

Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida

Ferran Casas
Centro de Estudios del Menor

Se presentan distintos aspectos del trasfondo psicosocial que conlleva el estudio de la calidad de vida de la población infantil. Para ello se hace hincapié en la relevancia de las representaciones sociales que la población adulta de cada sociedad va construyendo acerca de su población infantil y se relacionan distintos campos de investigación que, aunque a menudo se desarrollan de forma independiente, nos empiezan a informar de elementos que contribuyen a configurar dichas representaciones. Estos campos son: las relaciones y dinámicas padres-hijos, las actitudes generales de la población adulta hacia los niños, y la consideración de la infancia por parte de los medios de comunicación social. Los elementos representacionales que van apareciendo en los estudios a estos niveles, nos sugieren explicaciones e hipótesis de trabajo sobre los factores psicosociales que inciden sobre la legitimación de necesidades y problemas sociales de la infancia, y, ya en el terreno de la acción social, nos abren perspectivas de posibles intervenciones sociales para desarrollar programas de prevención y promoción.

Palabras clave: Infancia, población infantil, representaciones sociales, necesidades, calidad de vida, problemas sociales.

Different aspects of the psychosocial background for the study of child-population quality of life are presented. Relevance of adults social representations which develop in every society about their children are emphasized. Different research areas—even if often working independent—, which have begun to inform us about elements contributing to the construction of these representations are pointed out. These areas are: relationship and dynamics between parents and children; attitudes of general adult population towards children; and consideration that social media give to children. Representational elements appearing in studies at these levels suggest us explanations and working hypothesis on psychosocial factors which influence legitimation of social needs and problems of children. And, at the social action level, they offer perspectives on likely social interventions to develop prevention and promotion programs.

Key words: Childhood, Child Population, Social Representations, Needs, Quality of Life, Social Problems.

La infancia como concepto y como realidad

La palabra «infancia», tan cotidiana en nuestro lenguaje, encierra una rica y singular historia conceptual. De hecho se refiere a más de un concepto, es decir, a realidades distintas, que comportan diferentes niveles de abstracción. Ciertamente, todas estas realidades tienen un referente común: «los niños y niñas».

A lo largo de la historia de la humanidad, en relación con los niños y las niñas, han ido apareciendo nuevas ideas, nuevas perspectivas, para referirse a las cuales ha hecho falta inventarse conceptos «nuevos». Para poner en relación la realidad observada con los conceptos para referirse a ella, el ser humano necesita organizar datos, es decir, indicadores de esa realidad (Critto, 1982; Casas, 1989). En el caso de la infancia se da la singular circunstancia de que, al menos en castellano, con una misma palabra nos referimos a realidades distintas, que, a la hora de evaluarlas, nos vemos obligados a medirlas con indicadores distintos.

Así, «infancia» puede entenderse como un periodo determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional, de manera que no todos los autores están de acuerdo en los años que abarca. A menudo se acepta como infancia el periodo de vida entre el nacimiento y los 14 años, pero no falta quien prefiere tal denominación para el intervalo 0-12, y la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y Niñas de las Naciones Unidas la refiera como el intervalo 0-18.

La «infancia» también puede entenderse como concepto demográfico, referido al conjunto de población de un territorio dado, que tiene una edad comprendida en el intervalo convencional aludido en el apartado anterior.

También se entiende como «infancia» el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo. En este caso la «edad cronológica» es considerada un referente, pero no un buen indicador del desarrollo por etapas. Esta perspectiva ha potenciado importantes investigaciones psicológicas, médicas y psicosociales, a la búsqueda de mediciones indicativas del desarrollo infantil. A partir de aquí, la «infancia» como objeto de conocimiento científico ha ido ampliando progresivamente sus perspectivas, llevándonos por una parte hasta los mismos fundamentos filosóficos de la adquisición de conocimientos sobre la infancia, tradicionalmente «adulto-céntricos», es decir, hasta la necesidad de elaborar una «epistemología de la infancia», y por otra parte, situándonos ante la necesidad de aproximaciones interdisciplinares a nuestro singular objeto-sujeto de conocimiento.

Finalmente, y con ello no agotamos todas las perspectivas, a un nivel mayor de abstracción de los anteriormente expuestos, la «infancia» también resulta ser una representación colectiva que va evolucionando históricamente. Es decir, ante la palabra-estímulo «infancia», los ciudadanos de un territorio dado, o los miembros de determinados grupos sociales o culturales, desarrollan automáticamente una serie de asociaciones de ideas que configuran un conjunto de conocimientos «lógicos», compartidos por la mayoría de miembros de esa comunidad (Moscovici, 1976, 1982). Así, las representaciones sociales que sobre la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de «implícitos» o de «sabe-

res cotidianos» resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de «realidad social», ya que no sólo existen, sino que generan dinámicas que imponen y condicionan a los propios niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta «lógica».

La propia existencia de una realidad denominable «infancia», depende de la percepción social de que «existe» una realidad suficientemente relevante, que precisa de un concepto para que nos refiramos a ella. Aries (1973) evidenció cómo la noción de infancia que hoy día tenemos y que nos parece de una «evidencia» impresionante, no ha existido ni mucho menos a lo largo de toda la historia de la humanidad, y que más bien es un invento reciente, que emerge definitivamente sólo después de la revolución industrial. La idea, por ejemplo, de que el niño es un «sujeto de derechos», al igual que el resto de los seres humanos, no se plasma en la cancha internacional hasta 1990, con la entrada en vigor de la ya citada Convención sobre sus Derechos.

Las representaciones sociales que sobre la infancia tiene cada conjunto de población en cada momento histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero también más básicos del «contexto social» en que los niños viven y crecen. El contexto social en que se desenvuelven los niños está configurado no sólo por elementos materiales, sino también por grandes conjuntos de elementos actitudinales (es decir, psicosociales) que los adultos de nuestra sociedad mantienen hacia la población infantil.

La intangibilidad a simple vista de estos elementos hace más difícil su estudio. La corta experiencia, en este caso común a todos los países europeos, en la recogida sistemática y rigurosa de datos sobre aspectos psicosociales de las dinámicas de la sociedad, ha contemplado aún muy raramente a las que afectan a la población infantil, quizá con la excepción de algunos fenómenos considerados especialmente problemáticos, como resultan ser la delincuencia o el consumo de drogas.

