

CAPÍTULO PRIMERO

EL CONCEPTO DE NIÑO	17
I. El niño como concepto construido social e históricamente	17
1. El origen de la infancia como categoría con características propias	18
A. Grecia y Roma	21
B. Cristianización (siglos II a V)	24
C. Alta Edad Media (siglos V a X)	26
D. Baja Edad Media (siglos XI a XV)	28
E. Renacimiento (siglos XV y XVI)	31
F. Siglo XVII	35
G. Siglo XVIII	39
H. Siglo XIX	44
I. Siglo XX	48
2. Las diferentes etapas de la infancia: su construcción y evolución histórica	51
3. La construcción de la adolescencia	54
4. El desarrollo del concepto de infancia en el contexto de las relaciones familiares	59
5. La educación formal como elemento motor del surgimiento del concepto de infancia	64
II. El niño desde la psicología del desarrollo	69
1. El concepto de desarrollo humano	70
2. La infancia como periodo de la vida con características propias desde las distintas escuelas de la psicología del desarrollo	75
A. Etología	75
B. Teorías del aprendizaje	76
C. Piaget y otras teorías cognitivas	79

D. Teorías psicoanalíticas (Freud y Erikson)	85
E. Teorías contextualistas (Bronfenbrenner y la psicología evolutiva cultural)	91
3. La edad adulta	96

CAPÍTULO PRIMERO

EL CONCEPTO DE NIÑO

I. EL NIÑO COMO CONCEPTO CONSTRUIDO SOCIAL E HISTÓRICAMENTE

Parece poco discutible que uno de los presupuestos fundamentales para hablar sobre los derechos del niño consiste precisamente en hacer explícito el concepto del que se está partiendo; en otras palabras, explicar a qué se hace referencia cuando se habla de un “niño”. De la definición de este presupuesto dependerá en buena medida la posibilidad de construir una explicación de los derechos del niño y del adolescente.

La importancia de esta labor de delimitación conceptual se justifica en parte por las evidencias históricas que indican que el concepto de niño, tal como lo conocemos y consideramos actualmente, es relativamente reciente. Hoy en día parece existir un acuerdo acerca de las características generales de la infancia y sobre la necesidad de protección de la que, en parte, deriva la discusión en relación con los derechos de los niños y su ejercicio. Sin embargo, parece ser que el concepto de niño fue desarrollándose a lo largo de la historia como resultado de diversas circunstancias. Durante siglos fue considerado únicamente un renuevo de la estructura social, su valor estaba determinado por su pertenencia a una familia y como tal se consideró en las primeras atribuciones de derechos subjetivos que lo excluyeron como titular individual, incluyéndolo en la esfera paterna del ciudadano-varón-propietario. No es sino hasta hace muy poco que se comienzan a estudiar los rasgos distintivos del niño y se ve la necesidad de garantizar ciertas condiciones para su desarrollo.

Por otra parte, la historia de la infancia como categoría social tampoco había sido objeto de interés hasta 1962, cuando Philippe Ariès, a través de su obra *L'Enfant et la Vie Familiale sous l' Ancien Regime*, puso de manifiesto la ignorancia en la que había permanecido esta etapa de la

vida y suscitó la curiosidad por conocer las consecuencias de esta falta de distinción a lo largo de los siglos. Es entonces cuando surgen como reacción a esta obra fundamental diversos trabajos que nos permiten conocer la construcción de la noción de niño en la cultura occidental y que ponen en evidencia la importancia de definir conceptualmente esta etapa de la vida humana.

1. *El origen de la infancia como categoría con características propias*

El niño y la vida familiar en el antiguo régimen (1987), de Ariès, constituye uno de los primeros intentos por escribir una historia de la infancia, tarea difícil por corresponder al ámbito de la vida privada. En esta obra el autor se encuentra con una aparente “ausencia” de la infancia hasta el siglo XVI. Basado en diversas fuentes, concluye que durante siglos los niños no fueron diferenciados de los adultos, y que hasta este periodo no se comienza a realizar una distinción. A lo largo del libro realiza un análisis histórico y explica las causas y consecuencias de este fenómeno. A partir de esta obra fundamental en la materia que nos ocupa, surgen otras voces, ya reafirmando, complementando o refutando la tesis del autor.

En *Historia de la infancia* (1982), De Mause concuerda con la tesis de Ariès en que la infancia fue ignorada durante siglos, pero difiere en cuanto a las consecuencias de esta situación y sostiene que este desconocimiento fue causa de que los niños fueran maltratados a lo largo de todo este tiempo por sus padres, debido a las ansiedades que despertaban en ellos. Propone una teoría del cambio histórico motivada por las relaciones “psicogénicas” de la personalidad, es decir, “resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones”. La evolución psíquica de una sociedad sería posible entonces por el desarrollo de la capacidad de los adultos de aproximarse a la infancia con un menor grado de ansiedad cada vez. Este proceso es de una importancia tal que para el autor las prácticas de crianza de una comunidad no constituyen únicamente uno de sus rasgos culturales, sino que “son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales

se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen” (De Mause 1982, p. 18).

De Mause se opone a la tesis central de Ariès, que sostiene que “el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades” (De Mause 1982, p. 22). Concluye que en la Antigüedad, el maltrato infantil fue una práctica generalizada, ya que los niños fueron objeto de las proyecciones de sus progenitores y eran ellos quienes satisfacían las necesidades de los adultos. Así, divide la historia de la infancia en cuatro periodos de acuerdo con la evolución de las relaciones paternofiliales: *infanticidio*, *abandono*, *ambivalencia* e *intrusión*.

Anderson, en *Approaches to the History of the Western Family 1500-1914* (1980), critica el método utilizado por Ariès¹ para construir la historia de la infancia que, en su opinión, propone una evolución lineal en los significados de la familia desde la perspectiva de los sentimientos de sus miembros. Por el contrario, este autor sostiene que durante una misma época pueden coexistir diversas actitudes en distintas comunidades. Además, señala que el análisis de las fuentes debe hacerse a la luz del contexto social, cultural y económico de la época, lo que no sucede en la obra de Ariès, pues presenta a la familia alejada tanto del mercado como de las relaciones laborales. A juicio de Anderson, es difícil también determinar si una conducta es nueva o si únicamente comenzó a aparecer en las fuentes en un momento histórico preciso. De igual manera, la interpretación sobre estos cambios de conducta sería arriesgada.²

En este mismo sentido, Gélis (1988) señala que el interés y la indiferencia hacia la infancia no se suceden históricamente, sino que coexisten en una misma sociedad y época, prevaleciendo una sobre otra en determinados lapsos de tiempo: “La indiferencia medieval ante el niño es una invención; y en el siglo XVI, como hemos visto, los padres se preocupan de la salud y curación de sus hijos” (Gélis 1988, p. 328).

En una línea similar surge otro trabajo en el que la autora, Pollock (1993), pone en duda la idea de la “revolución de la infancia” que plan-

¹ Anderson realiza críticas a otras obras sobre historia de la familia; sin embargo, se menciona únicamente la de Ariès por tratarse específicamente de la infancia.

² El autor cita un ejemplo de distintas interpretaciones de una misma conducta, según Sussman: la utilización de nodrizas puede atribuirse a la falta de alternativas para la lactancia (es cierto que hoy en día muchas mujeres alimentan a sus hijos con biberón por causas diversas) o a presiones económicas en etapas en las que la madre tenía que salir a trabajar (Anderson 1980, p. 61).

tea Ariès y, sobre todo, la postura de maltrato generalizado que sostiene De Mause. Al igual que Anderson, cuestiona la fiabilidad de las fuentes utilizadas en los trabajos anteriores y, principalmente, su interpretación. Realiza un análisis del cuidado de la descendencia desde la teoría socio-biológica que “predice que los animales deben invertir en su reproducción tanto como sea posible, siempre y cuando sea congruente con su adaptación inclusiva” (Pollock 1993, p. 50). Según esta tesis, los animales pueden elegir como estrategia de supervivencia entre producir más crías cuando los depredadores causan una alta mortandad, o procrear menos para que tengan un inicio favorable en la vida. Esta última opción se da cuando las especies viven en medios estables y predecibles y tiene como consecuencia una evolución en la atención paterna, como sucede en el caso de la especie humana. Pollock cuestiona que los humanos puedan obrar en sentido completamente opuesto a su herencia biológica, desatendiendo a su prole hasta el punto de poner en peligro su supervivencia, como parecen afirmar las teorías que sostienen la existencia de un maltrato generalizado durante siglos. Finalmente, basándose en diversos documentos escritos a partir del siglo XVI, concluye que en todos los tiempos los padres han cuidado de sus hijos.

A pesar de las divergencias en relación con el trato a los niños en las distintas épocas, parece haber un acuerdo mínimo en que la categoría infancia fue construyéndose a través de la historia, ya sea mediante una revolución o a través de un cambio paulatino. No queda claro si el maltrato fue generalizado o una práctica aislada,³ pero ciertamente las características y necesidades específicas de cada una de las etapas de la niñez eran desconocidas y, por lo tanto, había un alto riesgo de que no fueran atendidas adecuadamente. La importancia de la figura del niño como actor social en la actualidad es indiscutible y el intento por comprender su historia forma parte de la tendencia a reconocer su singularidad.

Parece lógico suponer que efectivamente la evolución no fue lineal ni homogénea, sino que tuvo su propio ritmo de acuerdo a las condiciones sociales y a los cambios históricos de cada región y comunidad; sin em-

³ El problema del maltrato es, entre otras cosas, que una u otra práctica puede considerarse como tal, dependiendo de la definición que se adopte. Pollock parece asumir que los malos tratos deben ser con la intencionalidad de causar un daño o por lo menos de no atender adecuadamente al niño. Sin embargo, algunas teorías estarían de acuerdo en que aunque no intervenga la voluntad puede haber maltrato.

bargo, considero que es necesario intentar trazar un panorama general de la construcción del concepto de niño, en un esfuerzo por comprender la importancia de que hoy ocupe un lugar en la familia, la sociedad y el mundo.

Finalmente, es necesario aclarar que, a pesar de que los autores mencionados hablan de “historia de la infancia”, los trabajos de investigación y, en consecuencia, las teorías que proponen se circunscriben exclusivamente a la infancia en Europa y, en algunos casos, a Estados Unidos y generalmente perteneciente a las clases socioeconómicas altas. Igualmente excesivo resulta el decir “historia de la infancia” como género, siendo que en la mayoría de los casos las fuentes se refieren exclusivamente a los varones, que al parecer tuvieron una evolución mucho más acelerada en cuanto al trato diferenciado que las mujeres.⁴ A pesar de estas consideraciones, creo que los trabajos disponibles sustentan la inexistencia de un concepto de niño durante una larga etapa de la historia.

A. *Grecia y Roma*

La condición de la infancia en Grecia y Roma está íntimamente vinculada con la condición de hijo, de manera que resulta difícil establecer si el trato obedecía a la cualidad de infante o a la filiación. Sin embargo, las potestades del jefe de familia nos dan una idea de la situación de los descendientes mientras éstos eran pequeños y reflejan una imagen del hijo prácticamente como propiedad de la familia, completamente sometido a la voluntad de sus progenitores o de la comunidad, y su consecuente ausencia de derechos.

En Grecia, específicamente en Atenas, la patria potestad conllevaba el poder de disposición sobre la vida y la muerte del hijo, así como sobre

⁴ Por ejemplo, De Mause sostiene que el infanticidio en la Antigüedad era mucho más frecuente en el caso de las niñas, llegando a ser causa de un desequilibrio entre la población masculina y femenina: “Por supuesto a las niñas se las valoraba en muy poco, y las instrucciones de Hilarión a su esposa Alis (I a. de C.) son típicas en cuanto a la franqueza con que se hablaba de estas cosas: «Si, como puede suceder, das a luz un hijo, si es varón consérvalo; si es mujer, abandónala». Consecuencia de ello era un notable desequilibrio con predominio de la población masculina que fue característico de Occidente hasta bien entrada la Edad Media, época en que probablemente se redujo mucho el infanticidio de hijos legítimos” (De Mause 1982, p. 49).

casí todos los aspectos de su persona.⁵ En Esparta, la comunidad tenía predominio sobre la familia, y era un consejo de ancianos quien decidía sobre la suerte del recién nacido. Sin embargo, también existían algunas leyes de protección para los pequeños, pues el Estado estaba obligado a mantener a los huérfanos de guerra y podía juzgarse por un tribunal los daños infligidos por un tutor a la persona o bienes del huérfano que se encontraba bajo su custodia.

El niño era considerado como un proyecto de adulto, al cual le faltaban diversas cualidades que había de desarrollar para llegar a ser persona o ciudadano completo; se le percibía como un ser totalmente moldeable y con grandes carencias en la voluntad y el carácter, al que era necesario enseñar el dominio de la razón. Es por esto que Platón señala la conveniencia de atenuar las penas en caso de faltas cometidas por individuos de corta edad, pues además de que no tienen fuerza de voluntad suficiente, son susceptibles de ser regenerados al no estar totalmente formados.

