lógica de las normas dominantes.

Este proceso de dominación y subsunción no es percibido como tal por los niños y sus familias: no se detecta una posición «contracultural» en la que pudiera apoyarse un movimiento de crítica consciente. En concreto las madres asumen —unas con convicción, otras con resignada pasividad— el modelo familiar dominante; como éste no puede funcionar plenamente en un contexto de carencias y precariedad, se opta por la *moralización* (las situaciones de miseria no justifican comportamientos alejados de las normas burguesas) (37) o por el *fingimiento* (continuar con las prácticas seculares y aparentar acuerdo con aquellas normas) (38).

(37) Aunque en la familia «no haya sopas», no hay «falta de tranquilidad» (E21, 9); a pesar de la miseria es una «bajeza» prosperar traficando con droga, antes es preferible «irse a pedir» (E21, 16).

(38) Actitud adoptada por E14 que se ha convertido en una «profesional del fingimiento» ante los agentes de control y ayuda social: se presenta como madre cariñosa y entregada a los hijos con el objeto de obtener alguna ventaja, pero en realidad los (des)atiende reproduciendo los esquemas («desviados») de su propia familia parental.

Por una u otra motivación, pues, todas las madres intentan potenciar su autoimagen en consonancia con los valores dominantes (los que, para ellas, representa el investigador), y se presentan como «seria, trabajadora, no tirada ni descarrillada» (E17), «buena persona, decente honrada» (E19), «entregada, sacrificada por los hijos» (E14), «con vergüenza, cumplidora con sus obligaciones» (E20).

1.3.2. *Implantación diferencial del dispositivo escolar*

Los datos disponibles sobre los dos barrios estudiados indican que el dispositivo escolar tiene capacidad para cubrir a toda la población infantil: la oferta de plazas escolares es suficiente. No obstante, los índices de escolarización tardía, absentismo y fracaso escolar son muy importantes (39). Por tanto, la plena implantación de este dispositivo ha generado, según su propia lógica, un importante sector de niños «fracasados» e «inadaptados» (ver III.2.1. y II.2.). Sin embargo la valoración de esta circunstancia por parte de las familias no es homogénea.

Hemos señalado el papel de la escuela en el proceso de constitución de la infancia moderna, en tanto lugar de reclusión-formación de los niños al margen del resto de la vida social. Pues bien, en estos barrios es notoria la imagen —que transmiten adultos y niños— de una escuela invadida por la violencia y tensiones «de la calle». Por una parte, el sector de *madres* adscrito a la «cultura metropolitana», que tiene expectativas en la educación, sostiene que los conflictos que se viven en la escuela son exteriores a ella, le vienen impuestos por el ambiente sociofamiliar agresivo y desestructurado; según esta percepción la escuela es otra víctima, junto con la familia, del contexto y no es responsable de lo que ocurre (40). En este caso la escuela aparece aún como un medio de promoción social («para defenderse mejor en la vida»); si ello no es posible se debe al «mal ambiente» que crean determinadas familias (E17, 6-9). En el límite, algunas de estas familias optan por

(39) En 1983 la media de fracaso escolar de Pan Bendito se situaba en un 28 %, pero en la U.V.A. ascendía al 80 %. Cfr. GRUPO DE PROMOCION PARROQUIA DE PAN BENDITO, *op. cit.*; para el Raval cfr. AREA DE SERVICIOS SOCIALES, *op. cit.*

(40) Como ejemplo se señalan las agresiones a maestros por parte de niños y familiares, que derivan en pérdida de legitimidad del educador; el miedo y la falta de autoridad hacen imposible la práctica pedagógica (GD5, 65 y 70).

escolarizar a sus hijos fuera del propio barrio, buscando centros mejores («con menos pobres, menos agitanado»; E17, 6-8). Con todo, las expectativas acerca de las posibilidades de «promoción social» a través de la educación son limitadas; algunas madres descubren, aunque sin extraer de ello todas las conclusiones posibles, *los límites sociales de toda acción pedagógica*: «para educar perfectamente habría que vivir en una ciudad en la que todos seamos iguales» (GD5, 64). Mientras tanto, la desigualdad y las carencias impedirán que todos los niños alcancen una formación idónea.

En cambio, otro sector de familias (encuadrado en la «cultura de la suburbanización pobre») considera la escuela como un **ámbito ajeno**, donde todos los sectores tienen comportamientos condenables (41). Desde esta posición no se asumen como propios los objetivos del sistema escolar: la escuela no aparece como primer peldaño del sistema educativo sino como ámbito en el que la prole se encuentra recogida y aprende «lo necesario» (E24) hasta que puede/debe colaborar en la procura del sustento familiar. Aquí no se proyecta el futuro de los hijos en lo académico pues las exigencias cotidianas y la tradición lo circunscriben al mundo laboral: el momento de su ingreso en el mismo no se condiciona ni a la mayoría de edad ni al final de la etapa escolar, sólo a las necesidades materiales de la familia (42). Mientras tanto, el buen escolar no se mide por su rendimiento académico sino por su conducta («mis hijos nunca han causado problemas»; E20 y E21); la utilidad de la escuela se limita al momento presente (custodia de los hijos mientras la madre trabaja, comedor escolar, etc.) (43). Como conse-

(41) En este caso se cita que hay maestros que pegan a los niños (GD5, 57-59), en la misma medida en que son agredidos; o que tienen conflictos con algunas familias pero que suelen ignorar los problemas sociales del barrio.

(42) De ahí la subordinación del papel del niño como «escolar» al de «miembro de una familia con necesidades». Dentro de esta lógica es normal que las niñas falten a clase para suplir a la madre como ama de casa, o los niños para acompañar a los adultos en venta ambulante o trabajos temporales. A diferencia de la familia normalizada, que opera como unidad de consumo, éstas se acoplan al modelo (próximo al de la economía campesina o artesana) de *unidad económica de subsistencia* a la que todos sus miembros tienen que aportar (trabajando, pidiendo, atendiendo la casa o robando). En tal situación la línea demarcatoria adulto/niño tiende a diluirse.

(43) En una encuesta realizada en Pan Bendito en 1984 (aplicada a 102 familias), un 28 % de los padres pensaba que **la escuela tendría poca o ninguna utilidad efectiva** para sus hijos. En el extremo opuesto, sólo un 26 % pensaba que la educación serviría a los niños para encontrar trabajo, mientras que el 34 % se conformaba con que no fuesen analfabetos y aprendiesen lo imprescindible. La posibilidad

cuencia, el papel de los maestros tiene legitimidad pero sólo como representante de la autoridad institucional, no como formador o transmisor de saber, ya que la utilidad social de la educación escolar no está demostrada (no sirve para mejorar las condiciones de vida).

Los *niños* también perciben la escuela como un lugar agresivo, generador de inseguridad, atravesado por las mismas tensiones que se experimentan en la calle. Por tanto, ésta no cumple su papel de «institución aparte» destinada a separar a la infancia del agresivo mundo adulto. Pero, además, el colegio tienen en sí mismo características que generan rechazo: los niños denuncian la imposición arbitraria de normas y castigos, la utilización de la violencia física y del autoritarismo por parte de los maestros (44). Más allá del grado real de generalización de estas prácticas, lo que interesa es la vivencia de la escuela como institución hostil. Las pocas valoraciones positivas que se recogen están referidas a los momentos de juego (recreo, fiestas), a la presencia de amigos y al hecho de que «es mejor que estar en la calle» (E20, 6). Sólo un sector minoritario expresa alguna preocupación por el bajo nivel académico (GD4, 13) o la falta de condiciones para recibir una «buena» educación (E16, 910). Parece, pues, que tampoco entre los hijos hay una identificación mayoritaria con las metas propuestas por el sistema escolar; sin embargo la extensión y obligatoriedad de la EGB tiende a marcar como fracasados, como seres «menos plenos» a los que abandonan o sufren un retraso importante. En este sentido, la expansión del dispositivo escolar sí cumple sus fines: subsumir y etiquetar a toda la infancia; hoy ya no es posible «pasar» de escuela (como pudieron hacer algunos padres), necesariamente el niño queda definido a partir de su relación con la escuela (adaptado, inadaptado, peligroso, etc.).

En resumen, tanto padres como hijos pueden ser definidos en razón de su mayor o menor acoplamiento al dispositivo escolar. Además, en estos barrios llama la atención la existencia de un sector significativo de adultos para el que el fracaso escolar —tal como lo define el sistema— no existiría, debido a que la escuela es

de mejorar la posición social gracias a la escuela sólo era contemplada por un 3 % de los encuestados. Cfr. EUYSA, *Estudio sobre funcionamiento del sistema educativo* (en cuatro barrios periféricos), Madrid, 1984.

(44) Expresiones como éstas no son infrecuentes: «a mí (en la escuela) me cogían y me mataban a palizas» (E19, 12); los maestros son «lo peor» del colegio, «te pegan por ná, te sacuden» (E20, 8).

utilizada con otros fines (acogida, alimentación, aprendizaje de cálculo y primeras letras). Entre los niños destaca el rechazo mayoritario a la escuela, no derivado de una impugnación de sus objetivos y contenidos, sino de su vivencia como medio agresivo, controlador y represivo. Sin embargo, a pesar de estas resistencias —expresadas en actitudes y en conductas concretas— no parece percibirse el papel de la escuela en el proceso de reproducción social de las desigualdades. Podría decirse que se resiente el papel *negativo* de la institución (control, imposición) pero no se percibe su faceta *productiva* (de identidades y de roles sociales).

Los *maestros* de colegios a los que asisten los niños entrevistados entienden, por su parte, que han de trabajar con «críos muy problemáticos» (E22, 1), con un fuerte «handicap social» (E18, 1), reflejo del ambiente familiar y social. Así, los problemas de la escuela se ven como derivados de los déficits familiares: se trata de niños que no tienen hábitos de orden, disciplina, autocontrol, esfuerzo, higiene, convivencia grupal a través del diálogo, etc. Los niños no provienen de familias obreras integradas sino de núcleos atípicos, inestables y desarraigados (E18, 3). La escuela, pues, ve dificultada su labor porque las familias no producen «infantes» según el código dominante (caracterizado en II.1.), que es el mismo que informa al «discurso pedagógico» (ver III.2.2.).

Esta culpabilización de las familias desde la escuela se ve matizada por el reconocimiento de importantes carencias materiales («faltan las cosas primarias»), que explicarían en parte sus comportamientos. Sin embargo, hay una insistencia en la dimensión *cultural* de estas carencias, por encima de los aspectos *materiales*. Según esto, existiría una «falta de preparación..., los bienes que tienen tampoco hay una forma de distribuirlos adecuadamente» (E22, 4). Asistimos aquí al proceso de *moralización* caracterizado en I.3.: los problemas sociales, de índole política y económica, son transformados en carencias individuales (o familiares) derivadas de una inadecuación cultural o moral. La «causa» del problema deja de estar en el sistema social y se sitúa en el ámbito privado; para pesar de la escuela sigue residiendo «fuera» de su ámbito de actuación. A todos los efectos, los maestros perciben claramente el *choque* que se produce entre el mundo normativo-cultural del sistema escolar y el de las familias de estos barrios (E22, 7); sólo que tal confrontación entre dos mundos sociales —cada uno con una lógica y unos intereses— es presentado como el enfrentamiento

to entre la irracionalidad («familias que no atienden razones») y la razón (representada por la escuela).

Esta brecha entre escuela y familia es la que explicaría los comportamientos violentos de los niños, los destrozos de instalaciones por parte de alumnos y ex-alumnos:

«...digamos que hacia nosotros no es un cariño, es un odio. Ten en cuenta que nosotros estamos tratando de **imponerles**, cuando no hay otra manera de eso, unas normas de conducta» (E22, 8).

«...pienso que la escuela tiene que ser muy hostil, porque aquí **tienen** que entrar por unas normas que ellos nunca respetan cuando salen de aquí» (E18, 16).

Además, el maestro reconoce que las normas escolares no sirven, son inadecuadas para la vida del niño en su medio familiar y vecinal (E22, 16). Este conjunto de circunstancias hace que este tipo de escuelas sea un destino no deseado para los maestros, y que los que permanecen en ellas se vean abocados a «quemarnos..., sentirnos impotentes» (E22, 11), a «sentirte en una ratonera», porque «siempre te queda la sensación de que no les vas a dar salida a estos niños» (E18, 2). La lógica de estos discursos llevaría a impugnar la estructura actual de la escuela, y a proponer la reordenación de la instrucción de la infancia tomando en consideración la «cuestión social». Sin embargo, nada de eso se percibe en las entrevistas realizadas (45); la reacción de los maestros es reclamar un reforzamiento de la disciplina, de la legitimidad social y autoridad del enseñante; un recorte de la defensa a ultranza de los derechos del niño y una mayor exigencia de responsabilidad a éste y a su familia.

En la situación actual la escuela choca con el obstáculo de las familias; desde la pedagogía no existe respuesta adecuada al mismo, sólo la «esperanza a muy largo plazo de que se conciencien» (E22, 14) y cambie su actitud de resistencia. En tanto se produce tal cambio de mentalidad (a largo plazo), la impotencia del maes-

(45) No pretendemos que no exista un sector de docentes que se plantee este cuestionamiento; de hecho en III.4.3 hemos visto las características y limitaciones de la posición «radical», expresada entre otros por un maestro. Sí afirmamos que en las escuelas de estos barrios el «discurso pedagógico» es absolutamente dominante.

tro deriva en la demanda de una *intervención autoritaria* que aisle a los niños de la mala influencia familiar (E22, 15) o que obligue a los padres a cumplir con sus deberes de control y formación (E22, 9), o bien que recoja forzosamente a los fracasados escolares y los obligue a «entrar en camino» (E18, 14). En suma, el discurso de estos maestros parece expresar con claridad el papel social de la familia en la sociedad actual: puede considerarse «dueña» de sus hijos sólo en tanto garantice su socialización adecuada, de lo contrario deben intervenir otras instituciones. La familia aparece como delegada de otras instancias: si se auto-regula de acuerdo a las exigencias de éstas (produce verdaderos «niños», adaptados al dispositivo escolar) se la considerará autónoma, si falla en este cometido se le impondrá una regulación externa. En esta lógica el niño se ve reducido a un *campo de batalla* entre las normas dominantes (representadas por la escuela) y las familiares. El maestro debe recurrir a una combinación de autoritarismo y cariño, de «palo y zanahoria» (46) para intentar ganar esta batalla y, a través del niño, normalizar las pautas de comportamiento familiar.

1.3.3. *Los niños suburbanos en el dispositivo del consumo*

A diferencia de lo que ocurre respecto a los objetivos del sistema escolar, los niños suburbanos aparecen plenamente acoplados a las metas del dispositivo del consumo. Esta cuestión no aparece como tema central de preocupación entre los padres (como ocurre en las familias integradas de la ciudad y del campo; ver III.1 y IV.3): para estos sectores el «consumismo» no es cuestión central, bien porque se asume la impotencia para acceder a él o bien porque se acepta que los hijos pueden aspirar a satisfacer necesidades que en la propia infancia —y luego en la vida adulta— los padres no podían siquiera plantearse. Si acaso, ante la imposibilidad de satisfacer las demandas de los hijos alguna madre añora la época en que los niños se conformaban con lo que tenían, aunque aceptando que hoy los niños necesitan dinero para divertirse:

«... es que ahora les das, como yo digo, quinientas pesetas, que no se las puedes dar, (...) pues se tiene que estar allí, porque

(46) «Necesitan mucho cariño... (pero) tienes a la vez que ser duro con ellos»; «ellos mismos saben que necesitan un orden» (E18, 3, 16 y 22); «primero demostrarles que puedes más que ellos, luego ganarse un poco el cariño» (E22, 15).

si no lo tengo no lo voy a ir a robar; y me da pena, porque es que me da pena, porque si ya va a trabajar, pero es que no te llega, es que no te llega. **El necesitaría**, pues por lo menos quinientas el sábado, quinientas un domingo, pero es que no puedo, a lo mejor le doy veinte duros y “adonde voy yo con...”, y sales a la puerta, y ahí está comiendo pipas, pues claro, ya no sale con diez duros y lo... Nosotros sí, porque yo y... mi marido y yo nos comprábamos un paquete de pipas, luego después nos sentábamos y ya estábamos, pero estos chicos ahora...» (E 24, p. 9).

Al no existir resistencias familiares los niños quedan abocados a «desear todo aquello que se les hace desear, la calle es como un inmenso escaparate repleto de incentivos (ante el que) no cabe sino volverse imparable o arriagarlo todo. Las máquinas tragaperras podrían ser el arquetipo de este consumo no adquisitivo sino autodevorador: consumen dinero donde abunda y donde no, consumen deseo y sociabilidad» (47). Precisamente el niño que representa el tipo de pícaro callejero (E12) acude frecuentemente a «jugar» con máquinas tragaperras, sea con dinero de otros o estafando a la propia máquina: lo importante es manejar dinero y, si es posible, hacer algún negocio traficando con máquinas estropeadas que pueden utilizarse gratuitamente:

«—Pues, tú vas, primero que tienes una máquina, ¿no? Y le dices a uno: “¿te interesa?”. Si no le interesa, pues nada, ¿no?. Pero si le interesa, pues le vas poniendo un precio alto. Si no quiere, uno bajo y si no quiere, pues otro. Y si no quiere el otro, pues... no es para él, ¿no?» (E12, 27).

En general, la diversión valorada es la que ofrece la industria del consumo; los niños que aún no pueden acudir envidian el acceso de sus hermanos mayores a las discotecas: (E20, 16-18), o

(47) MARTÍNEZ REGUERA, Enrique: «El entorno ambiental», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, op. cit., p. 101.

(48) Ver III.3.1. Existen estudios que muestran que «la TV afecta también al niño como consumidor aunque no exista en ella, en absoluto, publicidad. (...) las imágenes visuales de la TV destacan más los objetos visibles y tangibles, aumentando el interés por ellos y por tanto el afán de consumo, determinando así la identidad y el estilo de vida propios». Cfr. MARKS GREENFIELD, P.: *El niño y los medios de comunicación*, op. cit., p. 82.

esperan a tener la edad mínima para obtener el permiso de conducir, con la ilusión de poseer una moto (E12, 16).

La televisión es el principal agente de formación de consumidores (48). Las madres no cuestionan en ningún momento el acoplamiento de estos niños a la pantalla; en primer lugar porque ellas probablemente comparten la condición de «teleespectadoras masivas»; en segundo lugar, no hay censura paterna de los contenidos porque la propia realidad es a veces más dura que la de las imágenes recibidas; en tercer lugar, porque mientras los niños ven la televisión permanecen en casa y están relativamente controlados. Esta misma opinión es la de un trabajador social que atiende habitualmente a familias deterioradas:

«Entonces, claro cuando dices tú “ven la televisión muchas horas”, **menos mal**, pero tienen televisión, **porque si no tienen televisión se bajan directamente a la calle**, y claro resulta que lo que yo estoy hablando no es ni familia ni nada...» (GD7, 42).

En definitiva, ante peligros mayores (delincuencia, droga, prostitución, etc.) ciertas familias y agentes prefieren al niño «teleadicto», ignorando las implicaciones que ello encierra para la configuración de su mundo psíquico e ideológico: por ejemplo, la estigmatización de las formas de vida y pautas culturales de su propio medio social, o la desfiguración idealizada de las pautas sociales dominantes, etc. Se ignora que «los niños pertenecientes a minorías y a familias con bajo nivel socioeconómico son, típicamente, los más vulnerables en la formación de sus propios conceptos sobre la realidad social (...), cuanto menos se sabe de un determinado sector, tanto más poder ejerce la TV en su definición» (49).

De esta manera, aunque la familia o la escuela no logren inculcar los hábitos y normas dominantes para convivir ordenadamente en sociedad, el dispositivo del consumo consigue imponer sus metas sin limitaciones. Los *media* ofrecen la imagen de una sociedad abundante y con oportunidades iguales para todos, en la que el acceso a la felicidad (consumo irrestricto) sólo depende del dinero que se posea. Se trata, pues, de conseguir dinero (para adquirir mercancías) o de resignarse a «no ser» plenamente. Algunos de

(49) *Ibidem*, p. 86. Cfr. también FUNES, J.: *La nueva delincuencia infantil y juvenil, o.c.*, pp. 73-76.

estos niños no saben o no quieren resignarse, por ello utilizan los únicos medios que tienen a su alcance:

«Pues normalmente lo que hacen ellos (mis colegas) es... mangar.»

«Mi hermano el pequeño (9 años) ... Siempre va a robar, ¿no?, pero nunca va solo, va con dos amigos y le da todo a los amigos. Y lo roba para ellos, en cambio para él no se roba nada. Yo lo que le digo siempre: “no vayas a robar, pero si vas, ve solo y te lo llevas para ti”. ...«Yo he robado pero, a ver si me entiendes, ¿no?, no... no ha sido a mano armada ni con cachorros así...» (E12, 27-29).

1.3.4. *Represión y promoción, polos del dispositivo tutelar*

La escuela, pues, no retiene a todos los niños que están en edad de acudir «obligatoriamente» a ella. Por otra parte, muchas de las familias afectadas carecen de capacidad para mantener a sus hijos apartados del mundo «de la calle». Además, la atomización del vecindario dificulta sobremanera la adopción de medidas colectivas de atención a la infancia. Este panorama es el que presenta un campo de intervención a una amplia gama de actividades que genéricamente encuadramos dentro del *dispositivo tutelar*. Este se define como el conjunto de intervenciones reguladoras de las familias y niños de ámbitos populares, apartadas del modelo de socialidad normalizado, con el fin de integrarlos al orden social o controlar sus comportamientos más reactivos, *obviando el carácter social y político de las estructuras que generan tal diversidad de comportamientos*. Por tanto, bajo su campo de acción quedan comprendidos desde los casos más reactivos (definidos como «asociales») hasta las familias y niños normativamente «integrados» pero carentes de los recursos materiales necesarios para poder reproducirse autónomamente, sin necesidad de ayudas institucionales. En definitiva, bajo la caracterización de dispositivo tutelar cabe, pues, encuadrar tanto la actuación de la policía como la de un grupo de acción social compuesto por voluntarios.

Desde la perspectiva de los niños entrevistados, y de buena parte de los adultos, una de las instituciones que más peso tiene en la regulación y control de las conductas infantiles en estos barrios es la *policía*. En general se denuncia su impotencia (o compli-

cidad) para erradicar a los delincuentes poderosos, y, en cambio, la tendencia a abusar de su poder, provocando, persiguiendo y etiquetando a los jóvenes sólo por su aspecto o por andar vagando por las calles (50). Para el niño de barrio la expresión más tangible del poder estatal es esta presencia policial; de ahí que otras actuaciones institucionales con visos de «oficialidad» tiendan a quedar connotadas como represivas y, por tanto, a generar rechazo por parte de los niños (51). Es sabido que sólo se encuentran delincuentes e infractores allí donde se los busca, y que la policía actúa habitualmente sobre la población urbana con menos recursos. De esta acción deriva la existencia de un núcleo de jóvenes de 16 y 17 años encarcelados. Un estudio reciente (52) intenta sintetizar el sistema de valores que constituiría la «subcultura juvenil carcelaria» en los siguientes rasgos:

— individualismo y desconfianza; materialismo pragmático; sobrevaloración del dinero; machismo; familismo; rechazo del esfuerzo físico y mental para conseguir un objetivo; aceptación genérica de los fines sociales e impugnación de los medios institucionales y formales para alcanzarlos.

Salvando ciertos matices, tal caracterización podría aplicarse a buena parte de los niños y jóvenes suburbanos (ver p. 256) y aun más allá, a amplias franjas de los adolescentes españoles (53). Por tanto, sin negar que el contexto social impulsa a algunos niños y jóvenes suburbanos a delinquir, no parece que «la delincuencia juvenil» se explique por la existencia de estos valores y actitudes; de ser esto así habría que pensar que estamos ante la amenaza de una masa creciente de niños y jóvenes, potenciales delincuentes. Por el contrario, es la acción poli-

(50) Estas son algunas de las expresiones recogidas: para una madre la policía «des tiene manía» a los chavales pero no va «a por los de la droga» (E24, 16-17). Para los niños: «son muy traicioneros los maderos» (E19, 19).

(51) Si esta es la vivencia de chavales «normales», cabe imaginar cuál será la de aquellos que han tenido que pasar bajo la jurisdicción de los Tribunales Tutelares (y de sus centros de reclusión) debido a la actuación policial.

(52) Cfr. CIMOP, *Los jóvenes de 16 y 17 años y la prisión*, (realizado para la DGPPM), Madrid, 1987.

(53) El descrédito del sistema de enseñanza, la omnipresencia del paro, el trabajo como puro medio para conseguir dinero, la atonía asociativa, el individualismo, etc. aparecen reiteradamente en los discursos de jóvenes de distintos sectores sociales. Cfr. COLECTIVO IOE, *Condiciones de trabajo de los jóvenes*, op. cit., capítulo IV.

cial-judicial centrada sobre estos jóvenes la que los convierte en «delinquentes típicos».

Además de estas prácticas de *represión* existen otras que pretenden la *promoción* de los niños. En los dos barrios estudiados existe una gama amplia de *instituciones* (públicas y privadas) y *grupos que intervienen sobre el sector infantil* de la población. En El Raval los servicios sociales municipales cuentan, por ejemplo, con educadores de calle y con un piso de acogida, además de una serie de servicios a las familias (salud materno infantil, ayudas económicas, becas escolares, etc.). La iniciativa profesional privada gestiona el «Casal dels Infants», que funciona como centro de día para niños del barrio; ligado a instituciones eclesiales funciona el «Centro Abierto Joan Salvador Gabina» (apoyo escolar, comedor, actividades de tiempo libre); indirectamente inciden sobre algunos niños las religiosas Oblatas, que trabajan con prostitutas residentes en el barrio. Por su parte, en Pan Bendito ha funcionado irregularmente una oficina del Plan de Prevención de la Marginación y la Delincuencia (asesoramiento jurídico y psicológico a drogodependientes o jóvenes con problemas ante la justicia); ésta es prácticamente la única presencia constatada de las instituciones públicas en el área tutelar (más allá de la actuación policial); los servicios sociales de la Junta Municipal del distrito están fuera del barrio y su actuación no ha sido mencionada por ninguna de las personas entrevistadas. Desde la parroquia del barrio se interviene desde hace años sobre las familias más carenciales y marginadas; a partir de un grupo de voluntariado parroquial surgió (y luego se independizó) la Asociación de Desarrollo Comunitario de Pan Bendito que, en el campo de la infancia, promueve actividades de tiempo libre, apoyo escolar, talleres ocupacionales, prevención y seguimiento de toxicomanías. Por último mencionamos la implantación de la Iglesia Evangélica («Aleluya»), dado que influye en el refuerzo de determinadas pautas familiares y en la «moralización» y reinserción de niños y jóvenes toxicómanos o delinquentes.

Para conocer la incidencia de cada una de estas actuaciones sobre niños y familiares habría sido necesario multiplicar el número de entrevistas, lo que excedía las posibilidades del estudio. Por ello debimos circunscribirnos a seleccionar familias que estuviesen en contacto con la (o las) institución que parecía tener mayor inserción en cada uno de los barrios. Una vez realizadas las entrevistas a niños y madres, tomando en cuenta la información obtenida,

se decidió entrevistar a agentes de las instituciones que aparecían como más significativas (54).

Interesa conocer los puntos de vista de niños y familiares para contrastarlos con los de los agentes del dispositivo tutelar. Los talleres (ocupacionales para los no escolarizados, de refuerzo para los escolarizados) son vividos por los *niños* que acuden a ellos como un ámbito más flexible y acogedor que la escuela, dado que los monitores son «muy buenos» —en contraste con los maestros, que son «lo peor» (E20, 21)— y las exigencias menores. Además, se trata de un espacio de encuentro y ocupación del tiempo libre, importante para los no escolarizados, más que un sitio donde obtener cualificaciones concretas:

«...es que yo iba al colegio y cuando me quité me aburría mucho por la calle (...) y veía que mi primo, mi hermano venían aquí al taller (...), yo como **me lo pasaba bien, me reía** con la gente, **conocía gente** nueva... (E19, 4-5).

En los casos en que se acude a uno de estos servicios debido a carencias materiales, pero el núcleo familiar responde a pautas normalizadas, los niños los aceptan y valoran como un complemento a lo que la familia no alcanza a brindarles: «es como tu segunda casa» (E16, 24).

Por parte de las *madres* entrevistadas existe una valoración positiva respecto a este tipo de intervenciones, resumidas en dos consideraciones básicas: tienen a los niños «recogidos», evitan que anden «trasteando» (E21, 7), y aportan un alivio económico a la familia (les dan de comer, libros, ganan algo en los talleres; E17, 11 y E21, 7). Sin embargo, esta valoración positiva desaparece cuando se trata de madres de familias pobres pero normalizadas, que difícilmente pueden acceder a estos servicios; desde esta posición tales ayudas aparecen como destinadas a los grupos sociales de conducta más anómala:

«...yo creo que las leyes aquí se han hecho para los delincuentes (...), porque aquí en este barrio —como en todos los

(54) En Pan Bendito se entrevistó a una maestra de EGB y a una monitora de la Asociación de Desarrollo Comunitario. En el Raval a otra maestra de EGB y a una monitora del Centro Joan Salvador Gabina (se concertó otra entrevista con un educador de calle del ayuntamiento, pero no pudo realizarse por causas ajenas al equipo de investigación).

barrios— no se ayuda más que a las putas y a los drogadictos. (... porque) el cura les ha dado, y era para comprarse una chuta —como ellos dicen— en la farmacia, y a mí no me dio para comprar una botella de leche» (GD5, 10-11).

En general parece, por tanto, que las madres valoran en primer lugar el beneficio material, concreto e inmediato, de estas intervenciones, sea en el aspecto económico o en la suplencia de algunas de las funciones de «control familiar» sobre la infancia. Los niños, por su parte, valoran la posibilidad de «pasárselo bien» en compañía de amigos y en un ambiente más relajado y flexible que el de la escuela (y muchas veces que el de la propia casa). *En ninguno de los casos existen esperanzas de cara al futuro, nadie manifiesta expectativas de «promoción» a partir de su acoplamiento a alguno de estos dispositivos.* El consenso de familias y niños parece señalar que el problema clave es económico («no hay trabajo»), que la solución del mismo no pasa por la actividad de los grupos de «salvadores del niño» y, por tanto, los servicios que estos ofrecen son valorados sólo como sucedáneos y recursos provisionales.

Por su parte, las *monitoras* entrevistadas (voluntarias que trabajan en centros privados) fundamentan sus intervenciones en un diagnóstico que recalca los «fallos» de la institución familiar. Por una parte se destaca la proliferación de **familias atípicas**: madres solteras, familias numerosas, figura de padre diluída —ausente, alcohólico, detenido—, madres dedicadas a trabajos degradados —limpiezas por horas, prostitución, chapuzas varias—, hermanos mayores internados, presos o toxicómanos, etc. Por otra se pone el énfasis en el **desinterés familiar** con respecto a los hijos: «no les tienen en cuenta» (E23, 5), andan por la calle sin control ni cuidados, quedan a cargo de abuelos muy mayores, etc. Esta situación (no generalizable a todas las familias pero sí significativa) genera niños violentos, sin normas de respeto, conflictivos, incapaces de permanecer en espacios cerrados y de mantener relaciones no mediadas por la violencia.

Se reconoce la influencia que tienen las carencias materiales sobre tales situaciones: viviendas pequeñas e insalubres, pobreza, falta de trabajo y de perspectivas futuras, etc. Sin embargo, a la hora de plantearse una intervención se vuelve a una concepción moralizadora; el problema radica en un tipo de niños:

«...los que tienen más deficiencia, quiero decir: económicamente, culturalmente, sobre todo culturalmente **porque muchas deficiencias económicas vienen de las deficiencias culturales**» (E15, 10).

De esta manera lo económico se menciona para, inmediatamente, quedar subsumido en las «deficiencias culturales» que, de hecho, pasan a constituirse en raíz última de los problemas que se pretende resolver. La conclusión lógica de este procedimiento es que, a la hora de trabajar con los niños «el obstáculo mayor es el ambiente que les rodea, tanto familiar como de barrio. Se meten en una sociedad de consumo que no les..., no está a su alcance» (E15, 20). En otras palabras, la «sociedad de consumo» está ahí, sobre ella no se opera, es sólo un «dato» a tener en cuenta; el «verdadero problema» radicaría en la incapacidad de las familias para acomodarse a su situación objetiva, saber renunciar a lo que «no está a su alcance» y esforzarse por educar convenientemente a sus hijos. El diagnóstico sostiene, entonces, que las familias no cumplen con su función de formación de la infancia; ello justifica la intervención de los «salvadores del niño», portadores de los valores y normas correctos.

Desde esta concepción, que retoma elementos del «discurso pedagógico» (55) se denuncian las limitaciones del dispositivo escolar debido a que no incide sobre el ámbito familiar ni sobre los déficits básicos de estos niños (hábitos, normas, valores, afecto); en realidad la escuela sólo puede funcionar cuando la familia ya ha «promocionado» a sus hijos (E23, 6). De ello se deriva la necesidad de extender la acción social a ámbitos más amplios, se trata de que «la sociedad estuviera **mentalizada**» (E23, 10) y colaborara con esta tarea regeneradora. Pero los planteamientos puramente pedagógicos, con ser importantes, no parecen suficientes (no basta con «hablarles»); los «salvadores» deben introducirse en el ámbito de la familia, captar su interés, negociar, presionar, todo con el objeto de «ver si sacas a los niños adelante» (E15, 23). En suma, parece que se trata de impulsar *procedimientos nuevos* para llevar a cabo las *mismas finalidades*: para formar adecuadamente a la infancia existirían normas básicas e incuestionables, cuando las familias no satisfacen los requisitos exigidos por tal modelo aparecen grupos e instituciones portadores de las mismas y encargados de su difusión.

(55) Cfr. III.2.2.

La actuación parece dirigirse principalmente a incidir sobre las conciencias (de los «marginados» y de «la sociedad»), no a cuestionar el modelo dominante de familia e infancia ni las estructuras sociales que lo sustentan. Esta acción «cultural» ha de sustentarse en determinados valores; ¿cuáles son los que aparecen en los discursos de estos agentes del dispositivo tutelar? Se habla de inculcar normas de urbanidad, hábitos de higiene, capacidad de diálogo, espíritu de esfuerzo y de trabajo, contrario al hedonismo consumista, etc. Estos elementos son prácticamente los mismos que encontramos entre las madres de familias «integradas» (III.1.), pertenecientes a estratos sociales burgueses y de nuevas capas medias, socializadas durante el período desarrollista. Por tanto, *estos sectores del nuevo movimiento de «salvadores del niño» intentan plasmar en un contexto social diferente las pautas de socialización propias de la burguesía* (extendidas también a las familias obreras normalizadas), basadas en la privacidad familiar, el papel central de la mujer como «madre de familia», la formación de los niños separados del mundo adulto y la inculcación de normas (autorregulación, diálogo, autocontrol, etc.) surgidas en ese medio social.

Sin embargo, no se percibe que se trata de una confrontación de modelos y valores propios de sectores sociales diferentes (56) y, en cambio, se presenta la relación como un encuentro entre la carencia (los que no tienen las pautas culturales) y la plenitud (los que las poseen y desean transmitir las). Por tanto, *la relación real de inculcación, imposición, dominación de un modelo sobre otro, es presentada como la transmisión gratuita y esforzada de aquello que le falta al «necesitado».*

El complemento a tal actitud lo constituye el **tipo de motivación** que mueve a estos agentes. Hemos mostrado (III.4.) la complejidad creciente del dispositivo tutelar y la variedad de agentes que en él intervienen. Los dos grupos de discusión con agentes de atención (GD8 y GD9) muestran una actitud dominante respecto a la relación asistente-asistido: entre ambos existe y *debe mantenerse* una «distancia» que los separa y diferencia «juntos en la misma olla, no»; (GD6,48). Se fijan límites más o menos estrictos al «compromiso» con los niños y familias atendidos, escudándose en el horario de trabajo o en el estricto marco de una deontología

(56) Sólo marginalmente se reconoce que, en realidad, los padres no desatienden a sus hijos sino que «los atienden a su manera» (E23, 12), es decir, a partir de otro modelo de referencia (al que rápidamente se estigmatiza: «son egoístas»).

profesional. Sin embargo, dentro de este dispositivo tutelar existe un sector —minoritario pero con creciente presencia en los sectores de «marginación» urbana— de agentes «comprometidos» de grupos o instituciones no oficiales que trabajan sobre la población infantil (57). Este tiene una mayor «cercanía» e integración en los barrios analizados que, por ejemplo, los servicios públicos y las grandes instituciones privadas. No obstante, aún en este caso se hace patente la existencia de una *distancia social* entre los «salvadores» y las familias populares-marginales. Estas diferencias culturales y de clase deben ser salvadas (si no son analizadas y elaboradas críticamente) a través de algún tipo de mediación. En el caso que nos ocupa, este papel lo cumple la fe religiosa (58), que permite acercarse con humildad a otra gente, romper algunos prejuicios previos y establecer vínculos afectivos (E23, 14). Además, el símil religioso brinda una metáfora muy significativa acerca de la auto-percepción de los «salvadores del niño» acerca de su intervención. Una de las entrevistadas establece la analogía entre las misiones en el tercer mundo y el trabajo con los niños en el barrio (59). El elemento común es el trabajo con individuos que están en situación de carencia, a las que se acompaña y brinda afecto e instrumentos «para que se hagan personas» (E15, 19) en plenitud. La intervención sobre las familias se vive como una *misión civilizadora*, que intenta rescatar del *estado salvaje* a ciertos niños y reconducirlos hacia su «realización», concebida como la actualización del modelo de persona y de sociedad de la que el misionero es representante. Esta metáfora es útil también para recordar que las misiones fueron —entre otras cosas— un elemento legitimador de la expansión colonialista y la dominación efectiva de unas culturas sobre otras. De igual manera, la entrega abnegada del salvador del niño (misionero) coexiste con la acción de dominación e imposición de determinadas pautas culturales (colonización) (60).