No por falta de datos o de hábito en su recogida, dejan de ser reales e incluso mayoritarias determinadas *percepciones sociales* y *atribuciones sociales* erróneas de la situación infantil y adolescente por parte de los adultos, determinados *estereotipos* y *prejuicios*, la existencia o inexistencia de *apoyo social* ante determinadas necesidades o conflictos, determinadas *reacciones sociales*. Las ideas sobre las capacidades de los niños y sobre su propio desarrollo, no se ajustan a menudo a la realidad y tienen más forma de estereotipos sociales compartidos que de conocimiento objetivo (D'Alessio, 1990). Podemos afirmar que, en conjunto, nos falta mucho por conocer sobre los elementos que configuran las *representaciones sociales* que de la población infantil de cada sector territorial, de sus problemas y de su calidad de vida, se hacen los adultos. Tal conocimiento no sólo tiene interés teórico, sino también directamente aplicable a la solución de problemas, ya que las representaciones implícitas predisponen, al igual que las más evidentes, tanto los comportamientos del conjunto de la población adulta hacia los niños y niñas de cada grupo de edad, como las aspiraciones colectivas en relación con los niños, es decir, lo que de ellos se espera en el presente y en el futuro.

Existen como mínimo tres grandes campos de investigación, no sólo de in-

terés fundamental, sino que deben ampliarse decididamente para construir conocimiento relevante sobre las representaciones que los adultos nos hacemos acerca de la población infantil:

— Las relaciones y dinámicas intrafamiliares. (Relaciones padres-hijos en distintas configuraciones familiares, sistemas de valores educativos, formas de coacción, amenaza y castigo hacia los niños, etc.)

— Las actitudes generales de la población hacia la infancia. (Percepciones y representaciones sociales de los adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y niñas, etc.)

— La consideración de la infancia por parte de los medios de comunicación social. (Imágenes del niño y para el niño que transmiten, actitudes hacia el niño como consumidor, valores transmitidos a los niños y niñas, etc.)

A una somera introducción de todas estas cuestiones vamos a dedicar los apartados siguientes.

Los hijos, según los padres

Las ideas que los padres tienen acerca del niño, especialmente del niño pequeño, son determinantes para interpretar y prever sus pautas educativas y los sistemas de premios y castigos que utilicen para su socialización. En cualquier caso estas ideas pueden estar muy condicionadas social o culturalmente. Por ejemplo, se puede interpretar que el niño se beneficia de su asistencia a centros diurnos de atención infantil, o se puede entender que el niño necesita una presencia permanente de la madre y no debe ir a dichos centros, totalmente al margen de cualquier consideración científica, en función de si, en un entorno social determinado, las mujeres son necesitadas en el mercado de trabajo, o en función de si la mujer opta por tener una vida profesional propia, o en función de determinados planteamientos de estatus, según esté bien o mal visto en determinado entorno social llevar o no al niño a una escuela infantil o tenerlo a cargo de una ciudadana particular.

La investigación científica se interesa decididamente por este campo en la década de los 80. No obstante, ya Baldwin (1965) se refería a una «psicología ingenua» de los padres, como determinante de sus acciones educativas, concepto que posteriormente retomó Moscovici. Recientes revisiones han sido desarrolladas por Miller (1988) y por Goodnow y Collins (1990).

Parece ser que cuanto más temprana es la edad del niño para la que un progenitor tiene la expectativa de que llegue a dominar una determinada habilidad, mayor presión educativa es esperable que ejerza para conseguir que el niño la adquiera, dado que ello significa que le confiere una alta valoración positiva.

Los estudios interculturales han hallado importantes diferencias en estas expectativas. Por ejemplo, entre madres japonesas y norteamericanas, Hess y cols. (1980) encontraron expectativas más precoces en el control emocional del niño en las primeras, pero más tardías en el desempeño escolar.

Mugny y Carugati (1985) hallaron que los adultos que son padres creían menos que los adultos que no lo son en la influencia de factores ambientales en el desarrollo de la inteligencia, dando más importancia a los aspectos innatos. Además, las diferencias se acentuaban con los padres que tenían más de un hijo. Estos autores plantearon una explicación en base a una concepción autodefensiva: los padres seleccionan de entre las distintas concepciones de la inteligencia disponibles en su cultura aquéllas que les resultan más aceptables y gratificantes. En sentido parecido Goodnow y Collins (1990) comentan que las conductas más indeseables es más probable que sean atribuidas a factores situacionales, esperando que puedan cambiar, mientras que las conductas positivas son atribuidas a factores disposicionales o constitucionales.

Según la mayoría de las investigaciones, el estatus social de los progenitores es un factor que influye sobre las representaciones sociales acerca del desarrollo de sus hijos. Así, se han observado explicaciones más innatistas del desarrollo entre las madres de más bajo nivel socio-cultural, mientras que las de niveles altos daban explicaciones más complejas de tipo interaccionista (Sameroff y Feil, 1985).

En una reciente investigación desarrollada en España (Palacios y Oliva, 1991) se ha hallado que las expectativas evolutivo-educativas de las madres están estrechamente relacionadas con su estatus, tanto si se considera el nivel de estudios, como el nivel profesional. En general, a mayor nivel de estudios, mayor precocidad en las expectativas, lo que coincide con estudios realizados en otros países (Hess y cols., 1980; Rosenthal y Bornholt, 1988). También la edad influye, siendo las madres de más edad las que, en general, tienen expectativas menos precoces.

Por otra parte, las madres que viven en medio rural tienen mayores expectativas de precocidad respecto a la autonomía relacional y motriz de sus hijos, posiblemente debido a las mayores oportunidades de ese medio (Palacios y Oliva, 1991).

En relación con las prácticas educativas y disciplinarias, y con los valores, aparece nuevamente una clara asociación con el estatus: cuanto más bajo es el nivel de estudios, más tendencias se observan en las madres a actitudes de tipo represivo y coercitivo, más se inclinan a que el niño adquiera conductas prosociales de forma obligada, y más valoran los resultados académicos y la obediencia. Otros factores refuerzan esta tendencia: la presencia de hermanos aumenta la tendencia a las conductas coercitivas, presumiblemente porque el menor tiempo disponible aumenta el deseo de ser expeditiva; y, en el caso de España, las madres de la zona sur muestran actitudes más coercitivas que las de otras zonas, particularmente que las de la zona este (Palacios y Oliva, 1991).

En otro estudio reciente, se muestra cómo estas prácticas coercitivas adquieren un impresionante abanico de formas de expresión de castigos, miedos y amenazas (Wagner, Castellà y Martín, 1992), presumiblemente a partir de la creencia en su eficacia, que los padres asumen en función de sus recuerdos infantiles, adaptando las formas a los contextos sociales de nuestros días.

