

Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar*

Lars Dencik
Universidad de Roskilde

Haciendo referencia a un estudio comparativo en marcha sobre la Infancia, Sociedad y Desarrollo en los países nórdicos (el proyecto BASUN), dirigido por Lars Dencik en la Universidad Roskilde de Dinamarca, este informe presenta una perspectiva de las transformaciones de la vida diaria de los padres y los hijos en los estados de bienestar de los países nórdicos. En este análisis se presta una atención particular a las implicaciones de una apresurada aceleración social. Se constata que el modelo paternal tiende a invalidarse y que la familia se está haciendo cada vez más un santuario de intimidad, una zona de estabilidad y un centro de decodificación para sus miembros. En contraste, parece que los niños pequeños que van a instituciones públicas, como las guarderías, desarrollan una capacidad de ejercer el autocontrol respecto al comportamiento afectivo. Esto se interpreta en términos de progreso de civilización (Eliás). Se introduce la noción de «socialización dual» como el medio para comprender el proceso real de socialización del niño en la infancia moderna. Se observa una fuerte demanda incremental de que los niños sean capaces de hacer ajustes continuos y flexibles, así como una tendencia consolidada entre los niños a desarrollar su competencia para hacerlo. También se observan las implicaciones de todo esto en términos de una tendencia a «pedagogizar» la vida del niño y «patologizar» los rasgos indeseados en lo que podría ser en realidad un repertorio conductual relativamente normal del niño. Se sacan conclusiones tentativas respecto a cómo pueden afectar algunas tendencias socialmente significativas al desarrollo de las disposiciones emocionales y a las competencias sociales de los niños pequeños que crecen en la edad posmoderna.

Palabras clave: Infancia, familia, modernidad, cambio social, socialización, competencias.

Referring to an ongoing comparative study of Childhood, Society, and Development in the Nordic countries (the BASUN project), led by Lars

Dirección del autor: Lars Dencik, Department of Economics and Planning, Roskilde University Pk, 260, DK-4000 Roskilde, Denmark

* Traducción autorizada por el autor, a cargo del CEM. Revisión y adaptación de la traducción: Ferran Casas. Versiones anteriores de este artículo fueron publicadas en inglés: en Schultz Jyrgensen (1987), Durning (1988) y *Acta Sociológica* 1989 (32), 2, 155-180.

Dencik at Roskilde University in Denmark, the paper presents a perspective on the transformations of the everyday life of parents and children in the Nordic welfare states. In the analysis particular attention is paid to the implications of welfare states. In the analysis particular attention is paid to the implications of a quickening social acceleration. It is stated that the parental model tends to become invalidated and that the family is becoming increasingly an intimacy sanctuary, a zone of stability, and a decoding center for the family members. By contrast young children in public institutions like day-care centers are seen to develop a capacity to exercise self-control with respect to affective behavior. This is interpreted in terms of a civilizing process (Elias). The notion of «dualsocialization» is introduced as a vehicle to grasp the actual process of child socialization in modern childhood. A strongly increased demand on the children to be able to make continuous and flexible adjustments is noted, as well as a strengthened tendency among children to develop their competence to do so. Implications of this in terms of a tendency to «pedagogize» the child's life and to «pathologize» undesired features in what might be as a matter of fact quite a normal behavioral repertoire of the child are observed. Tentative conclusions are drawn with respect to how some significant tendencies on the societal level may affect the development of emotional dispositions and social competences with the young children growing up in the post-modern age.

Key words: Childhood, Family, Modernity, Social Change, Socialization, Competencies.

La idealización del pasado

«La primera infancia tiene un efecto decisivo en el desarrollo humano.»
 «La infancia tiene una influencia condicionante en una persona para toda su vida.»
 «La infancia es la llave de toda la vida de una persona.» «Cuanto antes ocurra algo, mayor significación tendrá la experiencia.» Frases como éstas se afirman tan categóricamente hoy en día que casi hemos dejado de cuestionarlas. La tesis sobre la significación de la infancia en el «destino» de una persona se ha hecho algo de dogma ideológico en la época moderna.

Hace algunas generaciones se consideraba justamente lo contrario: la gente llegaba a ser lo que era precisamente por su «destino». La vida adulta estaba predestinada por unos factores heredados y otros irreversibles. La infancia no era la fase de la vida de una persona a la que se prestaba más atención, ni a la que se incitaba con la persistente ansiedad que hoy en día está alrededor de todos nosotros. Por el contrario, se tenía tendencia a descuidar, abusar y tratar mal a los niños, sin que nadie pensara que esto se debiera cuestionar y sin que nadie tuviera conciencia culpable alguna. Esta conciencia culpable, que nos acusa de no prestar suficiente atención a los intereses de niño, y que actualmente acosa a los padres y otros cuidadores, es en realidad un sentimiento muy reciente y único de nuestra época moderna.

En un periodo de tan sólo unas pocas generaciones, ha habido un cambio fundamental en la conciencia tanto de los intereses de los niños, como de las con-

diciones que experimenta el niño. Sin embargo, el mero hecho de que estas condiciones que determinan el crecimiento del niño en la sociedad moderna sean muy distintas de lo que se podía imaginar que sucedía hace algunas generaciones, probablemente aumenta el temor de que los niños hoy en día no se hagan equilibrados, responsables y adultos maduros que es lo que la mayoría de padres desea que sean.

La «nueva» perspectiva de las cosas que las personas adquieren (esto es, pensar que la infancia sea decisiva para el desarrollo) se acepta de manera anti-histórica, como si fuera una verdad eterna. Por otra parte, las cosas nuevas que la gente experimenta (las condiciones modernas en las que viven los niños hoy en día) se consideran como un producto del desarrollo histórico. Se da por sentado que su nuevo punto de vista ideológico es «natural», de la misma forma que se da por sentado que las nuevas condiciones materiales son «antinaturales».

A la vez que crece nuestra preocupación por el tipo de condiciones bajo las que se educa hoy en día a nuestros hijos, se despierta en muchos de nosotros el sentimiento de una idealización nostálgica injustificada de la época pasada y un gran temor irracional y alarmista de cómo va a ser en la nueva era.

Sería un poco exagerado decir que tiene validez universal la tesis de que las experiencias de la primera infancia son decisivas para la formación de la identidad de un adulto. Las investigaciones demuestran en realidad que la mayoría de los niños que crecen bajo una fuerte tensión de hecho se las arreglan muy bien como adultos (véase p. c. Clark y Clark, 1976, y Kagan, 1978). Normalmente también sucede que la situación en la que se encuentra un adulto en un momento dado tiene una influencia mayor en el comportamiento social y psicológico real de esta persona que cualquier cosa sucedida durante la vida de la persona, como lo demuestra la lectura del estudio de casos de la infancia. Como concluye Wachtel (1987), según esta perspectiva de «enorme mamut» del desarrollo psicológico, a saber, la idea de que «al igual que los enormes mamuts que los exploradores de vez en cuando encuentran enterrados en el helado ártico», las primeras experiencias psíquicas permanecen sin cambios enterradas en el inconsciente, «porque las nuevas experiencias... mediadas por el ego, no penetran las capas de la defensa para alterar lo que ha estado congelado en el tiempo»; idea que no se mantiene si uno se fija más en los pequeños detalles de la vida de la gente. En general, se malinterpreta el cómo conforman las primeras experiencias el posterior desarrollo, y no se aprecian adecuadamente las posibilidades de unas evaluaciones alternativas. Parece que estos hechos no se ajustan bien con la ideología propugnada por la psicología clínica sobre la decisiva influencia de la primera infancia, que se ha propagado con tanta amplitud que se ha hecho propiedad intelectual común de la sociedad moderna de occidente.

Naturalmente, lo que quiero decir aquí no debe entenderse que signifique que la educación de un niño no tiene ninguna importancia. Al contrario, el tipo de educación que tenga un niño es vital para la forma en que funciona el niño en ese momento de su vida. De lo que hablamos aquí es sobre tener respeto a las necesidades y requisitos particulares de los niños como tales. Existe una diferencia fundamental entre esta perspectiva y la perspectiva «niño como inversión calculada» que es la principal preocupación de la persuasiva psicología clínica.

Puesto que dentro del paradigma psicológico clínico se considera al niño en primer lugar, y frecuentemente de manera retrospectiva, como un adulto en potencia.

La cuestión que surge de esa línea de pensamiento se puede formular en realidad de la siguiente manera: ¿Cómo pueden, nuestro amor y el esfuerzo que hacemos para estimular el desarrollo, ser invertidos de manera óptima en la «materia prima» del niño, de forma que estemos seguros de que se desarrolla un producto de buen funcionamiento para el futuro «mercado de seres humanos»? La «educación de un niño» se convierte en una ocupación para la que el fin (la personalidad totalmente madura), justifica los medios, que consisten en la habilidad del artífice pedagogo.

De hecho, las condiciones experimentadas en la infancia, desde el punto de vista de lo que superficialmente parece ser una ideología orientada hacia el niño, no son consideradas nada particularmente valioso para su propio interés. En este paradigma, la infancia se evalúa casi totalmente desde la perspectiva de los adultos. Al niño se le juzga según si va a llegar a las expectativas de participar como adulto en la vida laboral y social. Esta ideología clínico-psicológica, muy difundida, que también predomina en los círculos denominados progresistas de nuestra época y edad, encaja bastante bien con la forma instrumental de pensar de costes-beneficios, que ha penetrado tantos aspectos de la vida en lo que se ha llamado sociedad capitalista avanzada o posmoderna.

El debate actual sobre los niños como un grupo especialmente vulnerable se ha basado, por lo menos en lo que se refiere a la gran mayoría de los participantes implicados, en la falta de seguridad de los cuidadores sobre lo que debería ser una buena preparación para la vida futura del niño. Se piensa que la amenaza está en las supuestas nuevas tendencias en el modelo de vida familiar, generadas por la rápida transformación de las condiciones de mercado. Es probable que una de las causas que hacen que suene la alarma, y que aumente el temor de que la situación actual de los niños pueda acabar en una catástrofe futura, sea una preocupación profundamente arraigada de que la inversión a largo plazo en atención, cariño y estímulos de desarrollo, no llegará a producir después de todo la «devolución» esperada en términos de valor de mercado de una persona.