(57) Las dos entrevistas en que basamos el desarrollo de este apartado (E15 y E23) reflejan, precisamente, sus posiciones.

(58) En otros casos se recurre al saber profesional (pedagogía, psicología, trabajo social, etc.), o al compromiso humanitario.

(59) La expresión proviene de una religiosa, pero creemos que representa la actitud de muchos laicos que intervienen en grupos de índole similar.

(60) La reciente difusión del término «cuarto mundo» (zonas de pobreza «tercermundistas» en las sociedades desarrolladas del «primer mundo») permite una extensión y *aggiornamento* del trabajo misionero, ahora en el seno de la propia

Por último, hay que destacar la disonancia que se produce entre estos agentes y el objeto de su intervención (niños y familias) acerca del alcance de la misma. Para los primeros destaca la meta de «salvación» (promoción social, desarrollo personal, etc.) de éstos, que es la que da sentido a las tareas cotidianas, muchas veces duras y frustrantes. En cambio, para los niños y sus familias sólo existen unas actividades concretas, en las que, además, no se depositan esperanzas de cara al futuro; como vimos, se trata de actividades que aparecen como paliativo de alguna circunstancia específica («que los niños no anden trasteando», «estar con amigos, conocer gente», etc.) pero sin incidencia sobre las cuestiones sentidas como determinantes de la propia situación: pobreza, paro, falta de recursos, etc. Parece, pues, que el discurso de los «salvadores del niño» opera sólo proporcionando sentido y auto-justificación a su propia práctica, ya que no tiene plasmación efectiva en los hechos (la mayoría de estos niños no se «salva»; en realidad, cada día son más los que necesitan «salvación») ni crea expectativas al respecto entre los atendidos.

sociedad. El énfasis que suele ponerse en el objetivo de «promoción» de los marginados no elimina por sí mismo las bases de la relación misional: civilización-poseción frente a salvajismo-carencia.

2. CIUDADES INTERMEDIAS

2.1. Poblaciones intermedias en declive del suroeste español

Al seleccionar los «habitats» que pudieran reflejar la realidad social heterogénea en que se produce la marginación infantil, señalamos nuestra intención de escoger una ciudad intermedia que fuera representativa de los municipios entre 10.000 y 30.000 habitantes (donde se concentra el 18 % de la población infantil española). Suele tratarse de ciudades cabeceras de comarca, a medio camino entre lo rural y lo urbano, y donde, según nuestra hipótesis, se reproducían a pequeña escala los fenómenos de inmigración y segregación social típicos de las grandes ciudades.

Sin embargo, al tratar de fijar una ciudad concreta con las características señaladas, apreciamos que había diferencias sustanciales en función de la región y de la coyuntura económica —en expansión o recesión— de cada ciudad. Nos vimos obligados, por eso, a limitar la significación del presente apartado a las *ciudades intermedias en recesión de una región determinada* (Andalucía y Extremadura). Guadix, en la provincia de Granada, fue finalmente la ciudad escogida como representativa de estas coordenadas.

Con algo más de 20.000 habitantes, Guadix es cabecera comercial y administrativa de una amplia comarca, con un fuerte componente rural y una notable presencia de jornaleros y mano de obra disponible; características que son comunes a la mayor parte de las ciudades andaluzas y extremeñas con una población entre 10.000 y 30.000 habitantes. Este conjunto está compuesto por cien

ciudades, con más de millón y medio de habitantes y un número aproximado de medio millón de niños (ver cuadro IX). Ciudades de este tamaño son más frecuentes en el suroeste de España (el 22 % de su población reside en ellas, proporción que baja al 16 % en el resto del país); en el caso andaluz y extremeño, además, se trata de núcleos tradicionalmente grandes y con una presencia considerable de asalariados agrícolas. Salvo algunas de estas ciudades, como Baza o Motril en la provincia de Granada, que se han convertido en nuevos polos de desarrollo industrial o turístico, la mayoría se encuentra, como Guadix, en proceso de estancamiento económico, con elevados índices de desempleo y bolsas de pobreza.

CUADRO IX
POBLACIONES DEL SUROESTE ENTRE 10.000 Y 30.000 HABITANTES

Provincia	Ciudades	Total población	Estimación niños
Almería	6	80.900	24.594
Cádiz	14	252.613	76.794
Córdoba	12	193.463	58.813
Granada	8	121.795	37.026
Huelva	7	93.002	28.272
Jaén	12	187.641	57.043
Málaga	11	171.134	52.025
Sevilla	20	352.158	107.056
Badajoz	8	132.586	34.870
Cáceres	2	23.598	6.206
TOTAL	100	1.608.890	482.699

Fuente: I.N.E., *Resultados Nacionales. Censo de 1981*. La estimación de niños se ha hecho en base a los promedios autonómicos de población entre 0-16 años: 30,4 % en Andalucía y 26,3 % en Extremadura.

Aunque también otras ciudades españolas de tamaño intermedio se pueden asimilar a las características de Guadix, preferimos ceñirnos como marco del análisis a las *ciudades intermedias en proceso de recesión de Andalucía y Extremadura*. Se trata de regiones con especial relevancia desde el punto de vista demográfico, sobre todo Andalucía que es la comunidad autónoma española con mayor volumen de población infantil en términos absolutos (2 millo-

nes de menores de 16 años, que suponen la quinta parte del país en ese ciclo de edad) y la tercera, tras Canarias y Murcia, en términos relativos (casi un tercio de su población es menor de edad) (1).

Por otra parte, a efectos de la problemática de la infancia, tiene especial interés analizar esta «España del Sur (Andalucía y Extremadura) que, en el marco del actual modelo económico de desarrollo, se caracteriza por su *dependencia* respecto de la España del Norte (Madrid, Cataluña y País Vasco)» (2). Extremadura es la comunidad autónoma con menor producción económica por persona (272.193 pts. de Valor Añadido Bruto en 1981), menor renta familiar neta (134.100 pts.) y mayor número de analfabetos adultos (16,4 %); Andalucía es, tras Extremadura, la menos productiva por persona (328.432 pts. de V.A.B.) y la que tiene más analfabetos adultos (15,9 %), adelantando sólo a Extremadura y a Castilla-La Mancha en renta familiar neta (158.738 pts.) (3). A estos factores se une el problema social ya crónico del campo andaluz y extremeño: «Las nuevas tecnologías aplicadas a la agricultura extensiva supusieron en tan sólo veinte años la reducción de dos tercios del campesinado (...) generalizando la emigración, el paro y el subempleo en este sector laboral andaluz y extremeño. No se divisa en el horizonte político una reforma en profundidad de la distribución de la tierra, secularmente acaparada en estas comarcas por minorías. El 2 % de los propietarios posee el 50 % de la tierra andaluza y el 6 % dispone del 80 %. Sólo en la provincia de Sevilla, 335 fincas ocupan una superficie aproximada de 350.000 hectáreas» (4).

Para elaborar este capítulo, además de recurrir a diversas fuentes secundarias, se ha llevado a cabo un trabajo de campo en Guadix, en dos etapas, incluyendo recogida sistemática de información y la aplicación de las siguientes técnicas cualitativas:

— Un grupo de discusión con adolescentes, chicos y chicas en diversos barrios del pueblo.

(1) Ver el cuadro III en p. 86 y Colectivo IOE, *La marginación de menores en España*, op. cit., pp. 18-23.

(2) ORTI, Alfonso: «Crisis del modelo neocapitalista y reproducción del proletariado rural», en SEVILLA, E. (Ed.): *Sobre agricultores y campesinos*, Servicio de Publicaciones Agrarias, Madrid, 1984, p. 179.

(3) I.N.E., *Disparidades económico-sociales de las provincias españolas*, Madrid, 1986, pp. 140-41 y 148-51.

(4) Colectivo IOE, *La marginación de menores en España*, op. cit., Anexo correspondiente a Andalucía, p. 16.

— Entrevistas a dos familias: padre (E4) e hijo (E3) de familia numerosa de un barrio periférico (el padre jornalero, con trabajo temporal y la madre limpiadora por horas); madre (E2) e hija (E1), ambas empleadas de hogar, con el padre de familia en paro de larga duración.

— Entrevistas a dos educadores: maestro de EGB en un colegio público (E6), religiosa que trabaja con las familias en un barrio de cuevas (E5) (5).

2.2. Creciente desigualdad social. Discursos etiquetados

En la mayor parte de las ciudades intermedias del suroeste de España, la modernización franquista y la posterior reestructuración del sistema social en los años 70 y 80 han supuesto importantes transformaciones en el ámbito económico: mecanización paulatina del campo, recesión de las pequeñas industrias tradicionales (ahora concentradas en pocos lugares, con menos mano de obra), emigración masiva de la población campesina, generalización del paro y del subempleo entre los jornaleros todavía residentes y precarización del empleo en casi todos los sectores productivos (trabajo temporal, economía sumergida, etc.). En general estas transformaciones suponen un *aumento global de la producción —y la productividad— pero repartida de forma muy desigual*: mejora sensiblemente el nivel de vida de los grandes propietarios agrarios o industriales y el de los empleados fijos (sobre todo hasta fines de los años 70) mientras se reproduce y amplía, al menos en términos relativos, la pobreza y la marginación social de otros sectores de población (jornaleros, pequeños campesinos, empleados eventuales y sumergidos, etc.).

En este contexto destaca con mayor fuerza la grave situación de los jornaleros (unos 300.000 actualmente), abocados a ganarse la vida de forma irregular: «El nivel de la renta per cápita del jornalero andaluz es sensiblemente inferior al de otros sectores de la población productiva y su capacidad adquisitiva se reduce progresivamente. En ese nivel de ingresos, el componente típico (el jornal por trabajos agrícolas) está siendo desplazado cuantitativamente por el conjunto de componentes marginales cuya aportación

(5) Ver características específicas en el Apéndice Metodológico.

global al ingreso familiar intenta sustituir la disminución de la aportación de la renta típica, para conseguir de esa forma, al menos, mantener un nivel de subsistencia mínimo, que a fuerza de rebajarse roza en ocasiones los niveles trágicos del hambre física y real. Esta inversión en los componentes del ingreso familiar produce un cambio profundo en los esquemas mentales y simbólicos de la vida del jornalero. Este se siente progresivamente menos jornalero, menos trabajador agrícola y más “buscavidas”. La cada vez más tristemente necesaria regularidad de los subsidios del Empleo Comunitario y las tareas, cuando con dichos fondos alguna se hace, a menudo alejadas del tradicional trabajo agrícola, está convirtiendo a “hombres de campo” en “individuos de acera y cuneta”, que se ven a sí mismos como elementos improductivos, marginados, subsistiendo fundamentalmente con cargo a los fondos de la Asistencia Social» (6).

En Guadix las tendencias que hemos apuntado se reflejan fielmente:

— Se han mecanizado muchas tareas agrícolas pero la mayoría de los campesinos son minifundistas (promedio de 5 hectáreas por familia en tierras de regadío) que se ven obligados a alquilar por horas los aperos mecánicos a los pocos agricultores fuertes, lo que incrementa su dependencia y pobreza.

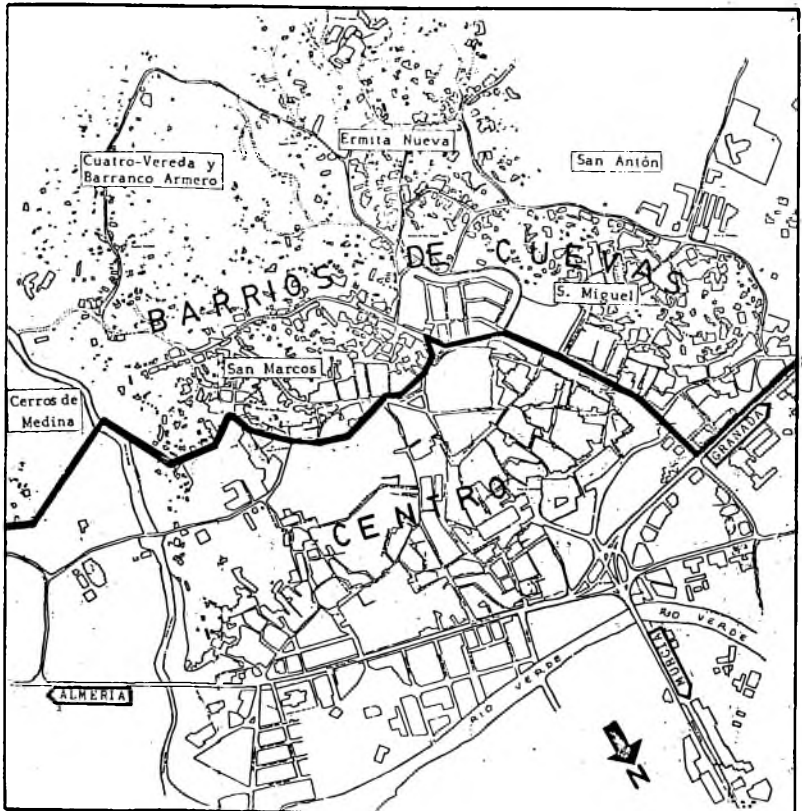
— La ciudad fue centro de inmigración entre 1900 y 1950, pasando de 12.500 habitantes a más de 30.000, pero casi la mitad de la población se vio obligada a emigrar entre 1950 y 1970, de forma definitiva o como temporeros, al extranjero o a otras zonas de España.

— A partir de 1970 se reducen las oportunidades para emigrar —incluso algunos retornan— lo que origina un fuerte incremento del número de parados (40 % de los activos, si sumamos el 28,5 % de parados registrados en julio de 1987 y el 11,5 % de jornaleros acogidos a las prestaciones del Empleo Comunitario que no trabajan la mayor parte del año).

— El trabajo eventual y temporal se ha generalizado: en dos cooperativas textiles, sólo están asegurados los jefes de cadena mientras los obreros —mayoría mujeres— trabajan a destajo por

(6) PALENZUELA, P.: «El componente marginal en la renta del jornalero andaluz», en AA.VV., *Antropología cultural de Andalucía*, Instituto de Cultura Andaluza, Sevilla, 1984, p. 315.

PLANO DE LA CIUDAD DE GUADIX



unas 20.000 pesetas/mes; gran parte de los dependientes de comercio y la mayoría de las empleadas de hogar, limpiadoras, etc. se ubican en la economía sumergida; las nuevas formas de contratación eventual y temporal se han introducido en casi todas las empresas, incluida la banca (16 sucursales) y la administración.

Las divisiones sociales en Guadix se aprecian (ver plano) también a nivel espacial: por un lado, el centro de la ciudad con viviendas de planta, y, por otro, las cuevas de los cerros (7). En el centro viven los empresarios, comerciantes y empleados fijos de los servicios, funcionarios (entre éstos unos 150 profesores), etc.; en las cuevas se concentran los parados y subempleados de la ciudad, en especial los jornaleros perceptores del P.E.R.T. (unas 900 familias), los temporeros y los trabajadores no cualificados y con contrato temporal.

Esta *división social y espacial de la ciudad* les parece algo «evidente» a las personas y grupos de Guadix que hemos entrevistado: los «señoritos», los «hijos de papá» son los del centro; los «pobres» y los «gitanos», los de las cuevas. Estas diferencias no se disfrazan, como ocurría en las grandes ciudades donde la contraposición «pijos-heavies», por ejemplo, diluía las oposiciones de clase en la órbita del consumo/moda (ver IV.1); en las ciudades intermedias del sur de España las desigualdades saltan a la vista, originando unos discursos fuertemente etiquetados y enfrentados entre sí. Para las familias acomodadas, los pobres no sólo tienen carencias materiales sino, sobre todo, malas costumbres, ignorancia y escasa voluntad de superación (o debilidad de carácter); en cambio, para las familias pobres, los ricos son acaparadores, arrogantes y despreciativos de los pobres:

«—La gente de Guadix que tiene dinero van todos juntos. Tú te acercas y ya empiezan a reírse de ti...

— Te ven y se dan la vuelta como diciendo: “ésta no es nadie, ésta es una baja”...» (GD1, 30).

«Si se ponen a hablar con una persona de aquí arriba, ellos lo ven como una deshonra: “¡Uy... yo hablar con una gente de

(7) Guadix es la ciudad de España con mayor número de cuevas habitadas (1.398); la mayor parte se excavaron en los siglos XV y XVI acogiendo a las capas sociales y económicas más desfavorecidas que aflúan a la ciudad.

allí, de las cuevas...!» (...) Se ven superiores a nosotros porque tienen dinero, pero a lo mejor son más infelices que nosotros» (E1, 36-37).

Este enfrentamiento de puntos de vista entre ricos y pobres pone en evidencia la estructura social desigual que antes hemos destacado como característica de las ciudades andaluzas y extremeñas. Un enfrentamiento que viene de lejos y que se puede encontrar en muchas manifestaciones folclóricas y del lenguaje popular:

«Cuando se emborracha un pobre
Le llaman el borrachón;
Cuando se emborracha un rico
Qué alegrito va el Señor» (8)

Las familias «pobres» de Guadix aceptan su condición, bien con *resignación* y *fatalismo* («siempre ha sido así») o como el *resultado del libre juego de las relaciones* en una sociedad democrática donde todos somos en principio iguales. Esta última posición es aparentemente más progresista pero, en el fondo, sanciona como «normales» las desigualdades existentes; son ahora pobres pero cualquier día, si se esfuerzan o tienen suerte, podrán ser ricos. Esta posición está más presente en el discurso de los adolescentes que en el de los padres, éstos más marcados por una larga historia de privaciones y represión; aquéllos, los hijos, más influenciados por el enfoque liberal-competitivo de la escuela y de los medios de comunicación.

La actitud resignada, más presente en los padres, es aparentemente más conservadora pero, al remarcar la desigualdad como constitutiva de la sociedad en que vivimos, se resiste a aceptar el discurso normalizado de la «igualdad de oportunidades», debatiéndose entre una posición individual-estamentalista («siempre ha habido ricos y pobres») y otra clasista-revolucionaria. Según esta última posición, la «vida de perros» de los pobres es un «crimen» de la sociedad que debería ser vengado desde la «hermandad» de los oprimidos; pero «cada trabajador va a lo suyo» y al que es «luchador» lo marginan, por lo que no son posibles hoy por hoy

(8) *Revista mensual de Filosofía, Literatura y Ciencias de Sevilla*, Imprenta Girones y Orduña, Sevilla, 1869-1874, vol. 2, p. 393. Citado por AGUILAR E., «Los orígenes de la antropología en Andalucía», en AA.VV., *Antropología cultural de Andalucía*, op. cit., p. 182.

cambios sociales radicales. Los «pobres», como se autocalifica este sector, tendrán que seguir aguantando «más penas que la perra canuta» (expresiones de E4, padre jornalero con 5 hijos). En esta situación parece incidir decisivamente la falta de organización del sector, sobre todo evidente en Andalucía oriental, que fragmenta y debilita a los jornaleros: «La auténtica significación histórica de la protesta jornalera —en el pasado y en el presente— sólo puede empezar a comprenderse, si se contrapone al *radicalismo* de la vanguardia jornalera (ética negación de la propiedad burguesa de la tierra), la fluctuante *ambigüedad* ideológica —abierta a todas las seducciones y presiones del poder—, en que se debaten los núcleos de jornaleros, cuando han de enfrentarse por sí mismos, *individualmente*, a todas las adversidades de su dura condición» (9).

A poco que se escarbe en los discursos, sobre todo entre las personas adultas, no tardan en aparecer las huellas que remiten a tensiones sociales vividas en otras épocas; unas tensiones que ahora se resuelven, más bien, como veremos con mayor detalle, en una compulsiva tendencia al consenso y la homogeneidad social desde la común aceptación, en la práctica, de los valores normalizados (de trabajador, de familia, de infancia, etc.). Estamos lejos de las antiguas agitaciones campesinas —vertebradas por el anarquismo y el socialismo— que enfrentaban al pueblo andaluz contra la burguesía y los terratenientes.

En la contención de un posible enfrentamiento o rebelión de los sectores populares pesa mucho, en primer lugar, la represión institucional e ideológica que supuso el franquismo para los movimientos sindicales y políticos presentes en el sur de España antes de la guerra civil; sólo sobre esta base de *represión y la consiguiente pérdida de memoria histórica* —sobre todo de las nuevas generaciones—, pueden operar los *dispositivos normalizados de socialización*, ahora más amplios y eficaces. Ambos aspectos los desarrollaremos por separado.

2.3. Trasfondo de tensiones sociales. Imposición del orden burgués

La contención social de los sectores marginados —su aislamiento y falta de conciencia colectiva— tiene una relación directa

(9) ORTI, A.: *op. cit.*, p. 216.

con la represión ideológica e institucional que supusieron los casi 40 años del gobierno de Franco, tras otro período, bastante más largo, de conflictos y movilizaciones sociales en el sur de la península que desembocaron en la guerra civil. José Asenjo, en una novela autobiográfica sobre su infancia en Guadix, recuerda hechos significativos vividos en la guerra, como el saqueo de la catedral, las procesiones burlescas o los fusilamientos en la plaza pública, para concluir:

«Recién acabada la guerra, casi todas las mujeres llevaban luto por alguien. En la misma escuela muchos niños eran huérfanos de guerra. Nadie estaba libre de ese estigma. Estigma que estaba en el pueblo con sus muchas casas a punto de derrumbe, abrasadas por el fuego» (10).

La represión franquista primero, y la expansión de la sociedad de consumo después, facilitaron en Andalucía y Extremadura la transición «pactada» a la democracia, a pesar del recrudescimiento de la cuestión social. Detrás quedaba una larga tradición de agitaciones populares, de signo principalmente socialista y anarquista, que, en torno al problema central de la propiedad de la tierra, se había enfrentado desde la primera mitad del siglo XIX a la nobleza, la burguesía y la iglesia, con frecuencia coaligadas entre sí. Recordar el papel jugado por estos agentes sociales, sus diversos planteamientos en lo relativo a la educación y la moral social, así como sus continuos enfrentamientos, nos llevará a *relativizar la legitimidad y pretendida universalidad de los actuales dispositivos de socialización, establecidos en definitiva por la imposición, con frecuencia violenta, de unos determinados modelos culturales y de clase.*

En el quicio de los siglos XIX y XX, la pobreza de los pequeños campesinos y de los jornaleros andaluces llegó a resultar intolerable: «el 82,9 % de las familias que tenían algún tipo de propiedad rústica eran dueños de menos de diez hectáreas (...). Puesto que la inmensa mayoría de los pequeños propietarios eran al mismo tiempo cultivadores de sus tierras, significa que más de 300.000 familias —millón y medio de personas— vivían y trabajaban en el campo en situación de insuficiencia. Por otro lado el 34 % de personas cuya profesión era trabajar la tierra carecían en absoluto de propiedad alguna. Más de 200.000 familias, un millón de personas en

(10) ASEÑO, José: *Eran los días largos*, Ed. Destino, Barcelona, 1982, p. 11.

números redondos, con hambre de tierra» (11). En esta situación, y espoleados por las ideologías y organizaciones socialistas y anarquistas, los pobres plantearon una crítica frontal al sistema social burgués. Los historiadores estiman que en el primer cuarto del siglo XX más de 150.000 andaluces estaban organizados en asociaciones de obreros del campo, si bien este número sufría notables oscilaciones en función de la coyuntura económica y de la mayor o menor represión de los gobiernos (12).

Con anterioridad a la guerra civil, el sindicalismo campesino andaluz ya había experimentado momentos de efervescencia y crisis como la que se produjo en el «trienio bolchevista» (1918-1920), momento en que las organizaciones sindicales llegaron a ser la principal fuerza social en muchas zonas de Andalucía (13). Con base en los centros sociales de los sindicatos, se organizaban asambleas locales y regionales para salir al paso de los acontecimientos, adoptar posturas comunes ante los empleadores, organizar huelgas, etc. Aunque los sindicatos estaban formados casi exclusivamente por hombres, hay constancia de la participación de mujeres —e incluso niños— en las acciones que se emprendían (14). Con frecuencia la pasión y el sentimiento de solidaridad colectiva frente a los «explotadores» desbordaba a las muchedumbres ocasionando choques sangrientos que, a su vez, provocaban la represión de la guardia civil. La reacción patronal, apoyada por el Estado central burgués, fue cada vez más violenta hasta lograr debilitar y sumir en la impotencia a gran parte del movimiento campesino.

En el *campo educativo*, se puede apreciar ya desde la segunda mitad del siglo XIX un tronco común de renovación que plantea la importancia del positivismo y la ciencia moderna frente a los viejos hábitos intelectuales, ahora considerados oscurantistas. Precisa-

(11) CALERO, A. M.: *Movimientos sociales en Andalucía (1820-1923)*, Madrid, 1976, pp. 3-4.

(12) TUSELL, Javier: *Oligarquía y caciquismo en Andalucía (1890-1923)*, Barcelona, 1976, p. 426.

(13) «La noticia del resultado de la revolución rusa produjo el efecto de un explosivo entre los militantes del proletariado español, especialmente, entre sindicalistas y anarquistas, los toques de llamada resonaron, como al comenzar el siglo, en todos los confines de la península... Y, como siempre, el entusiasmo encendió los corazones andaluces antes que los de las demás regiones». TASTET, A.: «Introducción» a DÍAZ DEL MORAL, Juan: *Las agitaciones campesinas del período bolchevista (1918-1920)*, Biblioteca de la Cultura Andaluza, Sevilla, 1985, pp. 14-15.

(14) DÍAZ DEL MORAL señala que hasta las nodrizas y criadas participaban en las huelgas dejando de ir a las casas de sus amos. Ver *op. cit.*, pp. 154 y 162.

mente este amor a «la» ciencia unirá a todo tipo de intelectuales que «sacrificarán a tan elevado y noble propósito las pasiones de los partidos y las diferencias de escuelas» (15). Desde estos ideales se afirma la importancia de la escuela que poco a poco se va a extender por las ciudades y, a un ritmo mucho menor, por los pueblos.

Para anarquistas, socialistas y burgueses ilustrados en general, la «cuestión social» se reducía a un mero problema de conocimiento o difusión del saber, estimándose que la ignorancia del pueblo era la base más segura de la dirección arbitraria del Estado. Sin embargo, las diferencias se mostraron enseguida en la forma como unos y otros entendían el sistema escolar: la burguesía, aliada con la nobleza, ya había llegado, tras una primera etapa anticlerical, a un pacto con la iglesia para que ésta se encargara de organizar la enseñanza, incluido el nivel universitario (Concordato de 1851); los socialistas se decantaron en favor de la enseñanza laica, regulada por el Estado; y los anarquistas, por su parte, plantearon e iniciaron en bastantes pueblos de Andalucía escuelas controladas por sus propias organizaciones populares (16).

La corriente que se impuso fue la liderada por la burguesía, con el apoyo de la iglesia, si bien la escasísima escolarización de la infancia en aquella época dejaba un amplio margen de maniobra a los otros sectores. Por otra parte, el diverso marco institucional en que las corrientes de pensamiento andaluzas sitúan la escuela podría haber supuesto con el paso del tiempo importantes diferencias en el contenido de la enseñanza escolar, pero en la época que estamos considerando tales contenidos eran comunes, al menos en lo tocante a los aspectos «científicos». Además, es evidente que muchos contenidos extracientíficos — como los idearios políticos de cada corriente — también se transmitían en el ámbito escolar, lo que justificaba la posición laicista-estatal de los socialistas (contra la indoctrinación de la iglesia a través de la escuela) y la local-obrera de los anarquistas (contra la indoctrinación de la iglesia y del Estado burgués).

Tanto socialistas como anarquistas, sobre todo éstos, pretendían además una *transformación moral del pueblo*, desde la clave

(15) AGUILAR, Encarnación: «Los orígenes de la antropología en Andalucía: la Revista Mensual de filosofía, literatura y ciencias de Sevilla», en AA.VV.: *Antropología cultural de Andalucía*, op. cit., p. 177.

(16) DIEZ DEL MORAL, J.: op. cit., pp. 81-82.

de la «solidaridad obrera». Sin embargo, muchos de los aspectos que constituyen el modelo de infancia moderna (burguesía) no sólo no eran cuestionados sino que se reforzaban expresamente, en especial, la escolarización pero también la concepción de la infancia como *objeto de protección* (17). Sería difícil determinar, por eso, cuál habría sido la evolución del modelo de infancia si el socialismo o el anarquismo se hubiesen impuesto en el panorama político español.

La iglesia católica, por su parte, vertebró a las fuerzas sociales conservadoras, primero aliada con la nobleza y la burguesía desde mediados del siglo XIX, luego con Franco tras la guerra civil. Sin embargo, la iglesia andaluza no había adoptado este papel reaccionario en los siglos XVI, XVII y XVIII cuando cuajó la forma de religiosidad popular más característica del pueblo andaluz: cofradías, romerías, procesiones, autos sacramentales y todo tipo de expresiones festivas. Sólo en esta época parecen coincidir los gustos del pueblo llano con el tipo de religiosidad proclamado por la iglesia oficial. «Es una religiosidad que se va haciendo cada vez más colorista y demostrativa, cada vez se visualiza y se teatraliza más; lo espiritual y lo sensual se mezclan y existe una exaltación de los sentimientos fuertes, como el dolor, lo cruel y lo espantoso, lo místico y celestial, la muerte...» (18).

A partir del siglo XIX se produce en el sur de España una crisis cada vez más profunda de la religiosidad popular-tradicional. Las ideologías anarquista y socialista, que se extendieron con rapidez entre los jornaleros y clases bajas, adoptaron un marcado acento antirreligioso debido a que la iglesia oficial, populista en la época barroca, se había comprometido después con las formas sociales y políticas de las clases conservadoras del antiguo régimen. Como dice G. Brenan, «la rabia de los anarquistas españoles contra la Iglesia es la rabia de un pueblo intensamente religioso que se siente abandonado y decepcionado. Los curas y los frailes la abando-

(17) La siguiente cita, tomada del reglamento del centro sindicalista de Albedín (Córdoba), es una muestra de la concepción paternalista respecto a niños y mujeres, a los que se equipara con *objetos* naturales. Eran objetivos del centro anarquista «la protección de la *mujer*, del *niño*, del *anciano*, de los *árboles* y de los *animales*... y combatir enérgicamente el bárbaro espectáculo de los toros y de las riñas de gallos y cualquier otro que puede herir los sentimientos humanos». DÍAZ DEL MORAL, J.: *op. cit.*, p. 189.

(18) CASTÓN, Pedro: «Notas sobre el catolicismo andaluz. Religiosidad oficial y religiosidad tradicional en Andalucía», en *Proyección*, núm. 127, 1982, p. 320.

naron en un momento crítico de su historia y se echaron en brazos de los ricos» (19).

Con el franquismo se produjo una revitalización de las cofradías y manifestaciones de religiosidad popular, volviéndose a fundir la iglesia oficial con el poder civil conservador y produciendo lo que los especialistas han llamado «religión política o civil» (20). Más adelante, el Concilio Vaticano II cuestionó este modelo de religión, contribuyendo también a resquebrajar la religiosidad popular tradicional que actualmente tiende a vaciarse de su antigua fuerza simbólica (21) y se ve cada vez más reducida a sus elementos folclóricos. Paralelamente a este proceso se afianzan también en Andalucía, ya desde los años 50, nuevos movimientos eclesiales que propician el paso a una «religiosidad de afiliación personal» bajo el signo de la justicia social (22).

2.4. Actuales dispositivos de socialización

Sobre la base de la represión franquista, aquellas ideologías y organizaciones populares que se enfrentaban al orden social y económico burgués —aun cuando no ofrecieran una alternativa definida al modelo de infancia—, han perdido la mayor parte de su fuerza. De este modo, se ha facilitado la intervención integradora y homogeneizadora de los tradicionales dispositivos de socializa-

(19) BRENAN, Gerald: *El laberinto español*, París, 1975, p. 149.

(20) FIERRO, Alfredo: *El hecho religioso*, Salvat, Madrid, 1981.

(21) La simbología de la religiosidad popular andaluza, aunque tiene muchas variantes, se centra en la virgen dolorosa y la muerte de Cristo, reproduciendo y afianzando el fatalismo del pueblo y su inmovilismo social: «María es el prototipo religioso de todo lo bueno que hay en Dios y Cristo es la síntesis del perdón conseguido por la sangre y la reparación de la culpa. De ahí que la religiosidad andaluza se caracterice por el sentido fatalista de la vida, la obsesión por la muerte y el sufrimiento, la relación utilitarista y pragmática con la divinidad y el carácter emotivo de la identificación con lo religioso. En correspondencia a estos rasgos, se nota la marginación de la dimensión ética y de la conciencia de sujeto y de agente protagonista de la Historia; la relegación de la "religiosidad" a una esfera de la vida privatizándola y espiritualizándola sin sacar de ella las consecuencias socioculturales y sociopolíticas; el individualismo y el predominio de lo estético receptivo sobre la actividad y la toma de conciencia responsable». ESTRADA, Juan Antonio: «Religiosidad popular y liberación», en CASTÓN P. (ed.): *La religión en Andalucía*, Biblioteca de la Cultura Andaluza, Sevilla, 1985, pp. 213-14.

(22) Ver GÓMEZ, R.: «Andalucía: religión e Iglesia en la preparación del camino a la transición socio-política», en *Informe Sociológico sobre el cambio social en España (1975-1983)*, FOESSA/EURAMERICA, Madrid, 1983, pp. 719-36.

ción (familia, escuela y tutela) a los que se ha añadido el nuevo dispositivo del consumo. Salvo excepciones, el modelo normalizado de infancia es ahora el único referente válido para la mayoría de las familias y, aunque se producen muchas quiebras en la forma como los pobres se adaptan al modelo, eso no conlleva, en general, un cuestionamiento del mismo.

Por otra parte, el desarrollo general del país a partir de los años 50 introdujo, tanto en Guadix como en el conjunto de ciudades intermedias que analizamos, nuevos sistemas de regulación laboral y de protección social de la familia y de la infancia, ampliación de la red sanitaria, etc. (23). En Guadix este proceso ha repercutido especialmente en una *mejora de las condiciones de vivienda y urbanismo*. Casi la mitad de las cuevas se ha convertido en «casa-cueva» al adosarse una habitación exterior más ventilada que hace las veces de salón, comedor y cocina; muchas han añadido también cuarto de baño exterior, que era uno de los principales déficits de las cuevas; la mayoría dispone ahora de agua y alcantarillado, alumbrado público y acceso peatonal (con menor frecuencia acceso rodado). Todos estos elementos han tenido que influir, sin duda, en el *reforzamiento de la intimidad y privatización de la vida familiar*, antes prácticamente imposibilitada por las condiciones de vivienda (las estancias de la cueva suelen estar alineadas, con un eje de puertas —normalmente cortinas— que las atraviesa en línea recta, dándoles acceso y luminosidad) (24).

2.4.1. *Las familias pobres: reproducción y quiebras del modelo normalizado*

Las entrevistas realizadas en Guadix muestran que la mayor parte de los padres y madres en situación de marginalidad (laboral, urbana, cultural, etc.) *reproducen básicamente en el campo ideológico el modelo paterno de familia normalizada* (ver III.1). Cuando en la práctica se alejan del modelo de los «buenos padres» (trabajado-

(23) Ver los indicadores generales de este proceso en II. 4-5. El desarrollo reciente de las instituciones andaluzas y extremeñas relacionadas con la infancia puede verse en los correspondientes Anexos al estudio de Colectivo IOE, *La marginación de menores en España*, op. cit.

(24) Ver LASAOSA, María José y DE TORRES, Ramón: *Delimitación de núcleos de cuevas en Andalucía*, Informe para la Junta de Andalucía, Consejería de Política Territorial, Sevilla, 1984.

res, ahorradores, sacrificados, que saben apañarse con poco, etc.) tienden a culpabilizarse y estigmatizarse mutuamente como «malos padres» (vagos, despilfarradores, brutos, que se abandonan y abandonan a sus hijos, etc.).

Las diferencias de roles sexuales están bastante marcadas en el campo ideológico (machismo del varón y dependencia y repliegue doméstico de la madre), si bien en la práctica el paro frecuente de los varones y el obligado recurso a trabajos marginales por parte de las mujeres, pone en crisis los papeles tradicionales:

«Yo soy muy nerviosa y él es muy tranquilo... porque todo el trabajo que me sale lo cojo. A él le parece bien, pero luego vengo y lo encuentro sentao, viendo la tele, y eso te pone los nervios crispaos. Está viendo la tele y los platos en el fregadero. Y yo creo que un hombre, si su mujer trabaja, pues tiene que ayudarle en casa, creo que es lo justo» (E2, 18).

La educación familiar de los hijos, por lo demás, la entienden los padres como *incorporación paulatina de aquellas normas sociales que definen a un niño como «normal»*, frente a los «niños de la calle», expresión que condensa como pocas otras la estigmatización de la antigua socialidad amplia del niño. Pero el reconocimiento de las normas sociales a nivel familiar no se funda tanto en su valor intrínseco —ideológico o ético— sino en su *funcionalidad social* para establecerse en la vida: tienen que ser austeros para no pasar hambre; la hija tiene que estar bien casada como seguro de vida, al amparo del marido porque, de lo contrario, toda su vida se echaría a perder; el hijo tiene que ser «honrado» y aprender a obedecer porque eso es lo que luego valorarán los «señoricos» que le pueden dar trabajo, etc. Escogemos una cita de entre las muchas que ejemplifican este aspecto:

«No se crea Ud. que los señoricos le dan a uno trabajo así como así... hasta que no conocen a la persona, si es honrada...» (E4, 22).