Actitudes generales de la población adulta hacia la infancia

Entre los escasos datos disponibles sobre las actitudes generales de la población adulta española hacia los niños y niñas como conjunto, cabe citar en pri-

mer lugar algunos aspectos de opinión muy general recogidos en una encuesta del CIS desarrollada el año 1989 (Juste, Ramírez y Barbadillo, 1991), en la que se aprecia que:

«las necesidades sociales de la infancia están insuficientemente atendidas y que todos los factores que contribuyen a crear un entorno más saludable e igualitario para los niños (atención sanitaria, actividades culturales y deportivas, control de la publicidad, etc.) son susceptibles de mejora». «Una parte considerable de la infancia se ve afectada por problemas específicos de malos tratos, abandono o falta de atención».

Parece con ello estar apareciendo una nueva sensibilidad hacia los problemas de la infancia que se detectaba como muy minoritaria en algunos estudios parciales realizados hace pocos años, como es el caso del realizado por ELDIS en La Rioja en 1987, en el que sólo un 6,2 % de los entrevistados consideraban que existían bastantes niños con problemas familiares en su territorio.

Los niños son conceptualizados por buena parte de los españoles como algo que pertenece a la esfera de lo privado, y que sólo pertenece a lo público en cuanto a su devenir como adultos. Ello parece justificar un fundamental desinterés, no sólo por los niños, sino incluso por las instituciones que se dedican a los mismos. La mayoría de los ciudadanos desconoce las instituciones públicas o privadas que actúan en el ámbito de la infancia en su propio barrio o municipio (Aguinaga y Comas, 1991).

El discurso social sobre la infancia está impregnado de contradicciones entre las afirmaciones teóricas (sobre los derechos, por ejemplo) y las actuaciones prácticas. Los artículos de la Convención sobre los Derechos de los Niños y Niñas que conceden autonomía a los mismos están peor valorados que los que se refieren a igualdad y juegos (Aguinaga y Comas, 1991). Los niños son vistos muy frecuentemente bajo el prisma de la necesidad de control y de la dependencia, contraponiendo a tales preocupaciones los muchos sacrificios que ello conlleva.

La justificación del absentismo del padre en la atención de los hijos y la culpabilización de la madre como responsable central de la misma son realidades aún mayoritarias en España (Aguinaga y Comas, 1991).

En otra encuesta de opinión desarrollada por el CIS más recientemente (Juste, Ramírez y Barbadillo, 1991) con una muestra representativa de adultos españoles se ha podido comprobar cómo va creciendo el número de adultos que atribuyen por igual a padre y madre la responsabilidad de determinadas tareas de cuidado de los hijos, dentro de una notoria ausencia de responsabilidades exclusivas hacia el padre. Sin embargo, la diferencia entre teoría y práctica se trasluce en opiniones claramente más favorables a la repartición de buena parte de las funciones de crianza entre ambos progenitores, cuando el entrevistado no tiene hijos que cuando tiene. Es decir, aquéllos que no tienen que ejercer funciones de crianza son mucho más favorables a repartirlas, mientras que aquéllos que realmente podrían desarrollar una cooperación igualitaria en la práctica, se muestran más conservadores (Tabla 1).

En esta misma investigación se evidencia que las actitudes generales hacia la infancia están estrechamente ligadas a cuatro grandes coordenadas de la población adulta: nivel cultural, edad, religiosidad y posición política.

TABLA 1. OPINIÓN DE LOS ESPAÑOLES SOBRE ATRIBUCIÓN DE LAS TAREAS RELATIVAS AL CUIDADO DE LOS HIJOS (AL PADRE / A LA MADRE / A AMBOS)

	Tienen hijos			No tienen hijos		
	Padre	Madre	Ambos por igual	Padre	Madre	Ambos por igual
	%			%		
Cambiar pañales	1	42	56	1	27	74
Dar el biberón	1	39	60	0	22	76
Preparar la comida del niño	0	47	51	0	28	71
Bañar a un bebé	0	41	57	1	23	74
Cuidar de un niño enfermo	1	33	64	0	18	80
Ir al parque	2	21	74	1	12	85
Llevar y traer a los niños del colegio	3	20	75	3	13	83
Atender al niño por la noche cuando llora	1	29	69	1	16	82
Llevar al niño al médico	1	28	70	1	14	83
Hablar con los profesores	6	14	78	4	8	85

Fuente: Encuesta del CIS (1990). Juste, Ramirez y Barbadiillo, 1991.

Como tendencia general, cuanto mayor es el nivel cultural, mayor información se tiene sobre la realidad infantil y sobre los derechos y necesidades de niños y niñas, mayor sensibilidad se ha desarrollado hacia sus problemáticas, más se responsabiliza por igual a ambos progenitores de la crianza del hijo, mayor tolerancia se manifiesta en los criterios educativos, y más confianza se muestra hacia las capacidades del niño.

La importante relación entre «información-cultura de los adultos sobre los niños» y «actitudes positivas hacia la infancia y sus problemas» aparece los últimos años como una constante en muchos estudios territorialmente focalizados, como es el caso de los realizados dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid (Majó, 1990; Casas, 1990).

Un subconjunto particular de la población adulta lo constituyen los maestros. Como citan Palacios y Oliva (1991), el estudio de las creencias y expectativas de los mismos en relación a los niños y niñas y a la educación es un tema de tradicional interés entre los investigadores, desde que Dewey, en 1902, enunció su teoría bipolar de progresismo-tradicionalismo. Un repaso de muchos de los temas estudiados puede encontrarse en Ovejero (1986), incluidas las interesantes investigaciones sobre profecías autocumplidoras.

En la última década ha aparecido un interés por el estudio comparativo entre las ideas de los padres y los maestros con respecto a la evolución y socialización de los niños y niñas. En su investigación, Palacios y Oliva (1991) encuentran que a la hora de predecir la edad de adquisición de determinadas habilidades por parte del niño, no se observa mayor exactitud del grupo de maestros en relación con el grupo de madres, cuando ello podría esperarse en base a la su-

puesta mayor formación de los primeros y a su relación más sistemática con niños. Los maestros muestran, sobre todo, escaso conocimiento de las competencias y capacidades de los niños y niñas menores de cuatro años. Las madres, en contraste, tienden a mostrar mayor precocidad en las expectativas evolutivo-educativas.

En cuanto a las prácticas educativas y disciplinarias, los maestros dan respuestas, «grosso modo», próximas a las de las madres de más elevado nivel educativo. Y, en relación con los valores y objetivos educativos, se observa que las madres dan más importancia que los maestros a los objetivos académicos y de obediencia, mientras que éstos aprecian más los valores de socialización y artístico-creativos, resultados coincidentes con investigaciones en otros países (Palacios y Oliva, 1991; Hess y cols., 1981).

La consideración de la infancia por parte de los medios de comunicación social

Desde hace menos de 40 años, la televisión se ha implantado en todos los países industrializados y en buena parte del conjunto de nuestro planeta como principal medio de comunicación social. Su capacidad de influencia sobre los niños y niñas, aunque objeto de numerosas controversias, está fuera de toda duda.