La investigación que llevamos a cabo en la actualidad nos obliga a vivir con un amplio grado de incertidumbre y duda sobre la importancia relativa de las condiciones de la infancia para la vida de un adulto. Esto nos lleva a una conclusión que algunos pueden encontrar bastante sorprendente: la infancia se debería juzgar desde el punto de vista de su valor intrínseco para el mismo niño.

El modelo paternal invalidado

Una de las condiciones que afecta a la moderna educación del niño de manera decisiva es que prácticamente todo en nuestras vidas diarias cambia cada vez más rápidamente. A esto lo podríamos llamar creciente «aceleración social».

Su dinamismo, incluso mayor que nunca, ha dejado obsoleto el modelo tradicional de socialización, en términos tanto de contenido, como de estructura. En lo que se refiere al contenido de la socialización, es suficiente mencionar cómo han cambiado los ideales y las normas predominantes que rigen el comportamiento del niño desde la época en que los padres de la actualidad eran niños. La modestia, el ir arreglado, el decoro, la obediencia, ser visto pero no oído... no son las virtudes ideales enfatizadas hoy. Difícilmente es un *comme il faut* si los padres propinan al niño una paliza para que llegue a mostrar respeto a su padre y madre, o si se le manda a la cama sin cenar por mala educación en la mesa. En otras palabras, hoy en día muchos padres no pueden utilizar su experiencia de educación como modelo para la educación de sus propios hijos.

¿Cuáles son los factores societales que pueden explicar por qué muchos de los responsables de la educación de los niños se distancian hoy de la educación que recibieron cuando se trata de aplicarla a sus propios hijos? Se puede encontrar una explicación en el hecho de que lo único que sabemos a ciencia cierta del futuro que aguarda a la generación que está ahora creciendo es que va a ser distinto de la situación en la que vivimos ahora. La generación actual de padres ha sufrido la obligación de tener que adaptarse continuamente a los drásticos cambios que tienen lugar en prácticamente todas las esferas de la vida, y, por lo que podemos prever, la tasa de cambio será incluso más rápida en el futuro. Por eso, puede que no fuera lo correcto hacer que los niños queden fijados en relación con un modelo de comportamiento que probablemente se vaya a convertir en funcionalmente inapropiado.

Cuando llegan a padres, muchos ya han tenido la sensación de que su propia educación falla a la hora de afrontar las nuevas demandas dirigidas a sus propios pequeños; y cuando se encuentran ante una tasa de desarrollo social incluso más rápida tenderán a sentirse incluso más inadecuados. A esto le tenemos que añadir los nuevos sistemas tecnológicos, como, por ejemplo, los ordenadores, los vídeos y otros inventos que constituyen el mundo «bravo» nuevo de la electrónica, que cada vez preocupan más a los niños en su tiempo de juegos, y que tienen un papel importante en la socialización del niño, influenciando su contenido y su forma. Los padres y demás cuidadores descubren que sus propias experiencias no son apropiadas para hacer frente al mundo «real» del niño.

El rápido índice de cambio que se impone en la sociedad moderna hace que hoy en día sea más difícil saber cómo preparar a un niño adecuadamente para su posterior vida como adulto, tanto en lo que se refiere a cualificaciones laborales, como a estilo de vida. El conocimiento y la experiencia que tienen los padres, al transmitírselos a los niños, serán sentidos cada vez más como irrelevantes para la educación de estos últimos. Hasta ahora, la teoría de la socialización tradicional ha asumido que a un niño se le inicia en el mundo adulto por medio de expectativas positivas derivadas del entorno social adulto, y en particular con los padres como modelo. Este concepto, por regla general, ya no es válido en las sociedades nórdicas de la actualidad. Los padres, y quizás los niños dentro de poco también, «saben» que su hijo no será como ellos. No se puede asegurar que los niños seguirán sus pasos. Sus habilidades, estilo de vida, gustos y visiones generales de la vida pueden no ser nada relevantes para ser transmiti-

dos. Al contrario, los padres pueden estar bastante seguros de que la transmisión de las experiencias paternas no son algo especialmente bueno si se mira desde el punto de vista del futuro del niño. En otras palabras, los padres no pueden funcionar como modelos para la educación de sus hijos.

Tampoco es que haya un conjunto de normas definidas y generalmente reconocidas para guiar la conducta y el desarrollo de un niño. En las secularizadas sociedades posmodernas de Escandinavia no tenemos esas expectativas positivas e «invisibles», que en las sociedades menos dinámicas y más tradicionales aseguraban que un niño crecía para ser la viva imagen del adulto.

Así como las fuerzas del dinamismo social minan el modelo paternal, se ve el niño enfrentado a una nueva situación en el proceso de socialización. Las fuerzas de socialización (conformadoras) que provienen de las expectativas positivas y estables de un grupo homogéneo sobre cómo se debería comportar un niño y lo que debería llegar a ser, no son suficientemente fuertes en la dinámica sociedad nórdica posmoderna y posindustrial. Incluso no está claro hasta qué punto interesan aquí expectativas positivas y claras.

Quizás no sea muy exagerado decir que la generación actual de padres en las sociedades nórdicas se encuentra en una situación históricamente única en lo que se refiere a la socialización de los niños. Ellos son los primeros padres desde Adán y Eva que tienen que educar a sus hijos de una manera que a ellos no se les educó, y deben conseguir que lleguen a ser algo que ellos mismos no son.

La infancia no es lo que solía ser

La infancia es el espacio vivo de los niños. Tiene una dimensión material y social al igual que cultural:

— La dimensión material viene señalada por el marco físico y económico del espacio vivo del niño.

— La dimensión social viene señalada por las relaciones sociales que configuran el espacio vivo.

— La dimensión cultural viene señalada por el contenido ideológico transmitido en el espacio vivo del niño.

Debería quedar claro que no se debe entender la infancia como algo fijo, sino como un santuario social y cultural para los niños, abierto al cambio con respecto a la forma y al contenido por las evoluciones que suceden en la sociedad. Además, las preconcepciones que tienen las personas sobre la naturaleza del niño, y las ideas sobre cómo se le debe manejar, no son nada consistentes.

Las emergentes condiciones materiales, sociales y culturales en los modernos estados de bienestar se agrupan junto a un nuevo y completo espacio vivo para los niños que constituye la «infancia moderna». El desarrollo de los niños tiene lugar en su infancia. Para comprender el desarrollo de los niños es importante, no obstante, analizar primero la *construcción social de las infancias* en distintas épocas.

¿Cómo se construye la infancia moderna? En las últimas décadas, la vida de la gente que vive en los países nórdicos ha sufrido transformaciones rápidas y radicales. Las nuevas tecnologías han abierto nuevas oportunidades a mucha gente. Nuevos tipos de producción han traído consigo nuevas condiciones de trabajo y una reestructuración del mercado laboral, lo que a su vez condujo a otros desarrollos en los servicios sociales y en el sector de servicios. Ha habido cambios en la manera en que la gente vive su vida, en sus estilos y en sus perspectivas globales de vida. Los cambios que tienen lugar en la vida diaria de las personas crean nuevos retos de desarrollo para los niños.

¿Qué implica la infancia moderna, tal como se está formando en los estados de bienestar modernos, respecto a la socialización de los niños pequeños dentro de estos países? Preguntas como éstas se encuentran detrás del proyecto BASUN¹, un proyecto de investigación sobre Infancia, Sociedad y Desarrollo de los países nórdicos: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia. Dentro de este proyecto de investigación estudiamos y comparamos, como un todo, la *configuración de la socialización* de grupos seleccionados de niños pequeños, reproduciendo la vida diaria de niños no excepcionales, y examinando cómo se las arregla el niño en las condiciones con las que se confronta diariamente. Esto se estudió siguiendo muy de cerca los procesos de interacción social en los que se encuentran los niños dentro de sus contextos naturales, así como la consecuencia de la interacción entre los distintos contextos, localizándolos en las experiencias sociales reales de los niños.

Dentro de los marcos del proyecto BASUN las experiencias sociales del niño se han concebido ligadas a:

1. *El nivel societal*. La cuestión básica aquí es cómo se ve la sociedad en la que vive el niño desde el punto de vista del niño, y cuáles son los factores particularmente decisivos que afectan la naturaleza de la experiencia del niño, por ejemplo las relaciones de mercado/trabajo, transferencias en el sector público, etc.

2. *El nivel estructurante*. La cuestión básica aquí es cómo se estructura el espacio social del niño, y qué fenómenos y condiciones de su entorno organizan la vida del niño. Entre éstos se encuentran las horas de trabajo de los padres, el funcionamiento de las instituciones infantiles, etc.

3. *El nivel de la actividad*. La cuestión básica aquí es cómo se compone la «matriz de la actividad» del niño. Se recoge información sobre distintas actividades en las que se involucra el niño. La focalización está aquí en las acciones llevadas a cabo por el propio niño.

4. *El nivel del procesamiento psicológico*. La cuestión básica aquí es cómo maneja y articula el niño su experiencia social. Se registran los datos disponibles sobre representaciones sociales, caracterizaciones cognitivas, disposiciones hacia

1. El proyecto BASUN se refiere a Barndom, Samhælle, och Utveckling i Norden. El proyecto comenzó con un equipo de investigación multidisciplinario con ramificaciones por todos los países nórdicos. Su secretariado está situado en la Universidad de Roskilde, en Dinamarca. Dentro del proyecto hemos publicado libros sobre las condiciones materiales, sociales y culturales de los niños pequeños en los distintos países nórdicos (Andenae y Haavind, 1987; Iahikainen y Strandell, 1988; Langsted y Sommer, 1988; véase también Kemvall-Jung, 1986), como países nórdicos (Elgaard y otros, 1989). Las ideas presentadas en este artículo se han desarrollado en colaboración con los miembros del equipo que constituyen el proyecto BASUN, y se elaborarán posteriormente en un informe conjunto titulado *La Infancia Moderna: La Vida Cotidiana y la Socialización de los Niños en los Estados de Bienestar*.

actividades y procesos emocionales, que comprenden la configuración psicológica del niño.

Una tarea importante a la que hace frente el estudio BASUN es descubrir algunas relaciones entre los desarrollos que se producen a los niveles societal, estructural y de actividad, y a nivel del procesamiento psicológico. El modelo de la Figura 1 resume cómo las concebimos.