Este carácter funcional de las normas familiares en las clases bajas ya fue destacado por Boltanski, para quien las madres de la clase media suelen adoptar principios ascéticos de regularidad, orden y severidad mientras las madres de las clases bajas aplican las reglas, cuando las aplican, sin conferirles un valor moral; mas bien,

éstas se sienten urgidas por la necesidad de hacer frente a las dificultades cotidianas y adaptarse a ellas. Por ejemplo, el «dejar hacer» de los padres «liberales» de las clases altas no tiene nada que ver con la laxitud de formas en los hijos de las clases bajas. *Las condiciones objetivas de existencia de los niños pobres determinan las expectativas de los padres, lo que entra en contradicción con el «deber ser» o modelo de educación infantil impuesto por las clases superiores* (25). Sin embargo, el potencial subversivo de esta contradicción queda bloqueado *al vincular la supervivencia al acatamiento de la moralidad dominante* (26). De este modo, no es sólo el uso que los pobres hacen de las normas: han sido sometidos a ellas, aunque, dadas sus pocas expectativas de promoción social, no las interioricen como quien realmente puede disfrutar de ellas, y su único horizonte sea la supervivencia.

Los hijos, en las familias pobres de Guadix, asumen los planteamientos educativos de sus padres (sacrificio, trabajo, adecuación a las normas sociales...) como la vía más común de integración en la sociedad, aunque tampoco por su valor intrínseco sino más bien como *resortes o recursos para salir a flote en la vida*, es decir, como medios para supervivir a pesar de la pobreza. Cuando las fantasías de autorrealización, alimentadas por la escuela y los medios de comunicación —y en menor medida los padres—, se estrellan con la dura realidad cotidiana, el valor máximo es la *supervivencia*, a la que se supedita lo demás y que, entre otros efectos, les permite «comprender» la delincuencia y otros comportamientos «asociales» de los pobres.

Los niños valoran la relación de *confianza y diálogo* entre padres e hijos o entre educadores y alumnos frente a la desconfianza y autoritarismo tradicional. Valoran también la *«vida personal»* y las relaciones de pandilla (tiempo libre, diversión) frente al planteamiento exigente y controlador de los adultos (padres, educadores, empleadores, policías...). Estos cambios en el talante de los hijos parecen relacionados con el énfasis social en los valores democráticos, consumo privado, ocio grupal, etc., tal como destacábamos al exponer las características del dispositivo familiar (III.1.4).

(25) BOLTANSKI, L.: *op. cit.*, pp. 117 y sig.

(26) Donzelot llama a este fenómeno *tecnología de la necesidad*: «una técnica política (de la burguesía) que hace funcionar la necesidad como medio de integración social y no como principio de insurrección». (DONZELOT, J.: *op. cit.*, p. 67). Ver sobre este tema COLECTIVO IOE, «Las necesidades sociales: un debate necesario», en *Documentación Social*, núm.71, abril-junio 1988, pp. 109-120.

En un sector de los padres, como ya ocurría en el ámbito urbano, se apunta un cambio de la actitud pedagógica: del autoritarismo (que ahora se juzga «anticuado») al diálogo y al consejo; pero sólo se trata de un cambio táctico, para que el hijo asuma la norma de forma voluntaria, viendo que es lo mejor para él. En otro sector de padres la transmisión de las normas se plantea más por la vía de autoridad y respeto a lo que plantean los mayores. Lo constante en ambas formas de proceder, como ocurre en el seno de la familia normalizada, es que *los hijos deben asumir las normas paternas y aceptar el marco de la dependencia familiar*. En ambos casos el amor paterno también sirve para legitimar la imposición de los adultos sobre los niños. Por parte de estos, es también este amor paterno la legitimación última de la institución familiar, sobre todo cuando los padres tienen para ellos fallos evidentes (incultura, malos tratos, etc.); después de todo, los padres son los que más quieren a sus hijos, frente a otras instancias y agentes de cuyos intereses sobre la infancia cabe desconfiar:

«Porque tus padres son **los que mejor quieren pa tí**, y no te pueden aconsejar mal, porque tus padres no te van a decir: “Mira, corre p’allí y te drogas... Ale, yo te doy dinero, toma.” Yo creo que los padres no hacen eso. Yo creo que todos los padres deben de ser así ¿no?» (GD1, 46-47).

«Muchas veces (los padres) no saben tratarnos como lo que somos, sino que quieren, cuando ya no somos niños, quieren tratarnos como niños todavía... y en algunas cosas no tienen razón, pero... no sé, **yo a mi madre la quiero mucho y se porta muy bien con nosotros**. Si no hubiera sido por ella...» (E1, 30).

En opinión de los hijos, la desatención paterna, por egoísmo (cuando utilizan al hijo en su provecho) o porque están sobrecargados de problemas, hace muy difícil el proceso de socialización «normal» del hijo; éste, en tales circunstancias, se regirá por el principio del placer inmediato y se volverá «débil de carácter» ante las propuestas que reciba desde fuera para adoptar salidas a-normales.

Si comparamos esta situación de las familias pobres de Guadix con el modelo paradigmático de familia normalizada, la principal diferencia se sitúa en las *continuas quiebras* que se producen en la socialización familiar a causa de las carencias económicas. En las

familias pobres habría calado la ideología familiarista de lo privado pero faltan sus presupuestos económicos. El paro continuo o intermitente de los maridos, la sobrecarga de trabajo de las esposas (obligadas a trabajar muchas horas fuera de su casa) y en general las carencias cotidianas (comida y vestido insuficientes, pocas condiciones de higiene, apuros a fin de mes, etc.) originan permanentes discontinuidades y rupturas en el proceso de socialización de los hijos: desatención y semiabandono al tener que quedarse solos en casa o al cuidado de los abuelos; exceso de fatiga y clima de tensión que impide el diálogo distendido; falta de recursos para material escolar o para pagar profesor particular o estudios superiores, etc. Nuestras entrevistas con padres están llenas de estas referencias:

«Al no tener, y no estar tranquila, pues tienes de tó...: nervios, discusiones, malhumor, de tó... A mí me apetecía estar con mis hijos tranquila y no podía, igual les apetecía a ellos... pero los niños estaban con mi madre o pasaban mucho tiempo solos también. (...) Cuando no le falta un pantalón, le falta un calza... que tó eso pa mí **me comen los nervios** y yo lo poco que gano me da justo pa comer, y si vas pagando que si la luz, que si el butano...» (E2, 17-18).

«Ya le digo, **si alcanza no llega y si llega no alcanza...** Hay que comer garbanzos, fideos, habichuelas, nada de tirar de rango... que **los pobres** tenemos que vivir así, de esa manera» (E4, 4).

Estas carencias de los pobres, a diferencia de lo que ocurría en los barrios de las grandes ciudades, tienen un carácter crónico («siempre ha sido así») y en cierto modo forman parte de la cultura popular; ésta, en efecto, contiene muchos rituales y simbologías que se vuelven «mecanismos de integración eficaz para los individuos en situación marginal» (27).

La mayor quiebra que se puede producir en el proceso de socialización es cuando, ante el colapso del mercado de trabajo «legal», los padres intuyen el peligro de salidas «anormales» por parte de los hijos: niños de la calle, viciosos y perdidos, «que da pena verlos». Este temor refuerza la necesidad de controlar a los

(27) BRIONES, Rafael: «Hacia una comprensión e interpretación de los rituales religiosos populares», en *Teología y liberación de Andalucía*, Misión Abierta, Madrid, 1982, p. 73.

hijos desde los valores y normas socialmente reconocidos y origina, al llegar la adolescencia, el *repliegue en el ámbito familiar* (sobre todo para las chicas). Como ocurría en las familias normalizadas (III. 1.5.), los padres de Guadix también desconfían de la capacidad de sus hijos para imponerse a los «malos ambientes» de la calle o a los «hábitos de vicio» de otros jóvenes.

En algunos casos la fractura de la pobreza es tan grande que se llega a plantear como *«crimen» de la sociedad*; para afrontar ese crimen, ya lo hemos señalado, los pobres deberían «hermanarse» pero eso es imposible aquí-ahora (si uno se enfrenta solo, se hace el vacío a su alrededor y pone en peligro el pan de sus hijos). Indirectamente las continuas quejas de este sector parecen apuntar a la buena voluntad de los nuevos políticos, que podrían extender el progreso a las regiones pobres (ambivalencia entre un discurso revolucionario —legítimo pero imposible— y otro reformista, más viable en el contexto político actual).

Por parte de los hijos, la dificultad del pobre para desarrollar el tipo normalizado de ciudadano-consumidor, se traduce en diversas posiciones:

a) El sector dominante, muy sensible al problema de la segregación social de que son objeto, desarrolla una especie de «épica de la pobreza» o «moral del trabajo» según la cual el niño con carencias familiares se ve obligado a ejercitar un conjunto de cualidades (resistente en las dificultades, que se hace a sí mismo, etc.) que lo preparan mejor para desarrollarse en la vida que al «hijo de papá» (frágil ante las dificultades, consumista, a quien le dan todo hecho...):

«Porque tengan ellos más dinero, no van a ser mejores ni peores, porque yo creo que las personas que trabajan saben más que las que no trabajan. Porque los que trabajan saben más o menos lo que les va a pasar, lo que es la cosa..., lo que tienes que hacer forzosamente porque, si no, ¿de qué comes?. Y las personas de dinero se creen que todo se lo van a dar como se lo están dando sus padres, pero cuando se queden solos serán pocos los que sepan defenderse» (GD1, 27).

En su fantasía, esta posición no percibe que, *al tratar de afirmarse frente a los otros (los ricos), lo hace precisamente copiando sus normas y valores* (ver III.1.3.) y, por tanto, reproduciendo el

modelo que critica, pero sin disponer de la base material para realizarlo. La pobreza familiar o la precariedad laboral no son relacionadas con la desigualdad social o la explotación económica sino que constituyen puntos de partida, inevitables, a partir de los cuales el individuo puede y debe desarrollarse. La consecuencia de esta posición, en la que convergen también el discurso pedagógico y el tutelar, es la reproducción armónica de las diferencias sociales.

b) Como posición lateral, los niños entrevistados aluden también a salidas a-normales de los niños pobres como la delincuencia o el consumo y tráfico de droga. Esta posición se daría más en el seno de aquellas familias cuyos padres se hubieran ocupado poco de «educar» a los hijos —según el modelo paterno normalizado— lo que los volvería desconfiados, agresivos, veleidosos... También en este caso se contraponen los hijos de los ricos (delincuentes o drogadictos por vicio) a los hijos de los pobres (delincuentes o drogadictos condicionados por las circunstancias).

c) Otra posición lateral, minoritaria, plantea un enfrentamiento con la política vigente («camarillas de poder») y con los empresarios (que «se aprovechan») sugiriendo la necesidad de que «las cosas cambien» para poder llegar a tener un trabajo decente. Esta posición es probablemente heredera de la tradición jornalera radical, anarquista o socialista, todavía presente en algunos hogares de Guadix y que se sigue comunicando de padres a hijos. Se pretende remover las causas de la discriminación infantil pero en medio de un gran vacío ideológico y político, ya que no disponen ni de alternativas definidas al actual modelo de infancia ni, mucho menos, de cauces organizativos para ejercitar o promover esas alternativas; de ahí que la crítica a la situación vigente se resuelva en la aspiración a llegar a ser como los niños burgueses (todos iguales según el modelo de infancia «moderna»).

2.4.2. *El dispositivo escolar*

Aún cuando el 80 % de los andaluces y el 84 % de los extremeños adultos no habían pasado de la escuela primaria en 1981 y sólo el 1,3 % y el 0,9 %, respectivamente, tenían estudios superio-

res (28), merece destacarse la importancia que ha tenido para ambas regiones la ampliación y reforma del sistema escolar. En particular, se ha producido en estos años una *extraordinaria ampliación del ciclo escolar* que aleja a los niños del «callejeo» y de una entrada temprana en el mundo del trabajo (lo que era normal para sus padres) y los concentra en la institución escolar. En Guadix este proceso registra los datos siguientes: entre 6 y 14 años, los niños actualmente escolarizados son más del 95 %, mientras en 1965 no llegaban al 70 %; por su parte, los actuales alumnos de enseñanza secundaria (dos institutos, un centro de FP y una Escuela de Artes y Oficios) representan el 48 % del alumnado de enseñanza primaria, mientras en 1965 sólo suponían el 9 % (29); en definitiva, mientras la población total de la ciudad se ha reducido ligeramente desde 1965, el número de escolares se ha triplicado.

La escuela prolongada, y por consiguiente el no trabajo infantil, representa la principal novedad en relación a la generación de los padres (cuya infancia duraba sólo hasta los 7-8 años y que no tuvieron juventud):

«Yo lo único que sé son las cuatro reglas y muy mal... y ellos pues llevan ya desde pequeños en el colegio..., llevan otra vida diferente a la mía, que yo desde que tenía 7 u 8 años me he ido a trabajar con mi padre por ahí, a labrar trigo, a segar, a arrancar lentejas... **una vida de perros...** y durmiendo los dos de noche en el mismo suelo» (E4, 7).

Diversas formas de trabajo infantil (ayudar al padre en el campo o en el negocio familiar y a la madre en las tareas de la casa; más excepcionalmente desplazarse para hacer trabajos temporeros, mendigar, etc.) siguen siendo realizadas por los niños de familias pobres, si bien la escuela se ha impuesto como ocupación principal para la mayoría; pero cuando se abandona la escuela —aún no teniendo edad laboral— el trabajo, cualquier trabajo, se presenta como la mejor forma de ocupar el tiempo.

(28) I.N.E., *Disparidades económico-sociales de las provincias españolas*, op. cit., pp. 148-9.

(29) BORDES, Pedro: *Estudio socio-económico de la Diócesis de Guadix-Baza*, Cáritas Diocesana, Guadix, 1966, vol. 2, p. 63; y AYUNTAMIENTO DE GUADIX, *Memoria Anual de Actividades. Año de 1986*, Guadix, 1987.

La escuela es percibida por los padres como la ocasión única que tienen los hijos para el ascenso social (aparte de algún golpe de suerte como la lotería o casarse con un rico/rica). Sin embargo, el abandono del sistema escolar es tan frecuente (y en ese sentido «normal») que, más que un fracaso o un retroceso en el proceso de socialización, es percibido como la pérdida de una ocasión «especial» y el reencuentro con la condición de los padres (pobres y «desgraciaos» o «explotaos» de por vida, según se mire):

«Si ella va como ahora, **pues la veré como su madre:** toda la vida trabajando. Mi dicha era que hubiese estudiado pa que hubiera trabajado pa ella, pero al no quererlo así, pues toa la vida trabajando... No es que sea una deshonra servir, echar horas o trabajar tó el día pero, no sé, te tiras un mes pa ganar 17.000 pts.... Mi esa sería que ella tuviera otro porvenir» (E2, 24-25).

La escuela es valorada por los hijos como lugar de encuentro con los amigos, que oxigena y libera del repliegue familiar, sobre todo la escuela primaria. Las religiosas teresianas y doroteas que dirigen el colegio de EGB y la guardería en la zona de Las Cuevas tratan de dar a los niños de familias pobres aquello que, en su opinión, más les falta en su casa: hábitos de higiene y de educación, alimentación correcta y, también, comprensión y cariño; es decir, lo propio del modelo familiar «normalizado». El rendimiento académico es muy bajo, siendo muy pocos los que obtienen el graduado escolar; las religiosas achacan este déficit al bajo nivel y motivación por parte de las familias pero, además, consideran que el objetivo principal de la escuela en estos barrios es inculcar aquellos hábitos y pautas de comportamiento que permitan a los niños desenvolverse en la vida (es decir, normalizarlos). No es de extrañar, en esta situación, que aquellos padres de las Cuevas que consideran importante el éxito escolar de sus hijos intenten llevarlos a otros colegios del pueblo con mayor nivel académico (como ocurre en los barrios pobres de las grandes ciudades):

«Yo estoy mu contenta de ese colegio, no tengo ná que decir, yo también me eduqué allí. Pero cuando mis niños empezaron no quise meterlos otra vez en ese colegio... No es que aquí sean **salvajes**, pero yo no quería meterlos en ese ambiente, porque yo veo **un ambiente muy diferente** allí (en el colegio del centro del pueblo)» (E2, 34).

Los pocos niños de familias pobres que acceden a la enseñanza secundaria (BUP o FP) se suelen encontrar inicialmente con graves problemas de adaptación (discriminación de los compañeros, distanciamiento y arbitrariedad de los profesores, exigencia académica a la que no están acostumbrados, etc.). Por otra parte, los contenidos escolares cada vez menos relacionados con la consecución de un puesto de trabajo les produce una «desmoralización» que refuerza el fracaso escolar:

«Mi pensamiento era estudiar, pero decía: ¿para qué voy a estudiar si... tengo amigos que tienen terminao a lo mejor carreras... y no encuentran trabajo en ningún sitio?. Y ya te desanimas. Si no encuentran ellos trabajo y tienen la carrera terminada, ¿me voy a poner a estudiar ahora...?» (GD1, 7).

En general los maestros y trabajadores sociales de Guadix, reproducen básicamente el discurso pedagógico normalizado (ver III.2.2): *el ideal educativo es el hombre «responsable», que se hace a sí mismo a partir de sus circunstancias*. No se tiene en cuenta el contexto social que envuelve a los individuos y que condiciona sus posibilidades de desarrollo personal; se resaltan, más bien, en abstracto, aquellas cualidades que todo individuo debe tener (afán de superación, previsión y constancia, actitud analítica, etc.):

«Si conseguimos que esta gente vaya siendo **responsable** y se vayan concienciando de que tienen que trabajar y que tienen que hacer las cosas porque son necesarias para ellos, y que ellos mismos tienen que ir buscando en la vida un nivel más alto, y tienen que ir **adaptándose al mundo en que van a vivir**, entonces sí, para mí sería una meta a conseguir con los alumnos... Esta gente tendría una ilusión, un aliciente por trabajar, luchar y hacer cosas en la vida y por más o menos situarse después cada uno, como sus directrices le vayan diciendo. Para mí sería una meta, además que yo insisto mucho en la **responsabilidad** y en el **trabajo personal**» (E6, 33-34).

Los educadores entrevistados reconocen que las familias acomodadas del centro de Guadix tienen una mayor capacidad material y moral («sistema de valores») para educar a los hijos; en lo social y en lo cultural, los hijos de los ricos están mejor preparados para triunfar en la escuela y en el mundo laboral; en cambio, los

de las cuevas unen a sus carencias materiales la falta de «civismo», la apatía ante la posible promoción personal o de los hijos, etc., actitudes que refuerzan todavía más su situación marginal:

«En estos niños la **agresividad** es la tónica principal... una especie de afán destructor, de deshacer las cosas... **falta de... digamos de civismo** por lo de todos y... no están acostumbrados a fomentar desde pequeños el cuidado de las cosas. (...) Entonces esto en los niños pequeños se nota más porque son más espontáneos, **más primitivos**» (E5, 2-3).

Los educadores aplican, como ocurría en los barrios pobres de las grandes ciudades, el «mito de la clase bárbara e inmoral» a las familias pobres de Guadix, aún cuando sea de una forma más suave que en el pasado, justificando desde ese análisis *una intervención moralizadora y normalizadora hacia los niños de esas familias* (ver I.3).

Todavía existe un pequeño núcleo de familias gitanas (de las cien aproximadamente que viven en la zona de cuevas) que no envía a sus hijos a la escuela, al parecer porque son más útiles a sus padres mendigando o guardando a sus hermanos pequeños; estos niños serían, para el maestro, el *antimodelo* de niño (sucios, agresivos, fracasados):

«Hay dos o tres familias, con tres o cuatro hijos cada una, que andan por ahí todo el día, **sucios**, sucios hasta más no poder, que la gente les dice cuando les ve: “vete a lavarte” y demás. Y yo a esas madres les digo: “mira, así no vais a conseguir nada, decíselo de otra manera”. Porque los críos llegan con una **agresividad** que para qué y, entonces, pues nada, el **fracaso...**» (E5, 11-12).

Las carencias materiales o la falta de trabajo son también, para los educadores, causas explicativas de los problemas de socialización de los niños pobres; remiten incluso al tema de la injusticia social. Pero la intervención sobre estas cuestiones no se considera competencia del educador sino de las instancias políticas o de la sociedad en general; de esta manera, se asume una segmentación profesional de la realidad social que se traduce en una despolitización de la educación. Se propone, no obstante, ampliar el espacio escolar, hasta llegar a todos aquellos ámbitos que influyen en la

vida del niño: escuelas de padres (a donde quizás algún día habrá que obligarles a acudir, como en otro momento se hizo con los hijos), centros culturales en los barrios, trabajo directo con las familias, etc. (30).

2.4.3. *Intervención tutelar-pedagógica de instituciones religiosas*

Otro elemento importante de integración social en el sur de España, y particularmente en Guadix, han sido las tradiciones religiosas y el papel jugado por sus agentes especializados (básicamente el clero y los institutos religiosos). En Guadix se asienta la sede episcopal más antigua de España (siglo I), cuya influencia ha penetrado en el ambiente y costumbres de la ciudad. Actualmente hay 7 parroquias y unos 25 curas diocesanos, además de dos conventos de clausura, establecidos antes del siglo XX, 8 institutos religiosos y un instituto secular. Las manifestaciones de religiosidad popular giran en torno a antiguas cofradías y hermandades, revitalizadas precisamente en la etapa de nacional-catolicismo posterior a la guerra civil. La mayoría de la población vive intensamente las fiestas religiosas que se desarrollan en el conjunto de la ciudad (romería de San Antón, fiesta patronal de San Torcuato, El Cascamorras, romería a la ermita del Humilladero, belén viviente en navidad...) y en cada uno de los barrios (Virgen de Fátima y Virgen de Gracia en los barrios de las Cuevas, Corazón de Jesús en el barrio de la Estación, etc.) (31).

Por tanto, se puede afirmar que la iglesia católica —en su doble vertiente, oficial y popular— ha sido la institución dominante de Guadix durante siglos, y no sólo en el ámbito religioso:

«La iglesia tiene mucha fuerza, hay mucha tradición religiosa... Habría que discutir mucho si el sentimiento religioso que tiene la gente es auténtico y consciente o si raya ya con el fanatismo... pero la mayoría de la gente pues es así y hay que admitirlo (...). La iglesia repercute en toda la vida social de la zona... en la manera de ser y la forma de concebir cualquier cosa» (E5, 23-24).

(30) Ver significado de esta expansión de los dispositivos escolar y tutelar en III,2.1 y 4.2.b).

(31) ALCALÁ, R.: *Estudio preliminar de la zona básica de Guadix*, Guadix, 1986, pp. 103-109 (inédito).

Históricamente, y todavía hoy día parece ser la posición mayoritaria, el clero ha sido *conservador y garante de las divisiones sociales existentes en la ciudad*. J. Asenjo recuerda cómo antes y después de la guerra civil existían hasta cinco clases de entierros, en consonancia con los dineros a gastar por la familia del difunto, siendo el de más categoría el de los propios curas, «llevados con gran ceremonial con el ataúd descubierto» (32). La atención a los pobres de la ciudad (hospital para pobres gestionado por las religiosas Amantes de Jesús, asilo de las Hermanitas de los Ancianos Desamparados, limosnas a mendigos y «pobres vergonzantes», etc.) se desarrollaba con criterios asistencialistas, sin cuestionar en absoluto los privilegios de los ricos. Todavía hoy en varias parroquias los curas siguen fomentando la imagen de un Dios castigador y el sentimiento de culpabilidad de los pobres:

«(Los curas) presentan a Dios con un aspecto muy severo... como un Dios castigador. Somos los más pecadores, somos los malos de la película siempre... Identifican al pobre de las Cuevas con el rico Epulón si no da dinero para los claveles de la iglesia (...). Se pone la Iglesia de claveles y de todo a más no poder y es a base de ir pidiendo y presionando a la gente...» (E5, 36-37).

Aun cuando el peso de la tradición sigue siendo fuerte en la mayor parte del clero y religiosos de Guadix, el Vaticano II y las nuevas corrientes de religiosidad presentes en Andalucía también han influido en algunos sectores. Las familias entrevistadas de las zonas pobres del pueblo distinguen netamente entre los curas antiguos —distantes— y las nuevas religiosas que se acercan a la gente y comparten de cerca sus problemas:

«Son muy buenas, hablan contigo muy abiertamente, no te cohiben nada... cada vez que las veo me da una alegría... y las ves como personas normales... a su edad, pues la mayoría de las mujeres y de los hombres son cerraos, a lo suyo, a lo que han ido agarrando, pero ellas no. En vez de ir enseñando parece que van aprendiendo ellas...; sin embargo, hay otros que dicen una cosa y queda dicha, aunque sepan que no llevan razón» (E1, 41-42).

(32) ASENJO, J.: *op. cit.*, p. 18.

En general, se puede afirmar que *la influencia de las instituciones eclesiales sigue siendo muy notable como dispositivo de integración social, atemperando los conflictos sociales y enfatizando la responsabilidad (y eventual culpabilidad) de los individuos, considerados aisladamente*. Incluso aquellos agentes religiosos que critican el tradicional vínculo entre el clero y los sectores acomodados del pueblo, al eludir un compromiso en el campo social y político, terminan reduciendo el marco de su intervención al ámbito individual. Se produce en este sentido una *convergencia del discurso religioso con el de los principales dispositivos analizados* (familiar, escolar, del consumo y tutelar), también centrados en el individuo como sujeto responsable.

En el campo de la infancia, la iglesia ha influido directamente a través de la catequesis, la enseñanza y la «educación» de las familias. De finales del siglo XIX data la Institución Teresiana, fundada por Pedro Poveda quien, tras ser ordenado sacerdote en el seminario de Guadix, trabajó en el barrio de Las Cuevas entre 1902 y 1905 con el propósito de «*promover al hombre hacia Dios a través de la cultura*» (las Teresianas volvieron al barrio de Las Cuevas en 1946 para proseguir la obra de su fundador). También data de comienzos de siglo la escuela de las religiosas de la Presentación, fundada por el obispo de Guadix Maximiano Fernández Rincón (hoy día es un colegio al que acuden las clases acomodadas del pueblo). Tras la guerra civil, se establece un internado, a cargo de las religiosas de la Divina Infantita, para atender a los niños desprotegidos y abandonados bajo tutela del Tribunal de Menores (hoy, además de internado de chicas, es colegio mixto al que acuden niños de familias pobres); se crea la Escolanía, escuela diocesana que surte de cantores a la catedral, y se ponen en marcha dos centros de magisterio, dependientes del obispado y de un instituto religioso (actualmente unificados). En los años 50 se establecen en Guadix las religiosas Activas de Apostolado Social orientadas a la formación de la mujer (talleres de corte, costura, etc.) y en los años 60 llegan al barrio de Las Cuevas las religiosas Doroteas poniendo en marcha una guardería y comedor social y diversas experiencias de promoción de adultos. También en los años 60 comienzan a funcionar diversos movimientos de renovación religiosa como el Movimiento Familiar Cristiano y otros dirigidos a la formación de novios, jóvenes, etc.

Gran parte de estas instituciones religiosas pueden ser consideradas parte del *dispositivo tutelar*, en la medida en que se dirigen

principalmente a los niños y familias pobres con déficits en el campo escolar, malos tratos, desnutrición, abandono, etc., olvidando o eludiendo el componente sociopolítico de su problemática. Con frecuencia los agentes religiosos vienen de fuera, como «misioneros» que tratan de «ayudar» a personas especialmente necesitadas. Su actitud vital de «entrega» contrasta con la de los profesionales del trabajo social o de la enseñanza, que se limitan a cumplir un horario, normalmente en una institución cerrada (E6); en cuanto al peligro de colonizar a los niños, imponiéndoles pautas culturales traídas del exterior (ver IV.1.3.4), algunos agentes tratan de evitarlo e incluso llegar a descubrir — con sorpresa — los valores propios de los pobres:

«Yo sé que como ellos no estoy, y tampoco lo pretendo, pero en lo posible quiero estar cercana y solidaria de sus necesidades y de sus problemas. Y yo es que estoy con alma, vida y corazón, vamos (...). A medida que voy estando más con la gente, me va pareciendo que **tienen sus razones para ser así**, pero incluso que **no es tan malo ser así** en muchas cosas. Entonces voy descubriendo también valores de la gente que vive en una pobreza total» (E5, 29).

2.4.4. *El dispositivo del consumo*

Otro dispositivo que parece configurar cada vez con más fuerza a la infancia de Guadix es el del consumo de masas. A través de la televisión, que registra en Andalucía y Extremadura los más elevados índices de audiencia de toda España (33), los niños con dinero y los de las cuevas tienden a uniformar sus normas y sistemas de valores, así como sus gustos, aspiraciones y necesidades; sin embargo, la diferencia está en que unos pueden satisfacerlos y otros no:

«Los que tienen dinero todo lo que necesitan lo tienen y, sin embargo, nosotros tenemos que pasar sin ello porque, yo qué sé, muchas cosas que necesitamos no podemos comprarlas porque no hay dinero para comprar todo lo que necesitamos o todo lo que queremos; sin embargo, ellos sí, todo lo que necesitan y

(33) *Anuario de RTVE 1988, op. cit., p. 43.*

todo lo que quieren y todos sus deseos... Se compran más de lo que ellos quieren, todo lo que ven se lo quedan. Sin embargo nosotros no: veamos todo lo que veamos, nos tenemos que dar la vuelta... sólo lo miramos por placer, por ver lo que hay, pero no puedes llegar a conseguirlo» (GD1, 31-32).

La frustración y la velada envidia que se derivan de este análisis se resuelven arguyendo que los «hijos de papá» son más «blandos» y «viven por la cara», mientras ellos, los hijos de familias pobres, aprenden a supervivir en las dificultades y consiguen lo poco que tienen «porque se lo ganan». Además, aunque lo pasen mal a causa de sus carencias, «los ricos también lloran» (en alusión a un serial televisivo con este título):

«Se pasa mal, pero al fin y al cabo es lo que decimos en mi casa cuando salen las películas esas tan extravagantes, con esas casas... y tantos conflictos que hay entre ellos: “sí, tienen mucho dinero, tienen de todo lo que quieren, sí, pero ¿para qué lo quieren si entre ellos no son felices?”. Y al fin y al cabo aquí... sin dinero... ¡es lo mismo! (risas del resto del grupo)» (GD1, 38).

No se cuestiona la sociedad desigual de ricos y pobres sino las actitudes individuales de egoísmo, arrogancia, etc., que unos y otros pueden adoptar. En consecuencia, los graves problemas que padecen las familias pobres (fracaso escolar y laboral, peleas familiares y malos tratos, subordinación de la mujer, carencias de todo tipo, etc.) no suelen conducir a una crítica global de la sociedad burguesa sino que remiten a una *cadena interminable de acusaciones mutuas entre las personas próximas*: los hijos acusan a aquellos padres que «no saben ser padres», los padres a los hijos que no se esfuerzan lo que debieran, las mujeres a los hombres por sus costumbres machistas, los trabajadores unos a otros por desorganizados e insolidarios, etc.

No es difícil reconocer en esta falta de crítica social la influencia de la televisión, uno de cuyos ejes era precisamente la *omisión del contexto social como factor explicativo de las diferencias sociales de los individuos* (ver III, 3.4.4). En este sentido, la televisión, además de recluir y enmudecer a los miembros de la familia, afianza en los hijos la pasividad —lúdica— y la dependencia —ideológica—. Los padres no adoptan por lo general una actitud crítica

ante los contenidos que transmite la televisión, no importándoles que sus hijos se planten durante varias horas delante del aparato (lo que, por otra parte, impide que estén en la calle):

«Cuando vuelvo del colegio y meriendo, hago los deberes, **veo un poco la televisión**; ya cuando cenó, **veo otra vez la televisión** y ya me acuesto. (...) Los fines de semana me levanto, desayuno y algunas veces **veo la televisión**, salgo a jugar... almuerzo alrededor de las dos o así, **veo la televisión** y salgo a las 6 a jugar un poco... Después cenó, **veo un poco la televisión** y me acuesto hasta el próximo día» (E3, 3).

«El ambiente en casa, **viendo la tele...** que nos va a salir cara de tresillo a tós..., **sin hablar nada...** y estás deseando que llegue la hora pa salir y desahogarte» (E1, 29).

La televisión, que es utilizada por muchos padres como gancho para mantener a sus hijos en casa, se ha convertido en los últimos 30 años en una nueva «*escuela paralela*»: «Cuando la plena escolarización apenas se está alcanzando, aparece un tercer elemento a tener en consideración por sus efectos y porque complica toda la problemática del niño (...). Me refiero a la “escuela paralela” de los medios de comunicación que bombardean a niños y adultos con información y mensajes de todo tipo que aumentan el caudal de sus conocimientos y experiencias, que estimulan actitudes y comportamientos, que debilitan o refuerzan determinados valores, y todo ello, además, al margen y a veces en oposición con las enseñanzas y mensajes que reciben o recibieron en la escuela» (34).

(34) JIMÉNEZ, A.: «Antropología urbana y educación», en AA.VV., *Antropología Cultural de Andalucía*, op. cit., p. 194.

3. EL MEDIO RURAL

3.1. Transformaciones en el hábitat rural. Características del área de análisis

3.1.1. *Situación crítica de la agricultura familiar*

La delimitación demográfica del hábitat rural, ateniéndonos al criterio del Instituto Nacional de Estadística (entidades de población con menos de 2.000 habitantes), reflejaba un total de 7.587.000 habitantes en el Censo de 1981 (1) que representaban el 20 % de la población española. En ese conjunto, los menores de 16 años eran 1.774.000 y suponían el 17 % del total nacional.

Esta aproximación desvela un primer aspecto importante: un menor dinamismo de la población infantil en el hábitat rural. Por un lado, el sector infantil rural (0 a 16 años) tiene 3 puntos menos que el total de la población rural en el conjunto nacional, y, por otro, dicho sector infantil sólo es el 23,3% de la población rural, mientras que en el promedio nacional se alcanza el 27,4 %. En resumen, en el campo hay menos proporción de niños que en el resto de la sociedad y su peso en relación a la población rural adulta es también menor.

Esta disminución del sector infantil refleja el progresivo enveje-

(1) Ver COLECTIVO IOE, *La Marginación de menores en España*, op. cit., pp. 27-29.

cimiento de la población rural desde el año 1960 (invirtiendo la tendencia hasta entonces establecida) y la pérdida de más de una cuarta parte de su población (27,9 %) entre el 60 y el 80, debido a la emigración a las zonas industriales. Estos procesos demográficos parecen haberse estancado por el corte del flujo migratorio y el retorno de algunos efectivos. Actualmente, la marca del modelo de «transición demográfica» (baja natalidad y baja mortalidad) también parece haberse establecido definitivamente en el mundo rural español.

La localización geográfica predominante de este tipo de poblaciones rurales, con menos de 2.000 habitantes, está en las ocho comunidades autónomas de la mitad norte de España (excluida Cataluña); más concretamente, casi un 60 % de esta población se asienta en la cornisa cantábrica y en las depresiones del Ebro y el Duero. La zona elegida para nuestro análisis se sitúa en la provincia de Salamanca, que sufrió un continuo envejecimiento de población en el período de 1960-75 como todas las provincias de Castilla-León (excepto Valladolid) y, también, una disminución progresiva del sector infantil, que pasó de significar el 29,1 % en 1960 a sólo un 24,7 % en el 80. A partir del quinquenio 1975/81, Salamanca cambió de signo migratorio y aparece como la séptima provincia de mayor inmigración de España. En el área de análisis, perteneciente a la comarca de Peñaranda de Bracamonte (2), se observa una dinámica demográfica ascendente mayor que la del conjunto provincial, según el Padrón de 1986.

Por otra parte, ubicar la zona de estudio en hábitat rural y en la depresión del Duero, supone hacer referencia a la *agricultura familiar* (3) mesetaria. Según un estudio reciente sobre la sociedad rural en España (4), el promedio de población activa del sector dedicado a la agricultura en explotaciones familiares (sin asalariados) era del 38,7 %, pero en la región de Castilla suponía el 52 % (descendiendo la importancia de todos los demás sectores produc-

(2) La comarca de Peñaranda de Bracamonte se encuentra en el noreste de la provincia de Salamanca, lindando con las de Zamora, Valladolid y Avila, y entre las comarcas salmantinas de la Armuña y Alba de Tormes. Se trata de una extensión situada entre las depresiones del Duero y el Tormes, cruzada por diversos afluentes como el Guareña, y el Poveda.

(3) Ver COLECTIVO IOE, *La agricultura familiar en Areas rurales deprimidas: identidad colectiva, asociacionismo y participación*, Cáritas, Madrid, 1986.

(4) GONZÁLEZ, Juan, Jesús, DE LUCAS, Angel y ORTI, Alfonso, *Sociedad rural y Juventud campesina*, op.cit. p. 36.

tivos). En las explotaciones familiares (pequeñas y medianas) han repercutido de modo particular las sucesivas crisis de la agricultura a partir de los años 60, dado que no consiguieron realizar una transformación radical que las dimensionara suficientemente y les diera viabilidad económica. El freno de la emigración del campo a la industria y de la industrialización del campo, en la década de los 70, junto con el encarecimiento de la energía, desembocaron en el endeudamiento masivo del mismo (más de un billón de pesetas en 1985), en la pérdida del nivel de renta agraria, en el retorno de efectivos de población al campo y en la difícil reconversión actual de la explotación familiar agraria ante la integración de España al Mercado Común Europeo.