En España, uno de los pocos estudios amplios y representativos de que disponemos, que mostró que no somos una excepción, es la Encuesta de Comportamiento Cultural de los Españoles (Ministerio de Cultura, 1985), que incluyó datos a partir de los 6 años. Las actividades culturales que se exploraron son tan diversas como los deportes, el cine, los conciertos y actividades musicales, el arte, el teatro, y la danza y el ballet. Tanto en el intervalo de 6 a 13 años, como en el de 14-19, y para ambos sexos, se demostró que nuestros niños y adolescentes «practican» todo tipo de deportes y de actividades culturales mucho más frecuentemente a través de la televisión, que en vivo (véase también Casas, 1991).

Aunque muchos primeros estudios se basaron en un esquema simplista de estímulo-respuesta, los investigadores pronto se percataron de que la *situación global* del niño como telespectador es determinante para un análisis de los posibles efectos, debiéndose, en consecuencia, dirigir la atención a las interacciones entre todos los factores intervinientes (Von Feilitzen, 1979). Particularmente importante es que el niño vea la televisión sólo o acompañado, y si, cuando la ve acompañado con algún adulto, hay o no interacción verbal; y también tiene su importancia el entorno ambiental: la disposición de los asientos, las actividades secundarias, las rutinas y rituales conscientes o inconscientes, y la predisposición básica a la interacción (Rogge, 1986).

Una cosa bien sabida es que los niños miran cosas bien distintas en la televisión; de hecho, se ha comprobado que miran todo tipo de programas, incluidos los teóricamente dirigidos a adultos. Los contenidos de los programas televisivos y los mensajes recibidos por los niños, explícitos o implícitos, han sido objeto de abundantes estudios. Sin embargo, a menudo han pasado por alto el profun-

dizar más en el papel que juegan los propios niños en la producción, adquisición, procesamiento y utilización de la información que les llega desde los medios de comunicación (Martín Serrano, 1990).

Si asumimos que los propios niños juegan un papel mucho más activo del que inicialmente se les otorgaba, ante los mensajes y relatos televisivos, nos aparece el estudio de los niños ante los medios de comunicación como algo mucho más interactivo. Temas olvidados pasan a ser muy relevantes, sobre todo la investigación de *cómo* los niños se relacionan con los medios de comunicación, especialmente con la televisión, y *por qué* les resulta tan atrayente en muchos casos (Barthelmes, 1990). En definitiva, y aludiendo al título de un Congreso que tuvo lugar en Valencia el año 1991, una de las cuestiones a debate resulta ser «¿por qué miran?» (López, 1991).

Otra dimensión pendiente de profundizar está en los conjuntos de mensajes que *sobre la propia infancia* transmiten los medios de comunicación. Las representaciones sociales sobre la infancia que imperan en cada cultura son transmitidas a los niños de formas más o menos directas o sutiles, y forman parte de los elementos de identificación que los niños y niñas interiorizan sobre sus roles, pertenencia a un grupo de población, aspiraciones, etc. Los medios de comunicación pueden fortalecer estas mismas representaciones propias del entorno cultural del niño, o contraponer representaciones distintas. Disponemos, por ejemplo, de distintas investigaciones sobre la disonancia cognitiva que se les genera a los niños si se les muestran relatos no coincidentes con pautas de comportamiento socialmente establecidas (Marcé, 1977).

Para profundizar en los mensajes representacionales que, a través de la televisión, se transmiten a los niños sobre sí mismos, como miembros de la población infantil, habrá que diferenciar, como mínimo, tres situaciones:

- a) Los programas y mensajes que van explícitamente dirigidos a los niños.
- b) Los programas y mensajes que hablan sobre los niños, que generalmente van dirigidos a los adultos, pero que los niños ven.
- c) Los niños que son presentados por la pantalla, aunque los mensajes que transmiten no vayan explícitamente dirigidos a la audiencia infantil.

El primer punto ha sido foco de especial interés para los publicistas, interesados en que el niño sea directamente un consumidor (si tiene poder adquisitivo propio) o se convierta en su aliado para ejercer una presión hacia la compra de algún producto por parte de los adultos con quienes se relaciona. Sin embargo, también ha interesado dicho tema a los investigadores de la programación infantil (véase, por ejemplo, Vilches, 1991). Dicha programación, en algunos casos, no tiene un mero objetivo lúdico, sino educativo, e incluso escolar. Particularmente interesante son los estudios desarrollados para orientar la educación preescolar de los niños más pequeños, en Japón, a través de programas televisivos grabados en vídeo para uso tanto doméstico, como en guarderías (Kodaira, 1991).

Sobre el segundo aspecto es sobre el que menos investigación se ha desarrollado aún. En Suecia, donde la cuestión ha despertado la atención desde hace algunos años, se ha encontrado que cerca del 75 % de los niños entre 3 y 8 años ven programas no especialmente dirigidos a ellos (Von Feilitzen, 1990), a pesar

de que en los 20 últimos años el porcentaje ha bajado debido, al parecer, a la mayor responsabilización de los padres.

Finalmente, el tercer aspecto, de nuevo ha sido foco de especial interés para los publicistas, por todo el conjunto de simbolismos que, para los adultos particularmente, comportan determinadas imágenes de niños (apelando a la maternidad, a la afectividad, a la inocencia, a la suavidad, etc.). Sin embargo, y aquí debemos apuntar hacia un problema ético, se ha estudiado muy poco el efecto de estos mensajes simbólicos para adultos, sobre los propios niños. Muchos de estos simbolismos se pueden claramente configurar como estereotipos a ojos de los niños, relacionados con autoatribuciones como miembro del «grupo-niños», y aunque sus efectos no deben juzgarse ni positiva ni negativamente, al menos sería conveniente conocerlos, ya que, como nos recuerda Munné (1989), muchos autores han apuntado a que los estereotipos, al igual que los prejuicios, comportan sesgos cognitivos y lógicos. Como dice Younis (1988), los relatos promocionan conductas consumistas, pero también es cierto que, con ellos, van también otros valores sociales y axiológicos, incluidos los que la sociedad considera deseables y etnocéntricamente válidos.

Legitimación de las necesidades y problemas sociales que afectan a los niños

Hemos visto hasta aquí distintos campos de investigación, situados a distintos niveles interactivos adultos-niños, que nos sugieren elementos representacionales que están presentes en las relaciones entre ambos grupos de población.

Dichos elementos, que ya hemos apuntado que inciden sobre el propio reconocimiento del niño como persona o como sujeto de derechos, inciden también sin duda en la legitimación de las necesidades y problemas de los niños y niñas (Casas, 1987), ante los cuales hace falta una responsabilización colectiva para la instrumentación de soluciones que permitan no sólo garantizar unos niveles mínimos de bienestar social, sino una auténtica promoción de la calidad de vida de la población infantil.