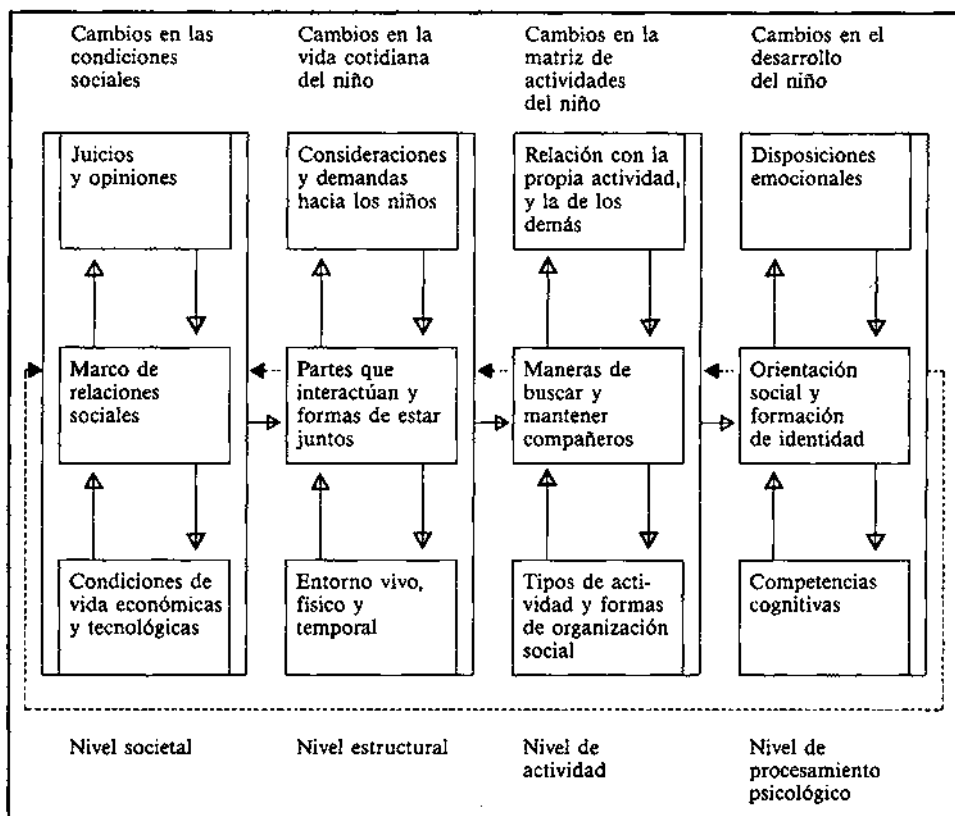


Figura 1. Modelo de interconexiones entre desarrollo societal y desarrollo de los niños.

Como se muestra en la Figura 1, nos interesamos por las conexiones entre las condiciones de vida económicas y tecnológicas y los desarrollos en la sociedad y el desarrollo infantil. Hasta ahora podemos ver fuertes tendencias hacia desarrollos paralelos en ambos niveles, que se producen en los cinco países. El desarrollo en los países nórdicos ha significado que la familia como institución social haya adquirido funciones nuevas y distintas. Así, la «vida interior» de la familia y las funciones que los miembros de la familia cumplen uno para el otro también han cambiado. El núcleo familiar tradicional todavía prevalece en nues-

tra época llamada posmoderna, pero sus funciones han cambiado y están sufriendo un proceso de renovación. Algunas de estas «nuevas» condiciones que afectan a la educación de un niño en la familia moderna son:

a) Que los niños que nacen en los estados de bienestar nórdicos actualmente nacen en familias que los han querido, y que llegan en momentos más o menos planificados. Cuando, hoy en día, nos referimos a la *responsabilidad* paternal y a los *derechos* de los niños (en otra forma a como lo hacíamos antes) se hace referencia precisamente a esta situación.² Se comprende que los niños no nos llegan ni como castigo ni como regalo, sino como resultado de nuestra propia elección. Está en el lado opuesto de la misma lógica reconocer que un niño que nos llega bajo estas premisas tiene asegurado un número de derechos como regalo de nacimiento. Estos derechos continúan con el fin de proteger al niño contra las debilidades, estupideces y posibles segundas consideraciones de los adultos acerca de lo que han traído al mundo. El hijo y los padres se enfrentan como sujetos existenciales totalmente nuevos debido a los cambios técnicos y legales que se han introducido.

b) Que los niños nórdicos de hoy en día crecen acomodadamente desde el punto de vista puramente materialista. Apenas hay niños que pasen hambre, ni niños que no tengan atención médica si la necesitan, como tampoco niños que no tengan una vivienda decente de tipo estándar.

c) Que, con mucho, el número mayor de niños (> 80 %) crece en un ambiente urbano, y que este proceso de urbanización tuvo lugar muy rápidamente, en especial en Finlandia e Islandia.

d) Que, con mucho, el mayor número de niños pequeños (en especial los que tienen de 3 a 6 años) tienen padres que trabajan los dos. No es nada nuevo el que ellos trabajen, pero en Dinamarca, por ejemplo, casi el 90 % de las madres que tienen hijos en edad preescolar también trabajan. En Finlandia, por ejemplo, sólo el 7 % de las madres con hijos en edad preescolar son amas de casa. Hace unos 20 años esta proporción era tres veces mayor.

En Suecia, donde trabajan casi el mismo número de mujeres que en Dinamarca, es común que las madres de los niños pequeños tengan trabajos con jornadas a tiempo parcial. En general, los padres de los niños pequeños son miembros más activos de la fuerza laboral que la media de la población. Una de las consecuencias de esto es que a muchos niños y bebés se les atiende fuera de sus hogares por lo menos durante una parte del día, aunque en menor extensión que la participación de las madres en la fuerza laboral. Existen algunas diferencias entre los países nórdicos. Los padres que viven en algunos de estos países deben confiar el cuidado de sus hijos más de forma privada que los padres de otros países. Dinamarca tiene más niños en centros públicos de atención diurna que

2. Estos conceptos se introdujeron en el uso nórdico oficial por el Comité Noruego para una Declaración de Derechos de los Niños, *Forslag til loven om byrn og forældre* (1977). Después fueron adoptados por el gobierno sueco en un informe oficial *Om föräldransvar m.m.* (1979). Las discusiones anteriores se inspiraron en Goldstein y otros (1973). La idea de un posible procedimiento legal para el divorcio entre el niño y los padres se trató en *Utredning om barnens rätt*. El Comité fue suprimido en 1977 por el Ministro de Justicia de Suecia.

El derecho a imponer castigos corporales está ya o bien completamente abolido o severamente limitado en los países nórdicos. Sobre las obligaciones positivas de los padres hacia sus hijos véase el informe *Barns behov och föräldrarnas rätt* (1986).

cualquier otro país nórdico (un buen 50 % de todos los niños). Islandia y Noruega tienen menos (sobre un 20 %). Los niños daneses pasan 38 horas de media a la semana en centros de atención diurna. Los niños de otros países nórdicos pasan como media algo menos.³

Las madres de los niños pequeños trabajan y a los niños se les cuida fuera de la familia. Esto ha tenido un doble efecto: el cambio del papel de la familia y de la composición de la red social del niño en su totalidad. Estos cambios en la vida cotidiana del niño suponen la entrada en mundos completamente nuevos de experiencia y, como consecuencia de esto, el desarrollo de formas nuevas de comportamiento y la aparición de nuevas competencias sociales de los niños.

A continuación examinaremos algunas de las implicaciones generales de esta modernización social para los niños y discutiremos cómo afecta a su socialización y su crecimiento en la época posmoderna.

La independencia de los niños

La *individualización* es un concepto a menudo asociado al análisis de la historia del desarrollo de la familia como institución. Entre los que han utilizado el concepto se encuentra el sociólogo noruego Hildur Ve Henriksen (1975) y sus colegas, quienes han descrito un proceso de desarrollo histórico que se ha manifestado en la época moderna en la que estamos viviendo ahora. El hecho es que las personas son consideradas (y se consideran a sí mismas) cada vez más «libres», independientes e individuos únicos. No es la familia de uno o los lazos familiares lo que cuenta ya tanto; es más una cuestión del individuo por su «propio interés». Esto también se aplica incrementalmente a los niños en relación con sus padres.

Existe una tendencia a considerar a niños y padres como sujetos independientes con estatus legal diferenciado. En Suecia, por ejemplo, un reciente informe del gobierno dio seria consideración a garantizar a los niños el derecho a la separación de sus padres, y les concede la condición de parte legal en los procedimientos de separación (véase la nota 2). El Estado proporciona subsidios de mantenimiento y asistencia legal a los niños, y legisla la relación entre los niños y los padres. Ejemplos de esto serían la ley contra el castigo corporal y la obligación de los padres de que el niño esté estimulado y de que reciba una educación consecuente con sus aptitudes (véase la nota 2).

El Estado puede intervenir también en la vida de la familia cuando, a través de sus representantes, tales como cuidadores, pedagogos, profesores, etc., se hace una idea mejor de cómo es la vida en una familia concreta y descubre que hay algo equivocado en la relación padre-hijo. Se puede facilitar ayuda por medio de la movilización de los servicios sociales; se puede, además, ejercer fuerte presión sobre los padres para vivir con arreglo a ciertas obligaciones; o incluso

3. Según el proyecto sueco KRON, *Barnomsorg i Norden* (1987). En los demás países nórdicos, aparte de Noruega, los niños pasan un poco menos de tiempo en los centros de atención diurna. En Noruega, son unas 27 horas a la semana.

se pueden dar los pasos necesarios para apartar al niño del cuidado de sus padres. Cuando los padres, por ejemplo, en Suecia, creen que las circunstancias son tales que no pueden lograr dar a sus hijos toda la atención que precisan, pueden apelar al Estado, que está obligado preceptivamente a cuidar a todos los niños que necesitan asistencia de los servicios de bienestar.

También es posible, en la actualidad, que los niños reclamen directamente al Estado, sin tener que utilizar a sus padres como intermediarios. En Noruega, por ejemplo, los niños tienen derecho a la asistencia del Estado contra sus padres, apelando a un «Defensor de los Niños» especial.

Cuando la sociología familiar habla de la función de la familia en la sociedad, normalmente la vemos como una relación de dos caras. A los niños se les considera parte de una familia con los padres como portavoces. Sin embargo, este modelo se está sustituyendo gradualmente por un nuevo desarrollo. En su lugar, se establece el escenario para un nuevo «triángulo eterno», que se parece al modelo establecido en la Figura 2.