Platón propone en *La República* y *Las leyes* separar a los niños de sus padres para convertirlos en ciudadanos virtuosos, pues éstos son considerados “propiedad” de la comunidad. La educación es fundamental, pues únicamente mediante ella será posible el control de la parte irracional del alma del niño que, según el autor, se manifiesta por el movimiento irrefrenable y los gritos. Por ello, considera que es necesaria la preparación física y psicológica de las madres, la utilización de vendas durante los dos primeros años de vida y una instrucción equilibrada entre mimos y dureza, así como la enseñanza a través del juego.

Aristóteles, por su parte, concibe también al niño como un mero proyecto de hombre, en el que domina la parte irracional y al que es necesario educar para el dominio de los apetitos mediante la adquisición de hábitos adecuados y una estricta disciplina. Sin embargo, se pronuncia en contra de las fajas y habla de una alimentación adecuada para el desarrollo.

En Roma, el niño se encuentra sometido a la potestad del *pater* —que es el único integrante de la familia con plena capacidad de obrar—, pues

⁵ En Atenas, la patria potestad implicaba los siguientes derechos del padre sobre el hijo: *a*) poder de disposición sobre la vida y la muerte del hijo; *b*) posibilidad de exposición del recién nacido; *c*) posibilidad de venta de los hijos como esclavos; *d*) derecho de corrección; *e*) dar validez de la adopción del hijo por otra familia; *f*) designar tutor por medio de testamento; *g*) dar e incluso modificar el nombre del hijo, y *h*) repudiarle (Campoy 2000, p. 55).

es considerado un ser vulnerable y sin uso de razón durante los primeros años que necesita protección. A la muerte del padre un tutor asume el deber de cuidar a los huérfanos y suplir su incapacidad de obrar. En un principio, la institución de la tutela era un asunto estrictamente familiar en el que la intervención del Estado era mínima y el incumplimiento de los deberes se consideraba únicamente como la violación de un deber *sacro*, hasta la Ley Atilia, que alrededor del año 186 a. C. comienza a intervenir en la asignación de tutor y en la vigilancia de su actuación. Posteriormente, las leyes Iulia y Tita otorgan competencia a los pretores de la ciudad para el nombramiento de tutores y establecen acciones para que el pupilo pudiese ejercitar en caso de incumplimiento de sus obligaciones (Brena 1994, pp. 18-26).

Sin embargo, al igual que en Grecia, el nacimiento biológico de un niño romano tampoco implicaba necesariamente su integración a la familia y a la sociedad, pues estaba sujeto a la decisión del patriarca, quien tenía la posibilidad de exponerlo ante la puerta de un domicilio o en algún basurero público, a la espera de alguien que quisiera recogerlo. Esta práctica era legítima y común en los casos de hijos con malformaciones, de los pobres por carencia de recursos, y en la clase media, con el objetivo de concentrar los esfuerzos en un número reducido de hijos. Los niños en estas condiciones rara vez sobrevivían; sin embargo, sobre todo tratándose de abandono por causa de pobreza, se hacía lo posible para que fuera recogido y educado para luego convertirse en esclavo o liberto de sus formadores. En cualquier caso se puede afirmar que no existía un derecho a la vida para el recién nacido, pues éste estaba sometido a la voluntad del padre, que mediante un acto sacramental —recoger al niño del suelo en donde lo había depositado la comadrona— reconocía al hijo y con ello le otorgaba la facultad de vivir (Veyne 1988).

A pesar de lo aberrante que pueda parecer esta práctica, no resulta tan clara la actitud de maltrato generalizado hacia la infancia en esta época, pues esta potestad era independiente de la edad, ya que el jefe de familia tenía poder de disponer de la suerte y aun de la vida de todos los miembros de su parentela. Además, según señala el propio Veyne, los egipcios, germanos y judíos criaban a todos sus hijos, sin exponer a ninguno. Tampoco podemos concluir que ésta fuera una costumbre extendida, practicada sin coste emocional alguno para los padres. El mismo Veyne señala textualmente lo siguiente:

...los mercaderes de esclavos salían a recoger a los recién nacidos expuestos en los santuarios o en los basureros públicos. En fin, la pobreza impulsaba a la gente sin recursos a vender sus recién nacidos a los traficantes (que los adquirían todavía “sanguinolentos”, apenas salidos del vientre de sus madres, que de este modo no habían tenido tiempo de verlos y encariñarse con ellos); había incluso muchos adultos que se vendían a sí mismos para no morir de hambre (Veyne 1988, p. 62).

De Mause, por el contrario, sí desprende de esta conducta una actitud de maltrato infantil, pues según su interpretación, el infanticidio constituía la manera en que los padres resolvían las ansiedades provocadas por los hijos:

Los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, “envasados” en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos, “presa para las aves, alimento para los animales salvajes” (Eurípides, *Ion*, p. 504). En primer lugar, todo niño que no fuera perfecto en forma y tamaño o que llorase demasiado o demasiado poco, o fuera distinto de los descritos en las obras ginecológicas sobre “Cómo reconocer al recién nacido digno de ser criado” (De Mause 1982, p. 48).

Aunque es difícil concluir si efectivamente el infanticidio y la exposición fueron prácticas generalizadas, pues la existencia de un derecho sobre la vida del hijo no significa que se dispusiera de ella frecuentemente, lo cierto es que tanto Platón como Aristóteles proponen el empleo de medidas eugenésicas y de control de la población, ya que incluso las relaciones familiares debían estar sometidas al bienestar de la comunidad. Para ello recomiendan establecer un límite de edad y de número de hijos, regular las uniones y desechar a los niños que no nacieran con las características físicas óptimas según sus criterios.

B. *Cristianización (siglos II a V)*

Con la expansión del cristianismo, la situación de los niños parece cambiar un poco, pues los principios de la religión comienzan a ser reconocidos por los juristas y a permear la vida pública. El espíritu cristiano obliga a practicar las obras de misericordia que derivan del principio de

piedad, de las que se desprende la obligación de auxiliar a viudas y huérfanos; la Iglesia intenta también fomentar la compasión hacia la infancia, aunque a juicio de algunos autores las recomendaciones de los doctores de la fe en este sentido tardaron mucho tiempo en llevarse a la práctica. Más tarde, la Iglesia católica asume la función protectora institucional por medio de los orfanatos e instituciones pías, además de intervenir a través de los obispos en la asignación de tutores dativos junto con los magistrados y resguardar en sus archivos los actos tutelares (Brena 1994, pp. 27 y 28).

En el siglo IV, la Iglesia ejerce presión sobre el Estado con el fin de lograr la prohibición de prácticas que pusieran en peligro la vida de los niños.⁶ Así, se intenta regular el aborto y convencer a los padres de que los chicos son menos capaces y que por tanto es necesario educarlos para fortalecerlos de manera que puedan vivir de acuerdo con la moral cristiana. En el año 374 se declara el infanticidio como delito punible en el Imperio Romano; sin embargo, en opinión de algunos autores, esta práctica continuó siendo frecuente: “Hasta el siglo IV, ni la ley ni la opinión pública veían nada malo en el infanticidio en Grecia o en Roma” (De Mause 1982, p. 49).

La educación sufre también una transformación por influencia de la cristianización, pues se desplaza de los espacios públicos, a donde eran conducidos los niños por el pedagogo para recibir instrucción, hacia los monasterios. Muchos eran ofrecidos por los padres a los conventos desde pequeños. En otros casos, la opción entre el estilo de vida secular y el religioso se plantea como una decisión fundamental que debe hacerse al llegar a una edad determinada; hacia el siglo VI cobran gran importancia los niños santos, consagrados a muy tierna edad a la vida de desierto.

Por San Agustín (354-430) conocemos también algunas de las prácticas de crianza de la Antigüedad, como la costumbre de emplear a nodrizas para ayudar a la madre en el periodo de lactancia del recién nacido⁷ y la utilización de azotes como método de enseñanza y su aceptación por

⁶ En el siglo IV algunos doctores de la Iglesia católica insisten sobre la conveniencia del bautismo infantil.

⁷ Aunque de las *Confesiones* de San Agustín no se desprende la práctica de que las nodrizas exclusivamente amamantaran al niño, pues menciona también la leche de los pechos de su madre (San Agustín [400] 1964, p. 14).

parte de los adultos.⁸ Resulta difícil saber con precisión el concepto de la infancia que existía durante este periodo, pero de algunos textos podemos concluir que se consideraba al niño como un ser inocente sólo por la debilidad de sus miembros,⁹ nacido con inclinación al mal como consecuencia de la naturaleza del hombre y dominado por los desórdenes y apetitos irracionales: “¿Quién me recuerda el pecado de mi infancia, pues delante de vos nadie está limpio de pecado, ni aun el niño que cuenta un solo día de vida sobre la tierra? ¿Quién me lo recuerda? ¿Acaso cualquier párvulo tamañito de ahora, en quien veo lo que no recuerdo de mí?” (San Agustín [400] 1964, p. 17).

De Mause denomina a esta etapa “infanticidio” (Antigüedad al siglo IV), pues, desde su perspectiva teórica, los padres resolvían la ansiedad provocada por los niños matando a algunos y con algunas prácticas de crianza derivadas de una reacción proyectiva sobre los que sobrevivían¹⁰ (De Mause 1982, p. 88).

C. Alta Edad Media (siglos V a X)

En la Alta Edad Media se presenta un aumento en las tasas de mortalidad, tanto infantil como adulta —la esperanza de vida era de tan sólo 30 años—, por lo que se favorecía la procreación y se valoraba a la mujer por su fuerza reproductora. Por ejemplo, la pena por asesinato se elevaba si la víctima era una mujer en edad de concebir, además de que en la

⁸ “Os rogaba con no pequeño afecto que no me azotasen en la escuela. Y cuando no me oías... las personas mayores, y aun mis padres, que no querían que me aconteciese mal alguno, reíanse de mis azotes, que para mí eran un mal grande y pesado” (San Agustín [400] 1964, p. 21).

⁹ “¿Acaso era bueno también por razón de la edad pedir llorando aun lo que fuera dañoso que se me diese; encoraginar me bravamente, aun con las personas mayores y libres que no se me sometían, y aun con los propios padres; y a otros muchos que, más prudentes, no accedían a la señal de mis caprichos, esforzarme con golpes por hacerles todo el daño posible, porque no obedecían a unas órdenes que con perjuicio hubieran sido obedecidas? De manera que la debilidad de los miembros infantiles es inocente, no el ánimo de los niños” (San Agustín [400] 1964, pp. 17 y 18).

¹⁰ De Mause sostiene que esta reacción proyectiva se manifestaba en la práctica de la sodomía con el niño; sin embargo, no se han encontrado otros autores que sustenten que ésta fuera un uso generalizado. Campoy señala que en Grecia la pederastia era una práctica educativa con la que el maestro iniciaba al alumno en el mundo adulto, pero me parece que es algo distinto a lo que plantea De Mause.

guerra el niño y la mujer eran un botín muypreciado (sobre todo los más pequeños, pues los mayores eran generalmente aniquilados). El parto constituía un gran riesgo, lo que era causa de que el clima emocional que le rodeaba fuera muy tenso.

La disminución del poder, la monarquía y el fortalecimiento de la familia patriarcal tienen como consecuencia que la tutela vuelva a ser considerada un asunto básicamente privado, disminuyendo la intervención pública en todo lo referente a su constitución y ejercicio. El varón jefe de familia acogía bajo su protección a un gran número de personas: hijos, sobrinos, parientes lejanos, viudas y huérfanos. Según Rouche, el niño en general era bien recibido y protegido por la gente del pueblo, a pesar de la alta mortalidad infantil.¹¹

En el Fuero Juzgo encontramos normas relacionadas con la infancia a través de la regulación de la patria potestad, que además era más favorable para los hijos que la del derecho romano: el padre no tenía derecho a dar en prenda, donar, vender o privar de la vida a sus hijos¹² y se establecía la edad de quince años como el fin de la minoría de edad.

Permanece la práctica de poner desde temprana edad a uno de los hijos al cuidado de un monasterio, con el fin de que recibiera educación religiosa y decidiera, llegado el momento, si quería abrazar la vida consagrada. La entrega de uno de los miembros de la familia era considerada como la ofrenda a Dios de lo más amado. La educación monástica era radicalmente distinta a la secular, pues en el convento se intentaba conservar la inocencia y pureza de la infancia, consideradas como debilidades por las prácticas pedagógicas contemporáneas, que utilizaban el castigo físico como método de enseñanza. Esta contradicción refleja cómo la doctrina eclesiástica respecto de la infancia tardó en ser asimilada socialmente, pues mientras en la vida religiosa las características de la niñez eran consideradas virtudes dignas de ser conservadas y cultivadas, en la vida secular la educación tenía como objetivo precisamente superar esa fragilidad aparente. El objetivo era formar jóvenes fuertes y preparados para la guerra.