Debemos ahora, aunque sea brevemente, dirigir nuestra atención al propio concepto de «necesidad social» y a sus implicaciones psicosociales. Sólo aquellas necesidades que adquieren un cierto reconocimiento social pueden llegar a ser asumidas como problemas colectivos y en consecuencia movilizar una acción social intencional, es decir, unas políticas sociales. De ahí que, sólo si el desarrollo de programas para conseguir mayor calidad de vida para la población infantil adquiere la representación de necesidad y aspiración colectiva (problema social en su sentido más positivo), contarán con un respaldo social fuerte.

Quisiéramos recordar, sin repetir lo ya dicho en otro lugar (Casas, 1987), que el enfoque teórico y metodológico que se le da al estudio de las necesidades sociales dista mucho de ser neutro, y conduce sus evaluaciones, estrictamente rigurosas en el seguimiento de un procedimiento científico, a resultados sumamente dispares, que se vienen analizando repetidamente desde los conocidos trabajos

de Bradshaw (1972) (véase también Chacón, Barrón y Lozano, 1988). Ello se complica aún más cuando se trata de las necesidades sociales de la infancia.

El posicionamiento filosófico ante el concepto de «necesidad infantil» puede ir desde el extremo más biólogo o más psicólogo, que define que las necesidades están en la propia naturaleza del niño y se descubren a partir de investigaciones minuciosas, hasta el extremo más culturalista, que las define como una construcción cultural, superimpuesta al niño «en su superior interés», en cuyo caso es materia de opciones personales y discusiones políticas; pasando por posturas más interactivas y más psicosociales.

Woodhead (1990) considera que existen como mínimo cuatro bases distintas para establecer las necesidades infantiles:

1. Las necesidades como componentes de la naturaleza infantil. Esta perspectiva parte de la evidencia de las consecuencias indeseables de la deprivación, e implica el estudio de procesos reguladores en el organismo para monitorear el nivel de necesidad e incitar una conducta de acuerdo con los principios homeostáticos.

2. Las necesidades como cualidad universal del bienestar psicológico en los niños. Esta perspectiva pone el énfasis en el producto, emitiendo un juicio sobre su deseabilidad. Desarrolla una aproximación patológica: determinadas experiencias tempranas, por ejemplo, pueden desembocar en problemas de salud mental, por tanto hay que descubrir procesos que puedan modificar, ampliar o aliviar el impacto de las experiencias negativas tempranas.

3. Las necesidades como experiencias que contribuyen al ajuste social. Esta perspectiva se preocupa también por el producto, pero reconociendo que la determinación de necesidades depende de la particular constelación de relaciones del entorno social. Algunas necesidades pueden tener validez universal, mientras que otras son normativas y dependen de un juicio sobre procesos de adaptación cultural y ajuste social.

4. Las necesidades como prescripciones culturales. Esta perspectiva defiende que las necesidades son una construcción cultural. Desde ella hay que contemplar particularmente la relación entre los expertos o profesionales que realizan pronunciamientos de autoridad, y los receptores de pronunciamientos, es decir, los padres que tienen niños a su cargo, con sus trasfondos de valores y poder social.

No es de extrañar que las actitudes de poca implicación adulta en relación con los niños como individuos y con el conjunto de la población infantil que ya hemos referido, se reflejen en actitudes parecidas ante los problemas sociales que afectan a niños y niñas. Es ilustrativo al respecto el hecho de que los sucesivos niveles de reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, han tenido, a nivel internacional, unas secuencias históricas espaciadísimas. Mientras que el primer manifiesto de carácter internacional, la llamada Declaración de Ginebra, data de 1924, hasta 35 años después no se asumió por parte de las Naciones Unidas el texto de la Declaración de los Derechos del Niño, el cual, a su vez, ha tardado otros 40 años, en traducirse en una Convención, aprobada en 1989, y puesta en vigor en noviembre de 1990.

En España disponemos aún de pocos estudios que se refieran a la percepción o atribución general de necesidades de nuestra población infantil por parte

de los adultos. En cambio sí que empezamos a disponer de algunos datos sobre necesidades o problemas de grupos más particulares de población: niños maltratados y menores infractores, por ejemplo. En el estudio de Majó (1990), desarrollado en la Comunidad de Madrid, se aprecia cómo el cuidado de niños pequeños está connotado de «situación de importantes necesidades», incluso informativas. Se percibe cómo el apoyo social recibido por parte de las familias con menores de 6 años es insuficiente, y la inmensa mayoría de las madres con hijos de esa edad manifiestan no haber recibido suficiente información sobre aspectos cruciales relacionados con la maternidad: planificación familiar, embarazo, parto, primeros cuidados y atención al niño pequeño en general. Las madres de niveles socio-económicos más desfavorecidos son las que se sienten peor informadas.

