

## EL DERECHO DE LOS NIÑOS A UN PROYECTO DE FUTURO

Adolfo Perinat, Isabel Crespo, José Luis Laluez  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

### **El desarrollo y la educación como progreso.**

La mentalidad occidental concibe el desarrollo humano como un progreso. La misma etimología del término desarrollo ("developpement" en francés, "development" en inglés) hace referencia a desplegar, sacar a la luz capacidades constitutivas del ser humano al avanzar hacia su plenitud de vida. En términos quizás algo "demodés" es algo así como la actualización de potencialidades. La concepción igualitaria de la naturaleza humana sostiene además que no hay diferencias sustanciales entre los niños frente a la educación y que, por tanto, un futuro profesional no solo es un derecho sino que es el "producto" indiscutible del paso por el sistema escolar. El mito del self made man -emanación de la ingenua filosofía americana- refrenda esta persuasión que amaga un "fiat" ideológicamente contaminado.

En la Psicología del Desarrollo (en parte por sus conexiones con la teoría evolucionista) predomina también una concepción del desarrollo-como-progreso. Piaget, sin ir más lejos, habla de "vección" para indicar la direccionalidad de desarrollo hacia niveles de adaptación inteligente progresivos. La concepción prospectiva del desarrollo, como Van Geert la ha denominado (1986), es aquella que establece como meta del mismo las capacidades y realizaciones propias de un adulto y trata de reconstruir la vía que recorre un niño hasta adquirirlas. Si se hiciera un "retrato robot" de este adulto-meta-ideal, a nadie seguramente sorprendería que fuese un individuo de clase media, con educación escolar completa, profesional cualificado, estatus social medio-superior, etc. Y si a alguien parece este retrato decididamente sesgado, está invitado a buscar (con la linterna de Diógenes) quién que no cumpla este perfil ha llegado al período de las operaciones formales de Piaget y domina, a tales efectos, el código lingüístico elaborado (Bernstein 1971).

Se han alzado voces críticas que rechazan la concepción del desarrollo-como-progreso-lineal (trayectoria balística hacia un blanco) y proponen alternativas. Bronfenbrenner (1979) habla de desarrollo como paso por diversos ámbitos ecológicos (settings) o, traduciendo a la teoría de sistemas, extensión del nicho ecológico por ampliación de la red de conexiones relaciones. Shweder (1984), asimismo, propugna entre otras inversiones la del desarrollo como cambio de marco (frame switching) frente a la piagetiana del desarrollo como progreso. Pese a que estas alternativas son muy sensatas, la concepción "progresista" está muy bien instalada en la mente del hombre de la calle y también en la de los psicólogos y no es fácil lanzarla por la borda. Tampoco es una concepción disparatada y tiene su razón de ser históricamente datada.

Es suficientemente conocido que con el advenimiento de la era industrial y emergencia de la clase urbana burguesa, los hijos han dejado paulatinamente de ser una inversión de los padres para su vejez y se ha favorecido un ethos personalista según el cual cada niño, cada adolescente, labra por sí mismo y para sí mismo su futuro. La educación se ha convertido en el gran medio de asegurar este futuro en una sociedad de servicios como la que vivimos hoy día. La familia de clase media y la de clase obrera espolleada por una ambición (absolutamente legítima) de ascenso social inyectan en sus hijos ese "mirar al futuro", prepararlo, concebirlo como "algo mejor que el presente". En la sociedad preindustrial y agrícola se decía que todo niño "nace con un pan debajo del brazo"; en la post-industrial nace con un proyecto de futuro que los padres, en la socialización primaria, les presentan casi con la misma naturalidad que les presentan otros aspectos de la vida "taken for granted". Los niños y las niñas interiorizan esta proyección a su futuro, con perfiles más o menos bien delineados, como parte de su identidad a realizar. Porque tan constitutiva es de esta última la dimensión prospectiva como la retrospectiva.

La reflexión del párrafo precedente ha sido hecha explícitamente en referencia a la clase social media y a la obrera en vía de ascenso. ¿Qué decir entonces de los niños que han nacido en familias de estratos sociales inferiores que, en época de crisis, se acercan a la marginación cuando no quedan claramente marginados? ¿Qué ideas les son inculcadas en familia acerca de sus posibilidades futuras o qué representación construyen ellos mismos acerca de su futuro desde su condiciones de vida? ¿Cuál es el comportamiento que de ellos puede esperarse en un medio escolar que trabaja para un futuro a bastantes años vista?