Por su parte, las grandes explotaciones, con cultivos extensivos y altamente mecanizados, están restringiendo el mercado laboral, acentuando el carácter de eventualidad del empleo agrario. En resumen, «la sociedad rural española, y más en concreto el sector de la juventud, que sigue expresando una considerable identificación con la agricultura familiar, muestra, al tiempo, su desaprobación general de las condiciones concretas que les han tocado en suerte». Se trataría de una «juventud bloqueada» por el doble efecto de la descomposición de las estructuras tradicionales del mundo rural y de la ausencia de expectativas de desarrollo de las nuevas estructuras urbano-industriales; subsistiría la tendencia al abandono del campo, pero habría desaparecido la posibilidad de realizarlo (5). En conjunto, la actual situación de la agricultura familiar en España es de depresión económica y marginalidad cultural.

3.1.2. *Unidad de análisis. Las Villas y zona de Cantalapedra*

La delimitación de la unidad territorial se hizo sin seguir criterios administrativos (una comarca, municipio, etc.), sino buscando situar un ámbito espacial que confiriera significación a la pertenencia de sus miembros (6). Conforme al diseño de la investigación para esta segunda fase, se pretendía trabajar en el «hábitat rural» (entidades de población con menos de 2.000 habitantes), pero en

(5) GONZÁLEZ J. J. y otros: *op. cit.*, p. 5.

(6) Es el enfoque utilizado por la «antropología del territorio». Cfr. COLECTIVO IOE, *La marginación de menores en España, op. cit.*, p. 23.

una unidad significativa, con dinamismo socio-cultural propio. (Ver plano en página siguiente).

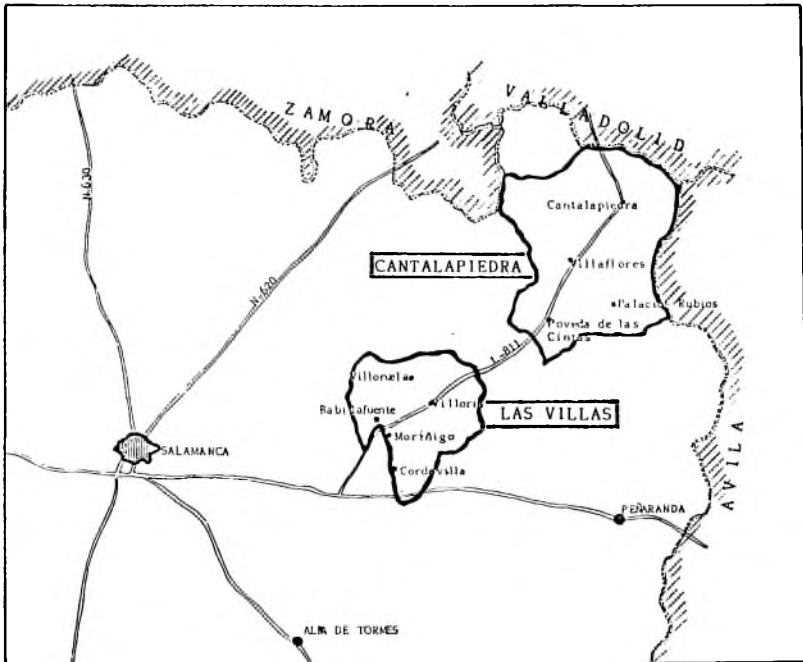
La elección recayó en el área nordeste de la comarca salmantina de Peñaranda de Bracamonte, cuyo eje principal es la carretera L-811, al norte de la N-501. A ello concurren dos situaciones favorables: una, que esta zona había constituido en 1987 una Mancomunidad Municipal (de Cantalapiedra y las Villas) para el establecimiento de la Unidad Básica de Acción Social (UBAS), lo que permitía disponer de una red de contactos a través de la misma (7). Y segunda, la diferenciación interna en dos zonas, tal como veremos a continuación, que permitía una mayor perspectiva para el análisis:

a) La zona denominada de *Las Villas*, compuesta por cinco pueblos: Babilafuente, Villoria, Villorueta, Moríñigo y Cordovilla. Reúne 3.972 habitantes, de los que 841 tienen menos de 15 años (8). Los tres núcleos más activos son Babilafuente, como centro de servicios (con más del 20 % de la población activa ocupada en dicho sector); Villoria, como pueblo agrario (el 54,7 % de su población activa) y Villorueta, pueblo artesanal del mimbre (con el 44 % de la población activa en el mismo). El dinamismo económico de esta zona se aprecia por la puesta en marcha del canal de regadío de Babilafuente en el año 67 y la próxima entrada en funcionamiento del de Villoria; en la década de los 60 se abrió el instituto municipal de Babilafuente, como modo de evitar el éxodo escolar y para revitalizar socio-culturalmente la zona, dadas las ex-

(7) Cfr. *Estudio de recursos y necesidades de la Mancomunidad municipal. Zona de Cantalapiedra y las Villas. UBAS, 1987* (Salamanca, 1987). La Mancomunidad se inició con tres pueblos de los cinco que forman Las Villas (Babilafuente, Villoria y Villorueta, quedando fuera Moríñigo y Cordovilla); el segundo grupo lo forma un conglomerado de 6 pueblos que rodea como media luna al núcleo anterior, de noreste a sureste. Los puntos extremos de este segundo grupo son Cantalapiedra al norte y Encinas de Abajo al sur; en el intermedio están Villaflores, Palacios Rubios, Poveda y Campo de Peñaranda. Aunque se ha contado con la colaboración de personas de casi todos los pueblos, no se trata de identificar el área de estudio con la Mancomunidad, sino de recoger la diferenciación del núcleo de Las Villas y del núcleo formado alrededor de Cantalapiedra.

(8) Existe un extenso trabajo sobre Las Villas preparado por el Centro Rural de Educación Permanente de Adultos (CREPA), *Plan integral de Animación socio-cultural en la Zona de las Villas (Salamanca 1980-86)*, Babilafuente, 1987. De este material gentilmente cedido extraemos diversa información. Puede verse un resumen en GARCÍA, Quintín, *Una experiencia de Animación sociocultural: Zona de las Villas* (Salamanca), Cáritas, Cuadernos de Acción social /8. Madrid, 1988.

PLANO DE SITUACIÓN ZONA CANTALAPIEDRA-LAS VILLAS



pectativas desarrollistas y los proyectos familiares de ascenso social que incluían la promoción de los hijos por el estudio.

b) La zona que tiene su centro en *Cantalapiedra*, se extiende a Palacios Rubios, Poveda de las Cintas y Villaflores (los núcleos de Campo de Peñaranda y Encinas de Abajo quedan fuera de esta influencia por su proximidad a otros centros de atracción). La población total de esta zona es de 3.513 habitantes, según el Padrón de 1986, 655 de ellos con menos de 15 años (la mitad, 322, son de Cantalapiedra). Esta zona es mayoritariamente de agricultura de secano, destacando Cantalapiedra y Palacios Rubios por la desigual distribución de la tierra, lo que supone una fuerte presencia de asalariados del campo (jornaleros): un 80 % de la población activa (cuando en la zona de las Villas es sólo del 50 %). Actualmente este sector sufre un agravamiento de su situación económica, dada la mayor introducción de maquinaria en el cultivo de grandes extensiones, lo que a su vez acentúa el carácter de eventualidad del empleo agrario. La acumulación de grandes extensiones de tierra en pocas manos se vió favorecida por la concentración parcelaria, de la que Cantalapiedra fue pionera de España.

En ambas zonas se aprecian elementos comunes, por su proximidad e historia, y elementos diferenciales. Los primeros se refieren tanto a condicionantes de la historia como a la repercusión en ambas zonas de las crisis sucesivas de la agricultura a partir de los años 60.

La memoria histórica en la zona se remonta a la época prerromana (vacceos), de ella parece derivarse una tradición de propiedad «comunal» de la tierra, que tendría su reflejo reciente en el reparto de «huertos comunes» del municipio entre los necesitados (caso de Villoria en los años 40); también parece haber influido en la toma de partido de la zona por la Beltraneja, frente a Isabel de Castilla y por el movimiento comunero de Castilla frente al emperador (vivía en la zona la familia Maldonado, uno de los dirigentes muerto en Villalar) (9).

En sentido contrario, habrían actuado tanto las prebendas reales a los nobles en las sucesivas repoblaciones de la zona, posteriores a la toma de Toledo (s. XII y XVI), como la fuerte dependencia de la misma respecto de la iglesia de Salamanca. Este sometimiento

(9) Cantalapiedra fue uno de los puntos de «leva» para la formación del ejército contra Isabel de Castilla, sobre todo entre los estudiantes de Salamanca.

llegó a hacer insoportable la carga de los impuestos por lo que la zona, después de algún intento de levantamiento campesino, sufrió un fuerte despoblamiento (guerras europeas y emigración a América, s. XVII). La dependencia del bajo campesinado se acentuó con la desamortización de bienes eclesiásticos del XIX, estando ésta a la base de los latifundios más recientes. Sólo a partir de la mitad del XIX, recuperada de la emigración americana, comienza un lento ascenso poblacional que culmina hacia 1960, cuando la fuerte emigración a las zonas industriales vuelve a reducir la población en más de un 20 % durante las décadas de los años 60 y 70.

Las Villas contaban hace un siglo (1860) con 3.345 habitantes (casi los mismos que en la actualidad); el 49 % de ellos tenía menos de 20 años. El máximo alcanzado en la zona corresponde al año de 1960 y fue de 5.000 habitantes, descendiendo en 1981 a 3.861 (21 puntos menos). La tabla siguiente recoge esta evolución, tomando como base (= 100) las cifras de 1900:

DINAMICA DEMOGRAFICA EN LAS VILLAS

AÑO	Índice
1900	100
1960	150
1981	129

El caso de Cantalapiedra es similar: en el primer Censo oficial (1857) contaba con 1.529 habitantes (algo menos que hoy), llegando en 1954 casi a los 3.000, para perder una tercera parte de los mismos en los 15 años siguientes (10).

La postergación del mundo rural durante todo el siglo XX queda reflejada en la disminución de su participación en la renta nacional. Después de la esporádica «ruralización» de postguerra, la población activa agraria se redujo a la mitad en el período 1964-1982. No obstante, quedan muestras de la época del desarrollismo como la construcción del canal de riego de Babilafuente, la concentración parcelaria en Cantalapiedra y la puesta en funciona-

(10) Ver ALONSO RODRÍGUEZ, Pelayo: «Cantalapiedra. 1975» en ALMEIDA, H. (comp.): *Semblanzas y reseñas históricas de la villa de Cantalapiedra* (Salamanca), Salamanca, 1986.

miento de dos institutos municipales en las cabeceras de ambas zonas (Babilafuente y Cantalapiedra). Se pretendía con estos equipamientos evitar el éxodo escolar a la ciudad (o a Peñaranda) y revitalizar socio-culturalmente la zona, apoyándose en las expectativas de ascenso social de los años 60 (con proyectos familiares de promoción de los hijos a través del estudio).

Este interés cultural encuentra, también, su raíz en la tradición de la zona. A finales del s. XIX, el que fuera párroco de Cantalapiedra, Marín Rojo, tomó posesión de la escuela unitaria para niños de Cantalapiedra (1892); luego se establecería la escuela para niñas, con comedor para las hijas de las obreras y, posteriormente, la «escuela de los cagones» (¿guardería para los hijos de los jornaleros?). Los elogios de los inspectores educativos sobre la eficacia modélica de la actuación del dispositivo escolar, evidencian un inicio temprano de la formación de la infancia moderna a través de dicho dispositivo, aislando a los niños del mundo adulto y comenzando su aplicación a los varones. De los tres personajes que impulsaron este desarrollo del dispositivo escolar, se destaca la unión entre actividad docente y actividad apostólica, así como su «espíritu recto»; la misma unión que afectaría, después, a la profesión del trabajo social, según vimos en III.4. (11)

Actualmente, el impulso socio-cultural llega por dos vías: la promoción de la Diputación de Salamanca, a través del Plan de Dinamización cultural (12), que ha conseguido establecer dos «consejos de cultura» en Villoria y Babilafuente y tres «aulas de cultura» (en los lugares anteriores y Cantalapiedra); y como segunda vía, la presencia y actuación del C.R.E.P.A., promovido por un grupo de dominicos establecidos en la zona de las «Villas» e integrado en los Planes culturales locales de Villoria y Babilafuente; dicho grupo actúa en los 5 núcleos (13).

El renacimiento socio-cultural planificado de la zona en los años 80 contrasta con la atonía casi total de la década de los 70 y, más aún, con el baldío de los años 40 y 50, debido a la destrucción

(11) Ver ALONSO RODRÍGUEZ, P.: *op. cit.*, «D. Manuel Marín Rojo, Doña Luisa Santos-Morán y Doña Natividad del Bosque», pp. 53-92, 179-80 y 183.

(12) VALBUENA RODRÍGUEZ, J.: «Un modelo de dinamización comarcal», en *Cuadernos de Pedagogía*, sept. 87, núm. 151 (monográfico sobre la Escuela rural), pp. 28-33. El Plan de dinamización cultural consta del «programa de adultos, las aulas de cultura y los Consejos locales de cultura».

(13) Ver CENTRO RURAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (CREPA), *Plan integral de animación socio-cultural en la zona de las Villas (Salamanca, 1980-86)*, *op. cit.*

sistemática del asociacionismo rural durante el franquismo y a los malos resultados de algunas iniciativas cooperativistas oficiales o impulsadas desde círculos católicos (14).

En resumen, existe una situación homogénea de base en el área elegida, sin olvidar diferencias propias de ambas zonas e incluso entre pueblos. Esto nos permite generalizar los resultados de la investigación en su nivel más amplio, pero sin pretender que los diversos matices se apliquen por igual en cada núcleo de población.

3.2. Consolidación de la infancia moderna. Estrategias de adaptación

A la sociedad rural siempre se le ha supuesto una diferencia respecto del mundo urbano; dependiendo de la óptica del observador externo, se ha producido una valoración sobre la misma que ha girado en dos direcciones. Por un lado, la atribución al mundo rural de todas las excelencias, debido a su cercanía o contacto con el «mundo natural»; por otro, su denigración por «inculto», su carácter primitivo. En ambos casos, la valoración se realiza sobre el arquetipo del «salvaje», considerado por unos como naturalmente bueno y por los otros como intrínsecamente perverso. De todos modos, la retórica sobre el mundo rural suele hacerse desde la ciudad y ni siquiera en las sociedades medievales, basadas en la producción agraria, el «campesino» ha tenido relevancia social (15).

Por tanto, no es extraño que la situación actual de la sociedad rural, sometida a un fuerte proceso de regulación según los procesos del mercado nacional e internacional del capital, muestre una descomposición de sus estructuras tradicionales. Por ello, si tratamos de estudiar el estado de la «infancia moderna» en el mundo rural, antes debemos preguntar por la presencia en éste de los dispositivos configuradores de la misma. En primer lugar, si existe un modelo familiar moderno, como base para la actuación de los demás dispositivos. La respuesta que se desprende de nuestro análisis es que en las últimas décadas está produciéndose una implan-

(14) *Idem.*, p. 41.

(15) Cfr. CARO BAROJA, Julio: *Las formas complejas de la vida religiosa (siglos XVI y XVII)*, Sarpe, Madrid, 1985 (especialmente capítulos XIII y XIV).

tación del modelo normalizado de familia, reforzado por la responsabilización sobre los hijos que le inculcan la escuela y los dispositivos tutelares. A este proceso, vendría a sumarse la decisiva influencia del consumo, que marca el mundo de los hijos de manera novedosa respecto a generaciones anteriores. Se está tomando conciencia de la especificidad de la infancia, pero este proceso no se realiza sin resistencias, a la vez que se manifiestan algunas imposibilidades, como veremos a continuación. El resultado más generalizado de este proceso de modernización en el campo es, quizá, el simultáneo debilitamiento del mismo mundo rural.

3.2.1. *Afianzamiento de la familia moderna y debilitamiento del mundo rural*

A) *Normalización familiar en el sector rural*

En el GD de *madres* con hijos en edad escolar (16), se describen diversos aspectos que señalan el progresivo establecimiento del modelo de familia vigente en la sociedad urbana (ver III.1.). La familia en el mundo rural ha cambiado hacia el modelo nuclear (padres y pocos hijos), convirtiéndose en unidad de consumo regida por la madre e invadida por la televisión.

En este proceso se ha reforzado el papel de la mujer como eje de la familia, y la del padre ausente del hogar, dedicado exclusivamente al trabajo para ganar el sustento; así, el gobierno de la casa queda en manos de la madre. Estos cambios han iniciado un proceso de resquebrajamiento de la tradicional autoridad del padre en la familia rural. Otra consecuencia que el grupo resiente es la exclusión o mala incorporación de los abuelos, que era normal en la familia extensa pero que se muestra incompatible con el modelo de familia nuclear.

En paralelo al cambio del modelo de familia, se ha producido la ruptura del modelo vecinal de relación («vivimos a estilo capital, sin hablarnos ni con las vecinas»); también, ha desaparecido el

(16) GD3 con madres entre 35-50 años, procedentes de varios pueblos de la zona y con hijos en situación escolar (en los centros comarcales, en el instituto de Babilafuente y en Salamanca); extracción social de agricultura familiar, obreros agrarios y no agrarios, clase media rural (según escala utilizada en la obra *Sociedad Rural y Juventud Campesina*, op. cit, p.33). Cfr. ficha técnica completa en Apéndice metodológico.

pueblo como unidad autosuficiente de producción-trabajo («sólo existen cuatro jornales al año») o como ámbito de relación («nadie se casa en el pueblo, nadie se queda en el pueblo»).

En principio, el discurso de los adultos apuesta por el modelo «pueblo» frente al modelo «capital», por ser más abierto y familiar, mostrarse menos interesado en el dinero y permitir mayor control de los hijos. Pero, a la vez, advierte que el modelo de la ciudad (consumo dinerario, lugar azaroso de relación, peligro, etc.) es el preferido por los chicos. La generación de los padres se encuentra, así, atrapada entre dos preferencias, la propia y la de los hijos. Y termina fragmentándose: un sector acepta la necesidad de cambiar, mientras otro añora el modelo perdido y propone una alianza entre padres para retrasar el cambio lo más posible. Sin embargo, termina por imponerse un consenso que afirma que es «un atraso dejar a los hijos en el pueblo»(GD3, 55). En suma, el futuro ya no está en el mundo rural: «no hay trabajo para los chicos ni para los casados. *La vida está mal para todos en el campo*» (Idem, 60).

Los padres preocupados por los hijos observan una barrera insalvable: no entienden a sus hijos; éstos se lo echan en cara y ellos se autoculpabilizan («no estamos preparados», «los hijos exigen diálogo con razones y no cachetes»). La familia se siente desbordada ante una responsabilidad sobre la educación de los hijos que les llega insistentemente desde la escuela (los padres son despreocupados) o desde instancias religiosas (los padres son irresponsables). El efecto sentido es la autoculpabilización por no haber actuado a tiempo (exigiendo un buen rendimiento escolar) o por no haberlo hecho correctamente (permitiendo siempre el capricho consumista del hijo). Pero es que los padres se encuentran ellos mismos sometidos a una presión ambivalente, que, por un lado, les propone «hacer su vida» (juntarse varios matrimonios sin los hijos; ir de diversión a otros pueblos; etc.) y, por otro, les culpabiliza por la «desatención a los hijos» (GD3, 35).

La experiencia constatada por los adultos es que los niños actuales son diferentes a los de su tiempo: cada vez existe una preocupación mayor sobre ellos por parte de la familia, de la escuela y de otros dispositivos de atención, pero los niños se encuentran «insatisfechos». Este resultado desorienta a los adultos y hace planear sobre ellos la duda de una infancia mal construida, precisamente por exceso de atención, cuyo fruto evidente es la pasividad. La estrategia para salir al paso de esta vivencia de fracaso no es

uniforme. Se duda entre la eficacia de la vuelta a «lo de antes» (educar con pocos medios y sin tanta protección) o el reforzamiento de cuidados especiales al niño. Pero en todos late, de modo difuso, algo más general: la marginación en que se encuentra el mundo rural y que envuelve también a los niños. Esto hace dirigir las expectativas de solución a la ciudad.

La visión que el grupo de chicos y chicas (17) ofrece sobre el modelo familiar está condicionada, en parte, por la vivencia de su situación adolescente, es decir, por el conflicto entre independencia y sumisión. Pero más allá de esto, reflejan dos modelos familiares que, a su vez, se asimilan a la posición del hijo respecto de la dependencia o no en el trabajo familiar. Para la posición que denominamos *promocional* (por su interés en salir del mundo rural por el estudio), la autoridad paterna estaría perdiendo la base de su despotismo anterior: el hijo con estudios no se encuentra sometido al padre, al no trabajar en la explotación familiar, a la vez que le supera en preparación académica. Esta cultura superior, unida a la formación que recibe en grupos juveniles católicos, estaría forjando la base de un acercamiento de los hijos a los padres para «comprenderles». En el otro extremo, el sector que trabaja en el negocio familiar se siente sometido a un autoritarismo paterno-patronal (a veces incluso violento) que impide un acercamiento a los padres para sincerarse con ellos. A pesar de estas diferencias, en la práctica, ambas posiciones concuerdan en la «inviabilidad de cambiar a los padres al modo de vivir de hoy» (GD2, 89), todo lo más es que lleguen a ser más comprensivos.

Las relaciones que se establecen entre hermanos en el interior de la familia rural mantienen la discriminación por razón de sexo (salidas fuera de casa; hora de volver, etc) que, en casos, es internalizada y asumida por las propias chicas: «Si os dan libertad es peor para vosotras» (Idem, 95), «Somos burras nosotras» (GD2, 83).

Respecto a los hermanos más pequeños se tiene la impresión de que son una generación distinta de la de los adolescentes: «consentida» por todos (Idem, 86) y «ventajista» respecto a los hermanos mayores (Idem, 88). Es decir, se repite, en relación a los más pequeños, el mismo discurso que —según los adolescentes— les

(17) GD2 con chicos de ambos sexos entre 14 y 17 años, procedentes de pueblos de la zona, con diversas situaciones familiares, escolares y laborales. Cfr. ficha técnica completa en Apéndice metodológico.

largan sus padres. Si el grupo de adolescentes ve inviable que sus padres cambien, ellos mismos se resisten al cambio excesivo que les supone aceptar a los más pequeños (Idem, 93). El sector de adolescentes se define como sujeto sujetado a la «norma»: ha convertido ésta en opción personal a través de la moral del esfuerzo. Pero los pequeños no se someterían a nada; se muestran, al contrario, dictadores con los padres por el consumo. El grupo de adolescentes culpa, también, a los padres de esta situación porque «no se atreven a educar (a negar nada) a los pequeños» (Idem, 55). Desde el discurso de este grupo, se vivencia la existencia de tres sectores diferenciados en la familia: padres, hijos mayores e hijos pequeños (los abuelos ya han sido excluidos por los padres); ellos se encuentran en el medio, sometidos a un proceso educativo-laboral estricto, se sienten sobrecargados desde la exigente interiorización de unas normas que, al parecer, no estarían aplicando los padres a los hermanos más pequeños.

En resumen, la progresiva implantación de un modelo de familia nuclear ha ido desmantelando instituciones y prácticas tradicionales en el mundo rural de las explotaciones familiares. Excluida la presencia y la importancia de los ancestros en la familia y minado en su base material el autoritarismo patriarcal, la nueva familia nuclear transfiere la mayor importancia a la figura de la madre que centra sus esfuerzos en el cuidado de los hijos. Sin embargo, este proceso no ha sido uniforme en todas las familias y aún hoy existen dudas y resistencias al mismo. Por otra parte, el efecto del dispositivo familiar está siendo condicionado cada vez más intensamente por la acción de otros dispositivos externos (el escolar y el del consumo); ésto fuerza a reconocer una diferencia importante entre el resultado conseguido para los niños mayores, formados en la moral del esfuerzo, y el de los más pequeños, mejor acoplados al dinamismo del consumo. Cada vez con mayor intensidad el modelo urbano se está convirtiendo en paradigma indiscutible para el mundo rural; la presentación de aquél como progreso hace aplicar al mundo rural el calificativo de atrasado («es un atraso dejar a los hijos en el pueblo»; GD3, 55), lo que dificulta todo intento de recuperación del campo, aunque en los adultos se observe todavía una fuerte identificación con el mismo. En suma, ser niño hoy en el mundo rural de la explotación familiar supone estar más cerca del modelo de infancia moderna de lo que nunca lo han estado sus predecesores.

B) Estrategias de adaptación

Los dos casos de familia seleccionados para la aplicación de entrevistas abiertas a un progenitor y a un hijo pretendían estudiar cómo repercute un determinado modelo de familia vigente (o en proceso de afianzamiento) en el contexto, cuando no se cuenta con medios para su asimilación. La primera familia elegida se situó en Villoria (zona de las Villas), pueblo que sobresale por la eventualidad laboral (18) para compensar la restricción del empleo agrícola; existe migración diaria a Salamanca (empleadas de hogar, obreros de la construcción), emigración temporal (hostelería y campañas agrícolas) y anual (al extranjero). El niño escogido es hijo de emigrante y él mismo tiene proyecto migratorio (19).

El segundo caso se escogió en la zona de Cantalapiedra, donde existe un alto porcentaje de población jornalera en paro, situada en barrios degradados de promoción pública (barrios de la Misericordia, Girón, Cobre, etc.). Un estudio reciente presenta una panorámica de la situación de veintidós familias carenciales residentes en los mismos (20). Entre las conclusiones del estudio se afirma que el contexto socioeconómico y cultural de esta población es «pobre y marginado, con respecto al resto de la gente de Cantalapiedra» (p. 18). Del conjunto de este sector pobre (111 miembros), destaca que el 38,4 % es menor de 14 años, el 67 % es analfabeto o sólo saber leer y el 72 % vive con menos de 30 mil pesetas al mes por familia. De los ingresos, más de la mitad provienen de pensiones de la Seguridad Social o del FAS y el 12 % de la mendicidad (adulta e infantil), mientras que sólo un tercio es renta del trabajo. Las familias son muy numerosas y existe hacinamiento en la vivienda. El caso elegido pertenece a este núcleo de familias y será, por tanto, marginal dentro del mismo contexto rural (21).

Aunque ambos casos reflejan un estado de necesidad, sin embargo se sitúan en órdenes distintos. El caso que denominamos *familia E* es carencial, pero se encuentra en la economía dineraria, es decir, dependiente de una relación laboral productiva; por su lado, la *familia A* se sitúa en la economía de subsistencia, acogida

(18) CREPA, *op. cit.*, p. 41.

(19) Ver ficha técnica de E7 y E8 en Apéndice metodológico.

(20) EQUIPO DE SALUD COMUNITARIA. SECTOR I., *Aproximación psicosocial a un grupo de familias del municipio de Cantalapiedra*, Diputación de Salamanca, 1986.

(21) Ver ficha técnica de E9 y E10 en Apéndice metodológico.

a la asistencia pública y privada (pensión y limosna). Pero en ambos casos se observa poca realización de las expectativas de consumo familiar y un deficiente paso de los hijos por el dispositivo escolar.

La vivencia que se tiene de los hijos, en cuanto implicación de los mismos en los dispositivos configuradores de la infancia, es para la «familia E» de gasto continuo que profundiza la carencia actual; mientras que para la «familia A» son vividos como fuente de recursos, sea de ayuda oficial o reclamo ante los ciudadanos.

- La *familia E* excluye como medio de subsistencia el «pedir, robar o matar» (E7, 5), es decir, se somete al modelo normativo aunque no disponga de recursos económicos para cumplirlo. Este desajuste produce, por un lado, el desquiciamiento personal, al interiorizar la responsabilidad de la situación («demasiado he hecho hasta ahora, ya no puedo más» Idem, 28); pero, por otro, la exteriorización de esta asimilación de la norma, le proporciona un principio de realidad evidente que le permite reivindicar un reconocimiento (de existencia social) normalizado:

«Hay gente que me quiere mucho porque “dónde va esta mujer con tantos hijos”, “lo limpia que va por la calle”, “lo limpios que lleva a los hijos”. Si yo pudiera, los tendría como un rey (...) Pero los tengo **normalmente decentes**» (E7, 13).

A pesar de las carencias materiales, aquí también el niño ha pasado a ser el *rey de la casa*, al menos en la fantasía materna. Ante la falta de recursos económicos para el funcionamiento ajustado a los dispositivos reguladores de la infancia, se escinde el mundo en «dentro» (la casa) y «fuera» (el gasto). El espacio privado del hogar se convierte en el ámbito de actuación familiar, adoptando el modelo de familia volcada en sí misma; por otra parte, el deseo de gozar (salir, divertirse, etc.), es decir, el ámbito del gasto, siempre choca con la carencia de medios para su realización. El ajuste a un modelo normativo de hogar que implica cuidado de los hijos (familia muy numerosa), atención de la casa, etc., permite una interiorización de la reducción obligada al hogar y así diferir el goce:

«Ellos me piden salir por ahí, pero “primero hacer lo que hay que hacer” (...) Antes de hacer las cosas (de la casa) no me verá salir a la calle» (E7, 19-20).

A esta situación de reclusión en el hogar para evitar gastos y de desbordamiento por el trabajo normativamente impuesto y realmente exigido por ser familia numerosa, se añade la ausencia del marido emigrante. Sin embargo, el modelo de familia ideal sigue basándose en la privacidad: respeto a los padres por los hijos, reunificación de todos los miembros dispersos y paz familiar:

«Si yo pudiera, me gustaría centrar a mis hijos aquí, alrededor de esta mesa; pero no tengo para darlos de comer.»

«Como la “sombra del marido” no hay nada, si mi marido estuviera aquí, sin dar voces diría: “hacer las cuentas, iros a jugar o a cenar”, porque el respeto del padre no es el de la madre. Pero, como estoy sola, cuando vienen de la escuela es la casa de los locos y, es verdad, me aburren» (E7, 14).

Reclusión en el hogar que, ante la sobrecarga de trabajo, exige contar con las hijas como ayuda suplementaria, lo que refuerza en ellas la contraposición entre la casa, como espacio de sacrificio, y el exterior, como fuente del goce: «las he tenido muy esclavas (...), ellas han salido poco y quieren disfrutar, ver» (Idem, 17). La privacidad, así vivida, lleva a la diferenciación entre sexos en cuanto a su participación en el trabajo del hogar («tareas de mujeres o de hombres») y a reforzar la discriminación social de los mismos (labores reservadas a *las hijas*). En este sentido, la exclusión del hijo varón de las tareas del hogar, indica un apartamiento mayor del mismo de las tareas de los adultos, es decir, *se infantiliza más al niño que a la niña*. Esta actúa, en muchos casos, como sustituta o colaboradora de la madre, antes que como escolar o niña que juega sin preocupaciones.

Al hijo entrevistado se le considera emprendedor y disponible («le sale a él», «sale a todo» E.7, 9), es decir, acoplable a cualquier terminal, un buen modelo de emigrante. El «extranjero» se presenta como el nexo entre las expectativas de la madre y las del hijo, ante una situación en el pueblo que no ofrece nada para sobrevivir (Idem, 29). Por su parte, en el discurso del hijo, la contraposición campo/ciudad, —donde lo bueno y abundante se asigna al segundo término— se traduce, también, en la contraposición pueblo/extranjero (E8, 17), localizando en el último la abundancia ausente del pueblo. El niño, como próximo emigrante, espera feliz a cumplir el ciclo migratorio familiar, porque del pueblo tampoco espera

nada. La idealización del otro país es tal que ni siquiera prepara el idioma o aprende el oficio que piensa desempeñar allí.

- La familia A, dado el origen «asistencial» de sus recursos (22) se encuentra en situación de dependencia de ayudas públicas y de la caridad privada. La estrategia vital que adopta es la adaptación a la norma (de la tutela) y, a su vez, el uso más ampliado de la misma mediante la exhibición de las propias carencias.

Se sabe con claridad que la salida social de los hijos está marcada por la situación familiar: unos hijos seguirán los pasos de otros (servicio doméstico o emigración laboral y, si no hay suerte, «a pedir»); destino «igual para todos» (E10, 25). En la situación de necesidad familiar extrema, el servirse de los hijos para pedir limosna o recibir ayudas no se vive con desdoro sino como forma de ayuda familiar fundamental: «lo que él trae, nos da la vida» (Idem, 20). En la familia, las niñas mayores realizan una labor de complemento de la madre para atender a los muchos hijos del matrimonio, mientras que los niños realizan con su aportación (en especie o dineraria), procedente de la limosna, un complemento salarial. En ambos casos, *los hijos participan desde muy pequeños en el mantenimiento y administración familiar; en este sentido no existe la «infancia» separada de las labores de los adultos, sobre todo en el aspecto económico.* El modelo familiar es de unidad, un sujeto colectivo para subsistir.

La figura de la madre aparece como gestora frente al mundo externo (hacer los trámites oficiales, solicitar ayudas, etc.), papel que se refuerza por la incapacidad laboral del padre. Este aparece como objeto principal de «protección» y subsidio familiar, por lo que adquiere una imagen ambivalente de sustento familiar pero, a la vez, de necesitado. Las relaciones entre padres e hijos se manifiestan, así mismo, como variables, es decir, simultaneando formas muy afectivas y a veces violentas. Desde el exterior se califica a estas familias de «muy unidas». Sin embargo, este modelo familiar abierto, muy relacional y promiscuo, no tiene inconveniente en que los hijos sean atendidos en centros de protección o encuentren cuanto antes trabajo fuera de casa (como «clientes» estarían en contra del modelo de desinternamiento de centros infantiles).

(22) Recuérdese que dos tercios de los ingresos de las 22 familias estudiadas en Cantalapiedra procedían de fondos asistenciales y de la mendicidad.

Esta independencia o desapego obligado por la necesidad, es la que hace exclamar a los maestros de estos niños que «aprenden al margen de la escuela» y que se manifiestan como adultos ya desde niños: «viajan solos en tren o en coche de línea con 11 años y con una desenvoltura total» (E11, 21). El mismo padre del entrevistado dice del hijo que «es espabilado; sabe salir en la vida» (E.10, 20). Se coincide, pues, en la descripción del clásico «pícaro» (que adquiere todo su realismo a las orillas del Tormes):

«Es el típico lazarillo, el típico pícaro, porque es de espabilado.... Pero su nivel familiar y social, pues no es demasiado bollante y él se busca la vida y se arregla como buenamente puede» (E11, 18).

Pero esa salida no se buscará en el pueblo, al que se considera sin posibilidades para los hijos (marginados en el pueblo).

La diversidad de estrategia en las dos familias elegidas parece responder, en último término, a la dinámica de funcionamiento de los dispositivos normativos. En el primer caso, la interiorización del modelo vigente y su aplicación estricta, permitirá a los dispositivos de tutela considerar a la *Familia E* dentro de la norma y, por tanto, no necesitada de ayuda especial; a su vez, esta dejación de asistencia pública a la necesidad real de dicha familia hace que la misma se encierre en sí misma y sobreviva excluyendo el «pedir» ayuda externa. En cuanto unidad familiar bien regulada (atención a los hijos, aceptación de valores, etc.), la familia E se encontraría bajo la modalidad de «contrato» (según la calificación de Donzelot recogida en II), que permite un desenvolvimiento autónomo de cada unidad familiar mientras lo haga dentro de la norma. Sin embargo, la sobrevivencia por la adaptación a las condiciones de ayuda en la *Familia A*, le exige presentar diversos aspectos de irregularidad para lograr la atención de los dispositivos normalizadores (familia muy numerosa y hacinamiento en la vivienda, ausencia de ingresos por trabajo y práctica de la mendicidad, promiscuidad y variabilidad en las relaciones, falta de hábitos de higiene, etc.). Esta familia se encontraría, pues, bajo **vigilancia tutelar**, sumisa a la regulación exigida, pero siempre necesitada de ayuda por permanecer las carencias que provocan su irregularidad.

3.2.2. *El dispositivo escolar*

De la investigación citada sobre «sociedad rural y juventud campesina» (23), se desprende que las tasas de escolaridad en el mundo rural, a partir del ciclo obligatorio, son la mitad que las correspondientes en el promedio nacional. Así, si a los 15 años la tasa de estudiantes rurales es del 53,3 % (incluyendo a los retrasados), en el ciclo de 16 a 19 años (correspondiente a BUP-COU o FP) desciende al 24,2 %, cuando el promedio estatal es del 47,3 %. Por otra parte, el porcentaje de los que han terminado con éxito el ciclo de FP.II no agraria es apenas del 5 % de la juventud rural y, para mayor paradoja, la presencia de jóvenes rurales en FP.II agraria no llega al 1 % de su población. Pese a estos resultados, el dispositivo escolar en la etapa obligatoria se encuentra prácticamente establecido y presenta, así, el éxito de su eficacia clasificatoria; todos los niños rurales quedan definidos a partir de su relación con la escuela: adaptado, retrasado, fracasado, etc.