¹¹ Algunos autores atribuyen la alta mortalidad infantil a una actitud de desapego por parte de los padres. Delval señala: “En otras épocas los niños morían con mucha facilidad, pocos de los que nacían llegaban a adultos, por lo que la fertilidad tenía necesariamente que ser alta, quizá por ello no era conveniente encariñarse demasiado pronto con los niños” (Delval 1994, p. 24).

¹² A las hijas podía privárseles de la vida únicamente en caso de deshonestidad grave.

Durante este tiempo, la Iglesia católica se preocupó también por los niños huérfanos y abandonados, haciendo recomendaciones y actuando como órgano de vigilancia de los menores desprotegidos. En el Concilio de Vaison (442) se establece la obligación de depositar a los niños expuestos a las puertas de una iglesia para que el sacerdote anunciara el hallazgo y, si no era reclamado, entregarlo a su descubridor. De esta manera, la exposición de niños ya no significaba la muerte de éstos, a pesar de seguir siendo una práctica de la época.

En la interpretación de De Mause, a partir del siglo IV comienza una etapa, que se prolonga hasta el siglo XIII, caracterizada por el “abandono”, durante la cual los padres reconocen al hijo como poseedor de un alma, pero al mismo tiempo le ven lleno de maldad, lo que hace necesario azotarle. Se le envía lejos, a la casa de la nodriza, al monasterio o a otro hogar, o se le abandona afectivamente en el propio seno de su familia. Como reflejo de esta situación se ven las imágenes de la virgen María en posición rígida sosteniendo a Jesús niño (De Mause 1982, p. 88).

Resulta claro que las circunstancias de la infancia que describe De Mause concuerdan con la de otros investigadores, pues efectivamente los niños, en muchas ocasiones, pasaban sus primeros años fuera del hogar paterno. Sin embargo, las causas a las cuales atribuye este autor estos hechos parecen estar más en el ámbito de la interpretación a la luz de los valores de la actualidad que provenir de un análisis con datos que constaten o, por lo menos, permitan presumir razonablemente las conclusiones a las que llega. Efectivamente, durante esta etapa las imágenes religiosas que representan a la virgen María sosteniendo al niño Jesús son rígidas; sin embargo, De Mause olvida señalar que todas las representaciones pictóricas pertenecientes a este periodo presentan las mismas características, por lo que, en mi opinión, parece discutible que se pueda inferir que constituye un reflejo de la actitud hacia la infancia durante un lapso histórico, lo cual no obsta para considerar que el trato a los niños, en especial el alejamiento del hogar paterno durante los primeros años de la vida, sería hoy una práctica que podríamos calificar de inadecuada.

D. Baja Edad Media (siglos XI a XV)

La preocupación constante por la seguridad, característica de este periodo histórico, llevó a la consolidación del modelo de familia extensa: el

patriarca debía reunir el máximo número de hombres posible bajo su dominio (poder privado) para la defensa de su territorio. La mayor parte de los varones que le asistían, tanto caballeros como clérigos, estaban vinculados a él por parentesco, filial o político: eran hijos legítimos o bastardos, sobrinos, primos, además de parientes casados con alguna de las mujeres de la familia, que estaban obligados a regresar, junto con sus descendientes, para integrarse a su mesnada. En este entorno, el niño era considerado “vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo que, mediante la superposición de las generaciones, excedía el tiempo” (Gélis, 1988, p. 313); garantizaba la continuidad de la estirpe y, en este sentido, pertenecía más a la familia que a sus propios padres. Incluso sus primeros pasos tenían un carácter simbólico de prolongación del linaje y eran dados sobre la tumba de los antepasados o durante la misa, en el momento de la consagración.

Esta tendencia a la expansión de la familia era causa de que en muchos castillos feudales existiera un espacio para que las nodrizas descargaran a la madre de la labor de la lactancia, de manera que ésta pudiera quedar encinta lo antes posible. Esta interpretación es compartida por Pollock (1993, pp. 68 y 69), que atribuye la utilización de amas de cría en el pasado a la intención de reanudar las relaciones sexuales.

La elección de la niñera se vuelve un asunto de gran importancia, pues se considera que la formación comienza desde los primeros meses de la vida. Incluso se extienden los consejos acerca de las cualidades que debe reunir un ama de cría, pues se creía que mediante la leche podían transmitir al bebé algunas características del temperamento. Sin embargo, lo más común no era que las nodrizas se trasladaran a vivir al hogar del lactante, sino que en la mayoría de los casos éstos eran llevados a vivir a casa de la niñera, por lo que un gran número de estos niños permanecían alejados de su familia hasta los dieciocho meses. Posteriormente se reintegraban al hogar familiar bajo el cuidado de su madre y a los pocos años se incorporaban al mundo de los mayores. La madre y la nodriza eran las primeras educadoras del niño y más tarde el padre se integraba con el papel de formador moral e intelectual.

También continúa el fajamiento como práctica de crianza, con el fin de evitar deformaciones en los miembros, así como para conservar el calor corporal: “no sólo para evitar deformidades que pueden producirse dada la «fluidez» y «flexibilidad» de los miembros infantiles, sino tam-

bién para que el «interior del cuerpo recupere el calor natural» que favorece la digestión del alimento” (McLaughlin 1982, pp. 142 y 143).

En España, las Partidas contenían disposiciones relativas al ejercicio de la patria potestad y a la mayoría de edad, que se alcanzaba a los 25 años. El padre tenía limitados sus derechos frente a los hijos; sin embargo, se le autorizaba, por ejemplo, a venderlos o empeñarlos por causa de hambre. Se establecía también la intervención del juez en todos los actos relativos a la tutela. Para la responsabilidad penal los límites de edades eran distintos, pues hasta los diez años y medio no podían imponerse penas; hasta los catorce años los menores no respondían de adulterio ni de otros delitos de lujuria, excepto si había homicidio, robo u otro delito semejante, y de los catorce a dieciséis había responsabilidad con pena atenuada (Ríos Martín 1993, p. 112).

Podemos situar también en España durante el siglo XIV una de las primeras instituciones de tratamiento jurídico específico de la infancia, mediante mecanismos de control-represión, con el surgimiento de la figura del “padre de huérfanos” en 1337 en Valencia, cuyo fin era proteger y reprimir a los niños abandonados. Para realizar esta doble función debía visitar cada semana los lugares públicos y detener a los huérfanos, vagabundos y gente de mal vivir y llevarlos a una “casa común” para que aprendieran un oficio, o juzgar a los menores que habían cometido un hecho delictivo.

En el siglo XV surge una corriente de ideas, con Gerson (1363-1429) como principal representante, que estudia los comportamientos sexuales de los niños con el fin de despertar el sentimiento de culpabilidad en el momento de la confesión. Se opone a muchas prácticas de su tiempo, especialmente a ciertas conductas sexuales con los menores, como por ejemplo algunas caricias que se prohibían en cuanto entraban en la pubertad. Propone preservar a la infancia del peligro, cambiando las costumbres de la educación, hablándoles sobriamente y con palabras decenas, prohibiendo que los niños se besaran y tocaran durante el juego y evitando la promiscuidad con los adultos, por lo menos en la cama. Estas concepciones (junto con las de otros moralistas) fueron las que predominaron a la larga, aunque en ese momento no fueron aplicadas. La creencia de la época era que los niños eran seres prácticamente asexuados, indiferentes y ajenos a la sexualidad hasta la época de la pubertad (Ariès 1987, pp. 150-152). La imagen de Cristo niño se hace presente, reflejando esa imagen de la infancia como edad de la inocencia.

Durante este periodo los abandonos se han vuelto tan numerosos que en 1445 surge el primer hospicio en San Gallo Innocenti, Florencia. La actitud hacia los niños cambia cuando éstos ya pueden andar y hablar, sobre todo dentro de la clase burguesa, en la cual, una vez que regresa el pequeño de casa de la nodriza, pasa a ocupar su lugar dentro de la familia.

Para De Mause, el periodo que corresponde a la Edad Media comienza con la crianza caracterizada por el “abandono” (hasta el siglo XIII) y continúa con una etapa de “ambivalencia”, que se prolonga hasta el siglo XVII, en la que se percibe al niño como cera blanda, susceptible de ser moldeada y que se distingue por el aumento en el número de manuales de instrucción infantil, así como por el culto a la virgen María y al niño Jesús (De Mause 1982, pp. 88 y 89).

E. Renacimiento (siglos XV y XVI)

Las grandes transformaciones ocurridas durante el Renacimiento originaron un cambio en la concepción y trato del niño. En primer lugar, las mejoras económicas en algunos países permiten la construcción de viviendas más grandes en las que los espacios de sala y recámara estaban separados, por lo que la familia podía gozar de más intimidad. El proceso de individuación que comenzó durante esta época tuvo también importantes consecuencias en la consideración de la infancia, ya que se debilita la referencia a los antepasados y se establece una nueva relación con el niño. En las ciudades surge la familia nuclear (en contraposición a la familia troncal), hay menos espacio y menos tiempo y, entre otras cosas, se permite a la madre elegir entre criar ella misma a su hijo o encomendar la tarea a una niñera. Durante el Renacimiento se extienden también las instituciones destinadas a recoger y atender a los niños abandonados.

Los cambios operados durante esta época tuvieron como consecuencia el surgimiento de una incipiente literatura sobre la infancia, en la que moralistas y educadores se pronunciaban a favor o en contra de algunas prácticas de crianza y daban consejos para la formación durante los primeros años de la vida, aunque los contenidos de estas obras se limitaron en un principio a comentarios basados en observaciones esporádicas y de sentido común, sin sustento en estudios sistemáticos.

Una de las obras más innovadoras en el campo de la educación infantil es *De Civilitate morum puerilium*,¹³ de Erasmo de Rotterdam (1467-1536), en la que se dirige a todos los niños, sin distinción de clases,¹⁴ para darles una serie de observaciones y consejos basados en los autores clásicos —Aristóteles, Cicerón, Quintiliano— y una abundante literatura medieval sobre el tema con el objetivo de aportar un código de comportamiento para la vida en sociedad (es decir, frente al otro). Parte de la idea de que el niño es sencillo e inocente y es la sociedad la que lo perverte a lo largo de su desarrollo, habla de la importancia de la lactancia materna e insiste en que sean las propias madres quienes críen a sus hijos.

En España, Nebrija se pronuncia en contra de la práctica de fajar a los niños, inmovilizándolos durante los dos primeros años. Por su parte, Huarte de San Juan menciona también la importancia del ambiente familiar y social, los hábitos adquiridos, la motivación personal y la fuerza de voluntad (Delgado 1998, p. 113). Juan Luis Vives (1492-1540) comparte la opinión de Erasmo respecto de la conveniencia de la crianza por parte de la madre:

Con mayor razón piensa la madre ser suya la hija, si no solamente la llevó en el vientre y la parió, sino que también en su infancia primerísima la tuvo de continuo en sus brazos, le dio el pecho, la crió de su sangre,¹⁵ la arrulló en su regazo y recibió con íntimo halago sus primeras sonrisas y fue la primera que se alegró de oír, en su esfuerzo por hablar, los primeros gorjeos y la apretó en su seno y rogó al cielo por ella los mejores bienes... yo no se de qué manera acontece que juntamente con la leche sorbemos no ya el amor, sino también una cierta inclinación a costumbres determinadas (Vives [1523] 1947, p. 990).

Vives sostiene también que a los niños debe inculcárseles el respeto y el sometimiento a los progenitores. Habla también de la importancia del

¹³ Erasmo de Rotterdam escribió varias obras pedagógicas: *De Ratione Studii et instituendi pueros commentarii* (1512), *Libellus novus et elegans de pueris statim ac liberaliter instituendi* (1529) y *De Civilitate morum puerilium* (1530), pero sin duda alguna es esta última la que más influencia ha tenido en la educación de la época.

¹⁴ Hasta ese momento los manuales se habían dirigido en su mayoría a los niños de las clases aristocráticas.

¹⁵ Se creía que la leche materna era sangre blanqueada.

ejemplo de los padres y de la necesidad del castigo corporal para reprimir la inclinación al mal: "...en efecto, la carne de pecado, inclinada al mal desde su origen, se ha convertido en esclavo ruin, que no tiene enmienda sino con azotes" (Vives [1523] 1947, p. 1143).