### **La escolarización de niños provinientes de centros de acogida. Un futuro inexistente.**

Nuestro trabajo con niños y adolescentes que están acogidos en centros-internado, fuera de la familia (Ver nuestra contribución a este simposium, Lalueza et al. "Derecho a una familia y abandono") nos ha hecho tomar conciencia de la falta de perspectiva o proyecto de futuro de que adolecen. Las consecuencias de ello son dramáticas en lo que su rendimiento escolar atañe. Es evidente que si el ámbito escolar (tomando aquí la palabra "ámbito" en el sentido ecológico de Bronfenbrenner) se concibe como preparación para el futuro (y el "currículum" es la mejor prueba de ello), bastantes de los niños provinientes de centros de acogida son claramente unos inadaptados y, lo que es más preocupante, difícilmente adaptables. La actividad escolar requiere un nivel de motivación notable. Aunque los programas varían de año en año, aunque las materias se diversifiquen, el trasfondo de la faena escolar es muy rutinario, ajeno a su vida cotidiana y lejano de la "tierra prometida". El incentivo al trabajo escolar dimana, principalmente, de aquella dimensión del ethos personal que se proyecta en el futuro. Este es fundamentalmente, producto de la socialización familiar; las notas y las sanciones escolares son impotentes para gestarlo.

Con el fracaso escolar, las posibilidades de profesionalización, por elemental que ésta fuere, quedan abortadas. El ciclo fatídico se cierra: esos niños o adolescentes entraron sin saber para qué y salen para ir a ninguna parte. Mejor dicho, salen para regresar a un mundo marginal radicalmente inapto para crear un horizonte de vida que, desde nuestro lado, denominaríamos "digno" y "abierto".

Es difícil para quienes hemos crecido dentro de un mundo de representaciones en que la del futuro ha estado siempre presente, en que cada jornada conlleva una proyección hacia la siguiente, captar el estado de otras mentes en las que no anidan inquietudes que dan pie a una inversión de esfuerzos y de vitalidad "orientadas" hacia algún fin (dotadas de sentido). Hace 30 años la sociología francesa descubría que la clase obrera había interiorizado una especie de sino que limitaba drásticamente las aspiraciones sociales de sus hijos. Al menos, eran, en su frustración, conscientes de que existían aspiraciones (aunque se les negasen a sí mismos...). La tragedia de los niños o adolescentes de que estamos aquí hablando es que están vacíos de aspiraciones y ese vacío no pide ser colmado; cualquier otra finalidad que la de la mera subsistencia les es ajena.

¿Puede la escuela suplir esa carencia de prospectiva? ¿Puede proponer a estos niños o adolescentes metas, objetivos a medio y largo plazo, finalidades que orientan y dan sentido al trabajo escolar? Es muy difícil aunque no imposible. Por de pronto, exigiría de los profesores un cambio de perspectivas bastante notable: por una parte persuadirse que tratan con "extraños" (personajes afines a "L'étranger" que pintó descarnada y magistralmente Albert Camus). Personas cuyo "pasotismo" no es el de quien tiene y sabe que muchas cosas le son siempre posibles; sino la ceguera de aquel cuya retina es insensible porque pasó el momento de su puesta a punto funcional sin que alguna luz la activase; es el desposeimiento de los que ignoran que hay algo que poseer. Sin esta "metanoia" previa, la actitud de muchos maestros y profesores tiende, por el contrario, a confirmar lo que la sociedad ha predeterminado: "Tú no serás nada en la vida". Es, una vez más, la profecía que se da cumplimiento ella misma por el mero hecho de ser proferida: "no sirves para nada" lleva a convencerse de que uno "no sirve para nada" y actuar de manera que, efectivamente, confirma aquella predicción de ineptitud. El fracaso escolar no es en este caso el del niño sino el de un sistema (escolar) que no puede asimilar a estos niños o adolescentes dentro de sus premisas de acción cultural.