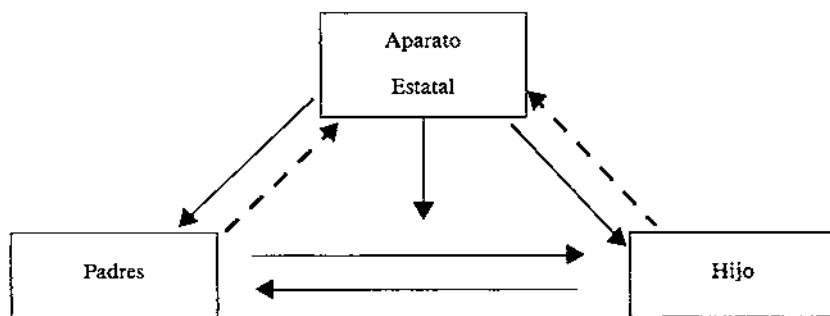


Figura 2. La relación triangular de estado-niño-padres.

Condiciones de vida de los niños: algunas comparaciones

¿Cómo pueden nadar los peces río arriba, a contracorriente? Para poder responder a esta pregunta no es suficiente estudiar peces muertos en tierra, o en un laboratorio. Las corrientes de agua surten efecto en los movimientos del pez; en otras palabras, debemos estudiar al pez en su propio elemento para poder decir algo de sus movimientos. El pez *an sich* no puede nadar. Es una idea que está en la mente. Nadar en tierra se podría decir que difícilmente es nadar. O para dar otra imagen: el que coge un pájaro no conquista su vuelo.

Mucha de la investigación sobre la familia se ha dirigido lamentablemente de tal forma que se le ha arrancado de su contexto social.⁴ A lo que aspiran es-

4. Esto es especialmente relevante para la voluminosa literatura teórica sobre roles y sistemas, y para los distintos tipos de terapia familiar (que a menudo se inspiran en roles abstractos y en modelos de sistemas teóricos). Una crítica completa de la utilidad de estos modelos ha sido presentada por Vetere y Gale (1987).

tos investigadores con sus comentarios es a lo que ellos insisten en llamar «la familia como tal». Lo que en realidad han estado estudiando es un pájaro en una jaula o a un pez fuera del agua.

La investigación de la vida de los niños en la familia moderna no se puede limitar sólo a los niños, o a la familia. Si queremos comprender realmente lo que está ocurriendo, debemos colocarlo en la perspectiva de todo el proceso del desarrollo social. La perspectiva debe ser comprensiva, *holística*. Así, por ejemplo, la forma en que los niños se relacionan con sus padres, y viceversa, sólo se puede explicar mirando sus interconexiones. El análisis debe ser *contextual*.

Un factor que estructura más que ninguno la vida de los niños es la naturaleza de la rutina del trabajo diario de los padres. Difiere de un niño a otro, y de forma precisa, el cómo la rutina del trabajo de los padres estructura la manera en que crece el niño. No es la rutina del trabajo en sí lo que importa, sino la interacción de la rutina del trabajo con otras relaciones de la vida del niño.

Fijémonos en Anders y Annika. Ambos tienen poco más de tres años. Comenzaron la guardería el mismo día en Estocolmo, cuando los dos tenían poco más de un año.⁵ Cada uno pasaba una media de 7 horas al día en la misma institución. Annika está en la guardería todos los días sin excepción a las mismas horas, normalmente entre 8.30 y 15.30. Anders, por otra parte, a veces está allí desde por la mañana temprano, y otras veces se queda hasta mucho más tarde. De esta manera, Anders tiene que pasar de vez en cuando más de 7 horas en la guardería. Además, se queda en casa con su madre si ésta tiene un día libre a mitad de semana. La madre y el padre de Annika tienen trabajos relativamente autónomos, con horas fijas y horario flexible. La madre de Anders está soltera y ayuda al personal de enfermería de un hospital. Tiene un trabajo de jornada completa, mientras que el de la madre de Annika es de jornada parcial.

Annika participa regularmente en las actividades de la guardería, juega bien con los otros niños, y se une a las actividades organizadas. En muchas de las situaciones sociales de la guardería, ella siente que los otros niños aprecian su cooperación. Es muy inusual que el personal la riña. Por otra parte, Anders a menudo no se une a las actividades ni a cualquier cosa que suceda en la guardería. Se enfrenta a muchas situaciones sociales donde los demás niños sienten que su presencia es una molestia. El personal se turna para reñirle cuando hace demasiado ruido o tiene que decir a los demás niños: «Venga, dejad que Anders juegue también».

Cuando Annika vuelve a casa, la reciben sus padres que están deseosos de compartir su tiempo con ella el resto del día. Cuando Anders llega a casa de la guardería se encuentra con una madre que demasiado a menudo no tiene tiempo que dedicarle; cree que está demasiado apegado y le manda a jugar al jardín o le sienta en una silla frente a la televisión.

Para Annika, la vida en la guardería significa que disfruta de compañía y que recibe un estímulo que no tendría en casa. Cuando está en casa, comparte plenamente la vida de los demás miembros de la familia y recibe los beneficios

5. Este ejemplo está tomado del estudio FRASBO sobre la vida social de los niños en algunos centros de atención diurna de Estocolmo. El estudio fue parte de un estudio comparativo de niños bajo atención pública de Francia y Suecia. Véase Dencik y cols. (1988).

de su fuerte apego emocional. Para Anders, la vida en la guardería indica estar excluido socialmente y ser rechazado por su grupo de iguales continuamente. Sin embargo, la frustración que lleva a casa desde la guardería no tiene el efecto de conseguir de la madre que responda con manifestaciones positivas de afecto. Al contrario, sólo contribuye a que se le niegue su compañía y también cualquier otra participación activa en la vida del hogar.

Para Annika, las idas y venidas entre los dos ambientes de socialización significan que ella saca lo positivo de lo que cada uno le ofrece. Los dos sistemas de socialización influyen en el otro de tal forma que se complementan entre ellos como recursos de su proceso de socialización. Para Anders, las idas y venidas entre los dos ambientes de socialización significan que él no saca nada positivo de lo que cada uno le ofrece. Los dos procesos de socialización interactúan entre sí de manera que se anulan como recursos de su proceso de socialización.

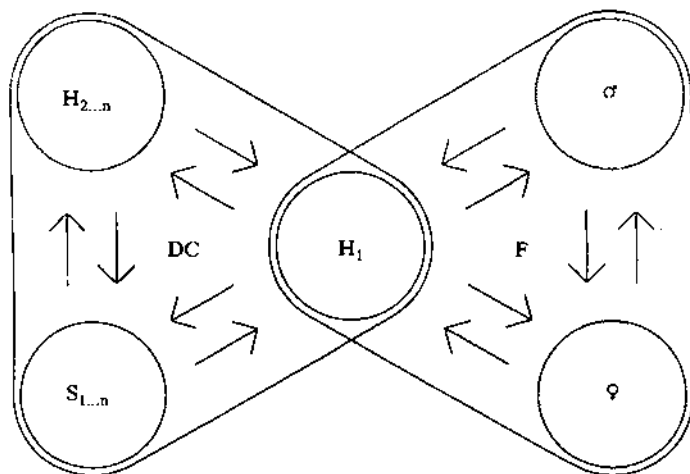
Probablemente la conclusión más importante que podemos sacar de todo esto es que las guarderías no son en sí algo malo o bueno para los niños. La lección es que no se puede comprender el valor social y pedagógico de la guardería para la vida del niño sin examinar la situación total de la vida del niño. Y debemos prestar particular atención a la manera en que lo que ocurre en la guardería se articula con «modelo de vida» integral, para la configuración de cada niño concreto. La forma en que se ve afectado el niño en el centro de atención diurno depende en gran medida de cómo se hace sentir dicha experiencia en la compleja configuración de la socialización del propio niño.

El efecto San Mateo

Hoy en día muchos niños alternan entre distintos «sociotopos». Puede ser entre la familia y el centro de atención diurna, o entre la familia y otro tipo de dispositivo privado realizado sobre una base extra-familiar.

Se utiliza aquí el concepto de «sociotopo», como una especie de analogía con el concepto «biotopo» de biología. Indica un lugar o localidad en donde transcurre la vida, pero que no se encuentra limitado a una área delimitada en el aspecto físico. Por ejemplo, podría ser una esfera de la vida bien delineada en donde tienen lugar actividades de tipo cultural. Es decir, que es una localidad definida por distintas condiciones preferentes, que vienen dadas y con las que coexiste un miembro de una especie, en este caso el niño. Estas condiciones preferentes en las ciencias biológicas podrían ser las características de calidad del suelo, humedad, características de las especies, y así sucesivamente. En el caso de un «sociotopo» nos referimos más bien al marco material, la estructura social, la composición de grupo, etc. Este estado de coexistencia desde el punto de vista del niño se basa en su adaptación a las condiciones funcionales preferentes de cualquier «sociotopo» dado. Puede que haya una amplia variación en las condiciones de los distintos «sociotopos» en los que se sitúa al niño, y entre los que se mueve. Comprender lo que significa para el niño alternar entre distintos «sociotopos»

es algo más que sólo examinar cada agente de socialización aisladamente, o incluso que analizar los efectos que tiene cada uno de estos ambientes sobre el niño uno por uno. Al contrario, debemos empezar con la globalidad de cuadro enfrentándonos a la que, en muchos aspectos, es una situación nueva para los niños. Deberíamos examinar qué influencia recíproca de los «sociotopos» ejercen unos sobre los otros en virtud de la presencia del niño dentro de ambos «sociotopos». Esto es lo que demuestra el ejemplo de Anders y Annika. Se puede representar según la Figura 3.



H_1 representa el «héroe», el niño que se está estudiando. (Las flechas en la figura) representan los procesos de interacción social.

El ala DC representa el centro de atención diurna del niño (o cualquier otro tipo de ambiente extra familiar en el que se encuentre el niño en el caso particular).

El ala F representa la familia del niño.

$H_{2...n}$ representa a los demás niños del centro de atención diurna.

$S_{1...n}$ representa al personal del centro.

σ representa al padre del niño.

φ representa a la madre del niño.

Figura 3. La mariposa dual de la socialización.