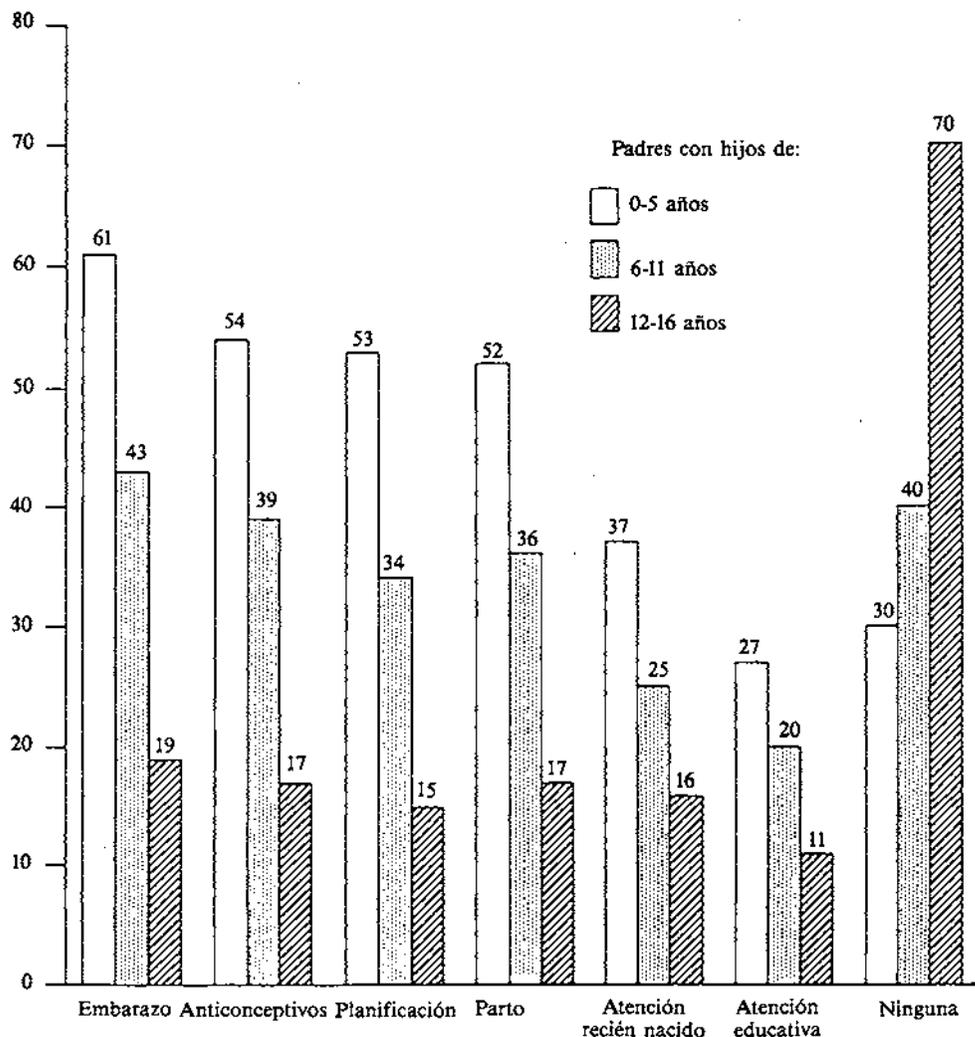
Posiblemente ello es reflejo de una creciente inquietud, si no clara conciencia, de lo importante de la primera infancia como momento evolutivo, y de una creciente responsabilidad parental. Pero también, presumiblemente, es reflejo de que la gran cantidad de información disponible no tiene cauces adecuados para llegar de forma útil a los posibles interesados, lo cual cuestiona la idoneidad de aquellos servicios de bienestar social que, centrados en otras tareas, se olvidan de la importante tarea preventiva que comporta la simple divulgación de información pertinente. Resultados parecidos se obtuvieron en el estudio de Casas (1990), que se reflejan en la Figura 1.

En un estudio desarrollado por Sánchez Moro en 1988 se destacaba, como ya se ha hecho con anterioridad en trabajos realizados en otros países, que se observa una actitud más favorable hacia el castigo físico y la violencia entre aquellos progenitores que han experimentado tal tipo de trato en su infancia. En dicho estudio se exploró cuál sería la respuesta del entrevistado ante la certeza de que un niño conocido está siendo gravemente maltratado, y se obtuvo un abanico heterogéneo de respuestas:

- No sabrían qué hacer por desconocimiento de recursos o cauces ... 19,7 %
- Tratarían de hablar con los padres 19,1 %
- Lo denunciarían a la policía 18,6 %
- Lo pondrían en conocimiento de algún servicio social 18,2 %
- Considerarían que no deben inmiscuirse en asuntos privados de otra familia 14,3 %

En otro estudio más reciente desarrollado por el Gabinete de Estudios Sociales (GES) (1991) con una muestra española, un 54 % de los adultos entrevistados manifestó tener conocimiento de casos concretos de niños o niñas maltratados físicamente. El 65,1 % de los componentes de este grupo tenía tal conocimiento sólo a través de los medios de comunicación, pero un 12,9 % manifestó haber presenciado el maltrato y un 21,8 % tener referencias directas de los hechos. En contraste, un 80,9 % de los entrevistados manifestó no tener ningún conocimiento de servicios o instituciones dedicadas a los niños maltratados o abandonados.

Cuando se planteó a los entrevistados si estarían dispuestos a contribuir de alguna forma a la superación de determinados problemas infantiles en favor



Fuente: F. Casas (Coord.) (1990).

Figura 1. Información recibida por las madres antes de que naciera su hijo (%).

de niños maltratados o abandonados, los mejor dispuestos resultaron ser las mujeres y los más jóvenes. Se observó una ligera mejor disposición a colaborar en casos de abandono que en casos de malos tratos. Los factores ideológicos y, especialmente, la religión, influyen en las actitudes hacia los problemas de niños y niñas; en general, los católicos practicantes manifiestan opiniones de mayor tolerancia hacia la práctica de malos tratos físicos (GES, 1991).

Para la información y sensibilización de los ciudadanos vemos que un papel importante lo juegan los medios de comunicación. De un análisis del tratamiento que la prensa española hace de los malos tratos (Contexto, 1991) se desprende que predomina una visión de los hechos como dimensión privada, no considerándose de interés más que los hechos delictivos e ignorándose los factores personales, familiares y sociales. Los protagonistas del tratamiento informativo acostumbran a ser únicamente el sujeto maltratado (preferentemente niñas entre 10 y 14 años) y el maltratador (preferentemente el padre), apareciendo junto a ellos de manera significativa sólo representantes del aparato policial y/o judicial. A lo sumo, aparece un modelo socio-sanitario del tratamiento del maltrato infantil, protagonizado por médicos. El problema social de la infancia maltratada no es percibido generalmente como algo implicativo para el conjunto de la población.

No todas las representaciones sociales de los problemas de la infancia se refieren a los niños como víctimas de un problema, como pueden ser la agresión, los malos tratos o el abuso sexual. Aunque la proporción de casos sea mucho menor, muy a menudo la sociedad se alarma más ante los casos en que el niño puede ser el sujeto activo de un desajuste social, y entonces la situación se legitima como problema mucho más rápidamente. Como ocurre con la delincuencia infantil y juvenil. Aguinaga y Comas (1988) han estudiado los estereotipos sociales ante la victimización, el delito y el delincuente juvenil en nuestro país. Sus resultados apuntan hacia una complejización de una representación social tradicional que resumía las opiniones ante la delincuencia juvenil en «progresistas» (el delito es un producto de las condiciones sociales en que ha vivido y vive el delincuente) y «conservadoras» (el delito es una cuestión de estricta responsabilidad individual). El estudio muestra la entrada en vigor de otros elementos representacionales de carácter socio-cultural, que juegan con los polos racionalidad-solidaridad.

Curiosamente, para el ciudadano medio una buena parte de la inseguridad ciudadana está vinculada a la delincuencia de los menores, pero desconoce cuál es la minoría de edad penal, y cuáles son los mecanismos y organismos administrativos y judiciales responsables de ocuparse de los menores infractores (Aguinaga y Comas, 1988).

Infancia y calidad de vida

Desde que las implicaciones psicosociales del concepto «calidad de vida» fueron puestas de relieve por Blanco (1985), los desarrollos teóricos y la investigación sobre la misma no han dejado de crecer. Frente a otros conceptos próximos, o incluso a veces utilizados como sinónimos, como es el de «bienestar social», debe recordarse que «calidad de vida» integra necesariamente mediciones psicológicas y psicosociales de percepción y evaluación de las propias experiencias de los sujetos (Casas, 1991).