### **El entorno familiar y la socialización de los niños y adolescentes de centros de acogida.**

Las condiciones de vida y, particularmente, la mentalidad que rige en muchas de las familias cuyos hijos están en centros de acogida explican la actitud de estos frente al futuro. Ante todo son familias que viven una existencia precaria, viven "al día". No hay para ellas una anticipación del mañana (casi, ni siquiera, el mañana literal del calendario) en forma de actividades-proyecto a realizar, menos aun de trabajo institucionalizado. Los problemas de subsistencia son resueltos (¡cuando lo son!) por la técnica del "parcheo": soluciones eventuales y cambiantes de un modo azaroso. No hay ingresos de dinero regulares, dependen en gran parte de las instituciones de beneficencia o de faenas eventuales. Estas familias han interiorizado la representación de "todo es fruto del azar". El destino no está en sus manos; son sus juguetes. Evidentemente, en estas condiciones el futuro o es ensueño (Ver nuestra aportación a este simposium, Lalueza et al. "Derecho a una familia y abandono") o es inexistente. Los niños quedan impregnados desde pequeños por esta visión (o, mejor dicho, falta de visión). Como hemos dicho antes, resulta difícil concebirla porque es la carencia de una concepción.

En segundo lugar, son familias "magmáticas". Sus miembros se aglutinan a través de un vínculo "de sangre" que crea en ellos una mutua y estrecha dependencia y, a la vez, un sentimiento del "nosotros" que no permite que germinen personalidades distintas. Queda

excluido el ethos personalista, tan típico de nuestra mentalidad cultural y que, como se ha sugerido, atribuye responsabilidad y proyección a las acciones del individuo poniéndole en las manos su propia vida siempre abierta a nuevas realizaciones. En el seno de esta familia "clánica" no hay lugar para proyectos personales; no es desgajable del destino del grupo el de uno u otro de sus miembros. El sentimiento de independencia puede seguir en vigor pero juega sobre los procedimientos y estrategias que revierten en una "finalidad" que implícitamente se fija el grupo: la de seguir siendo el grupo. Esta "clausura", propia de un sistema que lucha por su estricta supervivencia, nos retrotrae a épocas históricas que creímos definitivamente superadas: las de la familia unidad de producción y consumo que se mantenía gracias a la disciplinada colaboración y aportaciones de todos sus componentes.

Existe entre el colectivo familiar y el individuo una relación ambivalente según la cual cada uno está autorizado a "arreglárselas" en ciertas esferas (aquellas en que la conducta roza los límites de la ley) mientras que los "beneficios" que se extraen de estas actividades -al estilo "free lance"- deben revertir al grupo familiar. No por derecho sino por un principio de lealtad profundamente interiorizado. Esta modalidad de relación tiene reminiscencias del "doble vínculo": "Actúa a tu aire pero no nos traiciones; eres libre, pero maldito si abandonas a los tuyos".

En tercer lugar y conjuntamente con todo lo que precede, la identidad personal de estos niños o adolescentes es sumamente endeble. Ya hemos comentado que carece de la dimensión prospectiva y podemos añadir que la retrospectiva esta mal articulada a causa de la inestabilidad crónica de que adolece el sistema de relaciones familiares. A ello se añade que, frecuentemente, un progenitor está marcado por algún estigma social (prisión, prostitución, alcoholismo,...). Se descubre, en numerosos casos, una carencia de vínculos afectivos profundos en la infancia; la sustitución de los mismos por los vínculos de lealtad hace que la identidad posea sobre todo un componente hetero y no auto-referencial. En otras palabras, el trasvase de elementos afectivos y cognitivos de padres a hijos que sirve a éstos para construir su personalidad no se ha realizado.

### **El derecho a entrever un futuro dentro de las instituciones de custodia y escolar.**

Si el panorama de relaciones familiares difícilmente contribuye a la creación de personas, de alguna manera las instituciones de custodia y la escuela deben asumir esta ardua tarea. No es cosa fácil y en las líneas anteriores hemos ya manifestado un cierto pesimismo acerca del éxito de esta empresa. Es trágico que un adolescente salga a los 18 años de una Institución sin haber interiorizado esta idea de "proyecto de futuro" ligado a una autonomía y una preocupación por su auto-realización. Quede claro, de una vez por todas, que esta valoración -la que implica la palabra "trágico"- está culturalmente lastrada: no hay en sí nada trágico en "vivir al día", en regresar a la edad del "salvaje feliz" o de la familia pre-industrial. La tragedia surge del contraste entre este ethos y el que hoy día tiene vigor. La tragedia radica en ser -por estas razones, que la antropología tipificaría de "culture bound"- un "extraño" o/y un "estigmatizado".