Nosotros decimos que el niño se encuentra en una «situación de *socialización dual*». El niño traspasa la experiencia conseguida en un ambiente al otro, y viceversa. Lo que sucede en uno de los ambientes asume un significado para el niño, de una forma que es dependiente de cómo se integra este elemento de experiencia en la configuración total de la experiencia en el proceso de socialización dual. Lo que es decisivo no es lo que se experimenta en la guardería en sí, sino cómo se articula esto en todo el modelo vital de experiencia que tiene el niño. Y aquí los factores decisivos son el tipo de trabajo que tienen los padres y la naturaleza de la estructura familiar.

No es nada inusual dar con el tipo de situación ilustrada con el caso de

Anders y Annika. Los centros de atención diurna son a menudo buenos y estimulantes para ciertos niños, pero éstos son frecuentemente los niños a los que ya les va bien de otra forma. Sin embargo, el estar en un centro de atención diurna puede ser un esfuerzo para otros niños que ya pasan por un mal momento.

En alguna parte del evangelio de San Mateo se dice: «A todos los que tengan se les dará». Como en el caso de Anders y Annika, un análisis de la socialización dual nos puede ayudar a captar el «efecto de San Mateo» en el proceso de socialización.

El control del comportamiento afectivo

Las familias pueblan la sociedad como los peces el río. ¿Qué hay en el desarrollo social, en su carrera hacia la época posmoderna, que tiene efectos específicos en las vidas de los niños dentro de la familia?

En esta conexión, me gustaría llamar la atención sobre algunos procesos sociales que parecen haberse reforzado con las condiciones que resultaron de los desarrollos sociales en marcha en las sociedades de bienestar nórdicas. Uno de ellos se relaciona con la teoría del sociólogo Norbert Elias sobre *el proceso de civilizarse*. Según Elias (1939), una de las características de este proceso es la mayor exigencia que se nos hace para actuar en un creciente número de espacios públicos. De esto, se sigue que las personas han aprendido a controlar sus sentimientos y a ejercitar el autodomínio en todo tipo de situaciones. Se debe aprender a actuar de forma circunspecta en los espacios públicos, de manera que los hombres puedan estar en compañía de mujeres, por ejemplo, sin atacarlas sexualmente; o estar en desacuerdo en el debate con un oponente sin perder el control y golpearle; etc. Uno de los resultados de este proceso de civilizarse comporta enfrentarse con las emociones propias y mantenerlas bajo control social. Según Elias, este desarrollo en la dirección de una *creciente habilidad para ejercer el autocontrol interno* se ha dado en Occidente durante siglos y todavía se da. Parece que los niños aprenden este control a una edad muy temprana. Cuando todavía son bebés, en el centro de atención diurna, hace su aparición en el espacio público, en el lugar preciso en que esta habilidad para el autocontrol es considerada un signo de adaptabilidad.

El ambiente de costumbres diseñadas es cordial para los niños, pero «es como si la puerilidad de un niño y la regresión estuviesen prohibidas en los centros de atención infantil» (Dencik, 1988a).

Los centros de atención diurna son entornos públicos, instituciones públicas, se podría decir; como también lo son los hospitales y los vestíbulos de los hoteles. Encontrarse con gente en tales ambientes tiene su propia dinámica, que es muy distinta de la dinámica que se da en situaciones más familiares. En la vida privada, las interacciones de la gente se rigen en gran medida por las relaciones emotivas que predominan entre los individuos en cuestión. En la vida pública, es el comportamiento desapasionado el que se impone, y quedan controla-

dos los aspectos afectivos de la interacción. La interacción se ha hecho «instrumental». En el espacio público, el comportamiento de la gente habitualmente se rige por normas no escritas que refuerzan el comportamiento «civilizado». Es como si fueran válidos distintos tipos de *lógica de interacción social* en los diferentes «sociotopos», por ejemplo, un centro público de atención diurna y la familia particular, entre los que el niño va y viene (Dencik, 1988b).

En los centros de atención diurna suecos, y de otros países nórdicos que estudiamos, no encontramos demasiada terquedad entre los niños que están en el grupo de la llamada «edad difícil». No se notaba diferencia en la forma de llorar, abrazar o incluso de pelearse. Desde el punto de vista de la psicología infantil y evolutiva, nos sorprendimos por lo bien que cumplen los niños las expectativas tácitas que se les exigen en el contexto público, en lo que se refiere a comportarse de manera «civilizada».

Al contrario de lo que muchos piensan, se da una cantidad sorprendentemente pequeña de demostraciones emotivas en la vida diaria de la guardería pública (véase también Jarva, 1986). La manera en que los niños se relacionan con el personal y viceversa es en gran medida instrumental. En conjunto, los niños muestran una habilidad excepcional para ejercer el control de sus impulsos y contener cualquier demostración de emoción. Su conducta (¡sic!) ya es «civilizada» en una etapa muy temprana de su infancia. Quizás sea precisamente ésta la función oculta del centro público de atención diurna: ¿«civilizar» a los niños a una edad tierna, facilitando de ese modo el curso del desarrollo social?!

Nos preguntamos: ¿Cómo afecta esto a la vida de los niños dentro de la familia? Nos hacemos una idea de cómo responder a esta cuestión estudiando el comportamiento de los niños cuando les recogen sus padres en la guardería por la tarde. En la esfera privada, son los padres quienes representan el papel de coactores desde el punto de vista de los niños. Los niños lanzan una serie de emociones en su dirección: la frustración, la agresión, el ansia de amor y afecto, y la necesidad de un buen abrazo. Todo recae en los padres a su llegada. Sin embargo, puede que ninguna de estas emociones haya sido visible durante el día en el centro de atención diurna. Los pedagogos profesionales normalmente son bastante amistosos, pero mantienen una distancia entre ellos y los niños. Son los instrumentos para poner en marcha las reglas correctas de comportamiento en la cancha pública.

La función específica de los padres en su relación con el hijo es responder a la explosión emocional del niño, manifestar una muestra equivalente de sentimientos y expresar sus actitudes y normas. Llegado este punto podemos empezar a comprender lo que es una de las funciones más importantes de la familia: la familia como santuario de intimidad.

La integración y segregación de los niños

Ya he mencionado anteriormente cómo las evoluciones de la sociedad moderna han conducido al niño, a una edad tierna, y por distintos caminos, a ser

cada vez más el objeto de atención de los servicios sociales. En la terminología sociológica se podría decir que los desarrollos en los estados de bienestar modernos han hecho que el niño se convierta en el objeto de un proceso combinado de integración y segregación. Simultáneamente el niño se encuentra más integrado en la sociedad y separado a la vez de la misma.

Al niño se le da su propio carnet de identidad en el nacimiento. El individuo recién llegado puede recibir ahora determinados subsidios que emanan de las políticas social, sanitaria y familiar del Estado. El Estado asume también de forma gradual la responsabilidad de la adquisición por parte del niño de una amplia gama de competencias y cualificaciones a través de las actividades pedagógicas de las escuelas y centros de atención diurna. El niño se encuentra incrementalmente integrado en los engranajes del sector público.

Un efecto colateral de esto es que la vida de las familias con hijos es cada vez más transparente. El niño, a través de su contacto con todos los tipos de trabajadores sociales tales como los visitantes a domicilio y los pedagogos, actúa como mirilla a través de la cual el Estado consigue una visión de la vida de la familia. A través de esta mirilla queda abierto el camino para que el Estado se «inmiscuya» de diversas formas. Éstas pueden ir desde la provisión de ayudas materiales, pasando por la persuasión moral, hasta la vigilancia policial y el uso de la fuerza.

Sin embargo, el proceso general de desarrollo social ha tenido también el efecto de separar al niño de la vida social corriente en todo tipo de formas. A los niños pequeños se les excluye de participar en las actividades del mundo adulto a causa de los sistemas del tráfico, la organización global del proceso laboral, la clase de vida que lleva el adulto, etc., regidas por los dictados de la racionalidad instrumental y la «estructuración del tiempo». Por otra parte, se crean instituciones especialmente diseñadas para los niños, donde son separados de la vida diaria del adulto. Se crean además departamentos especiales para los niños en las instituciones públicas tales como los hospitales, las bibliotecas, etc. Se diseñan áreas especiales como patios de juego infantiles, e incluso se convierten en consumidores de tipos particulares de productos culturales. Al niño se le suministra toda una cultura infantil, con sus propios libros, discos, programas de televisión, etc. Se despliega todo un mundo maravilloso de ositos de peluche, libros de imágenes pedagógicas y animales blandos, escondidos de la dura jungla de asfalto del mundo adulto.⁶ Un mundo maravilloso donde siempre brilla el sol de la bondad humana; y donde los niños del estado de bienestar viven sus vidas segregadas tras puertas que no pueden pillar los dedos y ventanas con cerraduras a prueba de niños.

La orientación nuclear de la familia

Aunque el desarrollo social haya hecho que las familias sean más transparentes desde un punto de vista, también se han hecho más privadas desde otra

6. Esto es sólo una cara de la realidad. En otros análisis, se ha puesto mucho mayor énfasis en el efecto contrario, esto es, en que el «santuario» de los niños cada vez sobrepasa más los límites actuales. A una edad temprana, se les inicia

perspectiva (Henriksen, 1975). Lo que ocurre es que en tanto la familia cada vez es más traslúcida e incluso más integrada que nunca en los engranajes del sector público (el Estado), cada vez se encuentra menos involucrada en otras formas de relación social (lo civil). Este proceso ha hecho que la vida interior de la familia se privatice. Como ya hemos mencionado anteriormente, la familia se convierte en un «santuario de intimidad». Generalmente esto quiere decir que cuando los miembros de una familia tienen un hijo, se retiran, por así decirlo, de una vida extrovertida, para concentrar toda su atención en las relaciones interpersonales. La familia nuclear está cada vez más nuclearmente orientada, a lo que se podría llamar «nuclearización». Mientras que las amistades y los compromisos en las actividades sociales dirigidas hacia el exterior se ponen en cuarentena, la red de parentesco, que puede haber estado estancada durante mucho tiempo, tiende a ser activada.