En esta plena acepción, el concepto «calidad de vida» tiene una trascendente significación política, ya que implica participación de los ciudadanos en la evaluación de lo que les afecta. Muchas veces se ha dicho que la construcción de una sociedad cada vez más democrática y participativa exige la práctica de tales principios desde la infancia. Dicha práctica, además, no debería ser restrictiva de determinados espacios (escolares o familiares, por ejemplo), sino que debería ir impregnando toda la vida social. Sólo se puede desarrollar un sentido de solidaridad con la práctica concreta de comportamientos prosociales, y con el conocimiento directo de las situaciones en que se hallan aquéllos con mayores dificultades para ejercer la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, cuando se pretende aplicar el concepto «calidad de vida» a la investigación de la población infantil en general, o a necesidades o problemáticas que afectan a grupos específicos de niños y niñas, aparecen problemas teóricos y metodológicos aún no superados. En general, las percepciones y evaluaciones de felicidad o satisfacción ante determinadas experiencias, en los estudios que se refieren a la población infantil e incluso en las investigaciones sobre necesidades, proporcionan datos casi exclusivamente sobre *las atribuciones que los adultos hacen acerca de los niños*, ya que los cuestionarios utilizados están generalmente diseñados para ser contestados por los padres de los niños. En otras palabras, son estudios que, en cierta manera, traicionan el espíritu básico del propio concepto de «calidad de vida».

Como nos ilustran Garbarino y cols. (1989), los adultos en general y determinados profesionales en particular, precisan información *de los propios niños* sobre aspectos relacionados con sus experiencias, comportamiento y sentimientos. Ello ocurre en clase, en contextos clínicos, en evaluación de programas, en las relaciones cotidianas y en los juzgados. Hay que superar las dificultades tradicionales que han llevado a la crítica sistemática acerca de la falta de fiabilidad de las informaciones proporcionadas por niños, especialmente los más pequeños, para ir avanzando en el conocimiento riguroso de las «fuerzas y debilidades, posibilidades y limitaciones, de los niños como fuentes de información» (Garbarino y cols., p. xv), ya que la necesidad de tales informaciones alcanza incluso dimensiones críticas en casos, por ejemplo, de disputas por separación de los padres, o de presuntos abusos sexuales. Para ello es necesario una actitud abierta hacia el niño como comunicador y buenos conocimientos fundamentados sobre desarrollo infantil.

El que los niños participen más activamente de la vida social, y, por tanto, puedan ser más protagonistas de su calidad de vida, depende en buena medida de las representaciones adultas sobre los niños. Hemos citado que determinados artículos de la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas están peor valorados por los adultos que otros (Aguinaga y Comas, 1991): son los artículos que se refieren a la libertad de expresión, de pensamiento y conciencia, de asociación y reunión, y a la no injerencia en su correspondencia y vida privada. Parece como si el «otorgar» tales derechos (reconocidos para todos en la Convención Universal de los Derechos Humanos) a los niños amenace determinadas seguridades adultas. En el fondo, creemos que lo que amenaza es a determinadas representaciones «adultocéntricas».

Las representaciones sociales que los adultos tenemos acerca de la infancia y la población infantil, configuran elementos cruciales del trasfondo psicosocial de la calidad de vida infantil.

Conclusiones

Ciertamente el conjunto de datos fundamentados en estudios científicos de que disponemos en España sobre las representaciones sociales acerca de la infancia es aún insuficiente, y sobretodo, heterogéneo y desconexo.

Con todo, los elementos representacionales que van apareciendo en los estudios desarrollados a los niveles familiar, actitudinal de toda la población y de los mass-media, nos sugieren explicaciones e hipótesis de investigación y de trabajo acerca de los factores psicosociales que inciden sobre la legitimación de necesidades y problemas sociales de la infancia. Un mayor conocimiento de dichos factores tiene un importante interés teórico, ya que puede ayudar a explicar la «baja intensidad» de acción que a menudo se observa para superar muchos problemas que afectan a muchos niños y niñas de nuestro tiempo, a pesar de tratarse de cuestiones de «amplio consenso» en cuanto a la necesidad de encontrar soluciones. Para ello no sólo hace falta focalizar más investigación hacia estos objetivos, sino también recopilar y reinterpretar en esa dirección datos que se están obteniendo bajo líneas de actividades distintas.

En el terreno de la acción social, el mayor conocimiento de tales factores permitiría desencallar muchos problemas prácticos que con frecuencia entran en vía muerta, y que a menudo ocasionan grandes desgastes en los profesionales de la intervención social. En primer lugar, podría sugerir vías de superación ante problemas de reacción social que la presencia de servicios de protección a menores desfavorecidos ha generado en nuestro país en distintos contextos comunitarios. En segundo lugar, podría abrir nuevas perspectivas de posibles intervenciones sociales para desarrollar programas de prevención y promoción, teniendo en cuenta el contexto de clima psicosocial del conjunto de la población adulta en que se realicen. Y, en tercer lugar, podría sugerir vías más eficaces, sin levantar grandes recelos ni disonancias adultas, para prestar mayor atención a los propios niños, dándoles mayor protagonismo en aquellos espacios de la vida societal para los que, según su momento evolutivo, tengan unas capacidades mínimas.

Todas estas posibilidades hacen pensar que el concepto «calidad de vida infantil», podría dejar de ser un puro traslado de opiniones y aspiraciones adultas superpuesto al mundo infantil, para, siendo fieles a los orígenes psicosociales del concepto, darle una plena entidad propia.

REFERENCIAS

- Aguinaga, J. y Comas, D. (1988). Estereotipos sociales ante la victimización, el delito y el delincuente juvenil. *Menores*, 11-12, 17-40.

- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: La mirada de los adultos*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Ed. du Seuil. (Trad.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.)
- Balaguer, I. (Coord.) (1989). *La atención a la primera infancia (0-6): Bases para una política socio-educativa de igualdad de oportunidades*. Madrid: Centro de Estudios del Menor.
- Baldwin, A. (1965). A is happy - B is not. *Child Development*, 36, 583-600.
- Barthelmes, J. (1990). ¿Por qué miras? Relación de los media y las familias. *Infancia y Sociedad*, 3, 49-63.
- Blanco, A. (1985). La calidad de vida: supuestos psicosociales, En Morales, Blanco, Huici y Fernández (Eds.), *Psicología Social aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Cánovas, F. (Coord.) (1991). Cultura. *Infancia y Sociedad*, 7.
- Casas, F. (1987, trad.: 1990). Necesidades sociales y recursos. En E.U.T.S (Ed.), *Trabajo Social: Conceptos e instrumentos básicos*. Barcelona. ICFSB, 1988; trad. 1991.
- Casas, F. (Coord.) (1990). *Informe sobre necesidades sociales de la infancia*. Madrid: Consejería de Integración Social de la C.A. Documento no publicado.
- Casas, F. (1991a). *El concepto de calidad de vida en la intervención social en el ámbito de la infancia*. III Jornadas de Psicología de la intervención social. Delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos. Madrid.
- Casas, F. (en prensa). *Informe sobre la situación de la infancia en España*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Cieza, J.A. (1987). *Mentalidad social y educación. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.
- CIS (1985). *Actitudes y opiniones de los españoles ante la natalidad*. Madrid: Serie Estudios y Encuestas.
- CIS (1988). *Datos de opinión (natalidad)*. *Reis*, 44, separata.
- CIS (1989). *Informe infancia*. Madrid. Barómetro 1845.
- Contexto (1991). *Análisis del tratamiento de los malos tratos a la infancia en la prensa española*. Madrid. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Informe provisional.
- Cots, J. (1979). *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. Barcelona: Ed. 62.
- Critto, A. (1982). *El método científico en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón, F., Barrón, A. y Lozano, M.P. (1988). Evaluación de necesidades. En Martín, Chacón y Martínez (Eds.), *Psicología comunitaria*. Madrid: Visor.
- D'Alessio, M. (1990). Social representations of childhood: An implicit theory of development. In G. Duveen, & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Leo, G. (1981). *La giustizia del minori*. Torino: Giulio Einaudi. (Trad.: *La justicia de menores*. Barcelona: Teide.)
- De Mause, L.I. (Ed.) (1974). *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press. (Trad.: *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982.)
- Duveen, G. & Lloyd, B. (Ed.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDIS (1982). Estudio sobre la situación y problemática de los niños de La Rioja. Policopiado.
- Garbarino, J. (1991). Conceptual issues in the search for social indicators of child well-being. Documento no publicado.
- Garbarino, J., Scott, F.M. & alt. (1990). *What children can tell us*. S. Francisco. Jossey-Bass.
- Gabinet d'Estudis Socials (1991). *Representación social de la infancia y de los malos tratos sufridos por ésta*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Informe provisional.
- Goodnow, J.J. & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parent's ideas*. Hove and London: I.E.A.
- Hess, R.D. et al. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- Hess, R.D. et al. (1981). Different roles for mothers and teachers: Constraining styles of child care. En S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care*. Vol. 2. Greenwich (Conn.). Johnson.
- Instituto Nacional de Publicidad (1983). Publicidad infantil en televisión. *Publitécnia*, 61, 5-16.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Juste, M.G., Ramirez, A. & Barbadillo, P. (1991). *Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia*. Madrid: C.I.S. Estudios y Encuestas, 26.
- Kadushin, A. & Martin, J.A. (1988). *Child Welfare Services*. New York: Macmillan.
- Kodaira, S. (1991). El papel de la televisión en la educación de los niños en edad preescolar en Japón:

- desarrollo de programas para preescolares. En A. I. López, *¿Qué miras? Textos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- López, A. (Coord.) (1991). *¿Qué miras? Textos*. Actas del primer Congreso Internacional sobre infancia, juventud y comunicación audiovisual. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Magura, S. & Moses, B.S. (1986). *Outcome measures for child welfare services*. Washington: Child Welfare League of America, Inc.
- Majó, F. (Coord.) (1990). *Necesidades de la infancia en la Comunidad de Madrid* (4 vol.). Madrid: Consejería de Integración Social de la C.A.
- Marcé, F. (1977). *El niño frente a la imagen fílmica con ruptura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- MARGEN (1991). *Informe sobre los adolescentes acogidos en régimen de internado en centros dependientes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad Autónoma. Documento no publicado.
- Martín Serrano, M. (1990). La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. *Infancia y Sociedad*, 3, 5-18.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Ministerio de Cultura (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Moscovici, S. (1976). *La psicoanalise. Son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. En J.P. Codol, & J.P. Leyens (Eds.), *Cognitive analysis of social behavior*. The Hays: Martinus Nijhoff.
- Mukherjee, R. (1989). *The quality of life*. New Delhi: Sage.
- Munné, F. (1989). Prejuicios, estereotipos y grupos sociales. En J. Mayor & J.L. Pinillos (Eds.), *Creencias, actitudes y valores*. Tratado de Psicología General, 7. Madrid: Alhambra.
- Ovejero, A. (1986). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Instituto de Desarrollo Regional. Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Platt, A. (1977). *The child savers: The invention of delinquency*. Chicago: University of Chicago Press (Trad.: *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México. Siglo XXI.)
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Dell.
- Qvortrup, J. (1987). Childhood as a social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosociological Newsletter*, 46, 17-23.
- Qvortrup, J. (1990). Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. *Eurosociological*, 36.
- Rogge, J.U. (1986). Kultur, Medienkultur und Familien. Kritische Ansätze zur Kulturanalyse in der anglo-amerikanischen Forschung. *Medien und Erziehung*, 30, 97-109.
- Rosenthal, D. & Bornholt, L. (1988). Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 19-34.
- Sameroff, A.J. & Feil, I.E. (1985). Parental concepts of development. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sánchez Moro, C. (Coord.) (1988). Actitudes de agresividad y violencia física y psicológica de los padres en relación con los hijos. Madrid: EDIS. Comisión Interministerial de Juventud. Documento no publicado. Resumen publicado en *Menores*, 9, 1988, 26-46.
- Van Krieken, R. (1990). *The state and childhood: on the formation of child welfare systems 1890-1940*. XII World Congress of Sociology. Madrid.
- Von Feilitzen, C. (1979). Funktionen der Medien: Bericht über eine schwedische Studie. En H. Sturm & J.R. Brown (Eds.), *Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Von Feilitzen, C. (1990). Tres tesis sobre los niños y los medios de comunicación. *Infancia y Sociedad*, 3, 31-47.
- Vilches, L. (1991). La investigación de las formas y técnicas televisivas en los programas infantiles. En A. I. López, *¿Qué miras? Textos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Wagner, A., Castella, J. & Martín, A. (1991). Camuflaje adulto de formas represivas de educación infantil. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma. Documento no publicado.
- Whittaker, J.K., Garbarino, J. et al. (1983). *Social support networks. Informal helping in the human services*. New York: Aldine.
- Woodhead, M. (1990). Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.

Younis, J.A. (1988). *El niño: pasado, presente y futuro. Ensayo psicosociológico sobre infancia, educación y cultura*. Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas del CET. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