Hasta la L.G.E. (1970), en el mundo rural prácticamente sólo existía la escuela elemental; el nivel secundario debía estudiarse en las ciudades cercanas. Ya hemos aludido a los institutos creados en la década de los 60 en Babilafuente y Cantalapiedra, para paliar dicha situación, debido a la coincidencia del impulso desarrollista con los proyectos familiares de promoción social por el estudio. En las últimas décadas, la implantación escolar en la zona se ha acentuado; si en el curso 64/65 no existía escolarización para los niños de 2 a 5 años en la Zona de las Villas, en el 86/87 se contaba con unidades de preescolar en todos los pueblos para los niños de 4 a 5 años y en Babilafuente y Villoria habían surgido guarderías privadas. Esta progresiva implantación del dispositivo escolar muestra, por otro lado, la mayor discriminación del hábitat rural respecto al conjunto de la sociedad: contrariamente al promedio nacional es mucho mayor el porcentaje de certificados escolares que el de graduados (62,2 % y 10,9 % en Babilafuente, 45 % y 11 % en Cantalapiedra) (24).

(23) GONZÁLEZ, DE LUCAS, ORTI, *op. cit.*, pp. 41-42, 45 y 57. Las cifras mencionadas proceden del contraste entre datos propios para el hábitat rural y datos de la E.P.A. para el total nacional.

(24) Ver COLECTIVO IOE, *La marginación de menores*, *op. cit.*, Anexo I: «El sistema escolar normalizado», pp. 129-148.

Pero la novedad de la reforma escolar de 1970 que ha tenido mayores efectos ha sido la concentración escolar, al potenciar a los pueblos más grandes (Babilafuente y Cantalapiedra) en perjuicio de los demás. Estos últimos han quedado con menos maestros que aulas, o con cursos para niños de 6 años hasta 10, y con viejos edificios escolares. Las quejas que se observan en el grupo de madres sobre el problema de los traslados diarios de los chicos, el desarraigo familiar que produce en los pueblos sin concentración (privando a los chicos del necesario aprendizaje familiar sobre el campo) y la dificultad de participación de los padres en la escuela o de controlar a los hijos (GD3, 46-47), parecen ser muy frecuentes en todo el medio rural. Estas quejas habrían hecho reconsiderar dicha política y dado lugar a la nueva medida de agrupación de colegios rurales (aún sin aplicar). En concreto, la oposición de los padres de Villoria a la concentración escolar ha conseguido la vuelta de los cursos concentrados en Babilafuente.

La repercusión del dispositivo escolar en la zona se vivencia de forma distinta por los padres y por los agentes profesionales de la enseñanza (25). Para estos últimos se trataría de un dispositivo normalizador, válido para todos los lugares y con resultados similares en todos ellos. La escuela rural estaría haciendo todo lo que puede y sus límites se encuentran en la falta de medios («no hay profesores especializados», «no hay material suficiente»; E11, 7 y 25), en el poco interés de los padres por la educación («son comodones», «todo lo delegan»; E11, 5 y 19) o en la incapacidad de los mismos niños («deficiencias», «falta de esfuerzo» o «intereses diferentes a los escolares»; Idem, 8, 20 y 21). Es decir, problemas externos a la escuela que terminan justificando la situación de «fracaso» en algunos niños; la institución escolar se mantiene incuestionada porque «los maestros dan todo» y su labor es eficaz, ni siquiera se han visto obligados a cambiar de «método» (Idem, 27). La defensa del sistema escolar y de la escuela rural (no diferenciada respecto a la urbana) sitúa esta posición en línea con el «discurso pedagógico», tal como se expuso en II.2.

Por su parte, los *padres* mantienen una postura más crítica. Observan, de entrada, la «marginación en que se encuentra la escuela rural» (GD3, 46), que se traduce en el «bajo nivel» que ofrece. La labor de los enseñantes se silencia (como si no existie-

(25) El discurso del agente profesional de la enseñanza se basa en E11. Ver Apéndice metodológico.

ran) y, sin embargo, se subraya la «valía personal» y el «esfuerzo» de los chicos como elementos claves en el proceso educativo (Idem, 47); también se acentúa el efecto producido en la familia a través de los «deberes» del hijo, que exigen responsabilizar a los niños («habituarse a la disciplina») y a los padres (responsabilidad casi siempre asumida por la madre). Pero en definitiva, no se cuestiona ni la existencia ni los objetivos del dispositivo escolar, sino su insuficiencia. En general, se observa una posición coincidente con la que manifiestan los sectores de capas medias urbanas que tienen más interiorizado el modelo familiar normalizado, según vimos en III.1.

La búsqueda de salida a esta marginación de la escuela rural vuelve a mostrarnos dos posiciones entre los padres: la que se lamenta de no haber llevado antes a los hijos fuera del pueblo (proyecto familiar de promoción por el estudio) y la que busca mejorar la calidad de la escuela rural —o el instituto comarcal— (proyecto promocional rural impulsado por los centros socioculturales de la zona). Sin embargo, en ambas propuestas existe una preocupación por la continuidad después de terminar la EGB. En definitiva, se piensa que si el saber del campo transmitido en la familia no sirve ya, el nivel que ofrece la escuela rural tampoco. *La salida real se tiene que encontrar fuera del mundo rural*; además, una vez que acceden los chicos a un nivel educativo superior, el campo no les oferta nada, por lo que el dispositivo escolar termina siendo «factor de migración» (26) personal o familiar.

La cultura es vivida por los padres como «carrera» personal del hijo y como proyecto familiar («la máxima inversión»); pero hoy ésta se presenta incierta dado el paro de licenciados en la zona. Aun así, seguiría teniendo sentido la «elevación del nivel cultural de los hijos» por su utilidad colectiva para ser alcalde, juez de paz, etc. Pero detrás de estas fantasías paternas, se advierte también una preocupación pragmática: la poca escolarización produce una deficiente socialización y el fracaso del dispositivo escolar introduce en la zona elementos «maleados», que terminarán por «coquear a los demás» (Idem, 52). Por otro lado, la diferente posición social de la familia hará que «los hijos sin estudios de familias con tierras» tengan económicamente la vida resuelta, aun-

(26) Es la tesis básica que plantea Marina Subirats en cuanto función de la escuela rural; ver «Escuela y medio rural: una relación problemática» en LERENA, C. (comp.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, 1987, pp. 291-305.

que culturalmente sean «paletos» («a torcer botas, como yo digo»); mientras que si fracasa en la escuela un hijo de familia sin nada, su futuro será «tirar cantos» (GD3, 51) o insertarse en el mercado marginal de trabajo (eventual agrario, servicio doméstico o eventual en la hostelería, etc). Para el sector de padres preocupados por los hijos, antes que dejar a los niños en la calle al terminar la EGB es mejor «que hagan algo» (lo que sea), solicitando becas o con sacrificio económico de la familia; de no hacerlo, la «responsabilidad» es de los propios padres (Idem, 56).

El dispositivo escolar muestra así su doble faz. Idealmente cumple una función de promoción social o elevación del nivel cultural, pero prácticamente se le pide que sea un lugar de recogida y de creación de hábitos de los niños en la edad en que la familia ya no les controla (Idem, 56). Este acomodarse a la norma del modelo de niño vigente es lo que resalta el discurso pedagógico, asumido por los profesionales de la enseñanza: la escuela rural exige normas universales de higiene, asistencia, compostura, etc. que permiten trabajar al maestro, a la vez que integran a los niños en la normalidad social. El niño, así regulado, será un trampolín utilizado por la escuela para lograr «educar a los propios padres» (E11, 26).

El paso por la escuela de todos los niños produce en ellos un efecto clasificatorio. Los «niños normales» son los que asisten a la escuela, trabajan y pasan curso (E11, 19); todos los demás son «anormales» (en sentido estricto) o «retrasados», puesto que no siguen el ritmo marcado y suponen una rémora para los demás (parte de la culpa de este fracaso la achacan los docentes a los padres, que no obligan a esforzarse a los hijos). La tercera categoría de niños que aparece en la escuela es la de quienes tienen «intereses diferentes a los escolares» (Idem, 19), que aprenden mucho «al margen de la escuela» y que saben que su futuro no está en el estudio (Idem, 21). Este es el caso del hijo de la familia A, según veremos.

A esta clasificación del dispositivo escolar, se ajustan las posiciones del *grupo de chicos*. La posición que hemos denominado «promocional» responde al modelo de éxito en la normalidad escolar (seguir pasando cursos y niveles de enseñanza hasta culminar en el título universitario); afirma que el «progreso de la sociedad» está en el desarrollo de la inteligencia y que la promoción social se logra por el «estudio», a base de mucho «esfuerzo personal» (GD2, 41 y 26). El ambiente propicio para este proyecto está en la «ciudad», en un modelo de familia «intelectual» (no la rural) y

en un ambiente «estudiantil» propio de la ciudad (Idem, 55). Por el contrario, la posición de aprendizaje en la tradición familiar, exigida por la incorporación de habilidades artesanas, presentaría la otra cara: «ambiente familiar no intelectual», necesidades educativas escasas cubiertas por la escuela rural y desconectadas de la especialización profesional.

Este último caso (tópico en Villoruela) desvela la competencia de las instancias familiar, en cuanto transmisora de aprendizajes básicos de productividad familiar, y la escolar. Esta contraposición suele ser causa de abandono de la escuela en el ciclo obligatorio, o de no continuar la enseñanza media. En general, esta situación muestra un rasgo extendido en la escuela rural: la ignorancia en que se desenvuelve respecto a las necesidades educativas y profesionales de los alumnos (27). En el caso del hijo de la «familia E», el abandono de la escolaridad antes de concluir el ciclo básico, sin haber sufrido suspensos ni retraso, remite a que los contenidos de la enseñanza no son de su interés («me aburría») y, además, no le capacitan ni le orientan para su futuro profesional (E8, 27). Se trata de una escuela limitada a «lo académico» (lo que conoce el profesor) y que necesita imponer sus contenidos mediante «castigos» (Idem, 22). Muy similar es la descripción que nos ofrece el hijo de la *familia A*: «la escuela es aburrida, repetitiva y somete a castigos»; lo que se valora de la misma es, precisamente, lo extra-académico (juego, salidas, amigos). Para este último caso, según veremos, la escuela ideal no es la rural, sino el «centro de protección» (tener de todo y gratis); la escuela rural sería un sucedáneo educativo, encargado de transmitir algunas pautas de socialidad («da asco cómo comen los chicos de los pueblos en el comedor escolar», E9, 14).

Por su parte, el padre de esta *familia A* adopta ante la escuela la misma estrategia adaptativa ya mencionada: «que no falten los hijos ningún día, si no tienen justificante» (que le exige el maestro) (E10, 16). Se reconoce en el maestro la autoridad del funcionario y por ello se busca su aprobación: «dicen los maestros que es un figura». Sin embargo, la realidad contrasta con la descripción ofrecida: ningún hijo, por ahora, ha terminado la EGB; dos la han abandonado y de entre los escolarizados, varios llevan retraso de

(27) En el grupo GD3, la mitad de los asistentes se encontraban en situaciones escolarmente «irregulares» (retrasos, abandonos, carencia de recursos para seguir en BUP, etc.) y sin claridad sobre su futuro.

hasta dos cursos; etc. Por otra parte, la percepción sobre la escuela rural es de insuficiencia: «por mucho que enseñe, es aprender dónde está la mano derecha. Pero el día de mañana, a ver, dónde os colocáis!» (E10, 24). El ideal es el «colegio protector» (educación, comida y trabajo), como veremos. Con todo, el dispositivo escolar aparece como elemento de diferencia fundamental tanto entre las generaciones («yo sólo sé firmar, a los 11 años estaba por los campos») como entre los mismos hijos: «no todos tienen el mismo instinto para la escuela» (Idem, 2). Este dispositivo ha interiorizado la necesidad de una regularización social, pero no ha conseguido en este caso introducir una sensación de fracaso escolar cuando no se cubren adecuadamente todas las etapas marcadas por la institución, porque no existe en estas familias unos objetivos culturales prefijados. El graduado o certificado se ven como un «trámite» para salir y buscar trabajo.

Para la madre de la *familia E* (apenas fue a la escuela y no le gustaba) también es importante que sus hijos aprovechen las oportunidades escolares al máximo «mientras sean gratuitas» (E7, 17). Sin embargo a pesar de la preocupación de los profesores por los niños y de las muestras de alegría que éstos manifestaban al acudir a clase, sus hijos han acabado por abandonar la escuela sin haber tenido suspensos. Para la madre es incomprensible, pero en este caso tampoco existe conciencia de «fracaso», porque no ha internalizado ninguna meta concreta que alcanzar: «que asistan mientras ellos quieran». Con todo, aunque la dinámica escolar ha invadido la casa (lugar para hacer los deberes) y ha obligado a los padres a preocuparse por las tareas escolares y por asistir a reuniones, etc., el aprendizaje básico de los hijos se ve ligado a la dinámica familiar:

«Son pequeñitos pero los voy enseñando para que el día de mañana les salga a ellos (de dentro) y cuando entren a algún lao y les digan “tienes que hacer esto o lo otro”, lo hagan o que digan: “ya vienen enseñaos de casa, su madre les ha enseñao esto o lo otro”» (E7, 20).

* * *

En general, se puede decir que los dispositivos escolar y familiar han establecido una relación de refuerzo mutuo en el mundo rural.



Es más, el surgimiento de la infancia y la adolescencia, como categorías sociales, se ve ligado, sobre todo, a la estructura escolar. Este proceso acentúa la importancia del dispositivo escolar, que separa al niño del mundo adulto y del mismo control de la familia. A partir de la escolarización y hasta los 11 años, se trataría del período básico de formación y colaboración colegio-familia. Entre los 12 y los 18 se sitúa el despertar de la «nueva adolescencia rural», que desborda el control de la familia (desplazamiento a la concentración escolar, desplazamientos a la ciudad para estudiar o para consumir, etc.), que pide refuerzo al dispositivo escolar.

En esa última etapa de la infancia se desvela el desajuste entre educación familiar y otros dispositivos de socialización. Porque si el saber del campo (familiar y laboral) no sirve ya, se impone la incorporación de la cultura de la ciudad, pero los adultos saben que no son ellos los sujetos adecuados para transmitir lo que no han recibido. El ideal de infancia y adolescencia bien construido, según la posición de los padres, apuntaría a la complementariedad entre el buen niño actual (bien informado y bien atendido) y el buen niño de antes (activo y creativo pero sin abundancia material). Sin embargo, aparece la sospecha de que la nueva familia rural y la escuela rural no han sido capaces de hacer frente a las exigencias actuales: el resultado de su acción ha sido una infancia insatisfecha. Les habría ganado la mano a ambas instancias el dispositivo del consumo.

3.2.3. *Otros dispositivos reguladores: el consumo y la tutela*

El surgimiento del modelo de infancia moderna exige la implantación de dispositivos específicos al efecto. Pero según se ha expuesto anteriormente, éstos no han dado el resultado apetecido por los diversos sectores. La mayoría de los adultos de los sectores normalizados atribuyen a la abundancia (real o ficticiamente puesta a disposición de los hijos por el consumo) la insatisfacción actual de los niños; por su parte, los adolescentes denuncian un acceso diferenciado a dicha abundancia, puesto que si a los hermanos más pequeños se les concede inmediatamente lo que desean, para los más mayores queda condicionado a su ajustada acomodación al estudio o al trabajo. Sin embargo, aunque en la situación actual de recesión económica en el campo no es de esperar que se consuma más que hace 10 años o 15, sí parecen haberse interiori-

zado definitivamente las expectativas consumistas en todos los sectores, aunque con diversos matices según el sector social.

Por otro lado, en los últimos años han hecho su aparición otros dispositivos culturales, deportivos, promocionales y asistenciales, para los tiempos y espacios extraescolares de los chicos ligados a instancias de la administración o a la iglesia católica. Esta última con la renovación de la catequesis infantil y el trabajo con grupos de adolescentes y jóvenes (Movimiento Junior, etc) incorpora a estos mismos y a los padres a los programas de atención a los niños. En relación a la iniciativa pública, la implantación de la Unidad de Servicios Sociales ha sido la novedad más reciente, suponiendo, por un lado, el acercamiento de los recursos asistenciales al mundo rural, a la vez que la detección de nuevos colectivos en cuanto posibles clientes de la oferta asistencial. Este conjunto de dispositivos creadores de infancia, aparecen impulsados desde la percepción de que el medio rural necesita apoyo para que la distancia con el progreso (la ciudad) no continúe ahondándose. Se trata, de modo genérico, de promocionar unos procesos sociales cuyo modelo ha surgido fuera del mundo rural.

Estos dispositivos existen en los pueblos más importantes (Babilafuente, Cantalapiedra y Villoria); en Villoruela y Villaflores se deben suplir parcialmente con el esfuerzo de los padres. Sin embargo en los pueblos demasiado pequeños o menos activos (Moríñigo y Cordovilla) apenas tendrían incidencia; en palabras del grupo de madres, éstos últimos «no tienen remedio» (GD3, 5).

A) *El consumo*

El desarrollismo de la década de los años 60 y primeros 70 ha dejado una marca indeleble: la generalización del consumo de masas. A él atribuyen los padres el ser la primera causa de la insatisfacción de los niños: «lo tienen todo».

Pero esta situación no es vivida de modo igual por los hijos. Ya vimos cómo en las dos posiciones detectadas (la «promocional» por el estudio y la «dependiente» de la producción familiar) existía una interiorización muy asumida de la «moral del esfuerzo» (GD2, 33). En ambas, la tarea concreta (el «estudio esforzado» y el «trabajo esforzado») aparece como *esfuerzo meritorio que obtiene su recompensa en el consumo*. Esta vivencia se refiere a un modelo distinto del paterno, en el que el trabajo es lo primero y se impone sobre el ocio (consumo); por el contrario, los hijos

sólo aceptan el esfuerzo que posibilite acceder al consumo, su fin verdadero.

En las dos posiciones que muestran los hijos, aparece la necesidad de salvar las mediaciones familiares para acceder a los recursos dinerarios que permiten el consumo. En el caso de la posición promocional, su tiempo ideal es el futuro (donde se sitúa el progreso personal, la adquisición del título académico, etc.), por tanto debe diferir el consumo inmediato en aras de sus objetivos; además no cuenta con recursos económicos concretos, por lo que depende de la capacidad de comprensión de los padres (en el «ambiente familiar intelectual» éstos saben que los hijos son estudiantes y jóvenes con necesidad de consumir). Por el contrario, para el sector del grupo que trabaja en la unidad familiar, la dependencia laboral lo es a título de participación en los beneficios de la misma, es decir, satisfacer sus exigencias de consumo inmediato; éstas sólo se encontrarían mediatizadas por el «sentido común» de los padres para impedir un derroche que ponga en peligro el proyecto de acumulación en la unidad familiar. A pesar de las diferencias, para ambas posiciones la *ciudad* es el término del deseo (de consumo), sea como lugar de progreso intelectual para los primeros, o como lugar de consumo interminable para todos (GD2, 26 y 57).

Con esta proclama anti-rural, el grupo de adolescentes se enfrenta a la experiencia cotidiana de los niños en el medio rural. Para el grupo, tanto los niños más pequeños (pobres en diversión porque no se lo permite la edad; GD2, 52) como los más mayores («hartos» de diversión, «a reventar de aburrimiento» por repetición de lo mismo en el pueblo; GD2, 53 y 58) coinciden en atribuir su insatisfacción a la limitación de acceso a la ciudad, espacio ideal del consumo interminable. Los menores mendigan las migajas de diversión de los mayores («a la puerta de la discoteca») y ése sería el inicio del aburrimiento infantil y de su pasividad, que se manifiesta plenamente en los mayores al quedar reclusos asimismo en el pueblo. Pero, también señalan otras dos causas, la ya aludida de la falta de autoridad educativa de los padres («no les niegan nada») y la influencia de la TV que crea actitudes pasivas (Idem, 50).

Para los adultos, la TV no sólo genera pasividad en los niños, sino que estaría impidiendo la comunicación en el hogar: «la T.V. destruye todo» (GD3, 21). La televisión muestra así una eficacia ausente en los demás dispositivos, puesto que influye en los niños y en los adultos, pero no somete a aquéllos a la mediación educa-

tiva de los últimos. El consumismo que vehicula la televisión convierte al niño en consumidor activo y pone a la familia en la difícil situación de tener que recortar continuamente estos deseos ilimitados. La adicción a la televisión en los niños de la zona (28) no produce privacidad familiar, aunque se vea en el hogar, sino dependencia individualizada («todos tenemos que estar callados y ¡ay si se nos ocurre hablar mientras ven los niños la TV!»). Por ello, la utilización de la misma como medio formativo (por ejemplo poniendo videos a los niños durante el fin de semana), parece reforzar la dependencia del niño que se aburre en cuanto no se le organizan cosas o que no sabe divertirse si no es gastando (en chucherías y en las máquinas). Ambos extremos, denostados por los adultos, terminan siendo aceptados por los mismos antes que dejar a los hijos sin control en el pueblo; dicha situación se transforma en temor paterno al llegar la adolescencia, cuando los hijos salen a consumir fuera del pueblo, lejos del control familiar.

En el discurso de los padres aparece una autoculpabilización por no haber sabido educar en el consumo a los hijos. El ideal de infancia-adolescencia parece apuntar en los padres a la complementariedad entre el niño actual (bien atendido y sin maldad) y el niño de antes (activo y creativo, no consumista). Sin embargo, el discurso del grupo de adolescentes enfatiza, frente al modelo de niño consentido (por los padres) y pasivizado (por la TV) que se estaría introduciendo en los más pequeños, los valores de su propia infancia: creativa y campechana. Estos valores perdidos en el mundo rural, habrían pasado a la ciudad (GD2, 55). De nuevo el modelo urbano adquiere para estos chicos la cualidad de meta incuestionada y deseable.

B) *Dispositivo tutelar*

En contra de las declaraciones anteriores de los padres, ni el consumismo ni la adicción a la TV son vividos como problemas en los casos de las *familias carenciales*. La ausencia de recursos propios hace que dirijan su atención preferentemente a los dispositi-

(28) Según una pequeña encuesta, la actividad a la que dedican más tiempo libre los chicos es a ver la televisión. En los fines de semana, los alumnos del centro comarcal de Cantalapedra pasan de 5 a 10 horas ante el televisor; los días de entresemana el promedio es de 2 horas y media. Cfr. «Encuesta: TV y tiempo libre», en *Atalaya*, núm. 6, marzo 1987, Colegio comarcal de Cantalapedra, pp. 18-19.

vos de ayuda; a su vez, dichos dispositivos encuentran clientes para su oferta de servicios.

En los últimos años tanto la iniciativa pública como la eclesial ha creado una oferta de actuaciones para el mundo rural. La exigencia de contar con personal preparado para atenderla ha ido introduciendo en la zona figuras nuevas (monitores, especialistas, etc.) que son retribuidas por su trabajo, lo que ha supuesto un enfrentamiento con los animadores del propio pueblo, no remunerados. En suma, se contraponen dos modos de actuación: uno que aprovecha el potencial de jóvenes y adultos voluntarios del pueblo para la atención a los niños, y otro que introduce la mediación dineraria propia de la ciudad; el primero establece una implicación mayor de los diversos sectores en el tema de la integración de los niños y tendería a la autonomización del mundo rural, mientras que el segundo remite a la necesidad de recursos y a la determinación externa de los objetivos de la promoción rural, provocando dependencia del exterior.

Aparte de esos dispositivos de carácter promocional, la implantación de recursos asistenciales en la zona (UBAS) y la sectorialización de los servicios de salud, hacen tomar en cuenta como problemática colectiva lo que hasta ahora se consideraba y trataba en cuanto casos aislados. Se ha propiciado, de este modo, la desinstitutionalización del tratamiento para acudir al lugar donde se produce la carencia.

Podemos asignar, a efectos del análisis, cada uno de los casos de familia entrevistada a un tipo de dispositivo de tutela: el promocional y el protector.

En el caso de la *familia E*, la falta de recursos económicos y su posición de ajuste a la norma, le hace plantear, a la vez, el deseo de que los hijos aprendan, se promocionen, etc. pero de «modo gratuito» (E7, 17). Por la experiencia vivida, en ninguna parte ha conseguido ayuda pública para su promoción: el pueblo es vívido como yermo; la escuela no retiene a los hijos; además, por la propia situación familiar, ni los abuelos les pudieron ayudar a ellos, ni ellos, ahora, a sus hijos (Idem, 29). En definitiva, la carencia de recursos (propios o de ayuda) imposibilita el ascenso social de la familia; la salida intentada ha sido el proyecto migratorio familiar (idem, 29): reproducción ajustada de la posición dependiente de la familia que no logran romper ni los dispositivos de socialización normalizada de los niños ni los dispositivos de ayuda familiar en el mundo rural.

Desde la situación descrita de la familia E, los recursos de *promoción rural* (centros de cultura, educación de adultos, grupos de jóvenes y de niños, etc.) son bien vistos por la madre. Sobre todo se juzga muy positivamente a las personas que lo intentan (grupo de dominicos, maestros preocupados, jóvenes que atienden a los niños, etc.); sin embargo, se dispensa su falta de eficacia para resolver la situación de marginación rural porque no está en su mano hacerlo. Dichos recursos no pueden solventar el problema fundamental, que es la falta de trabajo y lo que determina el proyecto migratorio familiar. En suma, esta posición coincide con lo que planteaba el grupo de madres cuando veía en estos recursos socio-culturales, más que un verdadero proyecto de cultura rural alternativo, un *dispositivo de control socializador* para evitar que se maleen los niños una vez que escapan al control de la familia. También el hijo de la familia E observa en el pueblo una potenciación de recursos deportivos y asociativos para los niños mayores (muy escasos para los más pequeños), pero en modo alguno se pueden comparar con los que existen en la ciudad (E8, 17). La marginación del mundo rural se debe, desde esta posición, a la ausencia de recursos; la solución la encuentra en la abundancia del exterior (la ciudad o el extranjero).

Si tomamos la situación de la familia E como síntoma para evaluar la implantación y efectos de los dispositivos de ayuda en el campo, observaremos varios desajustes. Por un lado, la posición de acomodación a la normalidad vigente que mantiene esta familia hará muy difícil que llegue a ser cliente de los servicios de ayuda asistenciales (se lo impide la dignidad de la pobreza). Por otro lado, la oferta inespecífica de promoción rural (cultural, religiosa, etc.) que se lanza a toda la población desde el dispositivo promocional le cae grande: la preocupación por el problema de la subsistencia cotidiana de la familia le hace situar todas sus expectativas de ascenso social en el proyecto migratorio (fuera del mundo rural). Estas características hacen que el caso de la familia E no sea el modelo ideal de cliente del *dispositivo promocional*, dirigido a familias normalizadas pero con recursos suficientes para liberar tiempo y energías en el cultivo personal o colectivo, ni tampoco del *dispositivo de protección*, encargado de detectar y tutelar a familias manifiestamente irregulares. Sin embargo pone en evidencia la dificultad de éxito de la implantación de dispositivos de promoción, por mejor voluntad que manifiesten sus iniciadores, cuando la situación básica del campo no se encuentra resuelta; es más, tal

como sucede con la escuela rural, estas intervenciones pueden terminar siendo un factor de aceleración de migración, al abrir expectativas imposibles de realizar en el campo. De todos modos, cuando los proyectos de promoción no surgen directamente del mismo colectivo rural o cuando son iniciados por grupos no vinculados a las necesidades de los sectores a quienes se dirigen, puede suceder que no coincidan las expectativas de los promotores y las de los destinatarios, o que exista una utilización de los mismos con objetivos diferentes (para unos serán de promoción integral y para otros cumplirán una función de aparcamiento de los chicos para evitar males peores).

Por su parte, en el caso de la *familia A*, el hijo tiene como objetivo romper «la mala suerte» de la pobreza familiar con un trabajo (E9, 24). Para conseguirlo la escuela rural no sirve y el pueblo no ofrece posibilidades. De ninguna de estas instancias espera ayuda eficaz (síntoma del rechazo-aislamiento socio-familiar); la solución tiene que llegar desde fuera. Tanto para el padre como para el hijo entrevistados, el dispositivo socializador ideal para los niños carenciados será una instancia que reunifique las características de «colegio» particular (educación personalizada) «residencia» del bienestar (comida, cama y amigos) y «formación profesional» (enseñanza laboral y búsqueda de empleo) (E9, 18 y 29; E10, 23). Se trata de un modelo de protección pública donde todo sea gratuito y abundante; modelo que no pueden ofrecer ni la escuela rural ni la familia carencial: se necesita un plus de ayuda social.

La adaptación al dispositivo de protección puede llegar a interiorizarse de tal modo en los usuarios que ellos mismos cuestionen a aquellos que no se adaptan a sus requisitos: «si no llevan los hijos a la escuela, saldrán mangantes; si están todo el día por la calle, no se podrá uno fiar de ellos» (E10, 13). En el climax de la identificación, los buenos tutelados «cortarán la relación con quienes desaprovechan las ayudas y por ello ni siquiera les socorrerán, aunque lo necesiten y se lo pidan por favor» (Idem, 17)

En el caso del hijo entrevistado, la lógica de la adaptación normativa (al menos ante el observador externo) también se muestra explícita: si pide limosna, será de modo prudente (no abusando como otros; E9, 17); en sus comportamientos ordinarios, se diferencia de sujetos peligrosos o no regularizados (como los gitanos o gente del pueblo que «roba o es violenta»; Idem, 45). Hay que reconocer la norma y comportarse según la misma («tener el carnet de la moto; devolver lo que se encuentra», etc.; Idem, 39). Al pare-

cer, la utilización del dispositivo protector habría hecho interiorizar en el usuario la normatividad vigente. Esta misma posición se advierte mayoritariamente en el caso de los chicos y chicas en situación de internamiento protector, sea en residencias públicas o pisos hogar (29). Para todos ellos el internamiento (separación familiar) es «un mal menor» ante el «bien de la educación» que reciben (GD11, 34). La educación es entendida como medio de ascenso social («ser algo de mayor» Idem, 38) y posibilidad de integración normalizada, mientras que la permanencia en la situación familiar problemática se lo impediría. Esta integración normalizada por medio del dispositivo protector no se reproduce en los casos de «reforma», donde el control es más estricto y la resocialización casi ineficaz porque el internamiento se vive como castigo y no como liberación de la carencia. Según la experiencia de educadores de niños sometidos a medidas de reforma, la distancia entre las expectativas de los chicos y las posibilidades de integración es insalvable:

«¿Cómo vas a convencer a esa muchacha de que el fin de su formación (en el internado) es ir a trabajar en una casa 8 horas fregando, cuando ella en una noche gana 10.000 pesetas, y además cómodamente, tomando copas en un bar y luego a lo que se tercié?» (GD6, 14).

En este sentido, el «pícaro rural» se encuentra en correspondencia con el caso de chico de protección de la ciudad, mientras que el modelo de «pícaro urbano», correspondiente al caso de reforma, sería prácticamente inexistente en el campo. Esta situación hace que los dispositivos de control más duros no tengan presencia en el medio rural y no se etiquete, a su vez, a colectivos de niños por la acción de los mismos.

La familia, sometida permanentemente a vigilancia protectora para la adquisición de ayudas, se encuentra, hoy día, aún más constreñida por la previsión que debe hacer para pagar los plazos de adquisición de la vivienda (en el caso de la familia A, la vivienda de promoción pública ha sido ofertada a los inquilinos):

«Andamos muy enredados con la casa (...), hemos pedido un préstamo y andamos no muy saneados» (E9,6).

(29) Las referencias de los niños en situación de internamiento protector se toman del GD11, ver Apéndice metodológico.

Este hecho, así como la compra «a plazos» de electrodomésticos, etc. está obligando a entrar en la economía dineraria y produce una auto-regulación familiar muy estricta, por la previsión de gasto a que obliga. De este modo, quedaría sin base la valoración del agente escolar de que estas familias cuentan con pocos recursos y, además, no los saben administrar (E11, 4). También en la familia E, la autoconstrucción de la casa y su disposición conforme a las normas (espacios para convivir, para estudiar, para las visitas, etc.) se presenta como la vía de establecimiento de la «privacidad» y el medio de actuación conforme a las exigencias del modelo vigente que se le impone. En resumen, los diversos dispositivos de normalización necesitan actuar por medio del dispositivo familiar que, a su vez, se mostrará como refuerzo de los anteriores. Las dos estrategias de adaptación observadas, parecen confluir en un proceso de normalización «doméstica».



V
RECAPITULACION



Al finalizar un informe sociológico, las prácticas al uso imponen la necesidad de un capítulo de «conclusiones», destinado —con más frecuencia de la deseable— a ahorrar al lector la tarea de enfrentarse con las páginas que le anteceden, proporcionándole un resumen esquemático de fácil asimilación. Tampoco este trabajo se libra de tal servidumbre, aunque consideramos necesario formular una advertencia para lectores desprevenidos. En las páginas siguientes nos limitaremos a recoger condensadamente algunos de los resultados de la investigación, a modo de «recordatorio» de lo avanzado anteriormente. Sin embargo, esta presentación será necesariamente esquemática y poco matizada, por lo que muchas de sus afirmaciones parecerán insuficientemente fundadas para quienes no hayan seguido los desarrollos de los correspondientes capítulos. Por tanto, quien se limite a la lectura de esta recapitulación corre el riesgo de recoger una idea parcial e incluso errónea acerca del conjunto del trabajo. Por lo demás, no nos parece factible presentar de forma lineal, breve y sencilla una problemática que —esperamos haberlo mostrado— se distingue por su complejidad y por la pluralidad de abordajes a los que se ve sometida.

Este capítulo, tras recordar el enfoque utilizado en la investigación, se organiza en tres apartados. El primero resume algunos elementos de la construcción del modelo de «infancia moderna» en España. El segundo recoge conclusiones del análisis de los dispositivos de socialización infantil en los ámbitos sociales estudiados. El tercero recuerda, brevemente, el marco social en el que actúan

los distintos agentes responsables de la socialización infantil, y el ámbito en que se plantea la posible superación de las situaciones de exclusión social de los niños.

- El objeto inicial de este estudio era delimitar y comprender los fenómenos de «marginación infantil» presentes en la sociedad española. Después de una primera fase exploratoria consideramos que era necesario ampliar el campo de investigación en dos líneas: 1) un *análisis histórico* de los procesos sociales que han configurado el campo de la infancia moderna, sin aceptar como datos incuestionables aquellos conceptos y dispositivos que hoy aparecen como «connaturales» a la condición infantil; 2) un estudio de los niños reales, atendiendo a la *desigualdad de contextos sociales* en que se fragua la socialización infantil, con el fin de no reificar la existencia de una infancia abstracta, identificada acríticamente con la normalidad vigente.

De acuerdo con estos planteamientos, recurrimos a un abordaje histórico y, además de estudiar cómo se produce la infancia en sectores normalizados de las capas medias, nos acercamos a algunos ambientes que aparecían en principio como «marginados» con respecto al modelo dominante: cascos degradados y barrios periféricos de las grandes ciudades, ciudades intermedias (entre diez y treinta mil habitantes) y núcleos rurales (con menos de dos mil habitantes).

1. CONSTRUCCION SOCIAL DE UN MODELO DE INFANCIA

- Hay que poner en primer plano la *relatividad cultural* de la noción de infancia, impugnando la pretendida existencia de una «naturaleza» infantil. El lugar y papel de los niños presenta sensibles diferencias de una a otra época histórica, así como entre diversas culturas contemporáneas. La infancia «moderna» es un producto de la cultura «occidental», surgido paralelamente al afianzamiento de la burguesía como clase social.

Bajo este modelo de infancia, los niños pasan a constituir un *ámbito específico y separado del resto de la vida social*, encuadrados en dos nuevos espacios: uno, el ámbito familiar privado —separado de la esfera pública de la «polis»— y gestionado por la nueva



figura de la «madre centrada en el hogar» —separada del ámbito de la producción—, que se hace responsable de la crianza de la prole. Otro, la escuela, que se erige en único ámbito legitimado de instrucción de los niños —separados del mundo adulto.

La *infancia «moderna»* se impone como modelo dominante en Europa entre los siglos XVI y XVIII, apoyada en la fuerza social de la Ilustración y el capitalismo. La primera impulsó los valores de autorregulación del ciudadano a partir de la internalización de normas, poniendo acento en la pedagogía y el ascetismo; el segundo hizo plausible la consideración de la infancia como etapa de preparación (desarrollo de las capacidades individuales) para la vida competitiva de los adultos.

- En su origen, este modelo de infancia estaba limitado a los hijos varones de la burguesía, que concebía al niño como colegial y a la familia como un invernadero (espacio de libertad protegida). En cambio, los obreros y campesinos conservaban pautas de sociabilidad amplias, no escolarizaban a sus hijos ni estos quedaban apartados del mundo laboral. En este contexto los niños se movían con fluidez entre los adultos y su socialización se basaba en el aprendizaje práctico y el contacto directo con los procesos de la vida social. La sociabilidad y confraternización de estas capas populares se convirtieron en un peligro para los intereses de la burguesía, dado que favorecían la reproducción de pautas culturales autónomas y de propuestas ideológicas subversivas. Por tanto, esta diversidad de comportamientos debía ser reducida a la uniformidad, de acuerdo con las pautas definidas como normales por los sectores dominantes.