La reforma de la Iglesia de Occidente es otra de las causas de este nuevo interés por la infancia, basado fundamentalmente en la preocupación de los reformadores por la educación. Existía la creencia de una inclinación natural del hombre hacia el mal y de la necesidad de una pedagogía que controlara sus bajos instintos, y que al mismo tiempo permitiera la convivencia política entre los hombres. El sistema elegido fue la educación institucionalizada, contraria a la tesis de Erasmo que se inclinaba por una educación doméstica; sin embargo, el manual de este autor fue utilizado hasta bien entrado el siglo XIX, pues se convirtió en un librito de precio módico que se popularizó rápidamente (Revel 1988, pp. 173-182).

No se puede hablar todavía de una literatura para niños, pues hasta este momento de la historia compartían las lecturas de los adultos: hazañas de grandes héroes, poemas, romances. "En el estadio primitivo de nuestra literatura, niños y grandes escucharían las mismas cosas y tendrían las mismas lecturas. El infantilismo de los orígenes de casi todas las literaturas explica que ésta fuera apta para niños" (Bravo Villasante 1979, p. 24).

Las recomendaciones de los moralistas tardaron en llevarse a la práctica, a los niños continuaba considerándoseles inocentes y asexuados hasta la pubertad, participaban en las actividades de los mayores: desde funerales, juegos, versos, hasta representaciones teatrales con temas adultos. A pesar de las advertencias, parece ser que la práctica de utilizar niñeras para la crianza durante los primeros meses de vida continuaba siendo predominante; el regreso a casa suponía una brusca adaptación para el chico, sin embargo, hasta los siete años continuaba gozando de los cuidados de su madre, con la que mantenía un estrecho lazo afectivo. Superada esta edad, y hasta los diez o doce años, los varones de las clases medias y altas asistían a la escuela y posteriormente aprendían un oficio o se preparaban para ser notarios o entrar a la universidad. En el caso de las niñas, a los nueve o diez años ingresaban al convento, o se casaban antes de los dieciséis años (Ross 1982, pp. 233-254).

Pollock comienza su análisis de las fuentes históricas en el siglo XVI¹⁶ y hace notar la dificultad de la interpretación de los textos, pues éstos contienen pocos detalles; del análisis de la bibliografía, consistente en diarios y autobiografías, concluye que ya entonces existía un concepto de niñez y de sus diferencias respecto de los adultos. También sostiene que de los escritos se desprende una vinculación afectiva entre padres e hijos y que se advierte la percepción de los niños como seres en desarrollo, necesitados de apoyo y protección, disciplina y guía, que se entregan a los juegos, y a los que hay que ayudar pecuniariamente. No solamente se sabía que los niños eran diferentes, sino que había una idea de cuáles eran estas diferencias (Pollock 1993, pp. 120 y 121). Continúa la autora diciendo que de los escritos se vislumbra también que existía en los padres una noción clara de las responsabilidades de la paternidad. Refuta además la tesis de que la alta mortalidad infantil era causa de que los padres sintieran desapego o indiferencia hacia sus hijos; por el contrario, esta situación era causa de que los progenitores sintieran una gran aprehensión ante cualquier enfermedad y que eran ellos quienes cuidaban y atendían personalmente a los niños durante su dolencia¹⁷ (Pollock 1993, pp. 149 y 159).

Parece lógico suponer que no hubo una evolución homogénea en el concepto de niño en las distintas regiones y comunidades, lo cual explicaría la aparente visión contradictoria que sostiene Pollock respecto de otros autores (Delgado, Ross, De Mause, Ariès, etcétera). Lo que en mi opinión está claro es que a lo largo de este periodo se va gestando un cambio de actitud respecto del niño, se le va valorando y se intenta complacerle, atendiendo sobre todo a su bienestar físico. Se comienza a identificarle como un ser diferenciado del adulto, con problemas de desarrollo específicos; sobre todo, la infancia había conseguido ser ya objeto de atención por parte de los estudiosos.

¹⁶ Las primeras fuentes directas encontradas por Pollock se sitúan en el siglo XVI debido a que no se ha encontrado ninguna fuente anterior. La autora adjudica esta situación a la dificultad de que se diera una manifestación de la individualidad antes del Renacimiento y la Reforma, que, a su juicio, posibilitaron la libertad de pensamiento y la auto-percepción. Otra aclaración necesaria es que la investigación se restringe a Estados Unidos e Inglaterra. La muestra respecto de este siglo está compuesta por dieciséis diarios de adulto, dos diarios de niño y seis autobiografías.

¹⁷ Esta opinión es compartida por Gêlis: "en el siglo XVI... los padres se preocupan de la salud y curación de sus hijos" (Gêlis 1988, p. 328).

F. Siglo XVII

Philippe Ariès sitúa a finales del siglo XVI los primeros indicios de un cambio de actitud hacia la infancia; no obstante, en el siglo XVII se encuentran los más numerosos testimonios de esta transformación. Es en este periodo donde, a juicio del autor, se crea un traje especial para esta etapa de la vida. Ariès se basa en las pinturas de la época y concluye que, antes de este siglo, los niños aparecían en los retratos familiares con las mismas características físicas que los adultos, es decir, sin las proporciones que corresponden a su edad.¹⁸ La indumentaria, actividades y actitudes de los cuadros no se diferencian de los propios de los mayores. Este cambio indica el surgimiento de un nuevo concepto de infancia como categoría social; del niño como un ser con características diferenciadas del adulto. De Mause (1982, p. 22) difiere de la interpretación de Ariès, pues afirma que existen obras más antiguas en las que los niños aparecen fielmente retratados, y que la manera de representarlos responde a una reacción proyectiva de los adultos, especialmente de los padres, sobre los pequeños. Finalmente, Pollock (1993, pp. 65-67) se cuestiona si las características de los cuadros y grabados no responden más a una cuestión técnica y del arte mismo que a una representación fiel de la realidad. De acuerdo con esta perspectiva, el cambio en la manera de retratar a los niños se debería a una evolución de la pintura. Expone también algunas razones que pudieran explicar la causa por la que los pequeños aparecen con vestidos adultos: por ejemplo, para que aparecieran más formales, o respondiendo a la intención de utilizar los retratos para compromisos matrimoniales, o bien con el objetivo de hacer la distinción entre sexos a partir de los siete años; de modo que, concluye, la indumentaria con la que aparecen los niños no constituye una prueba fehaciente de una actitud hacia ellos.

El siglo XVII señala el principio del triunfo de los educadores y moralistas y con ello el inicio del respeto a la niñez, según Ariès (1987, pp. 534 y 535). El niño conquista un lugar junto a sus padres, deja de confiarse a personas extrañas y se convierte en un elemento indispensable de la vida cotidiana, todos se preocupan de su educación, de su colocación,

¹⁸ “Sabemos que la relación de las proporciones en la niñez y en la edad adulta es muy diferente; por ejemplo, que el tamaño de la cabeza del niño con respecto al resto del cuerpo es mucho mayor que el adulto” (Delval 1994, p. 25).

de su porvenir; aunque todavía no es el eje de todo el sistema, es un personaje mucho más consistente. La familia aún conserva mucha sociabilidad, la casa es un centro de relaciones dirigida por el padre, pero entre las clases sociales superiores ha triunfado un nuevo modelo que más tarde se extenderá al resto de la sociedad.

En esta época cambia también la postura moral hacia ciertas actividades que adultos y niños compartían. Las representaciones de obras dramáticas y tragedias, muy importantes en las antiguas sociedades, permitían la participación indiscriminada de gente de todas las edades, tanto entre los actores como entre el público, al igual que los juegos. Algunos educadores habían condenado ya esta indiferencia moral colectiva, pero no es sino hasta el siglo XVII cuando se comienza a gestar la actitud moderna hacia la infancia que prohíbe los pasatiempos y actividades considerados nocivos con el fin de educar al niño y preservar su moralidad (Ariès 1987, p. 119). Ariès señala que esta nueva separación entre actividades propias de los niños de las reservadas a los adultos se da en un principio únicamente en las clases superiores, pues durante algún tiempo pequeños y mayores de los estratos bajos continúan compartiendo juegos. Concluye entonces que existe una relación entre el nacimiento del sentimiento de infancia y el de clase: “Es muy interesante observar que la antigua comunidad de juegos entre niños y adultos, entre el pueblo y la burguesía, haya cesado en el mismo momento. Esta coincidencia nos permite vislumbrar desde ahora una relación entre el sentimiento de la infancia y el sentimiento de clase” (Ariès 1987, p. 142).¹⁹

Comienza el triunfo de la noción de la inocencia infantil, que un siglo después sería ya una consideración común. Se habla de la debilidad e imbecilidad de la infancia, pero —a juicio del autor— esta concepción moral poco favorable que hace hincapié en la vulnerabilidad se da como reacción a la adquisición de un papel protagónico del niño dentro de la familia. Este sentimiento de pureza conduce a una doble actitud moral respecto a la niñez, pues por una parte se busca preservarla de la corrupción (especialmente sexual) y por otra parte fortalecerla, desarrollando el carácter y la razón, para lo cual los educadores recomiendan también moderar los excesos afectivos y se preocupan por desarrollar toda una

¹⁹ Esta situación responde también al proceso de individuación: la persona se iba haciendo consciente de sus diferencias. Esto ocurrió de igual manera a nivel socioeconómico.

serie de normas de comportamiento conformes al decoro.²⁰ Esta transformación ética fue intensamente promovida por el Estado y la Iglesia, que comienzan a hacerse cargo de la educación con el objetivo de dar instrucción y garantizar el respeto a la nueva moralidad a través de nuevas estructuras institucionales, los colegios, que se extienden rápidamente. Los padres las acogen con simpatía, pues se perciben incapaces de cumplir con su misión educadora solos y poco preparados para igualar los conocimientos que podía transmitir la escuela.

En otros ámbitos se incrementa también la intervención estatal y eclesiástica y surge toda una serie de disposiciones legales y de ética religiosa. La esfera pública invade los espacios tradicionalmente considerados estrictamente privados: el Estado realiza un intento inicial de una política de protección a la primera infancia, se toman medidas para proteger a los niños indigentes, abandonados e indefensos. Esta nueva actitud se intentó reforzar con la promoción de “modelos ideológicos” de la niñez: el niño Cristo, la infancia de los santos y el niño prodigio.

Entre las prácticas de crianza podemos encontrar una recomendación cada vez mayor de la lactancia materna para estimular la creación de vínculos afectivos y transmitir ciertas características del temperamento. Al salir el primer diente se incluían alimentos sólidos en la dieta del bebé y la aparición del último señalaba el tiempo del destete. El fajamiento seguía utilizándose con el fin de proteger los miembros en formación.²¹ Acerca del control de esfínteres no se cuenta aún con mucha información, aunque se sabe que en las estaciones cálidas se orinaba y defecaba al aire libre y que en las zonas rurales el niño deambulaba sin calzones, y al parecer se utilizaban para el control supositorios y enemas. El fin de

²⁰ “Los padres, a quienes la naturaleza ha dispuesto sabiamente a que amen a sus hijos, se ven llevados, si la razón no modera su afecto tan fuerte, naturalmente, a dejarlo degenerar en ciega ternura. Aman a sus niños, y ese es su deber; pero, con frecuencia, aman sus defectos con sus personas. No se debe contrariar a los niños, dicen” (Locke [1693] 1994, p. 66).

²¹ Las fajas se utilizaban por tres razones: 1) que el niño aprendiera a tomar postura humana, pues la posición fetal era considerada como una regresión al estado animal; 2) para protegerlo hasta que tuviera control sobre sus movimientos, y 3) por el clima (Wirth Marwick, pp. 300 y 301). Sin embargo, cabe señalar que algunos expertos, entre ellos Locke, rechazaban el uso de las fajas: “y es que los vestidos de vuestros hijos no deben ser nunca estrechos, especialmente por el pecho; dejemos a la naturaleza el cuidado de labrar el cuerpo de las niñas como mejor le parezca” (Locke [1693] 1994, p. 44).

la crianza marcaba el inicio de los castigos corporales; sin embargo, gracias a las nuevas tendencias, se empieza a generalizar como estrategia educativa la culpa, la vergüenza y el miedo.²² Se buscaba sobre todo el dominio de sí mismo por medio de la razón.

Se toma también conciencia de la importancia de las experiencias vividas durante la infancia para la vida futura. En sus *Pensamientos sobre la educación*, Locke (1632-1704) nos dice: “Las menores y más insensibles impresiones que recibimos en nuestra más tierna infancia tienen consecuencias muy importantes y duraderas” (Locke [1693] 1994, p. 32).

En materia de lectura se generan igualmente cambios importantes, tanto en los textos sobre la infancia²³ como para la infancia. Surgen los libros clásicos expurgados para niños. En Francia, Charles Perrault publica sus *Contes de fées* o *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*; aunque no iban precisamente dirigidos a ellos, pronto se convirtieron en parte de la literatura para niños. Jean de la Fontaine escribe sus fábulas para la educación de Delfin de Francia (Bravo Villasante 1979, pp. 33-35). Otra parte importante de este campo son las nanas y villancicos navideños. En ellos se refleja la imagen idealizada de los primeros años de la vida de Cristo, así como el ejemplo de maternidad por excelencia, la virgen María.