La vida interior de la familia cambia todavía más cuando el niño entra en una institución pública. La conciencia de culpabilidad de los padres por dejar al niño al cuidado de otros, junto con la percepción de pasar poco tiempo juntos con sus niños, les induce a que el tiempo que no están trabajando lo pasen haciendo lo que consideran de superior interés para el niño. La vida dentro de la familia está organizada en beneficio del niño. El padre moderno y (en menor medida) la madre juega con su hijo, le lee, ve la televisión infantil con él, etc., mucho más de lo que se hacía antes. Los domingos salen a visitar a la familia (preferiblemente en el campo), hacen una excursión, o van al zoo, y todo por el bien del niño. Muchas de estas actividades son las mismas que las que ha estado haciendo el niño todo el día en la guardería. Gran parte de las actividades se podrían clasificar como distintos tipos de actividades de juego «pedagógicas». Por otra parte, el niño no suele participar en actividades que son parte del mundo adulto de deberes y responsabilidades (por ejemplo, hacer la casa o cocinar). Así, las actividades de los adultos con los pequeños en la familia moderna están «infantilmente definidas», mientras que las actividades del niño en la familia moderna con niños pequeños son menos «definidas de manera adulta».

El tiempo que pasan juntos por las mañanas y por las tardes es precioso, por lo que es mejor que todo el mundo en ese momento esté de buen humor. Los padres modernos negocian para llegar a un entendimiento con sus hijos y tienden a dejar de lado sus maneras de hacer, para que los niños lo hagan a la suya. Se esfuerzan para que el tiempo que pasen juntos con el niño no se «estropee» con discusiones sobre la «educación». Simplemente no hay espacio para este tipo de cosas en el mundo de la familia cuyo ritmo de vida está regido por la «estructuración del tiempo». Por consiguiente, los padres, conscientemente o no, hacen lo que pueden por evitar conflictos con sus hijos en situaciones concretas. Al niño a menudo se le coloca en situaciones sociales en las que se le exige lo menos posible.

Sin embargo, no se debe entender que esto significa que no existen muchas situaciones en las que se obliga al niño a adaptarse a unos requisitos estrictamen-

en la tarea adulta de privilegios y secretos por medio de la televisión, el video y otros medios de comunicación. Visto desde este ángulo, parece como si «la infancia fuera a desaparecer»: Postman (1984) y Winn (1983). Los autores daneses han seguido la misma línea de pensamiento. Clausen (1983).

te obligatorios, aunque sean abstractos. Así, por ejemplo, el niño debe acostarse a una hora determinada, porque si no estará cansado cuando los padres se tengan que ir con prisas a trabajar; y debe aprender a separarse de sus padres sin armar lío cuando éstos se despidan de él por la mañana.

Por esto parece que a los niños de hoy en día, más que a las generaciones anteriores de niños, se les ha aliviado la carga de la responsabilidad en lo que se refiere a su comportamiento personal. No se espera ya que cumplan sus «deberes», ni que sigan las normas de comportamiento social establecidas por los padres u otro miembro de la familia. Por otra parte el niño hoy más que nunca se ve obligado a adaptarse a normas abstractas de estructuración del tiempo y de organización social.

En la familia moderna, el niño puede dejar libres sus sentimientos probablemente mucho más de lo que nunca antes pudo. Las frustraciones y agresiones, las carcajadas, abrazos y besos, que rechaza la vida «instrumental» en el dominio público «exterior», se reservan para la vida privada «interior» en el seno de la familia.

La sustitución social

Un rasgo importante de la vida en el mundo posmoderno es la creciente sustitución que tiene lugar en las relaciones sociales. Las idas y venidas entre los distintos «sociotopos» significan que la interrelación social se interrumpe antes de que se llegue a una conclusión satisfactoria. No se puede garantizar que ninguna relación social perdure.⁷ Esto tiene que ver con lo que me gustaría llamar el proceso perpetuo de secularización en la sociedad posmoderna. Con esto quiero significar algo de carácter más general que simplemente el descenso de la asistencia a la iglesia. Tiene que ver con la liberación de todo tipo de noción tradicional sobre la naturaleza sacrosanta de los lazos humanos y demás fenómenos parecidos de nuestra vida: esto es, todo lo que tenga algún valor fijo propio porque sea «sagrado», lo cual puede cubrir todo el espectro desde la vida humana en sí, pasando por la solidaridad de la familia, hasta el domingo como día de descanso.

En contraste, el proceso de secularización incluye todo lo que está sujeto a la lógica de una forma de pensar instrumental. Los hombres, como los bienes, son «gastables». Las relaciones y lazos entre las personas se hacen frágiles y vulnerables. Continuamente se debe demostrar y probar que uno se ha «ganado» estas relaciones. A todo individuo de un estado de bienestar se le proporciona suficiente seguridad material, pero a menudo se siente emocionalmente indefenso, y existencialmente inseguro.

7. Muchas personas, y los niños pequeños en particular, experimentan continuamente la separación social y la sustitución de las personas que se encuentran junto a ellos en su ambiente más cercano. El personal de la guardería aparece y luego desaparece, los padres se divorcian, los amigos se trasladan de domicilio y así sucesivamente. Sin embargo, también se da el caso de que las actividades y las interacciones sociales que se van dando se interrumpen continuamente, en cualquier momento, a causa de distintas «exigencias» extrañas, por nuestra carrera contra el tiempo. Se comprueba la posibilidad de consumir las interacciones sociales, y los contactos sociales terminan en frustración. Por analogía, pues, llamo a este fenómeno un caso de «socio interruptus».

Nuestra conciencia de la no permanencia de las relaciones sociales se convierte en arte y parte de nuestra comprensión psicosocial. Ocurre en el mundo que nos rodea, estemos nosotros o nuestros hijos directamente afectados o no. Los padres se divorcian, un padre se marcha de casa, el pedagogo de la guardería de repente cambia de trabajo, un compañero se traslada a otro vecindario... ¿Qué ocurre con los niños que no afrontan el riesgo dependiendo de la permanencia de relaciones estrechas? Vamos a examinar un estudio hecho con niños que de pequeños habían estado señalados para adopción (Bohman, 1970).

Se dividió a los niños de este estudio en tres grupos: un grupo que permaneció con la madre biológica, un grupo que fue colocado con padres acogedores y otro grupo que fue adoptado y obtuvo unos padres nuevos. Los investigadores siguieron el progreso de estos niños durante años para ver cómo les iba. Prestaron una atención especial a los distintos síntomas de una mala atención infantil, tales como dificultades en la escuela, bebida, delincuencia, suicidio, etc. Resumidamente, los resultados fueron que los niños que se quedaron con sus madres biológicas y los que fueron adoptados por unos padres nuevos mostraron el mismo grado de buena o mala adaptación que otros grupos de población. Sin embargo, el resultado que se obtuvo con los niños que fueron colocados en familias acogedoras y que crecieron con ellas fue muy distinto. Este grupo mostraba un grado de inadaptación que era superior a otros grupos. ¿Por qué?

Bohman (1971) lo explica por el hecho de que los niños en acogimiento familiar todavía viven en un estado de incertidumbre en lo que se refiere a la duración y valía de los vínculos sociales. Ni el niño ni el padre acogedor hacen un esfuerzo serio por reforzar el compromiso hacia el otro, porque su relación, por así decirlo, tiene una base temporal, y está bajo la amenaza continua de que se rompa y se disuelva. Podría ser porque la madre biológica quiera que vuelva su hijo, o porque los padres acogedores simplemente renuncien. La sustitución social, la incertidumbre permanente sobre a quién pertenecen, y la conciencia de que el vínculo social es temporal, se convierten hasta un cierto punto en un lastre psicosocial para estos niños. Ésta es la razón del crecimiento anormal del grado de «desdicha».

El salto desde los resultados de la investigación de Bohman hasta los de una familia normal quizá no es tan grande. Es cierto que la proporción de niños que experimentan un divorcio durante los primeros siete años de vida es menor del 15 %. De lo que hablamos aquí, sin embargo, no es de lo que ocurre, sino de lo que parece potencialmente posible. Los niños «saben» igual que los adultos que los lazos familiares no son sagrados, sino al contrario, que son frágiles. En otras palabras, la conciencia de que se puedan disolver siempre que una de las partes lo desee es una de las características de nuestra cultura posmoderna.

Desde el punto de vista psicosocial, los niños se encuentran en esta cultura en una situación nada distinta a la del grupo de niños en acogimiento, de Bohman. Ellos también experimentan que se pueden disolver los vínculos sociales fácilmente, por lo que no se atreven a arriesgarse a depender de ellos. Puede que el resultado de esto sea el que muestren una desgana comprensible a no asumir riesgos emocionales. Recogen velas para protegerse, y tantean el camino tomando todas las precauciones antes de comprometerse a nada emocional. ¿El niño

moderno visto como una especie de «traficante libidinoso» (Bauer y Borg, 1974) atrapado en la trampa del niño acogido?!

La familia como zona de estabilidad

En la sociedad posmoderna la gente vive junta, pero en mundos muy separados. Tomemos un ejemplo de una familia moderna típica. Por la mañana el marido va a trabajar y se reúne con sus compañeros. La esposa, legal o de unión consensual, tiene su propio trabajo en el que se ocupa de cosas distintas a las de su marido, y se reúne con compañeros que su marido no conoce. El hijo mayor va al colegio, y después va a un club por la tarde. La niña más pequeña pasa el día en la guardería. Todos se juntan por la noche, después de haber pasado el día en distintas redes sociales y de haber tenido todo tipo de experiencias distintas. Estas son redes y experiencias que cada miembro de la familia no comparte con los demás. Y así pasa día tras día. Quizás no sea tan extraño después de todo que la gente sienta que no se comprenden los unos a los otros. Cada vez más las personas que han empezado a vivir juntas se encuentran al borde de la ruptura.

¿Por qué se mantiene la gente unida? Cada uno inventa sus propios rituales del «estar juntos». No necesariamente con la ayuda de símbolos religiosos o conjuros, sino con la ayuda, por ejemplo, de una vela y un buen vino, o de patatas fritas y refrescos delante del televisor el viernes por la tarde. ¡Abracadabra! Te sientes transportado de un mundo gris y aburrido de rutina diaria a otro en el que rezumas sentimientos de buena voluntad y compañerismo para todos sin excepción.

Una de las funciones psicosociales más importantes de la familia moderna es proporcionar un marco para las experiencias como éstas, cuando uno se siente enajenado del mundo exterior, golpeado por el proceso del cambio perpetuo. Es bien cierto que la familia es frágil en la época posmoderna. Sin embargo, cuanto más marcada está la vida «exterior» en el ruedo público por las interrupciones, las marchas repentinas, y el ejercicio de una eficiencia desvinculada (donde el individuo es juzgado según lo que él o ella es capaz de hacer y no según lo que «es»), más importante se hace la familia como *zona de estabilidad psicosocial* para sus miembros.