Para garantizar su posición hegemónica en una época de fuerte conflictividad social, las clases dominantes pusieron en marcha diversas estrategias de regulación de las familias populares con el fin de despolitizar la «cuestión social» y asegurar su integración pacífica en el nuevo orden capitalista. Así, se desarrolló un proceso de *moralización* de la pobreza, obviando su origen estructural, atribuyéndola a fallos individuales de los afectados (indolencia, vicio, etc.). Además se produjo la *normalización* de la familia obrera, a través de una estrategia «civilizadora» que introdujo en su seno las normas burguesas de comportamiento (ascetismo, esfuerzo, higiene, autocontrol, etc.). Finalmente, la autoridad omnímoda de los padres quedó recortada en favor de una regulación estatal de la vida familiar, acorde con las necesidades de reproducción del or-

den social. Este *patriarcalismo de Estado* sometió a las familias a una de estas dos formas de relación: la de «contrato», para aquellas que son capaces de adaptarse autónomamente a las normas vigentes, y la de «tutela» (educación, moralización, psicologización, encierro, etc.), para quienes observan comportamientos alejados de las normas. Así, el modelo de infancia moderna se impone como *norma reguladora* para administrar realidades sociales diferentes. Sin embargo, es necesario distinguir, por un lado, entre su vigencia como modelo ideal y, por otro, su grado de implantación real y los efectos diferenciales que produce entre los diversos grupos sociales.

- En España surgieron las primeras manifestaciones de este modelo de infancia durante el siglo XVI, pero su desarrollo fue lento y precario. En el siglo XIX, liquidada la sociedad estamental, el nuevo Estado «liberal» sentó las bases de la instrucción pública (acabando con la enseñanza doméstica) y de la beneficencia social (para ocuparse de la preservación física y moral de los niños desvalidos). Pero sólo a comienzos del siglo XX se constituye el *campo de la infancia moderna*, que se articula a partir de los siguientes procesos: afianzamiento del modelo de familia nuclear-burguesa, escolarización de la infancia obrera (a partir de la prohibición del trabajo infantil) y surgimiento de un movimiento de «salvadores del niño», acompañado de una legislación penal específica para los menores. Todo ello en el momento en que se abandonan las concepciones liberales del capitalismo y el Estado adopta una presencia creciente en la regulación de la reproducción social. La implantación progresiva de estos dispositivos (familia, escuela, tutela) generó la aparición de diferentes tipos de infancia: niños integrados, anormales, inadaptados, en peligro, peligrosos, etc. De esta manera, el modelo de infancia «moderna» comenzó a implantarse como *norma reguladora dominante*, que pretendía subsumir al conjunto de los niños, aunque su *alcance real* se circunscribía tan sólo a una parte de los niños urbanos, sin incluir en su campo a buena parte de la población rural, por entonces predominante en el país.

- Esta estrategia de integración social resultó insuficiente, la conflictividad social continuó, y con ella la vigencia de distintas pautas culturales de socialización de los niños. Tras la guerra civil y la instauración del régimen franquista se produce una quiebra y retroceso de la capacidad de movilización, autoorganización social y lucha política de las clases populares. La represión facilitó la implanta-

ción de un modelo incuestionado de infancia; a pesar de las diferencias sociales —que generaban distintas situaciones para los niños— la norma ideal de niño (dependencia absoluta de los adultos, escolarización, apartamiento de la vida social, etc.) se erigió en referente obligado. El período «nacionalcatólico» del franquismo (1939-1959) no aportó otra novedad al campo de la infancia que el «borrado» de posibles prácticas cuestionadoras: se trató básicamente de un período de encuadramiento autoritario de la población.

Las consecuencias de este proceso no han sido homogéneas en todos los sectores de la sociedad española. La memoria histórica del potencial asociativo y de movilización social pervive, aunque distorsionada, entre los jornaleros agrícolas de ciudades intermedias. En cambio, ha sido prácticamente borrada en los barrios degradados de las grandes ciudades, convertidos en conglomerados sociales inestructurados, a pesar del breve auge del movimiento vecinal a finales de los 70.

- Durante el período desarrollista (1960-1975) se registraron modificaciones importantes, algunas de las cuales dejan sentir sus efectos hasta nuestros días. Esta *etapa*, la de la «modernización» de la estructura social española, se caracterizó por el fuerte crecimiento económico, la industrialización, la urbanización y paralelo des-poblamiento rural, el crecimiento del proletariado industrial y el surgimiento de las «nuevas clases medias». Estas transformaciones se vieron reforzadas por la acción reguladora del Estado, que buscaba garantizar la expansión económica y la integración social de amplias capas de población; aparece así un sistema de Seguridad social, el seguro de desempleo, las prestaciones sociales y un régimen de protección a la familia, además de servicios médicos y sociales dedicados a la infancia. Por su parte, el afianzamiento de las «nuevas clases medias» reforzó la vigencia del modelo de familia nuclear, reducida al ámbito privado. Las pautas morales experimentaron cambios importantes; la influencia del Vaticano II en sectores eclesiales generó un cuestionamiento de la familia autoritaria y un auge de los valores de la «responsabilidad paterna» (en consonancia con los comportamientos de las capas medias). Las reformas educativas (1970) extendieron el ámbito de la escolarización obligatoria a más niños durante mayor número de años. Finalmente, el crecimiento económico y los «mass media» inauguraron la era del consumo que, mientras homogeneiza las expectativas de

la población, refuerza las pautas de pasividad e individualismo, frente a las de sociabilidad y relación activa.

En resumen, el modelo ideal de infancia moderna y de familia nuclear se consolidó como norma o principio de regulación dominante a la vez que se registró un proceso de *pérdida de autonomía familiar* en favor del Estado (limitación jurídica de la patria potestad), de la escuela (que transforma en inadaptados o anormales a quienes no acatan sus normas), de los expertos (pediatras, psicólogos, asistencia social) y, principalmente, de los requerimientos económicos del capital a través de sus normas de consumo (mass media, publicidad), que se constituyeron en nuevo eje del proceso socializador, alrededor del cual deben reorganizarse las demás instancias. Así, bajo la ilusión de la privacidad familiar se establece firmemente el «patriarcalismo de Estado», que acopla los núcleos familiares al proceso de reproducción social en función de estrategias que les son ajenas y que poco tienen que ver con su referente moral o normativo.

2. DISPOSITIVOS DE PRODUCCION Y REGULACION DE LAS DIFERENTES INFANCIAS

- Desde mediados de la década de los 70 se está registrando una *reestructuración del campo de la infancia*, como consecuencia de importantes cambios socioeconómicos y políticos. Por una parte, la crisis y posterior reconversión económica ha producido el fin del pleno empleo, el auge del paro, la precarización laboral y la economía sumergida, junto a un crecimiento y mayor concentración del capital financiero, o la penetración de empresas transnacionales en sectores económicos clave. En general, la estructura social española aparece más polarizada y fragmentada. Por otra parte, el cambio político hacia un sistema de libertades civiles y gobierno democrático se realizó bajo las reglas del consenso entre cúpulas dirigentes, lo que supuso la desmovilización y pasividad de los diversos movimientos sociales surgidos en los 70, y facilitó las prácticas de regulación y homogeneización cultural diseñadas por las minorías detentadoras del poder (ideológico, económico o político). Estos cambios se reflejan en el nuevo carácter que adopta la regulación estatal del proceso de reproducción social (corporativismo, caída del gasto social), en la legislación referida a la infancia (Constitución, códigos civiles, leyes penales), en el sistema escolar



(crecimiento de la escolarización, del fracaso escolar y de nuevas prácticas pedagógicas), y en las pautas demográficas (caída de la natalidad) o de consumo familiar.

En este marco general se producen hoy los fenómenos de «marginación de los niños». Para analizarlos estudiamos el funcionamiento de cuatro *dispositivos* (conjuntos de prácticas institucionales) desde los que se regula una adecuada producción del modelo de infancia y se vigila su acomodada reproducción: el familiar, el escolar, el del consumo y el tutelar. La configuración de cada uno de ellos depende de los cambios y luchas sociales, así como de la interrelación que ejercen unos sobre otros; por tanto, al referirnos al «*modelo*» de infancia vigente no pensamos en un conjunto inerte de principios sino en *un núcleo dinámico de normas que operan como reguladores de la socialización infantil* en diversos ambientes sociales.

2.1. La familia: instrumento del aprendizaje de clase

- Entre los grupos sociales «integrados» no existe una pauta uniforme de *comportamientos* y formas de organización familiar. Por un lado, aparecen importantes diferencias generacionales: existen distancias, y a veces incompatibilidad, entre padres e hijos pero también entre distintas generaciones de padres, formadas en diferentes momentos de la historia española. Por otro lado, se registra una diversidad vinculada a la condición social: no son reducibles a un patrón homogéneo las conductas familiares de la gran burguesía tradicional, de las nuevas élites urbanas o de los niveles inferiores de las nuevas clases medias. Sin embargo, sí existe un *referente normativo* que aparece como hegemónico, aquél que es representado típicamente por este último segmento social.

Entre estos sectores tienden a imponerse las pautas de la «familia liberal»: mayor responsabilización de cada uno de sus miembros (énfasis en lo individual) y redistribución de roles hacia un funcionamiento más democrático, aunque prevalece el papel de la madre como guardiana del hogar y formadora de los hijos. La infancia aparece como etapa de inculcación (desde los padres) y apropiación (por los niños) de una personalidad fuerte, ajustada al principio de realidad. Para ello se impone una disciplina «racional» que fomente el «cultivo del carácter», en base a criterios de esfuerzo y austeridad. Los padres intentan reforzar el repliegue

del niño sobre el ámbito privado, y tratan de controlar lo que perciben como peligros exteriores (droga, sexo libre, inseguridad ciudadana, influencia de la TV, etc.), signados por la voracidad de goce y consumismo ilimitados. Así, aparecen como permanentes vigilantes de sus hijos, que gozan de libertad pero sólo dentro de los ámbitos supervisados por los adultos. Si la vigilancia se extrema, corren el riesgo de construir niños sobreprotegidos y permanentemente insatisfechos. De ahí que estos padres se muevan entre dos polos no deseados: la sobreprotección de los hijos o su acoplamiento a pautas contradictorias con las de la propia familia.

La asunción de este modelo es congruente con los valores de clase y la posición social de las nuevas clases medias, un sector en el que la interiorización de la norma opera como instrumento potenciador del estatus social: los hijos de estas familias se mueven dentro de una estrategia ideal de *promoción* social, que acepta la necesidad de postergar el acceso pleno a la vida social en aras de adquirir una capacitación supuestamente adecuada, que es la que se demanda al sistema escolar.

Puede decirse, por tanto, que la familia «liberal» representa una tendencia hacia una mayor flexibilidad, pluralismo y laicización de la institución familiar, que se hace cada vez más nuclear (volcada sobre sí misma) pero a la vez adopta formas más plurales; sin embargo, la disolución de sus marcos más estrictos no produce individuos autónomos sino sujetos acoplados a otros dispositivos institucionales. Además, la mayor flexibilidad de algunas formas familiares no modifica el estatus *dependiente* del niño, su rol de *objeto de gobierno* por parte de los adultos.

- La situación es diferente entre las **familias de barrios urbanos de composición obrera y subproletariado marginal**; zonas de acumulación de sectores carenciales, marginales, faltos de servicios y equipamientos, con fuertes componentes de conflictividad e inseguridad social. Sin embargo, no se trata de *ghettos* con una lógica autónoma sino del resultado de una actividad de producción del espacio social por parte del Estado y del capital inmobiliario, en la que los vecinos han tenido escasa participación. Además, la actual situación de los niños y las familias no es ajena a la intervención reguladora de dispositivos especiales (escolar, tutelar), que interviene a partir de criterios e intereses ajenos a los de los propios vecinos.

La relativa homogeneidad social existente en los barrios suburbanos configura algunos rasgos comunes a todas las familias. La precariedad económica dificulta, y a veces impide, la implantación del modelo familiar normalizado; existen importantes dificultades para el establecimiento de la reclusión de los niños en la privacidad familiar, que se ve invadida por el caos social circundante (peleas entre vecinos, toxicomanías, robos, etc.). En las relaciones sociales dentro del barrio no hay rastros casi de solidaridad vecinal «extensa», el deterioro de la convivencia potencia el individualismo y la insolidaridad; las relaciones en el barrio se establecen según pautas de agresividad y victimización, fenómenos que son vividos como puramente internos al barrio. Al no existir referentes ni adversarios comunes, las relaciones en el barrio tienden a circunscribirse al agresivo individualismo del «sálvese quién pueda».

Dentro de esta situación de precariedad, todas las familias giran alrededor de la figura de la madre, mientras la del padre se difumina o no existe; en este marco común destacamos dos posiciones culturales —que expresan *distintas estrategias de adaptación a la norma*, entre los adultos, respecto a la familia: **cultura metropolitana («moderna»)**, que asume los valores dominantes; se trata de madres preocupadas por la formación de los hijos, que establecen sobre éstos una vigilancia protectora y una relación «pedagógica» que busca la internalización de pautas como el autocontrol, responsabilidad y el esfuerzo. **Cultura de la suburbanización pobre («tradicional»)**: las pautas educativas se caracterizan por el autoritarismo, el control externo de las conductas infantiles y los castigos físicos. Pero la precaria situación material de la familia dificulta el control efectivo, lo que permite que los niños permanezcan en la calle «buscándose la vida». El desarraigo cultural de la población inmigrante y la fragmentación de las relaciones vecinales hacen que permanezcan, aunque deformadas y estigmatizadas, pautas culturales de una anterior «cultura de la pobreza».

Los *niños* tampoco asumen un modelo único de comportamiento; aparecen dos grandes tipos: los **integrados**, que asumen las normas morales (decencia, honradez) y la ética del esfuerzo individual (estudio, trabajo) con la expectativa de salir del contexto barrial y mejorar su posición social; y los **reactivos**, que no cuestionan el horizonte de valores dominantes, pero tampoco ven posible alcanzar tales metas desde la situación en la que se encuentran. Estos últimos adoptan ciertas formas sociales poco convencionales (gru-

palidad agresiva, estética diferenciadora, consumo de drogas, etc.) y, a veces, utilizan medios que se consideran ilícitos para conseguir aquellas metas (robos). El principio vital es el de la *supervivencia* (el «buscarse la vida»), ya que no se perciben horizontes de cambio.

No hay, pues, un único tipo de infancia sino un abanico de prácticas (desde el niño «honrado y estudioso» hasta el «pícaro» urbano que no repara en los medios para satisfacer sus necesidades), producidas por el efecto desigual de las intervenciones de los dispositivos reguladores. Estas implican la destrucción o atomización de pautas «tradicionales», su regulación y subordinación al modelo dominante, y la incorporación de los niños a los espacios de control institucionales (escuela, etc.).

- En las **ciudades intermedias en declive**, en especial las del suroeste español, las desigualdades sociales son «evidentes» para sus habitantes; sin embargo, no hay violencia callejera, conflictividad o vivencia de caos como en el caso anterior. El sector de jornaleros agrícolas (los pobres de estas ciudades pequeñas) sufre carencias materiales que dificultan la plena vigencia del modelo familiar normalizado; sin embargo, el modelo aparece fuertemente implantado como norma reguladora de los comportamientos. Existen distintas estrategias de adaptación a la misma, aunque caracterizadas por un horizonte común: la búsqueda de la *supervivencia* familiar (a diferencia de la familia normalizada de sectores medios, signada por el espíritu de *promoción*).

Se detecta una amplia penetración del modelo de «padres responsables», dedicados a procurar el sustento a la prole en base al trabajo y el ahorro; en la estructura familiar la división sexual de roles está marcada con fuerza, y se transmite sin modificaciones de padres a hijos. Aparecen dos modelos educativos entre las familias, el «**tradicional**» (autoritario, basado en el control paterno de los hijos) y el «**moderno**» (dialogante, que inculca el autocontrol de los hijos), pero ninguno cuestiona el papel dependiente del niño, siempre sometido a la voluntad expresa de los padres. El temor paterno a las consecuencias de la crisis económica (paro juvenil prolongado, riesgo de comportamientos irregulares), conduce a reforzar el control de los hijos y a fomentar su repliegue sobre el espacio privado familiar, que aún consigue funcionar como separado de los riesgos del mundo público (a diferencia de

lo que ocurre en los barrios suburbanos), lo que evita la proliferación de «niños de la calle».

En general, los comportamientos adaptativos a la normalidad vigente (sexual, laboral, etc.) no están revestidos de la misma carga moral que entre las familias de capas medias urbanas; más bien son asumidos por puro pragmatismo y necesidad, ya que sólo siendo «ciudadanos honestos» es posible que los hijos consigan salir adelante. A pesar de que existen rasgos ideológicos que permiten cuestionar la injusticia social, la actitud dominante entre los padres muestra el efecto de las estrategias moralizadoras: se renuncia al cuestionamiento de la estructura social y política, por tanto, el cuestionamiento queda reducido al marco de la propia individualidad, que sólo permite un mayor o menor desapego a las normas vigentes, que permanecen como pauta de referencia única.

Los niños reproducen con pocos matices diferenciales las pautas familiares: se muestran abocados a la pura supervivencia como horizonte vital (no hay expectativas de promoción) y su adaptación a la norma dominante es un recurso más en la lucha por la vida. Asumen su papel subordinado dentro de la familia (la autoridad de los padres es legítima en tanto se basa en el amor paternal), aunque comienzan a exigir un clima de diálogo y confianza que cuestiona los modos tradicionales de la familia patriarcal. En este aspecto el dispositivo familiar registra la influencia homogeneizadora de los medios de comunicación y de algunas prácticas pedagógicas. Conscientes de ocupar un lugar social relegado en la ciudad (viven en barrios pobres), adoptan actitudes diferentes respecto a los sectores privilegiados y sus pautas de comportamiento: a) la mayoría rescata rasgos de una «subcultura de la pobreza» que se afirma frente a los poderosos pero asumiendo sus valores (ética del trabajo, honestidad, etc.); b) un sector minoritario considera justificado el recurso a medios irregulares (delincuencia, droga) dada las situaciones de carencia y necesidad que padece; c) marginalmente, algunos mencionan la posibilidad de modificar el orden social, erradicar los mecanismos generadores de pobreza, para poder acceder a la situación que hoy disfrutan los niños de familias acomodadas.

Por tanto, en los sectores carenciales de estas ciudades intermedias se aprecia la vigencia del modelo normalizado de infancia y de familia en tanto norma reguladora; sin embargo, aparecen

quiebras en su implantación efectiva debido a la existencia de carencias materiales.

- En el **medio rural con predominio de explotaciones familiares** se vivencia una situación de depresión económica y marginalidad cultural. Este sector rural se encuentra dependiente del exterior y, a medida que se inserta en el modelo social dominante (cuyo paradigma es la ciudad), va perdiendo su propia identidad. Así, la implantación en el campo del modelo familiar de las capas medias urbanas ha producido, entre otros efectos recientes, la exclusión de los abuelos del núcleo familiar y ha atacado en su base el autoritarismo del padre, dando mayor importancia a la figura de la madre centrada en el hogar y dedicada al cuidado de los hijos; también ha asentado pautas demográficas urbanas y ha restringido la dinámica de la sociabilidad vecinal. Por otra parte, la incidencia de los dispositivos escolar y tutelar entre los sectores más asentados ha ido moldeando la función de los padres en cuanto responsables de una socialización infantil de acuerdo a la necesidades derivadas del modelo vigente, si bien la falta de preparación para la misma y el desbordamiento de exigencias produce en ellos malestar y culpabilización.

La introducción del modelo familiar normalizado presenta rasgos diferenciales entre los sectores más afectados por la recesión económica y aquellos otros que con anterioridad se encontraban en *situación de marginalidad* dentro del mismo mundo rural. En este último caso, la familia se presenta como unidad de subsistencia, no de consumo, y los hijos se incorporan desde muy pequeños como miembros activos en la estrategia familiar de supervivencia (las niñas ayudan en casa para atender a los hermanos pequeños, lo que impide una escolaridad prolongada; los niños salen a la «busca» —limosna, pequeños hurtos— para aportar un ingreso complementario imprescindible). No existe en este sector un control permanente sobre los hijos, cada cual aprende a desenvolverse en la vida por necesidad; las relaciones familiares son variables, alternando momentos de gran afectividad con explosiones de violencia. Varias de estas características responden a pautas de la «cultura de la pobreza», cuyos rasgos son poco compatibles con el modelo de familia normalizada. En cambio, para el sector de familias *sin recursos pero integradas en el medio*, la asunción de la norma conduce a acentuar la privacidad familiar y a considerar al niño como «rey de la casa»; no obstante, perviven formas de dis-

criminación sexual respecto a las niñas, que son más controladas por los padres y soportan mayores exigencias de participación en las tareas domésticas. Al permanecer apartados del ámbito laboral, los hijos son vividos como carga (motivo de gasto continuo). Para los pobres rurales «normalizados», que no acceden a las ayudas de instituciones asistenciales, las únicas expectativas de promoción se cifran fuera del mundo rural, es decir, en la emigración.

En general, se puede decir que la implantación del nuevo modelo familiar en el campo todavía se está realizando y que subyacen diversas prácticas concretas. En los propios *sectores asentados*, el comportamiento de los padres hacia los hijos fluctúa entre el modelo dialogante y la imposición autoritaria. Los hijos adoptan también posiciones diversas: la «tradicional», condicionada por su dependencia de la explotación familiar y sin perspectiva de superar el marco rural, sometida a una autoridad paterno-patronal pero con cierto acceso a los recursos para el consumo; y la «promocional», que pone en el estudio la expectativa de ascenso social y de salida del mundo rural, quedando obligada a prolongar su dependencia económica familiar; el mayor nivel cultural de estos hijos va minando el autoritarismo paterno y atenúa la discriminación sexual entre hermanos. Además de estas posiciones, se distingue la del sector de niños más pequeños, plenamente socializados en las pautas del dispositivo del consumo, mientras que sobre los hermanos más mayores prima aún la moral del esfuerzo.

A la novedad de la introducción de la «infancia moderna» en el campo, se añade la extensión de la misma, debido a la prolongación de la escolaridad y retraso en la incorporación laboral. La aparición de la nueva figura del adolescente rural genera prácticas (salida a la concentración escolar, a seguir estudios o a divertirse en la ciudad) que escapan al control paterno; ante esta situación se genera un reclamo de ayuda a los dispositivos escolar y de promoción sociocultural por parte de los adultos.

2.2. La escuela: mecanismo civilizador y clasificador

- El sistema escolar es un elemento central para el proceso de construcción de la infancia «moderna». Separa al niño del mundo social; le somete a un proceso de transformación personal dirigido por un educador, cuya función es formarle como dependiente y sumiso a las normas; le recluye en el espacio escolar para proteger-

le de los peligros que se derivan de su supuesta falta de racionalidad y responsabilidad; le impone contenidos culturales pretendidamente universales, que redefinen la identidad infantil al margen de cuáles sean las pautas culturales familiares y su origen de clase. El fundamento de la intervención escolar radica en atribuir a la *naturaleza* infantil las características propias del modelo *social* de infancia «moderna», que legitiman la necesidad de un dispositivo de *civilización* (socialización adecuada). Así, el proceso social de construcción de la personalidad, implícito en toda relación pedagógica, queda oculto bajo la forma de un desarrollo inmanente de la naturaleza del niño.

La obligatoriedad y expansión de la escuela subsume a todos los niños bajo los criterios y objetivos del dispositivo escolar. Cada niño queda referido a las metas ideales del sistema (alcanzar niveles de educación superior) y, por tanto, pasa a ser clasificado según su relación con la escuela: los objetivos de la escuela son presentados como fundamentos del ser de los niños. Por tanto, además de transmitir determinados contenidos, ésta *produce* diferentes modalidades de infancia: niño normal, niño inadaptado, fracasado, en peligro, etc. El sistema escolar es productor de infancia y, concretamente, de niños desiguales pero sometidos a una misma norma de referencia.

En la actual situación española se registra un progresivo desacople entre la escuela y el mercado de trabajo, pues la cualificación académica no garantiza la inserción laboral. Este fenómeno es resentido de forma diversa por los distintos sectores implicados. Los *alumnos* tienden a cuestionar la legitimidad de la institución escolar y a perder identificación con las metas ideales que éste propone, generando diversas formas de rechazo escolar. En cambio, los *padres de familias integradas* conservan un alto grado de expectativas y exigencias respecto a la escuela, a la que consideran aún una vía posible de reproducción y ascenso social. Además, los grupos sociales más «integrados» asumen el cultivo de la «cultura» como marca diferenciadora respecto a las capas populares y adoptan como propias las metas de la escuela para consolidar su estatus privilegiado. Por su parte, el papel institucional de los *maestros* se encuentra sobrepasado por las exigencias contradictorias —de la institución, de los padres, de los alumnos y del propio saber profesional—, que derivan en un malestar docente.

- Las relaciones del dispositivo escolar y sus efectos se diferencian según el sector de niños y familias sobre los que opera. La **familia normalizada** muestra una homología de valores con la institución escolar (ambos asumen las mismas pautas «civilizadoras» sobre los niños: sólo cuando la familia los ha preparado convenientemente la escuela puede actuar con eficiencia) y con los educadores (ambas partes sustentan valores similares: higiene, autocontrol, responsabilidad, esfuerzo, etc.). Estas familias y la escuela coinciden en el mismo ideal: el niño como buen colegial. Esta concordancia de pautas permite que para los niños de estas familias la escuela aparezca como una prolongación de la socialización familiar, de ahí sus mayores posibilidades de «éxito». Por tanto, las disfunciones que aparecen entre familia normalizada y escuela no derivan de las características intrínsecas de ésta sino de su relación con el mercado laboral: la inseguridad creada por la crisis y reconversión del modelo económico disminuye las expectativas de los hijos y aumenta las exigencias paternas, que se vuelcan obsesivamente sobre la escuela y los maestros.

- En los **barrios suburbanos** de las grandes ciudades la expansión del dispositivo escolar le permite subsumir al grueso de la población infantil: actualmente todos los niños son definidos, e intervenidos, a partir del tipo de vínculo que establecen con la escuela. El fuerte incremento de las tasas de escolarización en los últimos años se ve acompañado por el crecimiento de niños «retrasados», «fracasados», «reactivos», «de la calle», etc. Por otro lado, la tensión y violencia de la calle penetra en la escuela, evitando que ésta cumpla su misión de aislamiento y preservación del contacto entre infantes y mundo adulto: fallan los presupuestos de la relación pedagógica, contruídos a partir de la generalización de pautas burguesas.

El efecto de esta extensión del dispositivo escolar no es uniforme entre los sectores afectados. Los *padres* muestran dos posiciones diferenciadas: a) los adscritos a la «cultura metropolitana» asumen como propias las metas del dispositivo escolar, al que consideran medio de promoción social; la violencia y conflictos que se viven en la escuela aparecen como ajenos a su responsabilidad, la institución aparece como víctima de un contexto social agresivo. b) los adultos que asumen la «cultura de la suburbanización pobre» perciben la escuela como un ámbito extraño al propio contexto cultural por lo que no hacen suyos los objetivos que la escue-

la propone; para ellos el centro escolar tiene una utilidad inmediata (acogida, control y alimentación de la prole, inculcación de conocimientos básicos), no con vistas al futuro, y siempre subordinado a las necesidades económicas familiares. El papel del niño como escolar está condicionado al de miembro de una unidad económica de subsistencia: primero debe colaborar en la procura del sustento o en las tareas de la casa y sólo cuando éstas estén solventadas acudirá regularmente a clase. De este modo ni los niños quedan plenamente encuadrados bajo el modelo de infancia «moderna» (que requiere su reclusión escolar y apartamiento total de la vida adulta) ni los padres experimentan la vivencia de un «fracaso escolar» (ya que no han asumido como propias las metas de la escuela).

Los *niños* resienten explícitamente un clima de caos y violencia en la escuela, idéntico al que viven en el barrio; para ellos no se trata de un ámbito aislado y protector, sino de un medio agresivo y lleno de exigencias, por ello la imposición de normas es contestada con agresividad o indiferencia. Este rechazo hacia la escuela está potenciado por la pérdida de legitimidad de los estudios como medio para una futura inserción laboral. Sin embargo, los niños basan su rechazo más en la vivencia de la escuela como medio hostil y agresivo que en una impugnación de sus contenidos; por ello, a pesar de que no se identifiquen plenamente con sus metas, sienten la marca del «fracaso» cuando no alcanzan el nivel de enseñanza obligatorio.

Los *maestros* expresan frecuentemente sentimientos de impotencia y registran la existencia de un conflicto entre la escuela y un sector de familias; sin embargo, éste no es percibido como el choque entre dos modelos culturales sino como el enfrentamiento entre la irracionalidad (familiar) y la racionalidad (escolar). Los fallos en el proceso de escolarización no se atribuyen a condicionamientos estructurales sino a la existencia de niños «distintos» (al ideal propuesto por el discurso pedagógico), producidos por un contexto barrial y familiar deficitario. El origen de los males de la escuela en las zonas suburbanas estaría, pues, en las carencias *culturales de la familia*. Se cumple así una operación de moralización, que convierte las situaciones *estructurales de grupos sociales* en problemas aislados de ciertos individuos o familias. Descartada la posibilidad de intervención sobre el contexto social, los educadores tienden a compensar las lagunas de la formación familiar, actuando como modelo positivo de identificación y potenciando los vínculos afectivos con los niños. Sin embargo, la masividad y virulencia de las



situaciones vividas les conducen a postergar esta actitud «pedagógico-afectiva» en favor de un reclamo autoritario: es necesario someter a estos niños a mayor disciplina y control, dentro y fuera de las aulas. Por tanto, en estas zonas «marginales» el niño sigue siendo un campo de batalla entre los designios de la escuela y los de las familias populares.

- En las **ciudades intermedias** se registra también una gran expansión del dispositivo escolar, que ha subsumido casi por completo a la población infantil, reduciendo la importancia de la figura del «niño callejero». Los *padres* de familias pobres de estas ciudades conservan algunas expectativas respecto al papel de la escuela, que aparece como una ocasión única de ascenso social, aunque fundada más en la suerte que en el esfuerzo de los niños. Las pautas culturales de la escuela resultan extrañas para estos padres, a quienes sólo les cabe confiar en que el azar les dé algún hijo «que valga para el estudio»; por tanto, el abandono de la escuela no es vivido como fracaso sino como una continuación de la condición familiar.

Los *niños*, a diferencia de lo que ocurre en los suburbios urbanos, valoran positivamente a la escuela, pero sólo como espacio de juego y encuentro, más amplio que el estrecho marco de la familia. Esta aceptación no se registra en igual medida respecto a los contenidos y metas educativas; a medida que tienen mayor edad crece la desmoralización y el abandono, ya que los estudios no tienen interés por sí mismos ni son efectivos para la inserción laboral. Por su parte, los *maestros* reproducen casi sin cambios el discurso de sus colegas de las grandes ciudades: el objetivo de su trabajo es formar individuos responsables que confíen en el esfuerzo personal como medio para adaptarse a la sociedad. Sin embargo, en sus escuelas (de barrios populares en ciudades intermedias) predominan los chicos agresivos, sucios y primitivos; prácticamente son salvajes que necesitan ser «civilizados». Aunque algunos docentes perciben la incidencia de las condiciones materiales de vida sobre estos comportamientos, consideran que la escuela sólo debe actuar desde el plano pedagógico, precisamente aquél que opera sobre los individuos y sus valores culturales. Se opera así una reducción de la complejidad social al puro ámbito profesional: esta «despolitización» de las prácticas pedagógicas significa de hecho atribuir el origen de los problemas al propio niño o, como mucho, a su ambiente familiar.

● El dispositivo escolar ha ido extendiéndose progresivamente en el **medio rural**, pero con características propias respecto al promedio nacional. Por un lado, un peor resultado de la etapa obligatoria (la mayoría termina sólo con el certificado) y, por otro, una menor escolarización en las enseñanzas medias (la mitad que el promedio nacional). Sin embargo, el dispositivo escolar produce un efecto clasificatorio sobre los niños rurales (normales, retrasados, o con intereses distintos a la escuela); además, la mayor o menor adecuación del niño al modelo válido del escolar (limpio, ordenado, sumiso al ritmo del aprendizaje) es utilizada por los *maestros* como argumento definitorio en su relación con las familias. El niño se convierte así en medio de educación de padres «incultos», que deben asimilar las pautas de comportamiento del modelo de infancia divulgadas por los maestros. Con todo, la escuela rural no ha conseguido una interiorización suficiente de sus objetivos en todas las familias, de ahí que el abandono prematuro de la escuela no siempre sea experimentado como fracaso de los hijos.

Entre los *padres de sectores asentados* y socialmente integrados se observa una crítica a los malos resultados de la propia escuela rural, que no deben ser achacados a los niños (que se esfuerzan y valen para ello), ni a los padres (que se muestran responsables y colaboradores). Para estos sectores, la aceptación del dispositivo escolar, y más en concreto de la concentración en escuelas comarcales, supone abdicar del control del aprendizaje del niño, hasta hace poco circunscrita a la familia campesina. La escuela rural se transforma en espacio de reclusión obligada de todos los niños donde se transmite un saber «urbano» que ignora las cuestiones necesarias para la vida en el campo (antes transmitidas por la participación del niño en la tareas productivas de la explotación familiar). La preocupación de estos sectores asentados, que han puesto sus expectativas de promoción de los hijos en la escuela, renunciando a la validez del saber del campo, es que tampoco es suficiente la aportación de la escuela rural. Ello se debe a que, si se acepta la lógica del sistema escolar, los niños deben acceder a niveles educativos superiores que se encuentran fuera del mundo rural, lo que plantea la perspectiva de la emigración y des-ruralización de los niños y jóvenes. Por su parte, para los *padres de sectores carenciales* la implantación generalizada de la escuela es la gran novedad con respecto a su propia niñez; no obstante, no existen expectativas de ascenso social de los hijos a través de la educación,

dada la imposibilidad de que accedan a niveles superiores a la enseñanza primaria. Entre estos sectores la escuela sólo podría adquirir legitimidad si fuera un medio útil para conseguir trabajo; en la medida en que no lo garantiza no tiene ningún valor intrínseco. En cambio, para los sectores más asentados, la disfunción entre el estudio y el trabajo no acaba con la ilusión de una «cultura» que eleve el nivel del campo, es decir, que socialice suficientemente a los hijos y les proteja de los peligros del exterior.

Aunque entre los *niños* existe un sector que responde a la posición «promocional» (que confía en su ascenso social mediante el estudio en la ciudad), la mayoría se encuentra en situaciones precarias porque o bien se suponen sin capacidad para continuar etapas superiores o bien no disponen de medios para hacerlo. Los abandonos y retrasos escolares aumentan con la edad y remiten a un distanciamiento de intereses entre los chicos y la oferta escolar, que no es capaz de atraerles ni de responder a las expectativas laborales. En muchos casos, el aburrimiento, los castigos y la falta de perspectiva social del estudio hacen que se valore, sobre todo, lo no académico ni normativo (lugar de relaciones, juegos, etc.); pero es casi desconocido el fenómeno de agresión a profesores o instalaciones académicas. El sector de niños cuyos intereses están al margen de la escuela corresponde con el de las familias socialmente menos integradas en el modelo normalizado; en estos casos, el papel del niño en cuanto escolar se encuentra relegado por el de colaborador imprescindible en la supervivencia familiar.

Para todos los sectores del campo, la escuela rural aparece, debido a su insuficiente funcionamiento, como un simple sucedáneo de la buena escuela (urbana). Esta actitud crítica se limita a reclamar «más y mejor escuela», sin cuestionar el tipo de valores que transmite ni su papel como dispositivo configurador de la infancia.

2.3. La red del consumo de masas

- Durante las últimas décadas *la comunicación y el consumo de masas* se han establecido como dispositivos de configuración de ciudadanos y consumidores socialmente integrados, con especial incidencia sobre la población infantil. Aunque transmiten un mensaje basado en el culto al individuo, los medios de comunicación de masas se fundan en una *asimetría* fundamental entre emisores

activos y poderosos (ligados a grupos de poder) y unos receptores pasivos y despersonalizados. Los «media» refuerzan las pautas culturales e institucionales dominantes, propiciando el consenso social y la uniformidad normativa a través de modelos de identificación estandarizados. Así, el individuo —pretendido sujeto autónomo de la acción social— es acoplado a los designios de instancias que escapan a su control y lo «consumen» de acuerdo a sus propios intereses. La manipulación sistemática de signos y mensajes, diseñada por minorías poderosas y aplicada a amplias masas de población, se ha convertido en el *nuevo dispositivo general de integración social*, subsumiendo bajo su lógica a otras instituciones, como la familia o la escuela. Sin embargo, a pesar de su pretensión totalizadora, no alcanza a subsumir completamente a toda la población, ni sus efectos son los mismos en todos los grupos sociales. La *televisión* es uno de los elementos principales en la configuración del ciudadano-consumidor (pasivo, dependiente y aislado), y muy especialmente en el caso de los niños. Actualmente en España un 94 % de la población menor de 14 años ve diariamente la televisión, de tal manera que al cumplir la mayoría de edad habrán dedicado a ello más tiempo que a cualquier otra actividad particular, a excepción del sueño. Esta penetración es prácticamente similar en distintas regiones y sectores sociales: la implantación de este dispositivo entre la infancia es total y homogénea. De nuestro estudio de la programación completa de TVE durante dos días de emisión, se concluye que el *niño* no aparece como un sujeto en plenitud, sino como individuo en proceso de socialización; se lo presenta como ser inconsciente, irresponsable, necesitado de guía y apoyo, pero también de controles y disciplina. Por ello, los niños no son noticia por sí mismos y sólo aparecen para dar soporte a alguna actividad institucional-tutelar (objeto de las prácticas de profesionales y expertos) o como reclamo publicitario.

El *modelo educativo* ideal que transmite la TV se basa en la confianza en sí mismo y en el orden social vigente, en la tenacidad y el esfuerzo, en la capacidad de adaptación a las circunstancias, en el respeto a la autoridad y en la corresponsabilidad social y familiar (conjunto de pautas plenamente congruente con la orientación ideológica de los grupos sociales dominantes). El *modelo de familia* que se difunde es el nuclear, propio de las capas medias; se insiste unánimemente en que éste es el «lugar» idóneo e indiscutible para la socialización óptima de los niños.