Es en el primer decenio de este siglo cuando el médico del delfin de Francia, Jean Héroard, escribe el famoso diario sobre la infancia de Luis

²² Locke proponía la sustitución del control externo por controles internos: “En fin, una disciplina servil forma caracteres serviles. El niño se somete y finge obediencia en tanto que el temor al látigo actúa sobre él; pero cuando se libra de él y no lo tiene a la vista y puede prometerse la impunidad, da rienda suelta a sus naturales inclinaciones, las cuales, lejos de debilitarse por este método, se aumentan por el contrario y se fortifican en él, y, en un instante dado, estallan con más violencia” (Locke [1693] 1994, p. 78).

²³ Un ejemplo relevante de esta literatura, cada vez más extendida, en la que el niño se convierte en objeto de estudio está representada por Jan Amos Komensky. En su revolucionaria obra, publicada en 1657, el *Orbis Pictus*, se propone un método de enseñanza para todas las cosas. Se editó en cuatro idiomas: latín, alemán, italiano y francés.

El mismo John Locke, en *Pensamientos sobre la educación* (1693), realiza una serie de recomendaciones precisas que denotan una percepción clara de que los niños tienen necesidades específicas. Habla de las necesidades alimenticias, salud, vestido, sueño, educación, etcétera. Es necesario aclarar que la obra de Locke tiene como fin específico la educación de un gentleman inglés, y que había otros moralistas de la época que clamaban por una educación más universal. Locke sostenía que es la educación la que hace la diferencia entre los hombres (Locke [1693] 1994, pp. 14 y 15).

XIII. Mucho se ha discutido acerca de las aportaciones a la historia de la niñez que puede hacer esta fuente, pues por un lado se recogen día a día minuciosamente todos los detalles de la vida del futuro rey; sin embargo, es cierto —como señalan los críticos— que no se puede extraer un reflejo de las actitudes generales hacia los niños por tratarse de un heredero de la corona. En efecto, en el texto se le atribuyen facultades sobrenaturales desde muy corta edad, pero también se describen determinadas prácticas que pudieron haber sido habituales en la época, sobre todo si se comparan con otros testimonios de personajes comunes.

A pesar de que la mayoría de los autores coinciden en señalar que durante el siglo XVII se produjeron importantes cambios sociales que afectaron a la familia y a la infancia, De Mause incluye esta época en el mismo periodo que los siglos XIV, XV y XVI, cuya característica predominante es una actitud de “ambivalencia” hacia el niño. Por su parte, Pollock (1993, pp. 133 y 134) no comparte la tesis de la gran revolución de la infancia, pero encuentra en las fuentes una clara apreciación de los padres por las capacidades de sus hijos, así como preocupación por su educación. Los niños eran vistos como las “esperanzas del futuro”, se les dedicaba mucho tiempo y comienzan a aparecer en ciertas regiones algunos análisis de conceptos abstractos de niñez, así como de sus aspectos indeseables y referencias a la cantidad de tiempo, de incomodidades y de dinero necesarios para criar a los descendientes.

G. Siglo XVIII

La afirmación del “sentimiento de infancia”, es decir, de nuestra percepción de la infancia en el siglo XVIII, es una consecuencia de las grandes transformaciones ocurridas en Occidente durante los siglos precedentes. Los padres delegan parte de sus poderes y responsabilidades en el educador, alentados por la Iglesia y el Estado, convencidos de que esto favorecerá el desarrollo total del niño, pues la educación es parte del interés por el progreso. Cambian también las motivaciones para tener hijos: no es ya la continuidad de la familia, sino para darles y recibir cariño (Gélis 1988, p. 238).

Se puede afirmar, según diversos autores, que el siglo XVIII es el siglo de los moralistas, pues durante este periodo se consolida la percepción de la infancia promovida por ellos y se llevan a la práctica las reco-

mendaciones de los pedagogos. Al papel que pasó a ocupar el niño en la casa y en la sociedad le sigue como reacción una serie de recomendaciones de rigor y disciplina con el fin de controlarlo. Esta nueva actitud hace que se tome conciencia de las características y necesidades específicas de cada niño y de cada etapa del desarrollo, por lo que la educación busca adaptarse también, de manera que en los colegios se comienza a separar a los alumnos por grupos de edades. Los textos sobre el tema son abundantes.

Uno de los mejores ejemplos de esta literatura es el *Emilio* (1762) de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerado como uno de los iniciadores de la “ciencia del niño”, ya que subraya el carácter autónomo que debían tener los estudios en este campo (Planchard 1956, p. 124). Es necesario aclarar que esta obra no es descriptiva, sino prescriptiva, es decir, pretende ser un modelo educativo, sin embargo constituye una valiosa fuente de información acerca de las prácticas de crianza de la época, así como de las nuevas corrientes pedagógicas que se desarrollaron durante este tiempo y que tenían como principal objeto el bienestar de la infancia. Si bien éstas no fueron inmediatamente aplicadas, tuvieron una gran repercusión posteriormente y fueron el punto de partida para el desarrollo de las grandes propuestas educativas. Ponen de manifiesto también el lugar predominante que el niño ocupaba ya en la sociedad.

Quizá el aspecto más sobresaliente de la obra de Rousseau es la aparición de una noción incipiente de la dignidad del niño, muy avanzada para su época. Sostiene que el objetivo del aprendizaje no debe estar supeditado al futuro adulto (había una gran mortalidad infantil),²⁴ sino que debe responder al presente del alumno: “Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre”. Rousseau parte de que la infancia no se conoce, por lo que las ideas educativas tienen una base errónea, pues “se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender” ([1762] 1980, p. 32). “Jamás sabemos colocarnos en el lugar de los niños; no entendemos sus ideas, les prestamos las nuestras, y, siguiendo siempre nuestros propios razonamientos, con cadenas de verdades, sólo amontonamos en su cabeza extravagancias y errores” (Rousseau [1762] 1980, p. 194).

²⁴ Rousseau ([1762] 1980, p. 48) señala que la mitad de los niños que nacían perecían antes del octavo año.

Por otra parte, Rousseau es también el primer autor en la historia que señala la existencia de necesidades infantiles, no sólo de tipo físico sino psicológico, por lo que anima a los padres a dedicar más tiempo a las actividades de interacción que facilitan el establecimiento de relaciones afectivas (Espinosa 2001, p. 40). Entre las aportaciones de su obra se pueden destacar las siguientes:

- Señala la importancia de la educación desde los primeros meses de la vida; el ser humano nace sensible y le afecta lo que le rodea.
- Critica el fajamiento de los bebés, señalando que era una práctica común en la época. Atribuye este uso a la costumbre de utilizar nodrizas, pues para éstas es más fácil que el niño esté sujeto y no requiera la supervisión constante que necesitaría si tuviera libertad de movimientos.
- Realiza una descripción de las cualidades de la leche materna y de la importancia de la lactancia.
- Resalta la importancia de los hábitos de higiene, sueño, alimentación y vestido adecuado. Señala la necesidad de que el niño duerma en una cuna, separado de sus padres y en donde pueda tener movilidad; aconseja también dejarle gatear.²⁵
- Elabora una teoría del aprendizaje en los primeros meses, basada en los sentidos y en la paulatina representación de los objetos, afirmando que para ello es importante ofrecer al niño estímulos sensoriales.
- Habla del desarrollo del lenguaje y de la formación de la autonomía.
- Subraya que la infancia tiene modos de ver, de pensar y de sentir que le son propios, y que es necesario dejar a los niños ser niños.
- Habla de la necesidad de dejar madurar al niño, observarlo y tratarlo según su “genio particular”, de estimularlo en el aprendizaje, pero no forzarlo adelantándolo a sus capacidades, y de la conveniencia de responder a sus preguntas con respuestas breves y veraces. Resalta también la importancia de la amistad (relación con iguales).

²⁵ La recomendación del gateo también constituye una novedad, pues otros pedagogos lo desaconsejaban.

Es necesario aclarar que los conocimientos de Rousseau se limitan al género masculino, pues cuando habla de Sofía (la compañera de Emilio), la descripción corresponde a la imagen estereotipada de la mujer, heredada de siglos atrás.

En la literatura dirigida al público infantil también pueden apreciarse los cambios. En 1719 se publica *La vida y las sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, uno de los primeros libros para niños. Rousseau lo considera un tratado de historia natural y, como tal, instrumento imprescindible para la educación, de tal manera que será una de las únicas lecturas recomendables para la formación de su discípulo.²⁶

En 1787, el filósofo alemán Dietrich Tiedemann escribió un trabajo basado en la observación de su hijo, desde el nacimiento hasta los dos años y medio. Fue el primero en considerar “que un trabajo de este tipo tiene interés y contribuye al progreso científico”. Sin embargo, su obra no tuvo mucha difusión sino hasta 1863, cuando fue traducido al francés; en este mismo siglo, el noble inglés Daniel Barrington realiza un trabajo en el que describe a un niño excepcional: Mozart (Delval 1994, pp. 36-42).

En el ámbito jurídico se producen también hechos importantes que marcaron el rumbo de la legislación relacionada con la infancia. Las primeras declaraciones de derechos vinculan la titularidad de éstos a la autonomía, es decir, que la igualdad era entendida entre hombres libres y racionales, por lo que quedaban excluidos algunos colectivos como mujeres y niños.

En Italia se crea por iniciativa del papa Clemente XI, en 1703, San Michele, una institución de tratamiento jurídico a la infancia con una doble función: reeducativa y preventiva. En este lugar se acogía a dos tipos de menores (de veinte años): los que habían cometido algún hecho delictivo, que antes iban a las cárceles públicas, y los hijos de familias con malas costumbres o inclinaciones al vicio, a petición de los padres o tutores. En el centro se les daba educación religiosa y se les enseñaba un oficio con el fin de reintegrarlos a la sociedad. Más tarde, este modelo se

²⁶ En la época, una gran parte de los educadores desaconsejaban las lecturas fantásticas para niños por considerarlas perjudiciales: “Cree que lo verídico y no inventado es más útil y educativo... Muy natural, por otra parte, teniendo en cuenta que estamos en un siglo razonable. Gnomos, duendes, brujas, hadas benéficas o maléficas, encantamientos y toda la *féerie* deben ser excluidas del mundo de las luces en que va a vivir el niño” (Bravo Villasante 1979, p. 38).

extendió y se abrieron otros centros similares en Italia. Durante este siglo se generaliza la creación de asilos y casas de misericordia también en España. En Sevilla, fray Toribio de Velasco crea en 1724, bajo el reinado de Felipe V, la casa conocida como los *Toribios*, destinada a atender a los ladronzuelos y maleantes más necesitados de reforma. En esta institución se buscaba reincorporar a los menores al medio social, dándoles un oficio e imponiéndoles el código moral de la sociedad.

Pollock, a través del análisis de las fuentes directas, señala que en los textos del siglo XVIII se incrementan las alusiones a conceptos abstractos de niñez; en los escritos de los padres se expresan sentimientos, ya no sólo sucesos como en los siglos anteriores. No obstante, la autora pone en duda que esta situación se deba exclusivamente a un cambio de actitud respecto de los niños y lo atribuye a una mayor capacidad general para manifestar y analizar afectos y expresarlos a través de los escritos; prueba de lo anterior es que los autores de este siglo examinan detalladamente todas las facetas de su vida, no solamente la infancia. Señala también que entre los padres predomina una sensación de incompetencia respecto de la educación de sus hijos y una preocupación por la capacitación de su prole; los niños son percibidos como cera blanda a la que es necesario modelar y extirpar las imperfecciones, para ello se recurre a las instituciones educativas. Asimismo, en los diarios íntimos se observa una diferenciación entre la función materna de educadora y la paterna de proveedor. Respecto de las enfermedades y la muerte advierte poca variación en las preocupaciones y ansiedades de los padres en relación con los siglos anteriores (Pollock 1993, pp. 129-144).

De Mause (1982, p. 89) caracteriza al siglo XVIII como periodo de “intrusión”, en el cual se da una gran transición demográfica con una aproximación de los padres a los hijos. Nace la pediatría y hay una reducción importante en la mortandad infantil, aunque siguen siendo relativamente pocos los que logran alcanzar la edad adulta. Las madres comienzan a amamantar a sus pequeños y ya no se les azota sistemáticamente, pues surge otro tipo de castigos: se trata de dominar la mente y la voluntad, controlar el interior, las rabietas, las necesidades y la masturbación. El autor sitúa también en este siglo el inicio del conflicto sobre el control de esfínteres: “...la lucha entre padres e hijos respecto del control de la orina y las heces en la infancia es un invento del siglo XVIII, producto de una etapa psicogénica tardía” (De Mause 1982, p. 70).