La familia como centro decodificador

Pedro, de tres años, aparece en la sala de estar de la guardería. «¡San Juan!» (¡*Midsummer!*), exclama con una voz audible, y los ojos brillando. La pedagoga parece sorprendida; todavía es primavera. Así que se acerca a Pedro, le coge de la mano, y le lleva a la mesa donde ya están los demás niños sentados, recortan-

do cosas con las tijeras. Cuando Pedro se sienta en su silla junto a la mesa, ella explica: «Ahora tienes que comprender, Pedro, la fiesta de San Juan es en verano, no ahora. Es cuando nos ponemos guirnaldas en el cabello y bailamos alrededor del poste de *Midsummer*, ¿no recuerdas cuándo...?».

Pedro ha dejado de escuchar. El brillo de sus ojos ha desaparecido. La tarde anterior, nosotros (los investigadores) habíamos visitado a los miembros de la familia de Pedro en su casa. Ellos habían hablado de las vacaciones de verano y nos habían enseñado las fotos del verano anterior. Estaban proyectando comenzar el próximo verano celebrando la fiesta de San Juan otra vez en la casa de campo de los abuelos. Era allí donde Pedro se iba a ver con sus dos primos y su perro, y se sentía muy amigo de todos ellos. Pedro irradiaba felicidad con el mero pensamiento. Evidentemente era de ese próximo acontecimiento de lo que quería hablar Pedro cuando utilizó la palabra *midsummer*, pero obviamente, la pedagoga no podía saberlo. Ella le contestó lo mejor que pudo en estas circunstancias dándole la definición del día de *Midsummer* como se podría encontrar en un libro de consulta. Sin embargo, para Pedro, esta respuesta no venía al caso (Dencik y cols., 1988).

Para comprender lo que sucede tenemos que conocer el contexto de la situación a la que se refiere el que habla. Los niños pequeños, aunque no sólo ellos, tienen una forma idiosincrática de hablar. A menudo piensan que el que escucha ya sabe lo mismo que ellos. Todavía no saben dar información suficiente al que escucha para que tenga lugar una comunicación apropiada. Si queremos comprenderle, y reaccionar de forma adecuada a lo que están diciendo, lo mejor que se puede hacer es compartir sus experiencias. De otra manera existe el riesgo de decodificar el mensaje incorrectamente.

Si uno no es decodificado adecuadamente, permanece «incomprendido». Por consiguiente, cada vez es mayor la necesidad por parte del niño de aprender a articular claramente su propia posición. Esto tiene dos caras: una creciente tendencia a que el niño moderno quede atrapado dentro de la concha de la «soledad existencial», por las idas y venidas entre los distintos «sociotopos»; por la frecuente sustitución de una persona por otra en los distintos espacios sociales; y por la preocupación simplista por una forma instrumental de comunicación. Por otro lado, también existe una fuerte incitación a desarrollar la capacidad de comunicarse de manera eficaz.

Muchas familias de la época posmoderna han sido relegadas a la tarea de proporcionar el único lugar donde sus miembros pueden esperar comprensión y ser tratados como seres humanos únicos.

Para terminar esta imagen del papel de la familia del niño posmoderno, debemos añadir otra función a las de santuario de intimidad y de zona de estabilidad psicosocial: la familia como *centro decodificador*.

La incertidumbre crónica

Existe una tendencia a que las experiencias de los demás sean cada vez menos relevantes ante las exigencias y retos a que tiene que hacer frente la genera-

ción que ahora crece. Sin embargo, la rápida aceleración social también produce otra fuente de desorientación. Esta está en la tendencia a que se haga cada vez más difícil orientarse uno mismo con la ayuda de la experiencia propia. Así, por ejemplo, podrás tener alguna experiencia de cómo funciona un sistema social o un sistema de ordenadores, pero eso era ayer. Hoy, el sistema ha cambiado, o se ha introducido un sistema totalmente nuevo, y la experiencia conseguida ayer ya no sirve. Los padres modernos saben mucho de los niños y del desarrollo de los niños si se les compara con las generaciones anteriores. Sin embargo, muchos sienten simplemente que no saben qué hacer. Escuchan ávidamente los consejos de los expertos, pero pronto descubren que éstos a menudo cambian de opinión y que se muestran poco fiables. Un año oímos que los niños deben imprescindiblemente comer en horas regulares, y al año siguiente que se les debe dejar comer siempre que tengan hambre. Un año los niños deben tener toda la libertad posible, y al año siguiente deben ser alentadas unas normas estrictas de comportamiento. Nadie puede dar un consejo sólido y rápido, el «saber cómo» cambia igual de rápidamente que él mismo. La incertidumbre es crónica. Parece que distintos fenómenos surgen a raíz de la incertidumbre:

a) Una doble tendencia que exige *compromiso* y *renuncia* de la responsabilidad respecto a la educación de los hijos. Los padres resultan más sensibles ahora a las necesidades y requerimientos de los niños que antes, y están dispuestos a satisfacerlos. Sin embargo, cada vez están menos seguros que nunca de cómo lo podrían llevar a cabo. El resultado es una combinación de compromiso con respecto al niño; y una renuncia del trabajo de educar al niño, que en cambio se convierte cada vez más en incumbencia del experto.

b) Una creciente *profesionalización* de la supervisión del niño. Cada vez se trata más de que se pague a un personal instruido para que ayude a medida que el niño crece. La educación se convierte en el dominio del artífice pedagogo, más que la transmisión de valores y perspectivas sobre la vida.

c) Una *pedagogización* de la vida del niño y del ambiente en el que crece. Una de las cosas que implica esto es asegurarse que las actividades con las que se entretiene el niño sean debidamente «estimulantes» y orientadas a su desarrollo, aunque nadie sepa exactamente para qué. Se tiende a proyectar a la infancia como un campo de operaciones para las habilidades de los artífices pedagogos.

d) Una *patologización* de las características no deseadas en lo que en sí es un repertorio de comportamiento normal. Se define el «comportamiento normal» de manera más estricta que nunca, según la forma en que le presionan los requisitos funcionales de las instituciones, los cambios en el ambiente, y la «estructuración del tiempo». Estos requisitos son los que determinan las demandas, a espaldas, por así decirlo, de los discernimientos pedagógicos y psicológicos sobre los que se establecen las bases para la atención del niño. Un ejemplo de cuándo el niño no se ajusta a los requisitos funcionales es cuando el personal cree que es demasiado «ruidoso», por lo menos desde su punto de vista. Otro ejemplo sería cuando un niño muestra una tendencia a aislarse de una situación de griterío a la que se ve confrontado en la guardería. Para encontrar soluciones a estos signos de «inadaptación» se puede recurrir a los servicios especiales de pedagogos experimentados, psicólogos, o expertos en terapia correctiva. Éstos

definirán los rasgos no deseados de comportamiento como síntomas de disfunciones de un tipo u otro por parte del niño. En realidad, los mismos criterios de normalidad están experimentando un proceso de ajuste para conformarse a un modelo burocrático del comportamiento de los niños definido cada vez más rígidamente. El ideal fuera de escena es el funcionamiento apropiado del niño, visto desde el punto de vista de la «administración del niño».

Dentro del estrecho marco de comprensión del «administrador del niño», las consideraciones sobre el buen funcionamiento de las instituciones llevan a un constreñimiento de las definiciones normativas de lo que es un desarrollo «sano» y «apropiado» del niño. A los niños que no se adaptan fácilmente a estas definiciones se les tacha a menudo de «alborotadores» o «difíciles». Son estas premisas las que están en la base de las crecientes intervenciones sobre lo que es en realidad una mera variación normal del comportamiento mostrado por los niños. Esto es lo que queremos decir por tendencia a «patologizar».

Sin embargo, si consideramos estas tendencias en la sociedad desde el punto de vista de los niños podemos concluir que los modernos desarrollos sociales y de bienestar, en gran número de formas, requieren mucho de la creciente capacidad del niño para hacer ajustes flexibles.

La necesidad de hacer ajustes

Los procesos sociales mencionados aquí presionan al niño para que desarrolle competencias que antes se consideraban menos importantes para que las personas tuvieran éxito en la sociedad. Examinando las tendencias en la sociedad desde el punto de vista del niño, podemos ver que el moderno desarrollo social y de bienestar, por diversas vías, requiere mucho de la habilidad del niño que crece para hacer ajustes flexibles. Los requisitos de ajuste han aumentado enormemente, tanto si nos referimos a los cambios en la estructuración del tiempo abstracto, a los imperativos funcionales de la vida institucional, a vivir en una situación «fluida», o a otros cambios cualquiera. En realidad, la capacidad de adaptación del niño moderno se ha desarrollado hasta un grado que sobrepasa las expectativas actuales sobre qué «es» un niño, y qué «es capaz» de hacer. Sin embargo, los niños están en buena medida determinados culturalmente. Lo que resulta comportamiento «natural» en una época, a menudo se desvela como comportamiento «cultural» visto desde el punto de vista de otra época.

En el debate actual existen frecuentes referencias a la dificultad que tienen los niños para concentrarse y para «adecuarse». Lo que a menudo se olvida en este contexto, no obstante, es que quizás sea más una cuestión de situación cambiante, que de los niños como tales. Tendríamos que estar bastante asombrados de que los niños se las arreglen para concentrarse en sus actividades, teniendo en cuenta las situaciones tumultuosas en que se encuentran, por ejemplo, en la guardería. Es desafiante para nosotros que manifiesten, después de todo, una capacidad para dominar el desplazamiento de los encuadres de las normas abstractas de comportamiento que controlan la vida del niño moderno.

La creciente movilidad cultural y social y el pluralismo en la sociedad da a la persona horizontes más amplios y experiencias de distintos mundos subjetivos. Las posibilidades crecen continuamente al comparar la situación propia con la de otros, y consiguiendo nueva inspiración de los otros.

Entran en juego un número de distintos mecanismos que predisponen al niño a que no acepte cualquier cosa como algo «dado», como algo natural e inevitable.⁸ Los niños de la época posmoderna experimentan muchos más contrastes en su vida que los niños de antes. Esto hace que, entre otras cosas, se fomente el fenómeno de que los niños de hoy tengan una nueva capacidad crítica e interrogativa. Lo podemos encontrar en los niños que todavía están en edad preescolar, pero es más evidente aún cuando llegan a la edad escolar. Por ejemplo, un niño puede hacer comparaciones entre lo que es adecuado en su propia casa y lo que él o ella observa en el comportamiento de otros niños (por ejemplo, de otra cultura, en la guardería o en el colegio); o un adolescente puede inspirarse en lo que él o ella observó en una excursión en interraíl o en la televisión e introducir así nuevos hábitos y formas de comportamiento en el ambiente del hogar.