La complejidad del *contexto social* es generalmente escamoteada y recortada por el mensaje televisivo, lo que produce un efecto de ocultamiento de las desigualdades y los conflictos sociales. Por el contrario, la sociedad suele aparecer como el resultado de la libre interacción de los individuos, mientras que las diferencias sociales se atribuyen a la diversidad de actitudes y aptitudes personales. Así, las diversas prácticas sociales (entre ellas las diferentes «formas de ser niño») que se alejan del modelo dominante sólo pueden considerarse como desviaciones individuales, y no como formas de socialización producidas por contextos sociales diferenciados.

El dispositivo del consumo socializa a los individuos en un papel de pasividad y dependencia; además, los medios masivos de comunicación refuerzan el aislamiento y reducen los tiempos de juego y sociabilidad del niño. En este sentido parece claro que se produce un refuerzo de los principios del modelo vigente de infancia. Sin embargo, este dispositivo se basa en criterios de goce y satisfacción inmediatos, e introduce la mediación dineraria como requisito esencial; ésto resulta contradictorio con el rol del niño separado de la vida económica y con la ideología del esfuerzo y la postergación, propugnados por otras instancias socializadoras (familia y escuela). Además, la televisión transmite imágenes de la infancia, la familia y la sociedad que refuerzan la integración social y las pautas culturales de la burguesía y las capas medias; sin embargo, la incitación al «exceso» (en el consumo o en las relaciones personales y sociales) producen también diversas contradicciones en estos mismos sectores.

Puede afirmarse, por tanto, que el dispositivo del consumo tiende, por un lado, a *desbordar* la dinámica socializadora de instituciones como la familia y la escuela (al fomentar la voracidad inmoderada del deseo de los niños) pero, por otro, *afirma y complementa* valores básicos de estas instituciones (dependencia y aislamiento de los niños, ética del esfuerzo y la responsabilidad individual, etcétera).

- Precisamente en el seno de las **familias normalizadas** de capas sociales medias se descubre, en un corte generacional, la distinta incidencia del dispositivo del consumo. Por un lado, los *padres* cuestionan su influencia «negativa» en la medida en que fomenta el culto al placer y la excitación inmoderada de los deseos. Por ello se adjudican un papel de control y limitación de sus efectos sobre los hijos. Por otra parte, los *hijos* formulan una valo-

ración positiva del consumo y del ocio; para ellos la posición paterna demuestra mojigatería y anacronismo. Sin embargo, no se perciben rastros del hedonismo mencionado por los padres; su acoplamiento al consumo tiende a respetar la lógica del sistema: se ve necesaria la mediación del esfuerzo y el trabajo para acceder a sus frutos. En definitiva, los niños de las capas medias y de la burguesía parecen plenamente acoplados a la forma de regulación grupal propia del capitalismo «de consumo» (superadora de las formas coactivas del capitalismo «de producción»), que permite más flexibilidad en las pautas de vida a cambio de una mayor adaptabilidad a unos puestos de trabajo y objetos de consumo infinitamente reciclables. Estos niños aceptan tanto las metas como los medios propuestos por el sistema, desechando la «moralina» de los cuestionamientos paternos.

- En el caso de los **suburbios urbanos** se registra un acoplamiento pleno a las metas ideales propuestas por el dispositivo del consumo (adaptación que, como vimos, no se registraba siempre con respecto al sistema escolar y a las pautas de familia «normalizada»). Sin embargo, la imposibilidad de un consumismo integrado debido a las carencias económicas fortalece bien un ascetismo resentido o bien el consumo compulsivo y autodevorador: la obsesión por las tragaperras (manejar dinero), la discoteca (diversión mediada por el dinero), la moto (autonomía que se compra), etc. La televisión es omnipresente en los hogares; en muchos casos su papel es el de centro organizador de la privacidad hogareña, a la que se acoplan masiva y acriticamente todos los miembros de la familia, ya que no existe censura paterna ni especial preocupación por los supuestos excesos que difunde. Esta situación tiene consecuencias específicas sobre los niños, ya que el rol de «teleadicto» produce una desvalorización de la cultura del propio medio social y una idealización del estilo de vida burgués, aunque no siempre una incorporación de sus reglas de comportamiento. El desajuste cultural consecuente tiende a producir niños que rechazan las pautas familiares tradicionales y, en ciertos casos, asumen conductas «desviadas» (robos, etc.) para satisfacer las necesidades inculcadas desde los medios de comunicación.

- También en las **ciudades intermedias** se registra una implantación plena de este dispositivo. Las mismas metas y valores son sustentados por niños ricos y pobres; en este caso sólo los dife-

rencia la distinta posibilidad de acceso a los medios para satisfacerlos. Además, en el caso de las familias pobres, el acoplamiento masivo a la TV es utilizado por los padres, como en los suburbios urbanos, como «gancho» para mantener a los hijos, controlados, en el ámbito de la privacidad familiar. De este modo, además de recluir y enmudecer a los miembros de la familia, este dispositivo acentúa en ellos la pasividad y la dependencia.

- La generalización progresiva en el **medio rural** del consumo de masas ha tenido una repercusión diferenciada entre los distintos grupos generacionales. Para los *adultos* de familias asentadas, la abundancia, signo del consumo, es la novedad que diferencia su propia infancia de la de los hijos, entre quienes genera una insatisfacción permanente. Los padres ven en la TV el vehículo introductor del consumo en el hogar y se autoculpabilizan por no haber sabido educar convenientemente a los hijos en el mismo. Desde esta posición los niños son vistos como entes pasivizados por su adicción acrítica a la TV; además, el aislamiento que ésta genera estaría terminando con los últimos rasgos de sociabilidad familiar provenientes del modelo de relación vecinal amplio. La posición de los *niños* se resume en la aceptación del esfuerzo que posibilita el ocio, y en la identificación de la ciudad como un espacio ideal de consumo infinito. Por otra parte, la limitación del acceso a la ciudad (sobre todo para los más pequeños) les inicia en la carrera del aburrimiento, culminada por la influencia pasivizadora de la TV.

En los *sectores carenciales* y en los menos integrados también parecen asumidas las pautas del consumo. Las familias no disponen de recursos para su satisfacción, pero no se observan signos de que estos niños recurran a medios irregulares para procurarla (como en algunos ambientes urbanos); lo que se detecta es una tendencia a idealizar el «mundo exterior» como espacio de consumo accesible y abundante.

2.4. La tutela de los excluidos

- Más allá de los dispositivos habituales de socialización, existe una amplia gama de prácticas destinadas a procurar el control y la asimilación de los niños «distintos», insuficientemente integra-

dos en el modelo de infancia dominante. La característica común a todas ellas, que las integra en un único dispositivo tutelar, es que la intervención se realiza obviando el carácter social y político de las estructuras que generan tal diversidad de comportamientos.

El núcleo de este dispositivo lo constituye la categoría jurídica de «menor» (falto del grado de madurez y responsabilidad necesarios para ser considerado ciudadano pleno) y las instituciones judiciales encargadas de administrar la penalización de sus conductas irregulares. La actual justicia de menores reduce a los niños a la condición de objetos de una jurisdicción especial, de corte paternalista, que pretende corregir sus fallos personales (en tanto individuos «desviados»). Los tribunales de menores no aplican castigos en función del código penal, más bien realizan una dilución de la pena bajo la pretensión de reeducar y reintegrar al menor afectado, lo que da lugar en la práctica a un control indefinido y omnipresente (realizado en su nombre por agentes de la «atención social») de la vida de los niños del proletariado y subproletariado urbano.

A partir de este núcleo, el dispositivo tutelar se ha ampliado y reestructurado durante el período desarrollista y, particularmente, en la última década. Impulsado por las nuevas capas medias y la ideología del Estado de bienestar se ha registrado un auge del componente «social» (por contraposición al jurídico-represivo) de las prácticas tutelares. En sus muy variadas formas de intervención estas prácticas encuentran un fundamento común: la «protección» de la infancia (justificada en la caracterización del niño como sujeto «incompleto») y el refuerzo de todos los recursos que promuevan su socialización acorde al modelo dominante. Esto las coloca dentro de un mismo dispositivo con las prácticas directamente represivas, que también intervienen sobre los sectores «menos integrados» en función de los modelos de socialización funcionales a los intereses sociales dominantes.

La coacción social, pues, es administrada tanto desde la vertiente represiva como desde la promocional del dispositivo tutelar. Además del discurso jurídico, los aportes de los enfoques pedagógico, psicológico y asistencial informan las prácticas de un conjunto de instituciones y agentes sociales, cuyo efecto es una extensión constante de los espacios de tratamiento e intervención sobre la infancia. En conjunto, se trata de intentos de «ingeniería social», en los que el saber de los especialistas pretende formar un ciudadano ideal, previsible en sus comportamientos, constantemente



sometido a control para verificar su adecuación, y apto para convivir en la ciudad ideal, programada desde instancias técnicas congruentes con un orden social indiscutido.

Cada saber especializado, cada dispositivo de intervención, define y produce nuevas categorías de niños sometidas a tratamiento o susceptibles de serlo; en los discursos de especialistas el niño no aparece como sujeto social real, queda reducido a la categoría de objeto abstracto, aislado de la dinámica social global. Es sólo dentro de este campo de concepciones compartidas donde los agentes de atención directa a la infancia desarrollan posiciones ideológicas diferenciadas a la hora de caracterizar el papel de su propia intervención.

- **Las familias normalizadas** de «nuevas clases medias» tienden a universalizar la validez de sus propias pautas de socialización infantil; por ello, cuando los padres se refieren a la infancia «diferente» lo hacen en términos que la definen como a-normal. Además, su discurso refleja con una simetría notable el del dispositivo tutelar, ya que distingue espontáneamente dos clases de niños irregulares: las «víctimas» y los «peligrosos». Los primeros, la infancia en peligro, aparecen como víctimas de la pobreza y el abandono, de la que se responsabiliza a los propios padres y a la insensibilidad social. Estos niños deben recibir una protección adecuada, por eso se valora positivamente el papel de las organizaciones de ayuda (oficiales o no). En cambio, los niños «peligrosos», caracterizados por el vicio y los malos hábitos, requieren control riguroso (vigilancia policial) y una política de reinserción especializada (reciclaje y puestos de trabajo, centros especializados). Todavía dentro de este grupo, se distingue entre quienes se han visto impulsados por la necesidad (aún recuperables) y aquéllos que se guiarían por el puro vicio (los verdaderamente peligrosos). Parece clara, pues, la homología que se establece entre este discurso de las familias y las dos vertientes de la política institucional hacia la infancia diferente: por un lado, la protección y la promoción; por otro, la reforma y la represión.

- En los **suburbios urbanos** las intervenciones del dispositivo tutelar no son objeto de especulación o de charla informal, sino una realidad directamente experimentada. Entre estas intervenciones la presencia más sentida por padres y niños es la *represiva*. La constante intervención policial es el signo más visible de la actividad de regulación estatal sobre estos sectores de niños. Sin embargo, tal presencia no brinda resultados positivos para éstos ni dismi-

nuye la tensión y peligros de la calle sino que genera mayor inseguridad, afectando a los más débiles (jóvenes y niños) pero no a los más peligrosos. Al caracterizar a los menores de estos barrios como potencialmente delincuentes, el control y sobrerregulación policial tiende a generar actitudes más reactivas por parte de éstos, lo que, a su vez, viene a reforzar la «necesidad» de control represivo.

Las iniciativas de *promoción* (actividades de tiempo libre, apoyo escolar, talleres ocupacionales, etc.) son mucho más puntuales. Además, se registra una incongruencia entre las expectativas de sus promotores y las de niños y familiares. Para éstos se trata de ámbitos acogedores (a diferencia de la calle y la escuela), que ejercen un cierto control sobre los niños y aportan algún alivio económico a la familia; pero su utilidad es sólo inmediata: no son percibidos como posibles medios de promoción. En cambio, los agentes de atención otorgan un alcance más importante a su labor: se trata de rescatar del estado de carencia (a veces próximo al salvajismo) y «civilizar» a niños y familias, siempre según las normas (ajenas al medio) no cuestionadas de la familia normalizada. Existen dos grandes líneas de trabajo, la de intervención profesional y la de compromiso personal («misionero»), pero ambas comparten un supuesto común: la recuperación, integración o salvación de estos niños pasa por su asimilación al modelo de infancia dominante.

- Fuera del ámbito de las grandes ciudades, la presencia del dispositivo tutelar adquiere caracteres marcadamente diferenciados. Entre las capas pobres de las **ciudades intermedias** es notoria la ausencia de actuación policial sobre la infancia «irregular»; seguramente porque su comportamiento es menos reactivo y virulento que en los barrios suburbanos, las intervenciones directamente represivas son escasas. Por el contrario, las intervenciones se vuelcan en la promoción o la tutela de la infancia. Aunque en estas zonas es menor la implantación de instituciones y servicios dependientes de las administraciones públicas, existe una fuerte incidencia de instituciones religiosas que realizan un trabajo moralizante, al enfatizar los valores de esfuerzo y responsabilidad individual, y fomentar las expectativas de promoción social a través de la cultura. El trasfondo misionero de estas intervenciones («civilizar» a los niños, incorporándolos a las pautas de normalidad dominantes) tiende a ocultar la conflictividad social que subyace tras las situaciones de carencia sobre las que se opera.



- En el **área rural** de explotaciones familiares se advierte claramente, a partir de la última década, el auge del componente social del dispositivo tutelar, así como la ausencia casi total de intervenciones represivas. Las intervenciones sobre la infancia son de carácter promocional (públicas o eclesiales) y asistencial o de protección; la ubicación de los centros operativos de las mismas se encuentra en los pueblos más dinámicos de cada zona.

Los recursos de promoción al dirigir su oferta a toda la población rural la convierten en objeto generalizado de tutela; su progresiva implantación abre expectativas de homogeneización con el mundo urbano pero, al obviar el carácter político de las estructuras generadoras de la desigualdad, su eficacia se reduce al ámbito cultural. En la población adulta se hace recaer así una responsabilidad (moral) sobre la educación de los niños y su futuro que le desborda y, por ello, debe solicitar de nuevo ayuda a recursos de promoción en una dinámica de dependencia sin fin. Por su parte, los sectores carenciados no advierten la posibilidad de una recuperación efectiva en el mundo rural y las aportaciones de carácter promocional y asistencial se viven como mero sucedáneo; se concibe la verdadera solución a su caso en un espacio nuevo, externo al campo, sea la ciudad o el extranjero. La ausencia notoria de sectores irregulares «peligrosos» y la paulatina interiorización de la normativa vigente que se registra en los sectores sometidos a protección hacen que la problemática de la infancia en el mundo rural se identifique simplemente con la ausencia de recursos y no se cuestione la imposición de un modelo externo de familia y de infante.

3. INFANCIA EXCLUIDA Y DESIGUALDAD SOCIAL

- Para comprender la problemática propia de la infancia, hemos tenido que recurrir continuamente a los procesos básicos que, según la investigación realizada, configuran la estructura social española. Sólo así es posible entender la *estrecha relación existente entre la exclusión infantil y la desigualdad social*. La implantación de un modelo dinámico y flexible de «infancia moderna» como norma reguladora universal —cuyo efecto es integrar y realizar a unos niños mientras etiqueta y excluye a otros— ha corrido pareja con la implantación, también flexible, de un orden capitalista, marcado por la desigualdad, la dominación y la explotación entre

sectores sociales. La institución de la infancia moderna, en ese contexto social no sólo tiene un carácter contingente —no universal— sino que constituye una pieza clave en la legitimación y reproducción de las desigualdades sociales.

- Teniendo en cuenta lo anterior, conviene destacar el papel de los *principales agentes* reguladores de la estructura social y, por consiguiente, de la infancia (el capital y el Estado) y relativizar la importancia de aquellos otros más circunscritos al contexto inmediato del niño (padres, educadores, etc.) cuyo margen de autonomía es mucho más restringido. Así, mientras el capital tiende a subsumir todas las formas de existencia «material» bajo su lógica de acumulación y competitividad, el Estado produce e intenta imponer un consenso ideológico monolítico, estigmatizando como utópicos, anacrónicos o subversivos los eventuales planteamientos alternativos.

La larga etapa de represión franquista y la reciente penetración de la comunicación y el consumo de masas —con su enorme poder de persuasión e integración— parecen haber debilitado la vieja confrontación de los españoles sobre la «cuestión social», propiciando el consenso político en torno a las nuevas figuras de la democracia y la integración en Europa, pero manteniendo una estructura social desigual que está a la base de los procesos de exclusión y empobrecimiento de las capas populares. En este contexto existe hoy un vacío de alternativas ideológicas y organizativas en ese plano estructural de la sociedad, vacío que condiciona las posibilidades de búsqueda de otros modelos alternativos de infancia.

- Dentro del marco general que acabamos de plantear operan las *instituciones más directamente encargadas de la socialización de los niños* (familia, escuela, medios de comunicación, dispositivo tutelar), cada una de las cuales actúa sobre una parcela de la vida de los niños, recortada según los presupuestos e intereses de los agentes antes aludidos, bien que atravesadas por múltiples conflictos y tensiones. Repetidas veces nos hemos referido a la *segmentación del campo de la infancia*, a su *repliegue o reclusión institucional* y a su *minorización o dependencia* de los agentes adultos, como otros tantos resortes que contribuyen a eludir un cuestionamiento del papel de los dispositivos de socialización infantil en la legitimación y reproducción de las desigualdades sociales.

- La intervención directa sobre la «infancia marginada» queda en manos de *agentes especializados* (educadores y trabajadores sociales pero también policías y jueces) que actúan dentro de ámbitos previamente marcados y segmentados por los principales agentes e instituciones. Conviene resaltar que la acción tutelar impide la auto-organización de los irregulares desde planteamientos alternativos ya que actúa sobre (y produce) *objetos* (niños difíciles, anormales, etc.) contruídos desde la *lógica específica* que hemos descrito, que recorta y elude la realidad social. Actuando desde o sobre tales objetos no es posible —aunque se pretenda su autoorganización— ir contra la lógica que los construyó.

- Si el conjunto de agentes e instituciones se estructura de arriba abajo según una lógica dominante, *no se puede actuar sólo sobre un elemento si se quiere transformar la situación de raíz*. Por ello, no cabe plantearse una revisión de las relaciones adulto-niños, familia-escuela, etc. dejando de lado una crítica del conjunto de las relaciones sociales: patriarcado, familismo, individualismo, consumismo, instrucción de la infancia «dirigida» hacia el mercado de trabajo, etc. La «salida» radicaría, más bien, en impugnar el recorte previo, partir de los sujetos sociales en sus condiciones reales de existencia.

Llegados a este punto del análisis, quizá se podrían esperar unas *conclusiones* que cerrasen el trabajo y resumieran en pocas líneas un panorama lógicamente coherente de la cuestión analizada. Sin embargo, como advertimos ya en la Introducción, nuestra pretensión era la de realizar una investigación analítico-crítica para comprender cómo se produce y funciona hoy en España la dinámica de exclusión de cierta infancia. De este análisis pensamos que no se pueden deducir mecánicamente, fundándolas en nuestro juicio de «expertos», vías de acción concretas; éstas son, deberían ser, tarea de *debate e intervención colectiva*, que sintetice las aportaciones provenientes tanto de la reflexión conceptual como de las prácticas sociales que tienen que ver con la infancia —comenzando por los propios niños—. Creemos que es necesario —en ésta y en otras cuestiones— ampliar y potenciar la discusión y el contraste entre los diversos agentes implicados, sin soslayar los contenidos polémicos y la confrontación de intereses, no siempre compatibles.



APENDICES



APENDICE METODOLOGICO

Tal como apuntábamos en la introducción, los objetivos de este estudio pueden resumirse en los siguientes:

1. determinar las características del modelo normativo de infancia vigente en la situación actual española.
2. Analizar las características de los principales dispositivos de socialización infantil y las posiciones de los agentes de atención a la infancia.
3. Estudiar la repercusión de los elementos analizados anteriormente en cuatro zonas, buscando definir sus formas de implantación, las quebras y las eventuales oposiciones a las pautas dominantes.

Para llevar a cabo cada uno de ellos se utilizaron diferentes técnicas de recogida de información y producción de material empírico. A continuación enumeramos las actividades realizadas, los diseños técnicos y protocolos aplicados y una breve caracterización de las técnicas cualitativas utilizadas.

Para cumplir el primer objetivo se realizó, en primer lugar, una búsqueda bibliográfica en varios fondos documentales (bibliotecas de las facultades de Psicología, Sociología y Ciencias de la Educación, en la Universidad Complutense de Madrid; biblioteca de la Escuela de Estudios del Menor, de la Dirección General de Protección Jurídica del menor, y Centro Estatal de Documentación e Información de Servicios Sociales, de la Dirección General de Acción Social (1). Posteriormente, la revisión

(1) En el Apéndice bibliográfico se ofrece de modo ordenado el listado de la bibliografía utilizada en el informe.

de los materiales obtenidos permitió elaborar el contexto teórico y el encuadre histórico de este trabajo.

Para el estudio de los dispositivos de socialización (familiar, escolar, consumo, tutelar) se recurrió a diversas fuentes: información estadística e investigaciones específicas ya existentes; estudio de la legislación sobre menores y la organización de las instituciones de atención; análisis de las imágenes de familia y de infancia transmitidas por la televisión, a fin de poder evaluar su relación y efectos en el conjunto del entramado social; estudio de las posiciones de los agentes sociales implicados en estos dispositivos a través de la técnica del grupo de discusión (aplicados a personal especializado en el trabajo con niños, o a madres e hijos miembros de familias «normalizadas»).

Por su parte, el trabajo específico en zonas tópicamente definidas como lugares de marginación infantil, pretendía contrastar el funcionamiento de aquellos dispositivos normalizadores y la eventual existencia (y, en tal caso, sus características) de concepciones y prácticas respecto a la infancia diferentes a la del modelo normalizado. El estudio de estos «habitats» se realizó, en una primera aproximación, a través de entrevistas con informantes cualificados (personas conocedoras de la situación de los niños) en cada zona; observación participante (en algunas actividades con niños, recorrido por las zonas, entrevistas informales con vecinos y niños, etc.); recogida y sistematización de material escrito que pudiese aportar información sobre la situación de la infancia en cada zona (estudios históricos, monografías sobre la infancia, memorias de instituciones de atención, etc.). Tras un primer análisis de la información así obtenida se realizó una segunda aproximación a la realidad de estas zonas, esta vez mediante la aplicación de grupos de discusión y entrevistas abiertas a niños, padres y agentes de atención.

A continuación presentamos en detalle los pasos seguidos en el análisis de la programación televisiva y las fichas técnicas de los grupos de discusión y entrevistas aplicados.

ANÁLISIS DE TELEVISION

Se realizó un estudio empírico de la programación completa emitida por TVE (primera cadena) durante dos días (un viernes: 7-11-1987 y un domingo: 17-1-1988) en relación con los aspectos que interesan a la presente investigación. En primer lugar se grabó en video toda la programación de los dos días señalados (ver relación de programas); posteriormente se hizo un primer vaciado de los 34 programas y 162 anuncios publicitarios emitidos, según un protocolo (reproducido más adelante) que incluía los siguientes aspectos: tipo y duración del programa; nivel de inteligibilidad, determinado por el lenguaje, estética y contenidos generales; clave en que aparecía (ficción, realidad, espectáculo...); y, muy especialmente,



el mundo representado (hábitat, estatus social de los personajes y presencia o ausencia de la familia y/o la infancia). Este vaciado del continuo televisivo nos permitió diferenciar siete grupos de programas:

1. Informativos.
2. Telefilms y series por capítulos.
3. Programas infantiles.
4. Concursos y espectáculos (circo y concierto).
5. Programas religiosos.
6. Miscelánea.
7. Publicidad.

A partir de este primer análisis descriptivo de las 31 horas de emisión se seleccionó un conjunto de *15 programas* y *61 anuncios publicitarios* que, agrupados en cinco bloques, fueron analizados, uno a uno, en función de los objetivos del presente estudio.

MATERIAL TELEVISIVO ANALIZADO

(TVE Primera cadena)

Viernes, 17 de noviembre de 1987

- 8,00 Buenos días.
- 9,00 Por la mañana:
 - 9,35-10,10 «Gabriela».
 - 11,35-12,35 «Lo imperdonable».
- 13,00 Sherlock Holmes: «El caso de los tres estudiantes».
- 14,55 Conexión con la programación nacional.
- 15,00 Telediario.
- 15,35 Hotel.
- 16,30 La tarde.
- 17,45 Avance Telediario.
- 17,50 La linterna mágica.
- 19,30 Más vale prevenir: «Bebemos demasiado».
- 20,00 La hora de Bill Cosby: «Una novia para David».
- 20,30 Telediario 2.
- 21,10 En familia.
- 22,30 Viernes cine: «La batalla de las colinas del Güisqui» (1965. 157 minutos).
- 1,05 Despedida y cierre.

Domingo, 17 de enero de 1988

- 9,00 Informe Semanal (repetición).
- 10,00 El día del Señor.



- 11,00 Concierto.
 12,00 Pueblo de Dios. «La primera educación religiosa. La oración en la primera educación religiosa de los pequeños. ¿Cómo hablar de Dios a los niños?».
 12,30 El río amarillo.
 13,30 Verano azul: «La última función».
 14,30 48 horas (informativo).
 15,35 La llamada de los gnomos: «La muralla china».
 16,00 Estrenos TV: «Chicas de California».
 17,40 Si lo sé, no vengo.
 18,35 Magia potagia. (Programa de magia y humor).
 19,05 Circo.
 20,00 En portada.
 20,30 48 horas (informativo).
 21,05 Silencio roto: «Cuerpo a cuerpo».
 21,35 La vida sigue.
 22,35 Domingo cine: «Los comediantes».
 1,00 Despedida y cierre.

* * *

FICHA PARA EL ANALISIS DE LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS

Programa
 Género Duración

Nivel de inteligibilidad-destinatario previsto

- Lenguaje verbal: popular/coloquial/culto/específico.
- Lenguaje icónico: complejidad, abstracción: alta/media/baja.
- Contenidos.
- Estética (glamour, lujo, estándar, populista, vanguardista...).

Clave

- Realidad: próxima/distante/exótica.
- Ficción: realista + realista/fantástica/humorista.
- Espectáculo (tipo).
- Revista (contiene: entrevistas, shows, música...).
- Concurso.
- Pedagógico, doctrinario, religioso.
- Autorreferencial



Mundo representado

- Hábitat: rural/urbano/indeterminado.
- Estatus social (personajes centrales): alto/medio/bajo.
- Familia: no aparece/aparece.
- Agentes que entran en relación con la dinámica-ámbito familiar:
 - Escuela.
 - Trabajo.
 - Policía.
 - Otras familias.
 - Otros (especificar)
- Infancia: No aparecen niños o adolescentes/sí aparecen.
- Edad: 1-2/3-5/6-10/11-14/15-18 años.
- Sexo: M/F/ambos.
- Ambientes, lugares, encuadres en que aparecen (señalar hasta 2, de mayor a menor presencia):
 - Familia.
 - Escuela.
 - Calle.
 - Trabajo.
 - Otros (especificar).
- Agentes con que entran en relación (todos, de mayor a menor relación):

METODOLOGIA CUALITATIVA

● Al afrontar el estudio del primer objetivo de esta investigación quedó establecido el carácter histórico, socialmente condicionado del modelo de infancia «normal» (y, con ello, el de todas las «desviaciones» respecto al mismo). Por tanto, había que enfrentarse a un objeto de investigación que se presta a una gran polivalencia de significados, según cuál sea el sector social que analicemos. Precisamente la técnica del *grupo de discusión* (GD) permite acceder a las imágenes colectivas y signos cargados de valor, los que configuran actitudes, condicionan comportamientos y dan lugar a estados de opinión y actitudes más o menos permanentes (2). Por tanto, esta técnica de investigación parecía la adecuada para recoger la previsible pluralidad de discursos sobre la infancia existentes en diferentes sectores sociales.

(2) Como introducción a la técnica del grupo de discusión cfr. ORTI, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo», en AA.VV., *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 153-185. Una fundamentación más extensa y pormenorizada en IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.

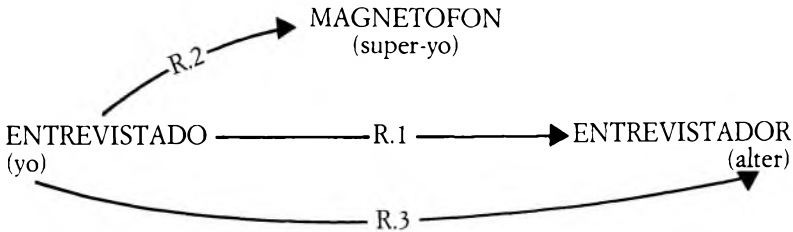
El nivel de análisis en el que se sitúa el GD es el del tratamiento del discurso producido por un grupo reducido (entre 5 y 10 personas) que representan los rasgos típicos del sector social estudiado. El discurso producido en tales condiciones no informa exhaustivamente acerca de datos objetivables (para lo que habría que recurrir a la encuesta estadística), pero expresa los elementos básicos que configuran la *identidad social* del sector. Al hablar, cada grupo reconstruye su propia identidad, reproduciendo los códigos sociales que configuran al sector al que pertenece. Por ello es posible captar los códigos propios de cada grupo respecto a la infancia y la «marginación», así como las motivaciones y actitudes básicas (base de las conductas concretas) que se adoptan ante tales cuestiones. Aunque no informa acerca de las prácticas concretas permite identificar el soporte ideológico de las mismas, y las líneas de fuerza que pueden llegar a constituir nuevas formas de actuación. Para ello, el análisis de la discusión grupal (transcrita mecanográficamente) debe trascender el plano puramente lingüístico (semántica del discurso); se trata de formular explicaciones a partir del contexto social en que los discursos se producen y actúan (pragmática del discurso).

En nuestra investigación hemos empleado el GD para captar las *posiciones sociales dominantes* que caracterizan el discurso sobre la infancia en cada uno de los sectores analizados (agentes de atención, padres e hijos; unos en ambientes «normalizados», otros en zonas de «marginación»). El análisis de este material permitió estructurar los *contextos ideológicos* que definen las diversas posiciones existentes dentro del campo de la infancia en España.

- A partir de esta delimitación fue posible analizar varios *casos específicos* de «marginación infantil», profundizando en condicionantes y matices particulares que permanecen diluïdos u ocultos en la dinámica grupal. Para ello utilizamos la técnica de la *entrevista abierta* (E), también denominada «entrevista en profundidad» (3).

La entrevista abierta utiliza una técnica semidirectiva que hace aparecer en un primer plano la interacción entre el sujeto-investigador y el sujeto-investigado. La conversación, a partir de un guión mínimo, se graba para su posterior análisis. En esta situación experimental se produce una interacción triangular: el entrevistado habla tanto para el entrevistador como para el «super-yo» social representado por el magnetofón (que rompe la intimidad del diálogo personal). La situación puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

(3) Cfr. ORTI, A.: *ibíd.*, y «La entrevista individual en profundidad: funciones específicas y limitaciones metodológicas», en *Metodología de la investigación motivacional del comportamiento del consumidor*, C.I.M., Universidad Autónoma de Madrid, 1979 (ciclostil).



R.1: relación manifestativa convencional.

R.2: relación proyectiva del entrevistado con el super-yo social (constricciones sociales).

R.3: relación proyectiva (de complicidad) del entrevistado con el entrevistador (alter).

La entrevista puede suministrar informaciones muy definidas (estado civil, número de hijos, etc.) o bien contenidos más «profundos»; una entrevista muy directiva privilegia el primer aspecto (función denotativa del lenguaje), en cambio, si se facilita la libre expresión del entrevistado surge el segundo (función connotativa del lenguaje). Teniendo en cuenta el esquema anterior, el análisis del material suministrado por la entrevista abierta debe trascender el primer nivel (lo «evidente» del discurso), para captar los componentes afectivos e ideológicos subyacentes.

Esta técnica no posee la dinámica propia del GD pero la información que produce permite acceder a las implicaciones ideológicas y afectivas que la posición social del sujeto ha grabado en su propia biografía. Además, permite esclarecer zonas oscuras que tienden a reprimirse en los GD, donde el «control social» es mayor.

En nuestra investigación hemos utilizado las entrevistas abiertas para el estudio de *casos* de «marginación infantil», aunque no aisladamente sino tratando de captar la red de relaciones sociales que inciden sobre los niños. Para ello entrevistamos, en cada una de las cuatro zonas estudiadas, a niños, a uno de sus padres y a agentes de atención especializada que estuvieran en contacto con aquéllos.

• A continuación presentamos la ficha técnica de los grupos de discusión y entrevistas abiertas aplicados. En primer lugar los realizados en

cada uno de los «habitats» estudiados: Guadix (provincia de Granada), zona de Cantalapedra y las Villas (provincia de Salamanca), El Raval (Barcelona) y Pan Bendito (Madrid). Después los aplicados a familias «normalizadas» (madres e hijos), a agentes de atención a la infancia (de niños «marcados» y «no-marcados») y a niños sometidos a la intervención del dispositivo tutelar.

HABITAT INTERMEDIO

Grupo de discusión 1

- Sector social representado:

Chicos y chicas. 14 años (4), 15 años (5), 16 años (3).

Situación familiar: procedentes de familias con escasos recursos, de distintos puntos de la periferia o semiperiferia de Guadix. Varios con problemáticas familiares: paro, alcoholismo, malos tratos, etc.

La mayoría con experiencia de problemas concretos: subalimentación, malos tratos o broncas familiares, retraso o fracaso escolar, trabajo temporero o a domicilio, problemas policiales, etc.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 9 de diciembre de 1987.

Entrevista 1

- Características del entrevistado:

Chica de 15 años, con dos hermanos más pequeños. Empleada de hogar (sin contrato y cobrando 17.000 ptas/mes).

Situación escolar: abandonó primero de BUP en el Instituto, después de haber sido brillante durante la EGB en la escuela de las Teresianas (Barrio de las Cuevas). Participa en las actividades infantiles-juveniles de la parroquia de su barrio.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 11 de diciembre de 1987.

Entrevista 2

- Características del entrevistado:

Madre de E 1. Empleada de hogar por horas, con marido en paro. Hija de jornaleros, comenzó a trabajar a los 9 años y a «servir» a los 13.

Situación familiar: malos tratos, por parte del marido. Viven en una cueva con habitación construida al exterior.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 10 de diciembre 1987.

Entrevista 3

- Características del entrevistado:

Chico de 15 años, con cinco hermanos más pequeños. Situación escolar: cursando octavo de EGB, ha repetido curso dos veces.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 10 de diciembre de 1987.

Entrevista 4

- Características del entrevistado:

Padre de E 3. Hijo de jornaleros, ex-emigrante. Ex-obrero del campo, está contratado temporalmente como albañil. La mujer trabaja «por horas».

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 10 de diciembre de 1987.

Entrevista 5

- Características del entrevistado:

Religiosa dorotea, trabaja en una guardería del barrio de Las Cuevas. Promotora de una escuela y talleres para adultos. Relacionada con E1 y E2.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 11 de diciembre de 1987.

Entrevista 6

- Características del entrevistado:

Profesor de EGB, en centro público, tutor de E3. Promueve una revista de opinión sobre Guadix y colabora en el Centro de Promoción del Profesorado.

- Lugar de realización: Guadix.
- Fecha: 11 de diciembre de 1987.

HABITAT RURAL

Grupo de discusión 2

- Sector social representado:

9 chicos y chicas entre 14 y 17 años. Procedentes de cuatro núcleos rurales de la comarca.

Situación escolar: 2 estudiando BUP, 2 estudiando séptimo de EGB, 2 abandonaron la EGB antes de terminar, 1 abandonó BUP una vez iniciado, 2 acabaron EGB y no continuaron (hacen complementariamente cursillos de corte, etc.).

Situación laboral: 2 trabajando en negocio familiar a tiempo pleno, 1 a cargo de la casa (huérfana de madre), 1 en servicio doméstico en la ciudad. Los demás ayudan en casa (labores domésticas o agrícolas).

Situación socio-familiar: nivel medio respecto al habitat rural, alguna con dificultades económicas para continuar estudios de BUP o superiores, ninguna con gran extensión de tierras, la mayoría de familia de agricultores, otras en servicios y construcción. Tamaño familiar de 4 a 10 miembros.

- Lugar de realización: Centro Cultural de Villoria.
- Fecha: 22 de diciembre de 1987.

Grupo de discusión 3

- Sector social representado:

7 madres de familia, entre 30 y 45 años de edad, con hijos menores de 17 años. Procedentes de cinco núcleos rurales.

Situación socio-familiar: mayoría de nivel medio respecto al habitat rural, alguna con dificultad económica (marido jornalero o asalariado de la construcción). Ninguna trabaja fuera del hogar. Con hijos estudiando BUP (dos en Salamanca —uno de ellos en centro privado— y otra en instituto habilitado en la zona de Salamanca).

- Lugar de realización: Centro Cultural de Villoria.
- Fecha: 22 de diciembre de 1987.

Entrevista 7

- Características del entrevistado:

Madre de familia muy numerosa (más de 10 hijos), ama de casa. Marido y varios hijos en la emigración europea. Hijos en el pueblo (7 en la escuela, varios en casa sin trabajo con abandono de escuela).

Condición socio-económica muy baja, sin recursos en el medio rural. Madre de E8.