H. Siglo XIX

A principios del siglo XIX coexisten dos actitudes opuestas respecto de la infancia: la de quienes creían que el niño era por naturaleza malo y había que doblegar su voluntad por medio del sufrimiento, y la de quienes pensaban (como los seguidores de Rousseau) que el niño nacía bueno con capacidades que había que desarrollar. Hay un deseo de los hijos como continuidad de linaje o por anhelo personal, pero esta aspiración está aún muy ligada a la filiación por sangre y no a la valoración del niño en sí, de manera que en pocas ocasiones llega a la adopción. Por otra parte, la concepción voluntaria va en aumento estadísticamente²⁷ como consecuencia de la conciencia acerca de las responsabilidades de la paternidad. El niño ahora es más apreciado, pues ha sido deseado y es producto de una decisión cada vez más controlada, viene al mundo cuando los padres lo desean y, sobre todo, en el momento en que se sienten preparados para ello. En los casos de “error” (el cual tenía mucho margen, dada la efectividad de los métodos de la época) la suerte de los niños era aleatoria, aunque había expresiones que reflejan claramente que la condición de embarazada no era muy apreciada en estas situaciones²⁸ (Perrot 1991, pp. 156-158).

El infanticidio, durante la primera mitad del siglo XIX, continuó siendo una práctica, aunque ahora reservada a las clases marginadas. Los avances en medicina, en particular el descubrimiento de las fiebres puerperales y el control de las infecciones, aumentan la probabilidad de supervivencia tanto de la madre como del recién nacido (Delval 1994, p. 27). El fajamiento fue desapareciendo durante este siglo, sobre todo en Francia, ya que en Alemania la costumbre perduró por mucho tiempo más. Asimismo, se fue volviendo menos frecuente la costumbre de enviar a los niños a casa de las amas de cría,²⁹ pues ya no se consideraba de

²⁷ Según Pierre Goubert la anticoncepción se extiende en Francia desde el siglo XVIII (Goubert 1973, p. 26).

²⁸ “Caer encinta”; “encontrarse en una posición lastimosa” (Perrot, 1991, p. 156).

²⁹ A pesar de la afirmación de que la costumbre de enviar a los hijos a casa de las amas de cría fue desapareciendo, la literatura de la época nos revela que seguía existiendo: Flaubert, en *Madame Bovary* (1857), nos describe cómo la hija de la protagonista fue enviada a casa de la nodriza en cuanto nació y permaneció con ella durante un tiempo, con frecuentes visitas de su madre a verla.

mal gusto que fuera la propia madre quien lo criara (en Italia persistió por más tiempo). Respecto de la higiene, a pesar de las recomendaciones de Rousseau, en muchos sitios las niñeras mantenían la superstición de que el aseo era peligroso para los niños, mientras que en Inglaterra se les bañaba con agua fría, que se consideraba tonificante; también se acostumbra vestarlos con mucha ropa, incluso corsé (Robertson 1982, p. 451).

En las ciudades hay una actitud que reprueba el castigo corporal (sobre todo en Francia, pues al parecer en Inglaterra³⁰ se utilizó por más tiempo y en Alemania la disciplina era más rígida) y lo sustituye con otras sanciones: se empleaban como métodos coactivos los relacionados con alimentos, por ejemplo no permitirles expresar una preferencia, obligarlos a comer lo que se les ponía delante o forzarlos a ver comer a otros sin probar bocado. El castigo psicológico también era habitual: tarjetas ofensivas, orejas de burro, privación de muestras de afecto, encierro en lugares oscuros, etcétera. En el campo la situación es distinta, pues los golpes como método educativo siguen siendo de uso común; se relaciona la virilidad con la violencia física, pero cada vez más niños y más adolescentes se rebelan en contra de esto (Perrot 1991, p. 165).

Surgen personajes dedicados por completo a estudiar y trabajar con la infancia: Pestalozzi (1746-1827) se preocupa por los niños abandonados; Fröbel (1782-1852) crea los *kindergartens* (1840) para atender a los hijos de las madres trabajadoras de las fábricas; Dickens (1812-1870) describe en sus novelas la realidad en el Reino Unido industrializado; Unamuno (1864-1936) defiende los intereses de la infancia,³¹ y Carderera (1816-1893) realiza su clasificación de las etapas de la vida (Delgado 1998, pp. 161-184). Es en este siglo cuando nace el estudio sistemático de la psicología infantil. En 1799 fue encontrado Víctor del Aveyron, lo que dio pie a la investigación del médico Jean Marc Itard (1774-1838), cuyas observaciones han sido muy importantes para el estudio y educa-

³⁰ Pollock señala que a principios del siglo XIX en Inglaterra, la disciplina y el control fueron particularmente severos, debido tal vez a los rápidos cambios que se dieron en la sociedad (1993, p. 233).

³¹ “Aquí, aquí está todo, Avito, ¡aquí está todo! ¿Usted no recuerda haber sido niño, y quiere ser pedagogo? ¡Pedagogo quien no recuerda su niñez, quien no la tiene a flor de conciencia! ¡pedagogo! Sólo con nuestra niñez podemos acercarnos a los niños” (Unamuno 1940, pp. 61 y 62).

ción de los niños con problemas. Se comienzan a realizar también los primeros tratados de tipo estadístico, ya que hasta el momento únicamente se habían documentado observaciones de niños aislados. Los dos primeros trabajos de este tipo fueron realizados por la Sociedad Pedagógica de Berlín en 1870 y Stanley Hall (1844-1924) en 1883. Millicent Shinn (1893) y James Sully (1896) realizan trabajos en el mismo sentido (Delval 1994, p. 43).

La publicación en 1859 del libro *Origen de las especies* de Charles Darwin (1809-1882) dio pie a otras investigaciones que promovieron el estudio y conocimiento de los niños. Entre ellas, la ley biogenética del naturalista Ernest Haeckel y las observaciones sobre el lenguaje de Hypolite Taine, publicado en 1876. Estas nuevas teorías parten de que la ontogénesis (el desarrollo del individuo) reproduce la filogénesis (el desarrollo de la especie). Estas obras estimularon la creación de otros trabajos, de entre los cuales destaca *El alma del niño*, del fisiólogo alemán William Preyer, que “a veces se toma como el primer estudio científico sobre el desarrollo infantil y como el inicio real de nuestra disciplina” (psicología evolutiva) (Delval 1994, pp. 37-40). Hacia finales de siglo se elaboran otros importantes trabajos teóricos. James Mark Baldwin (1861-1934), interesado en los procesos evolutivos y la constitución del psiquismo adulto, estudió al niño y publicó en 1895 *El desarrollo mental en el niño y en la raza* y en 1897 *Interpretaciones sociales y éticas del desarrollo mental*, que a juicio de Delval “constituyen hitos fundamentales en el desarrollo de la psicología evolutiva” (1994, p. 44).

En literatura, se consolida el género de obras escritas especialmente para niños: *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm (Alemania); *El patito feo*, *La fosforerita*, y otros cuentos de Hans Christian Andersen (Dinamarca); *Veinte mil leguas de viaje submarino* y otros relatos de Julio Verne (Francia); *El villancico de navidad* y *Novela de vacaciones* de Charles Dickens; *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll; *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson; *Libro de la selva* de Rudyard Kipling (Inglaterra); *Las aventuras de Pinocho* de Collodi; *El corsario negro* y otros relatos de Emilio Salgari (Italia); *Mujercitas* de Louise Marie Alcott; *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (Estados Unidos). En la mayoría de los países de Europa encontramos una amplia producción de literatura infantil y juvenil, que se convirtieron en clásicos y han trascendido generaciones (Bravo Villasante 1971).

Para De Mause (1982, p. 89), el siglo XIX abarca un periodo de “socialización” que se prolonga hasta mediados del siglo siguiente, en el cual la crianza se enfocó a formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño. El padre comienza a tomar un papel activo. De esta etapa derivan los modelos psicológicos del siglo XX, pues definitivamente el niño ocupaba ya un lugar predominante en la sociedad a finales del siglo XIX. “Contra viento y marea, la niñez se convierte en la edad fundante de la vida y el niño se convierte en una persona” (Perrot 1991, p. 168). Es en este siglo cuando emerge también, como consecuencia de los cambios sociales, la figura del adolescente.

En el ámbito jurídico, los grandes cambios producidos durante el siglo XIX tienen una gran influencia sobre la consideración del niño. Se va desarrollando la idea de que el Estado debía protegerlo, pues la prosperidad y la seguridad dependían de la existencia de una clase de ciudadanos sanos; es así como se extienden los medios de enseñanza, se introduce la escolarización obligatoria y diversos servicios sanitarios públicos. Por otra parte, como consecuencia de la industrialización, se promulgan en 1841 las primeras leyes sociales, a propósito de la infancia, para limitar el trabajo en las fábricas. En Inglaterra, en 1889, se promulga una ley para proteger a los niños de tratos crueles. Además, paralelo al interés del gobierno, se dio una oleada de beneficencia privada creando instituciones a favor de los menores (Robertson 1982, p. 469). Sin embargo, al haberse consolidado los derechos de libertad como una inmunidad en la esfera privada del varón-adulto-propietario, a la que pertenecía la familia, el niño, considerado un ser vulnerable e incapaz, quedó incluido en esta garantía derivada de las libertades civiles del padre y por tanto sometido a su poder y ajeno al derecho. La ley se limita entonces a realizar una función protectora dentro de los límites permitidos por este espacio inviolable de la familia y a ocuparse de los niños que por alguna razón se encontraban fuera de ésta: pobres, huérfanos, infractores.

El efecto de las corrientes liberales tuvo impacto también en el derecho civil, primero en el Código Napoleónico y posteriormente en el resto de las legislaciones europeas. La familia es considerada soberana; en el caso de la tutela, por ejemplo, se constituía legalmente un consejo de familia integrado por los parientes del menor que se encargaba de controlar y vigilar su desempeño, junto con un tutor subrogado que fiscalizaba las funciones administrativas del tutor. En España se dejó sentir la influen-

cia de este ordenamiento, y en 1889 se implanta un sistema de control en el que la intervención del Estado es subsidiaria del control familiar. En otro sentido, en Italia el Código Civil de 1865 reconoce la autoridad paterna y faculta al progenitor para solicitar el internamiento de un menor “extraviado o díscolo” en casas especiales de educación o corrección hasta la mayoría de edad (Leo 1985, p. 29).

En esta misma línea surgen las primeras leyes penales especiales para la infancia, destinadas a estos menores que habían salido de la esfera doméstica y su inmunidad. El Código Napoleónico introduce en 1810 el discernimiento como causa de la exclusión de la responsabilidad penal, que quedaba a discrecionalidad del juez. En España, el Código de 1822 establecía que los mayores de 7 años (antes de esta edad eran inimputables) y menores de 17 que hubiesen obrado “sin discernimiento” fueran entregados a sus padres para que los corrigieran y cuidaran, o se les internara en una casa de corrección; en caso contrario, si se consideraba que habían obrado con raciocinio, se le enviaba a la cárcel con los mayores. En 1899 se crean en Estados Unidos los primeros tribunales tutelares de menores, a instancias de los abogados de Chicago, las sociedades protectoras de la infancia y los movimientos en favor de la mujer. Pronto se extienden por todo Europa, bajo la convicción de que las medidas pedagógicas serían más eficaces que las represivas, pues se veía a los menores infractores como seres incapaces de gobernarse a sí mismos y necesitados de la función tutelar del Estado; eran considerados peligrosos para la sociedad y por tanto debían ser sometidos a medidas terapéuticas. El juez asumía entonces el papel de padre de familia e imponía las medidas que a su criterio eran las adecuadas para el menor, sin ningún tipo de garantía procesal. No se consideraba derecho penal propiamente dicho, sino “obra benéfica y humanitaria de la pedagogía, psiquiatría y el arte del buen gobierno” (Dorado Montero, citado en Ríos Martín 1993, p. 96).

I. *Siglo XX*

El siglo XX es considerado por algunos autores como el siglo del niño.³² Para De Mause, parece ser el feliz término de un largo periodo de

³² Ellen Key predijo a finales del siglo XIX que el siglo XX sería el “*siglo del niño*” (Robertson 1982, p. 463).

evolución que comienza a finales del siglo XX y que denomina “ayuda”, pues “se basa en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes” (De Mause 1982, p. 89), aunque termina por reconocer que son pocos los padres que lo han intentado aplicar.