La *insolencia*, el *desacato*, la *crisis de disciplina*, o lo que fuere, son motivo de preocupación para la más vieja generación de profesionales de la atención que están en la tarea de la educación de niños. Cuando tocamos de pies al suelo, todo se refiere a cómo distintos aspectos de las condiciones sociales de vida dan mayor perspectiva a los jóvenes para que no acepten lo «dado» sin sentido crítico.

Aparentemente la infancia moderna produce también niños modernos, esto es, niños con ciertas habilidades y capacidades nuevas.

Hacia nuevas competencias

Hoy en día los niños crecen bajo condiciones materiales que se han transformado fuera de todo reconocimiento, en comparación con las condiciones que tuvo la generación actual de padres y abuelos cuando eran jóvenes. También existe una gran diferencia entre los marcos sociales que se dan hoy en la vida de los niños (en la familia e instituciones, y en el ir y venir entre ambas), y los que existían antes.

Desde comienzos de siglo, que por cierto fue el periodo en el que creció la psicología infantil a pasos agigantados, ha corrido una brisa ideológica a través de la ventana del dormitorio del niño. Una consecuencia de esto ha sido también una sensibilidad que crecía rápidamente entre los padres y en la sociedad como conjunto, hacia lo que el niño puede hacer y lo que no, y hacia los requerimientos y necesidades del niño. Y aún, otra consecuencia ha sido la creciente preocupación por los niños como individuos con sus propias exigencias y derechos

8. En un ensayo titulado *Den modståndslösa människan* (El hombre sumiso), he elaborado algunas ideas sobre diez procesos sociales en el desarrollo social en curso. Estos procesos en parte se podrían considerar como un reforzamiento de la buena voluntad de la gente para ofrecer resistencia al poder del sistema social; y en parte como procesos que dificultan a las personas a poner resistencia contra la estructura de poder dominante. El ensayo se incluye en *Konst och Motsand* (1987).

legales. Ahora, a diferencia de antes, los niños están involucrados en las decisiones que afectan a sus propios intereses y vidas.

Es probable que el niño posmoderno se convierta en un adulto distinto al que ahora se puede encontrar en la oficina o en el diván del terapeuta. En lugar de unos adultos angustiados, cautelosos y llenos de remordimientos, puede que esté creciendo una generación menos dispuesta a aceptar las cosas como son, de mentalidad más abierta y franca y quizás bastante menos concienzuda. Una generación preparada para hacerse valer en la pujante cultura en la que está creciendo.⁹

Ciertas competencias se fomentan, sin mucha intención, por las circunstancias que rodean al niño en la sociedad posmoderna. Concluiré esta exposición enumerando seis de las competencias personales que supongo que se requerirán a los niños y que se desarrollarán con ellos en el curso del desarrollo social:

- La habilidad para ser socialmente flexible.
- La habilidad para reflejar las relaciones propias con las de otros.
- La habilidad para integrar las distintas experiencias en un todo coherente y comprensible.
- La habilidad para comunicar y articular deseos y opiniones de forma eficaz.
- La habilidad para ejercer autocontrol, control de la afectividad y la regulación de los impulsos propios.
- La habilidad para tomar iniciativas y promoverse a sí mismo y la confianza en sí mismo.

Estas habilidades han visto la luz de días anteriores; pero la necesidad de adquirir precisamente estas competencias personales se acentúa fuertemente en la vida posmoderna. También hay razones para creer, hasta lo que se puede ver de nuestro estudio BASUN en marcha, que los niños desarrollarán estas competencias como consecuencia de la vida que llevan en las familias e instituciones sociales modernas.

Una última palabra

Lo que he intentado hacer en el presente informe es grabar algunas sombras sutiles de significado en una cara de la moneda, pero esto no es suficiente para estimar el valor de toda la moneda. En el baño ácido de la infancia también se corroe un modelo en la otra cara de la moneda.

9. Una imagen concebible de una sociedad de futuro es la que simplemente es una extensión de un despliegue que se da frente a nosotros. Es una sociedad en la que los determinantes de la estratificación social se basan en criterios psicosociales. Quizá sea menos marcado por la herencia del privilegio social que tipificaba la sociedad en la época aristocrática. No es muy probable que su característica más prevalente sea la herencia de los recursos económicos que provienen de un capitalismo no corrompido. Incluso la herencia de la inteligencia, como lo discutía Young (1958) puede que no sea el principal criterio para separar ovejas de cabras en esta sociedad futura. En su lugar, los factores decisivos serán cualidades tales como «robustez psíquica», «tolerancia ante el estrés», «habilidad para establecer prioridades y pasar por alto las emociones irracionales». La potencia psíquica se convierte en el mecanismo para la estratificación social. Esta sociedad excesivamente cargada se podría llamar «potenciocracia».

Así, hay que decir que la vida de las personas en la sociedad moderna cada vez está más vinculada con lo que uno puede realizar. De hecho, la evolución en la sociedad moderna occidental ha recorrido mucho camino en dirección hacia una sociedad de realizaciones, una «sociedad de logros» (McClelland, 1961). La vida está empezando a parecer una situación de examen interminable. La persona siempre corre el riesgo de fallar, y esto puede suceder en cualquier esfera de la vida: en el mercado laboral, así como en el del amor; en la vida de los negocios, al igual que en la vida familiar. Eres lo que realizas, ni más ni menos. Algunos aprueban, otros no, pero ¿quiénes sí y quiénes no? ¿Qué niños pasarán todas las pruebas necesarias, una por una, para cruzar al lado soleado de la calle, en el mundo posmoderno? Algunos niños, o quizá muchos, fracasarán. ¿Cuáles? ¿Qué relación guardará este hecho con su actual infancia?

Lo único que me atrevo a predecir es que toda predicción que se haga hoy en día es probable que sea menos fiable que las que se hacían antes. La velocidad de cambio en todas las esferas de la vida hace que la comprensión del desarrollo (tanto del niño como de la sociedad) sea más elusiva de lo que nunca fue. Como investigadores, podemos estudiar cómo se configura la existencia de los niños en los diferentes modelos del mundo actual. Sin embargo, no podemos realmente saber gran cosa sobre cómo llegarán a adultos los niños cuyas vidas se moldean en los variados perfiles de la infancia moderna. Al final sólo los niños podrán dar su opinión, pero cuando hayan crecido.

REFERENCIAS

- Andenaes, A. & Haavind, H. (1987). *Sma barns livsvilkår i Norge* (The Life Conditions for Young Children in Norway). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnomsorg i Norden, kostnader, kvalitet, styrning* (1987). Stockholm: Statskontoret, 1987:33.
- Barns behov och föräldrarnas rätt* (1986). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar, 1986:20.
- Bauer, M. & Borg, K. (1974). *Den ny socialkarakter*. Københavns Universitet: Psykologisk laboratorium (MA thesis).
- Bohman, M. (1970). *Adopted Children and Their Families. A Follow-up Study of Adopted Children, their Background, Environment, and Adjustment*. Stockholm: Proprius.
- Bohman, M. (1971). A Comparative Study of Adopted Children, Foster-children, and Children in their Biological Environment Born after Undesired Pregnancies. *Acta Paediatrica Scandinavica*.
- Clark, A. B. D. & Clark, A. M. (1976). *Early Experience: Myth and Evidence*. New York: Free Press.
- Clausen, Ii. (1983). *Tidens børn og den forsvundne barndom*. København: Mallings.
- Dencik, L. (1987). Den modstandslösa människan (Unresisting Man). In *Konst och Motstånd. The de batter om Peter Weiss trilogi*. Stockholm: Dagens Nyheter's Förlag.
- Dencik, L. (1988a). Man kan inte plocka tulpanarosor. Om daghemmens funktion i den moderna barn- dommen och om den goda viljan som ett illusoriskt styrinstrument i samhällsplaneringen (On the Functions of Public Day-care in Modern Childhood). In M. Chaib (Ed.), *Barnomsorg i utveck- ling. Svensk barnomsorg i internationell perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Dencik, L. (1988b). Mamma, Pappa, Dags. In *Föräldrarna och barnomsorgen* (Parents and Public Day- care). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar. Om barnens sociala liv i växelspelet mellan daghemsvistelse och familjeliv* (The Children's Two Worlds). Stockholm: Fisselte-Studio.
- Durning, P. (Ed.) (1988). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris: Édi- tions Matrice.
- Elgaard, B., Sommer, D., Langsted, O. & Dencik, L. (1989). *Research on Socialisation of Young Children in the Nordic Countries. An Annotated and Selected Bibliography*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Elias, N. (1978). *Über den Prozess der Zivilization, Sociogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp Verlag.
- Forslag til loven om børn og forældre* (1975). Oslo: MOU: 1977:35.
- Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. (1973). *Beyond the Best Interests of the Child*. New York: Free Press.
- Henriksen, H. Ve (1975). Socialisering, familiestruktur og klasser. In H. Holter et al., *Familien i Klasse-samfundet*. Oslo: Pax Forlag.
- Jarva, V. (1986). Daghem: lagerlokale, fabrikk eller barnefengsel? *Sosiaaliviesti*, 1.
- Kagan, J. (1978). *Infancy: Its Place in Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kemvall-Ljung, B. (1986). Statistiska uppgifter om småbarns livsvillkor i Sverige (Statistical Data on the Life Conditions of Young Children in Sweden). Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning (mimeo).
- Lahikainen, A.-R. & Strandell, H. (1988). *Lapsen kasvuedot Suomessa* (The Life Conditions for Young Children in Finland). Helsinki: Gaudeamus.
- Lagsted, O. & Sommer, D. (1988). *Småbarns livsvillkor i Danmark* (The Life Conditions for Young Children in Denmark). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold Co. Inc.
- Om föräldransvar m.m.* (1979). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar, 1979:63.
- Postman, N. (1984). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
- Schultz Jørgensen, P. (Ed.) (1987). *Børn i nye familiemønstre* (Children in New Family Patterns). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Vetero, A. & Gale, A. (1987). *Ecological Studies of Family Life*. Chichester: John Wiley.