- Lugar de realización: Comarca de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca).
- Fecha: 22 de diciembre de 1987.

Entrevista 8

- Características del entrevistado:

Chico de 15 años. Abandonó la escuela en séptimo; espera ir a trabajar a Centro-Europa siguiendo el proceso del padre y varios hermanos mayores. Familia muy numerosa (más de 10 hermanos). Condición socio-económica baja.

- Lugar de realización: Comarca de Peñaranda de Bracamonte.
- Fecha: 22 de diciembre de 1987.

Entrevista 9

- Características del entrevistado:

Chico de 14 años. Miembro de familia muy numerosa. Situación carencial extrema, beneficiario de asistencias sociales. Retraso escolar.

- Lugar de realización: Comarca de Peñaranda de Bracamonte.
- Fecha: 23 de diciembre de 1987.

Entrevista 10

- Características del entrevistado:

Padre de familia numerosa, en situación carencial, beneficiario de asistencias sociales individuales y familiares. Comenzó a trabajar a los 11 años, actualmente incapacitado. Padre de E9.

- Lugar de realización: Comarca de Peñaranda de Bracamonte.
- Fecha: 23 de diciembre de 1987.

Entrevista 11

- Características del entrevistado:

Profesora de EGB en centro de concentración escolar (escuela comarcal). Concedora de otras dos comarcas rurales de la provincia. Edad media. No vive en el pueblo en que trabaja.

- Lugar de realización: Comarca de Peñaranda de Bracamonte.
- Fecha: 22 de diciembre de 1987.

HABITAT URBANO

Grupo de discusión 4

- Sector social representado:

Chicos y chicas entre 14 y 16 años.

Situación escolar: 4 cursando EGB, 1 en BUP, 1 en academia particular tras haber abandonado la escuela.

Situación familiar: familias con carencias económicas, padres en paro o con trabajos ocasionales. Un integrante vive en un «piso de acogida».

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 18 de diciembre de 1987.

Grupo de discusión 5

- Sector social representado:

Madres con hijos menores de 16 años. Edad: Entre 30 y 50 años.

Situación familiar: 5 casadas, 1 viuda. Entre 2 y 5 hijos.

Situación laboral: 4 trabajando en actividades informales (limpieza, venta, etc.), 2 amas de casa. Vivienda: 2 habitando «casas bajas» (prefabricadas) y 4 en pisos de remodelación.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 18 de diciembre de 1987.

HABITAT URBANO (Centro degradado)

Entrevista 12

- Características del entrevistado:

Niño de 14 años. Cursa séptimo de EGB en colegio público. Estuvo internado entre los 7 y los 9 años (antes de vivir en Barcelona).

Composición familiar: 7 hermanos, madre, padrastro, 1 sobrino (hijo de hermana de 17 años). Recursos familiares: mendicidad, algún trabajo ocasional de la madre, robos esporádicos de los niños. Origen rural: inmigrados a Barcelona hace 5 años.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 7 de Febrero de 1988.

Entrevista 13

- Características del entrevistado:

Niña de 15 años. Cursa séptimo de EGB. Situación familiar: padre alcohólico, madre con trabajos ocasionales de venta, tres hermanos.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 8 de Febrero de 1988.

Entrevista 14

- Características del entrevistado:

Madre niño de 14 años (E12). Hija de madre soltera, de familia numerosa, criada en colegio de internado en Andalucía Comenzó a trabajar a los 15 años. Matrimonio a los 19 años. Tiene cinco hijos de su primera pareja, dos de la segunda, ninguno de la tercera. De todos sus compañeros ha sufrido malos tratos.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 9 de febrero de 1988.

Entrevista 15

- Características del entrevistado:

Monitora centro de apoyo escolar, comedor y actividades de tiempo libre para niños. Cuatro años de trabajo. Régimen de voluntariado (religiosa). Vive en el barrio. Relacionada con E12 y E13.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 10 febrero 1988.

Entrevista 16

- Características del entrevistado:

Niña de 12 años. Cursa séptimo de EGB. Composición familiar: padre (parado), madre (trabajos de limpieza), 4 hijos (el mayor internado en centro de educación especial, otros dos con retraso escolar). Todos los hermanos nacieron en el barrio, sólo la madre es inmigrante.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 10 de febrero de 1988.

Entrevista 17

- Características del entrevistado:

Madre niña 12 años (E16). Hija de madre soltera. Comenzó a trabajar a los 11 años, emigró a los 13. Tiene 4 hijos, uno subnormal ingresado en centro especializado. Marido en paro de larga duración. Trabaja en empresa de limpieza.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 10 de febrero de 1988.

Entrevista 18

- Características del entrevistado:

Maestra colegio público de EGB. Más de 20 años en la docencia, siempre trabajando con los cursos superiores No vive en el barrio. Relacionada con E12.

- Lugar de realización: Barcelona.
- Fecha: 11 de febrero de 1988.

HABITAT URBANO (Barrio periférico)**Entrevista 19**

- Características del entrevistado:

Chico de 15 años. Abandonó la EGB a los 13 años.

Situación familiar: familia numerosa (9 hijos), ninguno ha acabado la EGB.

Ingresos familiares: venta ambulante (padre e hijos), limpieza (madre). Vivienda pequeña, casa prefabricada.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 16 de febrero de 1988.

Entrevista 20

- Características del entrevistado:

- Chica de 14 años. Cursa séptimo de EGB.

Nació en el barrio. La familia proviene de otro barrio periférico de Madrid.



Situación familiar: 8 hermanos (2 emancipados, 3 drogodependientes, hermana soltera con hijo). Ingresos familiares: trabajos ocasionales del padre, salario hermano de 17 años.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 16 de febrero de 1988.

Entrevista 21

- Características del entrevistado:

Madre chico de 15 años (E19).

Nació en Madrid (procede de otros barrios periféricos). De familia numerosa (9 hermanos), apenas acudió a la escuela.

Composición familiar: padres y 9 hijos.

Situación familiar: ingresos por venta ambulante ocasional (padres e hijos mayores) y labores de limpieza (madre).

Vivienda: casa prefabricada, 2 habitaciones para 11 personas.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 22 de febrero de 1988.

Entrevista 22

- Características del entrevistado:

Maestra colegio público de EGB, más de 5 años de antigüedad en el mismo. Trabaja en cursos superiores. No vive en el barrio.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 7 de marzo de 1988.

Entrevista 23

- Características del entrevistado:

Monitora para actividades de tiempo libre con niños pequeños (voluntaria). Actividades de fin de semana. Ocho años de trabajo en el barrio, no vive en el mismo.

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 19 de marzo de 1988.

Entrevista 24

- Características del entrevistado:

Madre chica 15 años (E20). De familia numerosa (11 hermanos). Estudios primarios incompletos. Comenzó a trabajar desde pequeña. Nació y vivió siempre en Madrid.

Situación familiar: 9 hijos (3 drogodependientes).

Ingresos familiares: trabajos ocasionales del marido (pintura y mecánico).

- Lugar de realización: Madrid.
- Fecha: 22 de marzo de 1988.

**AGENTES DE INTERVENCION SOBRE MENORES
(Protección/Reforma)**

Habitat urbano degradado

Reunión de Grupo 6

- Sector social representado:

10 personas de ambos sexos entre 25 y 45 años.

Situación socio-profesional: 3 trabajan con niños de «reforma» (2 en centro y 1 educador de calle); 3 en el área de «protección» en centros oficiales (1 en centro pequeño y 2 en grandes instituciones); 2 en pisos-hogar de iniciativa privada, concertados con la administración; 1 educador de enseñanza compensatoria en barrio periférico y 1 profesor de gimnasia, colaborador de APAS.

- Lugar de realización: Colectivo IOE, Madrid.
- Fecha: 15 de marzo de 1988.

**AGENTES DE INTERVENCION SOBRE MENORES
(Normalizados/marcados)**

Reunión de Grupo 7

- Sector social representado.

11 asistentes de ambos sexos, entre 25 y 40 años.

Situación socio-profesional: 7 miembros atienden el ámbito escolar: 3 profesores en centros públicos de barrios periféricos y pueblo del área metropolitana de Madrid; 1 psicólogo en equipo multiprofesional de apoyo escolar en zona periférica; 1 psicólogo de gabinete privado en preven-

ción infantil y familiar en zona intermedia; 1 de iniciativa privada-voluntaria en tareas de refuerzo educativo extra-escolar en ámbito degradado.

Otros 5 miembros dedicados a la «atención social»: 4 profesionales de instancias públicas en zonas periféricas no acomodadas y 1 voluntaria no profesional de grupo privado inserto en el medio.

- Lugar de realización: Colectivo IOE, Madrid.
- Fecha: 17 de marzo de 1988.

FAMILIAS DE CAPAS MEDIAS

Reunión de Grupo 8

- Sector social representado.

12 chicos y chicas de 15 a 16 años.

Situación: pertenecientes a familias de capas medias (padres: maestros, empleados de servicios y obreros cualificados).

Estudios: estudiantes de BUP y COU.

- Lugar de realización: Toledo.
- Fecha: 18 de febrero de 1988.

Reunión de Grupo 9

- Sector social representado:

12 madres de familia de capas medias, entre 35 y 50 años.

Situación: 9 amas de casa; 3 con trabajo remunerado. Maridos empleados en banca, funcionarios de la administración, técnicos cualificados de empresa y un pequeño empresario.

- Lugar de realización: Zaragoza.
- Fecha: 11 de febrero de 1988.

NIÑOS ASISTIDOS EN EL AREA DE «PROTECCION»

Reunión de Grupo 10

- Sector social representado:

11 chicos y chicas entre 15 y 18 años, de procedencia «suburbana» (barrios de Carabanchel, Vallecas y Móstoles).

Situación: 2 residentes en centro público, en régimen semiabierto de internado; 2 residentes en piso-hogar, dependientes de instituciones privadas (1 de ellos estuvo anteriormente en internado público); 2 en «taller» de compensatoria; 2 pertenecientes a «Club Juvenil» complementario de escuela compensatoria; 3 pertenecientes a familias dedicadas a la mendicidad. Estudios realizados: 4 BUP; 2 FP; 2 Taller compensatoria, 3 nada.

- Lugar de realización: Colectivo IOE, Madrid.
- Fecha: 19 de abril de 1988.

APENDICE BIBLIOGRAFICO (textos citados en el informe)

- AA.VV.: *Conceptos básicos de bienestar social (seminario taxonómico)*, Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología, Madrid, 1987.
- AA.VV.: *La escuela ante la inadaptación social*, Fundación Banco Exterior, Madrid, 1988.
- AA.VV.: *Crisis social de la ciudad*, CIDUR/Alfoz, Madrid, 1988.
- AA.VV.: «Vivienda pública y desarrollo urbano», Monografía en *Alfoz*, 39, Madrid, abril 1987, pp. 21-74.
- AA.VV.: *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE, Universidad Autónoma, Madrid, 1983.
- AA.VV.: *La fecundidad en España*, INE, Madrid, 1977.
- AA.VV.: *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, 1981.
- AA.VV.: *Antropología cultural de Andalucía*, Instituto de Cultura Andaluza, Sevilla, 1984.
- AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, Hesperia, Jaén, 1983.
- AA.VV., *Anuario de RTVE*, Madrid, 1988.
- AGLIETTA, Michel: *Regulación y crisis del capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- AGUILAR, Encarnación: «Los orígenes de la antropología en Andalucía: la Revista Mensual de filosofía, literatura y ciencias de Sevilla», en AA.VV., *Antropología cultural de Andalucía*, pp. 177-184.
- ALCALÁ, Ramón: *Estudio preliminar de la zona básica de Guadix*, Guadix, 1986, pp. 103-109 (inédito).

- ALONSO RODRÍGUEZ, Pelayo: «Cantalapiedra. 1975», en ALMEIDA, H. (comp.): *Semblanzas y reseñas históricas de la villa de Cantalapiedra (Salamanca)*, Salamanca, 1986.
- ALVAREZ URÍA, Fernando: «Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia delincuente y deficiente», en LERENA, C. (ed.): *Educación y Sociología en España*, Akal Universitaria, Madrid, 1987, pp. 62-78.
- APPLE, Michael W.: *Educación y poder*, Paidós-M.E.C., Madrid-Barcelona, 1987.
- ARDOINO, Jacques: *Perspectiva política de la educación*. Narcea, Madrid, 1980.
- AREA DE SERVICIOS SOCIALES: *Informe sociológico del Distrito V*, Colección «Serveis Socials», 4, Ayuntamiento, Barcelona, 1981.
- ARIES, Philippe: «La infancia», en *Revista de Educación*, núm. 281, Madrid, 1986, pp. 5-17.
- ARIES, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid, 1987.
- ARTIGUES, Jaume; MAS, Francesc y SUÑOL, Xavier: *El Raval. Histria d'un barri servidor d'una ciutat*, Col·lecció El Raval, 1, Barcelona, 1980.
- ARTOLA, Miguel: *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Historia de España Alfaguara V, Alianza Universidad, Madrid, 1975.
- ASENJO, José: *Eran los días largos*, Destino, Barcelona, 1982.
- ASOCIACIÓN DE PROMOCIÓN COMUNITARIA DE PAN BENDITO: *Memoria*, Madrid, 1987 (policopiado).
- AYUNTAMIENTO DE GUADIX: *Memoria Anual de Actividades. Año de 1986*, Guadix, 1987.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Boletín estadístico municipal*, 1988.
- BADINTER, Esther: *¿Existe el amor maternal?*, Paidós-Pomaire, Barcelona, 1981.
- BAGGLEY, Jon. P. y STEVE, W. Duck: *Análisis del mensaje televisivo*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- BAUDRILLARD, Jean: *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- BERGALLI, Roberto: «Ideología de la resocialización. La resocialización como ideología. La situación en España», en *Papers d'Estudis i Formació*, núm 1, Departament de Justicia, Barcelona, 1987.
- BOLTANSKI, Luc: *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona, 1974.
- BORDES, Pedro: *Estudio socio-económico de la Diócesis de Guadix-Baza*, Cáritas Diocesana, Guadix, 1966 (2 vols.).
- BOURDIEU, Pierre: «Condition de classe et position de classe», en *Archives Européennes de Sociologie*, VII, 1966, pp. 201-229.

- BRIONES GÓMEZ, Rafael: «Hacia una comprensión e interpretación de los rituales religiosos populares», en *Misión Abierta*, núm. extraordinario, octubre 1982, pp. 63-80.
- CALERO, A. M.: *Movimientos sociales en Andalucía (1820-1923)*, Madrid, 1976.
- CÁMARA VILLAR, Gregorio: «El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: nacional-catolicismo y textos escolares (1936- 1951)», en AA.VV. *Infancia y sociedad en España*, pp. 159-200.
- CAMPS Y FABRE, J.: *Apuntes sobre la cuestión nacional*, Manresa, 1894.
- CANETTI, Elías, *Masa y poder*, Alianza/Muchnik, Madrid, 1983, (2 vols.)
- CAPEL, Horacio: *Capitalismo y morfología urbana*, Libros de la Frontera, Barcelona, 1975.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M.: «La enseñanza primaria femenina en España: su evolución histórica», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, pp. 97-116.
- CARO BAROJA, Julio: *Las formas complejas de la vida religiosa (siglos XVI y XVII)*, Sarpe, Madrid, 1985.
- CASTEL, Françoise; CASTEL, Robert y LOVELL, Anne: *La sociedad psiquiátrica avanzada*. Anagrama, Barcelona, 1890.
- CASTELLS, Manuel: *Ciudad, democracia y socialismo*, Siglo XXI, Madrid, 1977.
- CASTELLS, M. y otros: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Alianza, Madrid, 1986 (2 vols.).
- CASTILLO CASTILLO, José: «Los hijos de la sociedad de consumo», en *Infancia y sociedad en España, op. cit.*, pp. 67-80.
- CENTRO RURAL DE EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS (CREPA): *Plan integral de Animación socio-cultural en la Zona de las Villas (Salamanca 1980-86)*, Babilafuente, 1987.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS: *Situación laboral de la mujer* (Encuesta de ámbito nacional a 7.923 mujeres entre 16 y 65 años), Estudio núm. 1432, octubre-noviembre 1984.
- CESAREO, Gianni: «Televisión: la evasión y el rechazo», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas*, pp. 236-258.
- CIMOP: *Imagen de la delincuencia juvenil en la prensa*, Dirección General de Protección Jurídica del menor, Madrid, 1987.
- COLECTIVO IOE: *La marginación de menores en España*, Cáritas, Madrid, 1987.
- COLECTIVO IOE: *Condiciones de trabajo de los jóvenes (primera fase)*, Consejo de la Juventud de España, Madrid, 1987.

- COLECTIVO IOE: «Las necesidades sociales: Un debate necesario», en *Documentación Social*, núm. 71, abril-junio 1988, pp. 109-120.
- COLECTIVO IOE: *La desigualdad social en Albacete*, Informe para Cáritas Diocesana de Albacete, Madrid, 1987.
- COLECTIVO IOE: *La agricultura familiar en Areas rurales deprimidas: identidad colectiva, asociacionismo y participación*, Cáritas, Madrid, 1986.
- COLECTIVO IOE: *Participación ciudadana y urbanismo. Consolidación de la democracia y desmovilización popular en la ciudad de Madrid*. C.O.A.M., Madrid, 1985 (ciclostil).
- COLOM CANELLAS, Antonio J.: «El Educador de Calle», en COLOM, A. y otros: *Modelos de intervención socioeducativa*, Narcea, Madrid, 1987, pp. 131-153.
- DE PRADA, Miguel A. y PEREDA, Carlos: «Consolidación democrática y desmovilización popular», en *Revista Alfoz*, 29, junio 1986, pp. 29-33.
- DE MIGUEL, Jesús: «Modelo sociológico para el análisis de la estructura e ideología de la puericultura-pediatría», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, pp. 133-158.
- DE LEO, Gaetano: *La justicia de menores*, Teide, Barcelona, 1985.
- DEBORD, Guy: *La société du spectacle*, Ed. Champ Libre, Paris, 1971.
- DEL AGUILA, Rafael y MONTORO, Ricardo: *El discurso político de la transición española*, C.I.S., Madrid, 1984.
- DEL CAMPO, Salustiano y NAVARRO, Manuel: *Análisis sociológico de la familia española*, Ariel, Barcelona, 1985.
- DEL CAMPO, Salustiano y otros, *Matrimonio y divorcio*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1980.
- DELEUZE, Giles y GUATTARI, Felix: *Mille Plateaux*, Minuit, París, 1980, (versión castellana: *Mil Mesetas*, Pre-textos, Valencia, 1988).
- deMAUSE, Lloyd: «La evolución de la infancia», en *Historia de la infancia*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- DIATKINE, René: «Preadolescencia, adolescencia y pubertad», en *Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia infantil*, n.º 3, 1987, Madrid, pp. 5-17.
- DÍEZ DEL MORAL, Juan: *Las agitaciones campesinas del periodo bolchevista (1918-1920)*, Biblioteca de la Cultura Andaluza, Sevilla, 1985.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Domingo: *Las clases privilegiadas en el Antiguo Régimen*, Istmo, Madrid, 1985.
- DONZELOT, Jacques: *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1979.
- DUCE, Rosario y MOIRÓN, José A.: «La protección del menor», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 206-210.
- ECO, Umberto: «¿El público perjudica a la televisión?», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979, pp. 218-235.

- EDIS: *Malos tratos a menores*, Comisión Interministerial para la juventud, Madrid, 1988.
- EDIS: *Los niños de la calle*, Cruz Roja, Madrid, 1988.
- ELEJABEITIA, Carmen y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *El hombre mercancía*, Elías Querejeta Ed., Madrid, 1976.
- EQUIPO DE SALUD COMUNITARIA. SECTOR I. *Aproximación psicosocial a un grupo de familias del municipio de Cantalapiedra*, Diputación de Salamanca, 1986.
- ESTEVAN, Antonio: «La concentración de actividades estratégicas y altamente cualificadas (en Madrid)», en AA.VV., *Crisis social de la ciudad*, pp. 21-38.
- ESTEVE, José M.: *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*, Narcea, Madrid, 1983.
- ESTEVE ZARAGOZA, José M.: «El malestar docente», en AA.VV., *El fracaso de la escuela*, pp. 179-210.
- ESTRUCH, Joan y GÜELL, Antoni, *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*, Península, Barcelona, 1976.
- ESTUDIOS TERRITORIALES Y CIUDADANOS (ETIC): *La remodelación de barrios en Madrid, Experiencias y nuevas orientaciones*, Madrid, 1987 (ciclostil).
- ETSAM-GMU: *La morfología de las actuaciones públicas de remodelación en Madrid*, 1986, (multicopiado).
- ETXEBERRIA, Félix, (comp.): *El fracaso de la escuela*, Erein, San Sebastián, 1987.
- EZQUIAGA DOMÍNGUEZ, José M.^a: «Estrategia inmobiliaria y gestión pública en la ejecución del Plan de Madrid», en *Alfoz*, núm. 52, pp. 39-47.
- FABRE, Jaume y HUERTAS, Josep M.: *Tots els barris de Barcelona*, Edicions 62, Barcelona, 1977 (Tomo VII: «El Districte V», pp. 281-438).
- FARAONE, Roque: «A propos du pouvoir et de la communication de masse d'un point de vue marxiste», en *Communications*, núm. 28, Seuil, París, 1978, pp. 203-217.
- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio, y otros: *Análisis de las actitudes de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1986.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1977.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y otros: *Cambios en las relaciones sociales y en las formas de vida de la población trabajadora madrileña durante la crisis (75-85)*, Consejería de Ordenación del Territorio, Medio Ambiente y Vivienda, Madrid, 1985.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «Educación y modos de producción», en ETXEBERRIA, F. (comp.): *El fracaso de la Escuela*, pp. 19-36.
- FLANDRIN, Jean Louis: *Orígenes de la familia moderna*, Crítica, Barcelona, 1979.
- FOUCAULT, Michel: *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1968.
- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1981.
- FOUCAULT, Michel: *Historia de la locura en la Epoca Clásica*, F.C.E., Méjico, 1976, (2 volúmenes).
- FUNES, Jaume: *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Paidós, Barcelona, 1984.
- GARCÍA PARDO, Luz: «Los programas de integración gitana», en AA.VV.: *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 129-136.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín: «Fracaso escolar e innovación pedagógica», en ETXEBERRIA, F. (comp.): *El fracaso de la Escuela*, pp. 39-54.
- GARCIA, Quintín (CREPA): «Una experiencia de Animación sociocultural: Zona de las Villas (Salamanca)», en *Cuadernos de Acción Social*, núm.8, Cáritas, Madrid, 1988.
- GONZÁLEZ ZORRILLA, Carlos: «La justicia de menores en España», epílogo a DE LEO, G.: *La justicia de menores*, Teide, Barcelona, 1985.
- GRUPO DE PROMOCION PARROQUIA DE PAN BENDITO: *El barrio de Pan Bendito. Un estudio crítico de la realidad*, Madrid, 1983.
- HORKHEIMER, Mark: *Crítica de la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires, 1973.
- IBÁÑEZ, Jesús: *Más allá de la sociología*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- IBÁÑEZ, Jesús: «Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo», en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, núm. 1, mayo-agosto 1981, pp. 16-36.
- IBÁÑEZ, Jesús: «De la familia al grupo: el grupo como bucle en el árbol familiar», conferencia dada en la Universidad Menéndez Pelayo de Santander el 27-7-1983, (ciclostil).
- INE: *Disparidades económico-sociales de las provincias españolas*, Madrid, 1986.
- INE: *Encuesta de Presupuestos Familiares 1980-81*, Madrid, 1983.
- INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT: *Programa d'atenció a la salut materno-infantil a la Ciutat Vella. Informe primer any del Programa*, Ayuntamiento de Barcelona, 1987.
- JIMÉNEZ, Alfredo: «Antropología urbana y educación», en AA.VV., *Antropología Cultural de Andalucía*, pp. 187-212.
- JODAR MARTÍNEZ, Père y LOPE PEÑA, Andreu: *Con el agua al cuello*, Revolución, Madrid, 1985.

- JUTGLAR, Antoni: *Ideologías y clases en la España contemporánea*, vol. II, (1874-1931), Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971.
- KUNKEL, Dale y WATKINS, Bruce: «Evolution of Children's Television Regulatory Police», en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, n. 31-4, pp. 367-389. 1987.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chandall: *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- LARA, Francisco: «La carencia de Educadores especializados», en AA.VV. *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 122-126.
- LAS HERAS, Patrocinio y CORTAJARENA, Elvira: *Introducción al bienestar social*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- LASAOSA, María José y DE TORRES, Ramón: *Delimitación de núcleos de cuevas en Andalucía*, Informe para la Junta de Andalucía, Consejería de Política Territorial, Sevilla, 1984.
- LAZAR, Judih: *Ecole, communication, télévision*, París, P.U.F., 1985.
- LEFORT, Claude: «Esquisse d'une genèse de l'ideologie dans les sociétés modernes», en *Les formes de l'histoire*, Gallimard, París, 1978, pp. 278-329.
- LERENA, Carlos: «Autodidaxia y nueva cultura», en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, I.C.E., Universidad Autónoma, Madrid, 1983, pp. 29-45.
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Las estructuras elementales del parentesco*, Paidós, Barcelona, 1981.
- LIEBERT, R. M. y otros: *The Early Window. Effects of television on Children and Youth*, Pergamon Press, New York, 1982.
- LOBROT, Michel: *Teoría de la educación*, Fontanella, Barcelona, 1972.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Gerardo, *La defensa del menor*, Tecnos, Madrid, 1987.
- LORENTE, José R. y MARÍN, Luis: «La contratación temporal y la evolución del empleo», en *Boletín Económico de Información Comercial Española*, núm. 2124, 1988, pp. 869-873.
- LORENZER, Alfred: *Bases para una teoría de la socialización*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- LOURAU, René: «Objeto y método del análisis institucional», en AA.VV. *El análisis institucional*, Campo Abierto, Madrid, 1977.
- MAFFESOLI, Michel: «Resistence et identité», en *Identités collectives et travail social*, Privat, Toulouse, 1979.
- MAIER, Henry: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*, Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- MARCUSE, Herbert: *El hombre unidimensional*, Orbis, Barcelona, 1984.

- MARKS GREENFIELD, Patricia: *El niño y los medios de comunicación*, Morata, Madrid, 1985.
- MARTÍNEZ DE LA PERA, Alberto: «Educación preescolar y retransmisión cultural en España», en AA.VV.: *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, pp. 153-164.
- MARTÍNEZ REGUERA, Enrique: «El entorno ambiental», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 95-104.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo: «La vivencia del fracaso escolar en el alumno», en ETXEBERRIA, F. (comp.): *El fracaso de la escuela*, pp. 81-105.
- MARTÍNEZ CUADRADO, M.: *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Historia de España Alfaguara VI, Alianza Universidad, Madrid, 1974.
- MARTÍNEZ-ALIER, Jordi y ROCA JUSMET, Jordi: «Economía política del corporativismo en el Estado español», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 41, enero-marzo 1988, pp. 25-62.
- MATISSON, Maurice-David: *Familia e institución escolar*, Fundamentos, Madrid, 1973.
- MCDONOUGH, Gary: *El «barrio chino»: un estudio de la geografía comparativa de la imaginación*, Sarasota, (USA), ciclostil, 1987.
- MCQUAIL, Denis: *Sociología de los medios masivos de comunicación*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
- MENDIZ, Alfonso: «El principio jurídico de protección a la infancia en la publicidad infantil de TVE», en *Campaña*, núm. 299, 1987, pp. 10-17.
- MEYER, Philippe: *El niño y la razón de Estado*, Zero/Zyx, Madrid, 1981.
- MIRANDA, María Jesús: «De la inadaptación infantil como adaptación al mundo moderno», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, pp. 283-298.
- MORAGAS, Miguel (ed.): *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- MORAL SANTIN, José A.: «El cambio de rumbo del capitalismo español: de la autarquía a la liberalización. Del agrarismo a la industrialización», en AA.VV., *Crecimiento económico y crisis estructural en España (1959-1980)*, Akal/Textos, Madrid, 1981, pp. 67-88.
- MORIN, Violette: «L'information télévisée: un discours contrarié», en *Communications*, n.28, Seuil, París, 1978, pp. 187-201.
- MOYA, Carlos: «La Universidad a distancia como factor estratégico de modernización», en AA.VV., *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, pp. 321-334.
- MUEL, Francine: «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal», en AA.VV., *Espacios de poder*, pp. 123-142.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio: «Panorama de la Educación compensatoria», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 179-194.



- MURO, J.; RAYMOND, J. L.; TOHARIA, L. y URIEZ, E.: *Análisis de las condiciones de vida y de trabajo en España*, Secretaría de Estado de Economía del Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1988.
- NEGRE i RIGOL, Pere: *Els centres municipals d'Infancia*, Col·lecció «Serveis Socials», núm. 7, Ayuntamiento de Barcelona, 1983.
- O'CONNOR, James: *La crisis fiscal del Estado*, Península, Barcelona, 1981.
- O'CONNOR, James: *Crisis de acumulación*, Península, Barcelona, 1987.
- OLALLA, Angela: «Infancia y literatura», en AA.VV., *Infancia y sociedad en España*, pp. 217-228.
- ORTI, Alfonso: «La entrevista individual en profundidad: funciones específicas y limitaciones metodológicas», en *Metodología de la investigación motivacional del comportamiento del consumidor*, C.I.M., Universidad Autónoma de Madrid, 1979 (ciclostil).
- ORTI, Alfonso: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo», en AA.VV.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 153-185.
- ORTI, Alfonso: «Clases medias y reconstrucción de la hegemonía burguesa», en REYES, R. (ed.): *Cien años después de Marx*, Akal, Madrid, 1986, pp. 558-571.
- ORTI, Alfonso; DE LUCAS, Angel y GONZÁLEZ, Juan Jesús: *Sociedad rural y juventud campesina*, Ministerio de Agricultura, Madrid, 1985.
- ORTI, Alfonso y SEOANE, Luis: *Estudio cualitativo sobre la juventud española*, informe para la Dirección General de Juventud, Madrid, 1982 (ciclostil).
- PALENZUELA, Pablo: «El componente marginal en la renta del jornalero andaluz», en AA.VV., *Antropología cultural de Andalucía*, pp. 313-318.
- PASCUAL ESTEVE, Josep M.: «Los recursos dedicados al Bienestar Social en España y sus repercusiones sociales y económicas», en *Documentación Social*, 71, abril-junio 1988, pp. 121-136.
- PEREDA, Carlos; DE PRADA, Miguel A., y URBINA Fernando: *Cambio de actitudes religiosas y secularización de comportamientos en la situación española actual*, informe realizado para el C.I.S., Madrid, 1983 (ciclostil).
- PICO, Josep: *Teorías sobre el Estado del bienestar*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- PIZARRO, Narciso: *Metodología sociológica y teoría lingüística*, Alberto Corazón, Madrid, 1979.
- PLATT, Anthony: *Los «salvadores» del niño o la invención de la delincuencia*, México, Siglo XXI, 1972.

- PRIETO, G.; MATEOS, P. e INFESTAS, A., *Predelinquencia y conductas asociadas en los adolescentes de Salamanca* (estudio realizado para Diputación y Ayuntamiento de Salamanca, Dir. Gral. de Protección Jurídica del Menor y Fundación Sol Hachuel), Salamanca, 1986.
- RASCOVSKY, Arnaldo: *El filicidio*, Paidós-Pomaire, Barcelona, 1981.
- RENAU, Dolores: «Hacia un nuevo diseño de la Justicia de Menores», en *Menores*, núm. 7, enero-febrero 1988, Ministerio de Justicia, Madrid, pp. 14-19.
- RIESMAN, David y otros: *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Barcelona, 1981.
- RIEZU MARTÍNEZ, Jorge: «La transmisión religiosa en la infancia» en *Infancia y sociedad en España*, pp. 117-132.
- RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa (coord.), «La enseñanza en España en la segunda mitad del siglo XIX», en *Memoria Académica 1982-83*, Instituto Fe y Secularidad, Madrid, s.f.
- RODRÍGUEZ CABRERO, Gregorio: «Tendencias actuales del intervencionismo estatal y su influencia en los modos de estructuración social», en *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 31, julio-septiembre 1985, pp. 79-104.
- ROMÁN, Baltasar: «El movimiento de renovación educativo ante el fracaso de la escuela», en ETXEBERRIA, F., (comp.): *El fracaso de la escuela*, pp. 55-76.
- ROOM, G. J.: *La «nueva pobreza» en la Comunidad Europea*, Centre for the Analysis of Social Policy, Bruselas, 1987 (ciclostil).
- RUYER, Raymond: *Elogio de la sociedad de consumo*, Emecé Ed., Buenos Aires, 1970.
- SEGURA MORALES, Manuel: «Un punto de vista polémico: Conclusiones generales del trabajo sobre “Métodos eficaces de intervención educativa con delinquentes juveniles”», en *Menores*, núm. 8, mayo-junio 1985, pp. 54-63.
- SIN AUTOR: «Estudio de recursos y necesidades de la Mancomunidad municipal. Zona de Cantalapiedra y las Villas. UBAS, 1987». Salamanca, 1987.
- SUBIRATS, Marina: «Escuela y medio rural: una relación problemática», en LERENA, C. (comp.): *Educación y sociología en España*, pp. 291-305.
- TAMAMES, Ramón: *La República. La Era de Franco*, Historia de España Alfaguara VII, Alianza Universidad, 1976.
- TERAN, Fernando: *Planeamiento urbano en la España contemporánea (1900-1980)*, Alianza, Madrid, 1982.
- TOHARIA, José Juan: «Aspectos demográficos de la organización familiar», en AA.VV., *Estudios sobre la familia española*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1987, pp. 9-66.
- TOMAS ROCA, T. C.: *Historia de la Obra de los Tribunales de Menores en España*, Consejo Superior de Protección de Menores, Madrid, 1968.



- TUSELL, Javier: *Oligarquía y caciquismo en Andalucía (1890-1923)*, Barcelona, 1976.
- URBINA, Fernando: «Formas de vida de la iglesia en España: 1939-1975», en AA.VV. *Iglesia y sociedad en España. 1939/1975*, Ed. Popular, Madrid, 1977.
- VALBUENA RODRÍGUEZ, Javier: «Un modelo de dinamización comarcal», en *Cuadernos de Pedagogía* (monográfico sobre la Escuela rural), núm. 151, septiembre 1987, pp. 28-33.
- VALVERDE MOLINA, Jesús: *El proceso de inadaptación social*, Popular, Madrid, 1988.
- VARELA, Julia: «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», en *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 155-175.
- VARELA, Julia: «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero (1900-1904)», en AA.VV., *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma, Madrid, 1983, pp. 177-198.
- VEGA, Amando: «Entre el fracaso escolar y la delincuencia», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 105-114.
- VERDES-CEROUX, J.: «Pouvoir et assistance: 50 ans de service social», en *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, núm. 2-3, junio, 1976, pp. 152-172.
- VILLAR ANGULO, Luis M.: «Dilemas percibidos por los docentes en el Aula» en AA.VV., *El fracaso de la escuela*, pp. 213-229.
- VINYOLES, Teresa: «Aproximación a la infancia y la juventud de los marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV», en *Revista de Educación*, 281, pp. 99-124.
- VIVES, Juan Luis: *Tratado del socorro de los pobres*, Prometeo, Valencia, s.f., p. 118.
- WILDEN, Anthony: *Sistema y estructura*, Alianza, Madrid, 1979.
- WILENSKY, H. L.: «Mass Society and Mass Culture: Interdependence or Independence», en *American Sociological Review*, núm. 29.
- WIRTH, L.: «Consensus and Mass Communication», en *Schramm*, 1960, pp. 561-582.
- WRIGHT MILLS, Charles: *La élite del poder*, F.C.E., México, 1963.
- YNZENGA, Bernardo: «Comentarios en torno a las bolsas de deterioro», en *Alfoz*, núm. 52, pp. 26-39.
- ZABALZA, Miguel A.: «Los hogares-escuela en el tratamiento de muchachos inadaptados», en AA.VV., *La escuela ante la inadaptación social*, pp. 217-251.
- ZARRAGA, José Luis: *Informe Juventud en España. Vol.I. La inserción de los jóvenes en la sociedad*, Publicaciones de Juventud y Sociedad, Madrid, 1985.

FE DE ERRATAS

<i>Pág.</i>	<i>Línea</i>	<i>Dice</i>	<i>Debe decir</i>
38	26	Aries,	Ariés,
45	20	gen-tes	gentes
54	36	-1.800	ant. 1.800
59	11	900.....	1900.....
59	12	(prohibido	prohibido
105	42	Madrid, 1983.	Madrid, 1983, pp. 9-120.



El punto de partida de este trabajo radica en la pretensión de estudiar la situación de los «menores marginados» en España. Debido a la amplitud de circunstancias que se encuentran bajo esta denominación y a la escasa articulación teórica de la misma, se optó desde el proyecto inicial por un planteamiento abierto en el sentido de no tomar como punto de partida unos conceptos previos del menor o de marginación que podrían estar formulados desde la óptica adulta de la normalidad.

¿Qué sentido tiene parcelar y segmentar las atenciones a la infancia, no afrontando su situación desde la multidimensionalidad que la constituye?

Este trabajo intenta articular en un campo único cuestiones que por su complejidad pueden ser objeto de investigaciones particulares más matizadas.





DOCUMENTACION SOCIAL
San Bernardo, 99 bis, 7.º
28015 MADRID
Teléfono 445 53 00



Índice