Sobre la base legada por los trabajos del siglo XIX se continúan las investigaciones en todos los campos de la infancia, la tasa de mortalidad infantil se reduce dramáticamente gracias a la mejora de la higiene, a los avances en medicina preventiva y curativa, así como a la atención de los servicios públicos. Las distintas corrientes de la psicología también hacen objeto de su estudio al niño, en un primer momento con el fin de estudiar las consecuencias en la vida adulta y más tarde con el interés centrado en el conocimiento de la niñez como etapa independiente y para conocer sus características y necesidades particulares. La psicología evolutiva se consolida como una rama de la psicología. Delval resalta tres hechos que influyen en este proceso:

- a) El movimiento psicoanalítico: Freud escribe sobre la importancia de las experiencias vividas en la niñez para la personalidad del adulto; posteriormente se hicieron trabajos de psicoanálisis directamente con niños.
- b) La extensión de la escolarización obligatoria: muchos autores insistieron en que la educación debía diseñarse sobre la base del conocimiento del niño.
- c) La introducción de los test mentales: los cuales se crearon con la idea de “elaborar un instrumento que permitiera conocer el nivel de cada niño para que pudiera seguir la enseñanza con éxito” (Delval 1994, pp. 45-48).

A lo largo del siglo XX se intensifica la creación de leyes para la infancia, tanto en el derecho interno de muchos países como a nivel internacional, pues los estudios sobre la niñez y las situaciones sociales, consecuencia, entre otras cosas, de las dos guerras mundiales, hicieron patente la necesidad de protección. En 1924 la Asamblea General de la Sociedad de Naciones aprobó la Declaración de Ginebra, que fue el primer instru-

mento de carácter internacional sobre los derechos de los niños. Años después, en 1946, la Organización de Naciones Unidas crea el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con el objetivo de auxiliar a los niños víctimas de la guerra, que se convertiría en 1953 en un organismo permanente de atención a la infancia. En 1959 se aprueba la Declaración sobre los Derechos del Niño formulada en diez principios con carácter proteccionista que imponían obligaciones a las personas e instituciones.

Esta situación se prolongó durante casi todo el siglo XX, hasta que finalmente, en 1989, la comunidad internacional, tras años de discusión, firma la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se reconoce la dignidad del niño, sus necesidades y le considera sujeto de derechos. Este instrumento establece como consideración primordial para todas las medidas concernientes a la infancia el “interés superior del niño”, con lo que sale de la esfera de inmunidad del padre y es sujeto por derecho propio.

El tratamiento penal sufrió también una acelerada evolución. A principios de siglo, los tribunales de menores se extienden rápidamente por un gran número de países, y en julio de 1911 se celebra el Primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores, en el que participaron casi todos los países de Europa, así como Estados Unidos, Cuba, El Salvador y Uruguay.

Los temas tratados en este evento giraron en torno a la necesidad de una jurisdicción de menores y sus principios, el papel de las instituciones de caridad y la libertad vigilada o probatoria. El Congreso tuvo como consecuencia una política de control-protección de la infancia, que diferencia al niño (que vive con sus padres y asiste a la escuela) del “menor” (abandonado y fuera del sistema educativo, que se convierte en objeto de compasión y en control de los tribunales) y la función del juez se convierte en la de un “padre de familia” con una gran discrecionalidad y ninguna garantía para el niño (García Méndez 1994, pp. 45-47). La Convención sobre los Derechos del Niño cambió esta situación, obligando a los Estados firmantes a otorgar garantías procesales (principio de legalidad, presunción de inocencia, asistencia jurídica, etcétera) a los menores acusados de haber infringido las leyes penales y al establecimiento de leyes, autoridades e instituciones específicas para los niños (artículo 40).

2. *Las diferentes etapas de la infancia: su construcción y evolución histórica*

Hoy nos parece perfectamente normal y deseable que los niños asistan al colegio en cursos organizados con compañeros de la misma edad y que con los miembros de su generación compartan actividades e intereses; estas circunstancias permiten al niño establecer relaciones igualitarias que son muy importantes para el desarrollo. Sin embargo, esta manera de ver las cosas es relativamente reciente. Es cierto que a finales del siglo XVIII ya tenemos un sentimiento de infancia moderno, pero la separación de ésta en una categoría diferenciada de la adulta no es suficiente para garantizar la adecuada satisfacción de sus necesidades. Al ser una fase de evolución acelerada, las características específicas y los requerimientos para un pleno desarrollo varían en cortos periodos de tiempo. La identificación y clasificación de estas etapas es resultado de muchos años de observación e investigación, y constituye un esfuerzo por comprender el mundo infantil.

A lo largo de la historia es frecuente encontrarnos con la inclinación a dividir la vida en ciclos relacionados con números mágicos. Al parecer, Hipócrates (460 a. C.) fue uno de los primeros en hacer una clasificación de las etapas de la vida, medidas por el número siete: bebé (0 a 7 años), niño (7 a 14 años), adolescente (14 a 21 años), hombre joven (21 a 28 años), hombre maduro (28 a 45 años), hombre de edad (45 a 56 años) y anciano. Galeno (131-201) propuso también una clasificación en cuatro fases, de acuerdo con los elementos cósmicos que predominan en cada una de ellas: infancia (aire), juventud (fuego), madurez (tierra) y vejez (agua) (Delgado 1998, pp. 33 y 34).

En la Antigüedad, el trato estaba diferenciado por la vulnerabilidad del niño, e iba cambiando conforme a ésta. El destete significaba la superación del periodo de mayor dependencia y fragilidad, además de que el niño regresaba de la casa de la nodriza en donde permanecía a veces hasta tres o cuatro años³³ y se incorporaba al círculo familiar. La siguiente etapa la constituía el tiempo durante el cual el niño asistía a la escuela y, finalmente, el momento de contraer matrimonio. En sus *Confesiones*, San

³³ Al parecer, el tiempo de permanencia en casa de la nodriza era muy variable, pues algunos autores señalan que el destete se producía alrededor del primer año, mientras otros lo elevan a tres o cuatro años.

Agustín también marca una distinción en los ciclos de la vida: infancia, niñez,³⁴ adolescencia³⁵ y juventud.³⁶

Durante la Alta Edad Media la lactancia concluía cerca de los tres años y la mayoría de edad se alcanzaba alrededor de los 12 años, edad en la cual también se contraían nupcias (Rouche 1988, p. 448). En la época feudal, sabemos que los primeros años de la vida significaban un enfrentamiento a cambios violentos, pues al reintegrarse al hogar familiar tras volver de casa del ama de cría, los niños dormían junto a sus padres en una cuna,³⁷ hasta el momento de ir con los mayores (aproximadamente a los siete años, según Ariès) a compartir su alcoba, así como sus ocupaciones y entretenimientos. La vida del niño transcurría enfrentándose a adaptaciones bruscas y difíciles, en las cuales se veía mezclado a muy temprana edad con personas mucho mayores y compartiendo sus trabajos y juegos cotidianos.

En el Renacimiento, los ciclos estuvieron determinados por el destete, y posteriormente por el comienzo de la educación (ya sea con un preceptor o enviándolo a la escuela) a los siete años. A partir del texto de Erasmo, los reformadores dirigen prioritariamente la educación escolarizada a los niños de entre siete años (“la edad del juicio”) y doce años (“las amenazas de la pubertad”). Ariès (1987, p. 319) nos dice que hasta mediados del siglo XVII había una división entre la primera infancia, que abarcaba hasta los cinco o seis años, edad en la que el niño se separaba de su madre o niñera y entraba en el colegio; posteriormente se retrasó este ingreso a los diez años. A partir de su incorporación a la escuela, convivían indiscriminadamente alumnos de todas las edades: “muchacha-

³⁴ San Agustín identifica el final de la infancia y el inicio de la niñez con la adquisición del leguaje oral: “¿Acaso desde la infancia, siguiendo adelante, no llegué a la niñez? O mejor decir, ésta vino a mí, y sucedió a la infancia. La cual no se retiró —¿porque a dónde se fue?—. Sin embargo, ya no existía; porque ya no era yo infante —que no hablase—; mas era niño que hablaba” (San Agustín [400] 1964, p. 19).

³⁵ En el libro segundo San Agustín describe su adolescencia e incluso parece diferenciarla de la pubertad: “Muy al contrario, aquel padre, al verme en el baño pubescente y con los signos de la inquieta adolescencia” (San Agustín [400] 1964, p. 40).

³⁶ La juventud representa el final de la adolescencia y se sitúa aproximadamente a la edad de 31 años: “Ya era muerta mi adolescencia, mala y nefanda, y entraba yo en la juventud” (San Agustín [400] 1964, p. 143).

³⁷ Quienes dormían en cuna eran ciertamente los afortunados niños de las clases altas, pues en el ambiente popular o campesino dormían con sus padres, con el riesgo de morir por sofocación, lo cual no era un fenómeno excepcional.

chos de 10 a 14 años, adolescentes de 15 a 18 y jóvenes de 19 a 25 años asistían a los mismos cursos”. Jan Amos Komensky (1592-1670) advierte la inconveniencia de esta situación y señala que la escuela debe ajustarse a los periodos de crecimiento: infancia, puericia, adolescencia y juventud (Delval 1994, p. 34). Esta aspiración de Komensky tarda en ser una realidad, pues la diferencia de edades en una misma clase será muy pronunciada hasta el siglo XVIII; sin embargo, existe ya una noción de la conveniencia de la separación por edades, tanto por habilidades y conocimientos como por afinidades. Surgen así las “promociones”, grupos de edad que acompañarán al individuo el resto de su vida.

En Rousseau se advierte una noción bastante avanzada de las diferencias de acuerdo con las etapas. Divide la infancia en cinco periodos:

- a) Primer estado de la infancia: nacimiento, lactancia, desarrollo de capacidades psicomotrices.
- b) Segundo estado de la infancia: adquisición del lenguaje, desarrollo de cierta autonomía y conciencia de sí mismo. Se le empieza a considerar como ser moral y tiene necesidad de libertad bien regulada.
- c) Tercer estado de la infancia (12-13 años): excedente de facultades y de fuerzas, actividad y curiosidad, primer libro.
- d) Pubertad (16 años): desarrollo de la sexualidad, crisis, cambios físicos, identidad sexual (conciencia de su sexo).

Durante el siglo XVIII los educadores continúan insistiendo en la conveniencia de la organización de cursos por edades; sin embargo, a principios del siglo XIX no se sentía la necesidad de separar a la segunda infancia (12 o 13 años) de la adolescencia y juventud. La clasificación se dio después gracias a que entre la burguesía se popularizó la enseñanza superior en universidades o escuelas superiores. Las causas de la división a principios del siglo XIX fueron: la regularización del ciclo anual de las promociones, la costumbre de imponer a todos los alumnos la serie completa de cursos, y la nueva pedagogía, adaptada a las clases menos numerosas y más homogéneas. Durante el siglo XIX se identifican tres momentos importantes de la infancia: la primera infancia, reservada a la madre y feminizada;³⁸ el niño de ocho años, que se considera está

³⁸ El niño llevaba faldas y cabellos largos hasta los tres o cuatro años y se movía entre su madre o niñera. Durante este periodo los juguetes comienzan a ser objetos de uso corriente en las ciudades, no así en el campo (Lynn 1991, p. 159).

entrando a la edad de la razón, y el cual es objeto de atención de legisladores, moralistas y médicos; y el adolescente, objeto de inquietud por las inclinaciones sexuales que aparecen durante este periodo. En España, Mariano Carderera elabora una clasificación de la vida en cuatro etapas: infancia (0 a 12 años en las niñas y 15 en los niños), adolescencia o pubertad (hasta los 21 años en mujeres y 25 en hombres), virilidad y vejez. A su vez, divide la infancia en primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 7 años, y dentro de ésta identifica tres épocas: desde el nacimiento hasta los 7 meses, de los siete meses a los dos años y de los dos años a los siete. Este autor comprendió la importancia de los cambios experimentados en los distintos ciclos, así como de la influencia de cada periodo en el desarrollo del siguiente.

Finalmente, durante el siglo XX, gracias en buena medida a Piaget (1896-1980), se definen claramente las etapas de la infancia, sus características y necesidades especiales: “A Piaget se debe, según la opinión aceptada, el haber establecido etapas claramente definidas a través de las cuales el niño adquiere su desarrollo intelectual, conquista el lenguaje, se convierte en el centro del universo, se interesa por mundo que le rodea, conquista el pensamiento lógico, se vuelve realista y se socializa” (Delgado 1998, p. 203).

En la actualidad, el conocimiento de las etapas de la infancia resulta fundamental para una atención adecuada a las necesidades de los niños. Muchos fueron los estudiosos que, además de Piaget, se preocuparon por conocer y explicar el desarrollo que se produce durante los primeros años de la vida del hombre. Tal como se explicará en los siguientes apartados, durante la niñez se produce un desarrollo acelerado, lo que tiene como consecuencia grandes cambios en cortos periodos de tiempo. La identificación de estas fases de la infancia no significa negar la continuidad del desarrollo, sino que implica reconocer las estructuras propias de cada edad y atender y comprender al niño de acuerdo con éstas. Esto requiere de un profundo conocimiento de la infancia, pues sólo pudo ser el resultado de años de investigación y trabajo con los niños.