Las Instituciones de acogida y la Escuela se ven, pues, abocadas a realizar una labor de suplencia y de complemento también en este dominio. Ello so pena de que su pretendida "acción formadora" quede abortada. La Institución tendría que comenzar por hacer de la

remodelación de la mente de estos niños (en lo que respecta a su visión del futuro) una prioridad. Si ellos ingresan con la persuasión informulada de que "de nada sirve el esfuerzo", "poco se puede hacer para cambiar las cosas", "todo depende de una serie de gente externa que decide por nosotros",... la Institución debe actuar para demoler estas representaciones. No basta con el discurso bien intencionado: hay que colocar a los niños en situaciones que contribuyan a crear en ellos la sensación de un cierto dominio sobre su propia vida. Lejos de contar con la colaboración de la familia, la Institución se verá aquí frente a ella, lo cual convierte el tema en algo delicado.

La escuela tiene igualmente su parte de contribución. Líneas arriba hemos aludido a ello y manifestado nuestra prevención ante la reacción de maestros que, al no captar la condición de estos niños o adolescentes, los dejan en la "vía muerta". Son niños diferentes y la Institución de acogida -que, en cierta manera, suple a la familia- debe hacérselo ver y recabar su colaboración. La escuela ya sabe que sin motivación no hay aprendizaje; la escuela sabe de sobra que es "el proyecto" el que dinamiza la actividad de aprendizaje y no al revés. El mundo escolar posee sus "recetas" para estimular el trabajo y el rendimiento. Pero se siente desposeído de recursos frente a niños a quienes la familia no inculcó esa motivación que apunta a un "futuro mejor". Por eso se hace necesario un esfuerzo de imaginación pedagógica y unos modos de trato personal diferenciados que consigan transformar la mente de estos niños y adolescentes abriéndoles una prospectiva dentro de esta sociedad en que les ha tocado vivir.

### Bibliografía

BERNSTEIN, B. (1971) Social class, language and education. In B.Bernstein Class, Codes and Control. Vol. I. London. Routledge & Keegan Paul.

BRONFENBRENNER, U. (1979) The Ecology of Human development. Harvard U.P.

SHWEDER, R.A. (1984) Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In R.A.SHWEDER & R.A. LEVINE (Eds.) Culture Theory. Cambridge U.P.

Van GEERT (1986) Theory Building in Developmental Psychology. North Holland.

## **RESUMEN**

### **EXPECTATIVAS DE FUTURO:**

En la sociedad industrial occidental el futuro es concebido a partir de una perspectiva individualista: es construido por cada sujeto. Pero esta concepción pierde su fuerza en toda una serie de menores para los cuales el futuro no existe, o mejor dicho, no existe la esperanza del futuro.

Por un lado nos encontramos que en estos menores existe una falta de motivación, que transciende también al mundo escolar llevándolos al fracaso. El cual limita sus oportunidades tanto a nivel escolar (futuros estudios) como a nivel profesional devolviéndoles fácilmente al mundo de donde provenían, un mundo marginal. Este círculo vicioso convierte a estos menores en unos inadaptados socialmente: su falta de expectativas, de metas propuestas... son contradictorias con "nuestra" idea de progreso. Para nuestra cultura la noción de progreso es vital en nuestras vidas, gracias a ella luchamos, nos auto-regulamos... todo porque pensamos que tenemos la oportunidad de mejorar, siempre y cuando nos lo propongamos. Este empuje que nos otorga el creer en el progreso se ha perdido en estos menores. Para ellos no existe, en parte porque no existe la idea de futuro. La noción de futuro y de progreso son nociones circulares, cada una de ellas se define en función de la otra y, por tanto, si una de ellas no existe, la otra tampoco.

Por otro lado, en estos sujetos acostumbra a darse una postura fatalista que lleva a la creencia de que nada sirve, nada puede hacerse para cambiar las cosas... todo depende de una serie de gente, externa a ellos, que deciden por ellos. Por lo tanto, perciben no vale la pena hacer nada, ya que el futuro (ligado a la idea de azar) no está en sus manos.