3. La construcción de la adolescencia

Se dice que el adolescente fue el gran ignorado de las sociedades tradicionales. Considerada un tiempo de transición entre la infancia y la

edad adulta, un periodo de incertidumbre y riesgo, relacionada con la maduración sexual, fue —y en muchas ocasiones aún es— objeto de recelo y desconfianza. Se le hizo frente, en el caso de los varones, algunas veces mediante un periodo de libertinaje sexual, con un matrimonio temprano, o a través de medios estrictos de control. Sobre la adolescencia de las mujeres sabemos menos, pues además del papel secundario que representaron durante mucho tiempo, la edad de maduración sexual, determinada por la menarquía, parece haber variado a lo largo de la historia a causa de algunos factores externos (Kett 1973, pp. 41-43).

En Roma se hacía ya una cierta distinción entre la juventud y la adolescencia. Cuando el muchacho había concluido la educación elemental (durante la pubertad) tenía lugar un periodo de indulgencia en el cual se daba la iniciación sexual que concluía con el matrimonio. Durante cinco o diez años a partir de este momento, los varones podían dedicarse al libertinaje, organizados en asociaciones para hacer deporte, caza o para recorrer las calles causando destrozos. El caso de las mujeres era distinto, pues la virginidad debía conservarse hasta el casamiento, que ocurría alrededor de los 14 años. En el siglo II cambian las prácticas por razones médicas, que desaconsejaban la masturbación y el desenfreno sexual (Veyne 1988, pp. 35-39).

Durante la Edad Media, el poder del padre en esta fase de la vida se hizo sentir con la totalidad de su fuerza; durante siglos todo estuvo reglamentado para los jóvenes: los servicios, la vida privada y el oficio; para las jóvenes: el matrimonio, la alcoba, el peinado y las obligaciones domésticas.³⁹ En la Alta Edad Media, el crecimiento de la barba constituía la prueba de que el chico era apto para desarrollar las cualidades viriles; tras el primer corte tenía lugar una ceremonia y se iniciaba el aprendizaje de la caza y los deportes: nadar, correr, caminar y montar a caballo (Rouche 1988, p. 471). En un contexto de predominio de la sociedad patriarcal, era sumamente difícil el desarrollo de un periodo de adolescencia, pues había poco espacio para la indecisión y la búsqueda de la identidad personal; era el padre quien decidía sobre el futuro de los hijos en todos

³⁹ En opinión de Laslett (1973, p. 28), el control que se ha ejercido sobre la adolescencia se debe a su relación con la maduración sexual, ya que ninguna sociedad puede permitir a los individuos la reproducción a voluntad: "It introduces the possibility of procreation, which immediately implies stringent social control. For no community at any period, whatever its resources, can ever allow individuals to reproduce at will".

los sentidos, desde la ocupación hasta la opción por el matrimonio o la vida religiosa.

Resulta interesante que uno de los fenómenos que caracterizan el Renacimiento es una lucha de los jóvenes (varones por supuesto) por conquistar un espacio propio, motivado tal vez por el proceso de individuación que caracteriza esta etapa de la historia de Occidente.⁴⁰ Empiezan a agruparse en bandas y cofradías⁴¹ con nombres y ritos, a través de las cuales buscan obtener un espacio privado personal (Roncière 1991, pp. 244-246). Este proceso de identificación con los iguales se vio reforzado por el triunfo de los colegios como educadores de los niños durante el siglo XVII, que tiene como consecuencia la reunión de todos los alumnos en un mismo establecimiento con el fin de prepararlos para la vida adulta y pública, aislándolos de la misma y ejerciendo un control total y constante. Esta situación fomenta la creación de lazos que permanecerán el resto de la vida y que dan origen a la proliferación de los sentimientos propios de la adolescencia. Por otra parte, surgen también escuelas religiosas y laicas que prolongan la instrucción con el fin de dar una formación profesional determinada: noviciados y seminarios, colegios de marina, compañías de cadetes, escuelas militares. Alejados del hogar, los jóvenes pueden solidarizarse con sus coetáneos, descubrir en ellos a “la otra persona” y construir así su propia identidad personal, con autonomía respecto del círculo familiar. “El tiempo de la amistad se convierte así en un paréntesis nuevo entre la infancia y edad adulta en el que se inserta una adolescencia prolongada: tiempo de espera y formación, y también de las opciones y compromisos personales que, al ser decididos libremente, podrán ser duraderos; eso lo decidirá cada cual” (Aymard 1988, p. 497).

Locke habla también de la adolescencia en *Pensamientos sobre la educación*, y menciona la costumbre de enviar a los jóvenes (aristócratas) de viaje en esta fase de la vida (entre dieciséis y veintiún años). Describe los rasgos de esta etapa como aquella en la que el joven se deja

⁴⁰ Durante esta época, a los 14 años el individuo alcanzaba una cierta “mayoría de edad” a partir de la cual podía ya obligarse en determinadas responsabilidades (Roncière 1991, p. 229).

⁴¹ Estas agrupaciones eran una prolongación de la camaradería de la infancia, pues los niños se agrupaban en bandas integradas por ambos sexos y sin importar las clases sociales (De la Roncière 1991, p. 229).

arrastrar por el “ardor de la sangre” y por el ejemplo de sus camaradas, disminuyendo la autoridad del preceptor, lo que hace necesario reforzar la vigilancia. Esto demuestra ya una noción de ciertas cualidades con las que se identifica actualmente a la adolescencia, aunque al parecer todavía no hay un interés claro por conocerla en sí misma. Aparentemente se consideraba únicamente un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, pero no una etapa con características y, sobre todo, necesidades propias.

Durante el siglo XVIII aparece el “sentimiento de la adolescencia”, motivado por el oficial y el soldado que acentúan el valor de los rasgos de virilidad. Se comienza a distinguir la adolescencia de la infancia (Ariès 1987, p. 354). Rousseau la considera un segundo nacimiento, el nacimiento al sexo. Describe ampliamente las características de este periodo y habla acerca de la importancia de la educación durante ésta, resaltando también la importancia de la amistad (relación con los iguales).

El “descubrimiento” de la adolescencia estuvo íntimamente ligado a la sexualidad, pues se teme este despertar por considerarse un “momento crítico”. La adolescencia era peligrosa tanto para el individuo como para la sociedad, ya que tiende a desintegrarla, pues el mismo joven está mal integrado socialmente. Durante el siglo XIX se escribieron decenas de tesis respecto de esta etapa, en la que se ve al individuo como criminal, vago e inestable. La mutación sexual y la conciencia de ella que se da durante la adolescencia son preocupaciones de médicos, moralistas y sociedad en general. “El conocimiento y el empleo del sexo por los adolescentes están en el corazón de las tareas educativas y de la ansiedad social” (Hunt 1991, pp. 171 y 172). En muchas partes los internados a los que los jóvenes acuden a continuar su educación no son bien vistos, pues se dan prácticas de masturbación y homosexualidad, razón por la cual las familias burguesas que tienen posibilidades recurren al externado.

El adolescente es siempre sujeto de vigilancia, y este mismo control incita al secreto, en la lucha por conquistar la autonomía y un lugar propio en la sociedad. Esta reivindicación está compuesta por lecturas, amistades y revueltas. La amistad ocupa un lugar preponderante ante la situación de aislamiento en la que vivía el joven, aunque este fenómeno se da de manera diferenciada entre los sexos. Las chicas tienen una “amiga del corazón” que generalmente conocen en el internado y con la que continúan relacionándose por correspondencia, muchas veces durante to-

da la vida. Los chicos se relacionan con sus iguales a través del comentario de las experiencias vividas (Perrot 1991, pp. 216 y 217).

Como consecuencia de estas transformaciones comienza también a diferenciarse entre literatura infantil y juvenil; la generación romántica fue la que “se inclinó pensativa sobre la adolescencia”, dio alas a las novelas de aventuras y de costumbres. Hacia finales de siglo, la aventura va acompañada de hechos con cargas emotivas, surge el héroe: ese hombre y mujer metido en empresas excepcionales, que es reflejo de altos ideales o estados de ánimo intensos (Petrini 1958, p. 142).

El concepto moderno de adolescencia fue *creado* en la última década del siglo XIX por Stanley Hall. En su libro *Adolescence* la describe como un “segundo nacimiento”, caracterizado por un “idealismo moral, caballerosidad y entusiasmo religioso”. Hall sostenía que la evolución del niño reproducía la evolución de la humanidad, por lo que el adolescente era considerado como una especie de “noble salvaje”, cuyas actividades eran eco de un pasado distante. Esta teoría tuvo un gran impacto en su tiempo y desencadenó toda una serie de tratados e investigaciones (Kett 1973, p. 95). Durante el siglo XX, los estudios sobre la adolescencia se vuelven más numerosos y refutan la tesis de Hall. El psicoanálisis la consideraba como un periodo en el que brotaban los impulsos sexuales y se revivían los conflictos edípicos de la infancia; es Anna Freud quien realiza los primeros estudios sistemáticos sobre este periodo desde la teoría psicoanalítica, atribuyendo las tensiones a la necesidad de lograr la autonomía e independencia afectiva de los padres. La escuela cognitiva comienza también a investigar la manera en que el adolescente se representa el mundo y Piaget se pronuncia en contra de considerar a la adolescencia simplemente como un periodo de transición, sin atender a las estructuras intelectuales, afectivas y morales que le son propias.

Dice Moreno que la adolescencia comienza en la biología y termina en la cultura. En efecto, esta etapa de la vida es la más difícil de delimitar y por ello no es extraño que haya sido la última en aparecer en la historia. Es precisamente en este periodo en el que se sitúa la discusión sobre la frontera de la infancia, los límites de la autonomía y la responsabilidad. Hoy, a pesar de que se acepta que la adolescencia tiene características propias que no son las del niño ni las del adulto, sigue siendo objeto de estudio, pues las diferencias que se presentan en las diversas sociedades y algunas transformaciones que se pueden observar actualmente res-

pecto al tiempo, la duración y la forma de vivirla, muestran que aún falta mucho por conocer. Como afirma Moreno: “el estudio de la adolescencia está en su adolescencia” (Moreno 1997, p. 439).

4. El desarrollo del concepto de infancia en el contexto de las relaciones familiares

La historia de la infancia es, en buena medida, la historia de la familia. De Mause (1982, pp. 16-20) considera que la fuerza central de los cambios históricos la constituyen los cambios “psicogénicos” de la personalidad, determinados por las relaciones entre padres e hijos durante varias generaciones. Los padres se enfrentan por segunda vez a las ansiedades de su propia infancia a través de sus hijos, y en la medida en que puedan hacerlo en mejores condiciones se dará una evolución de las relaciones paternofiliales, ya que el adulto busca reducir la ansiedad que le provoca la aproximación con el niño a través de las prácticas de crianza de cada época. Para probar su tesis afirma que cuanto más se retrocede en la historia, menos capaces son los padres de responder a las necesidades de sus hijos. Mientras Ariès sostiene que en la familia el niño fue generalmente atendido y considerado,⁴² De Mause concluye que los padres maltrataron consuetudinariamente a sus hijos y que el trato respondía a reacciones proyectivas de los padres hacia los niños, ya que durante mucho tiempo los adultos buscaron cariño maternal en sus descendientes.

De Mause incluso atribuye a la falta de cuidados y atención a las necesidades un retraso en el desarrollo de los niños de ciertos momentos de la historia. Para demostrarlo, presenta una tabla en la que se indican las edades en las que diversos niños, a lo largo de la historia, aprendieron a caminar, siendo la más llamativa Ana de Dinamarca, durante el siglo XVI, que lo hizo a los 108 meses. Sin embargo, Pollock refuta esta afirmación, señalando que los datos que se utilizaron para demostrarla son inexactos. Pollock sitúa también a la familia como elemento central de su tesis, pues rebate la tesis de De Mause utilizando como herramienta la teoría sociobiológica que explica las estrategias de los animales para ma-

⁴² “El sentimiento de infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven” (Ariès 1987, p. 178).

ximizar la supervivencia de sus crías. El maltrato contradiría la predisposición biológica que inclina a los padres a proteger a su descendencia.

Durante siglos, los niños permanecieron los primeros años de su vida (entre dieciocho meses y cuatro años) separados de sus padres.⁴³ La nodriza daba al niño los cuidados iniciales y era testigo (probablemente también impulsora) de sus primeros avances, aunque Pollock ha sostenido que esta costumbre no significaba necesariamente indiferencia o abandono, pues afirma que eran visitados frecuentemente por algún pariente cercano. A los siete años era enviado a casa de otra familia para servir, aprender un oficio o asistir a la escuela. La relación con sus parientes más próximos era muy limitada, pues realmente crecía con otras personas.

Como se ha mencionado con anterioridad, entre los romanos y griegos el padre tenía poder de disposición sobre la vida del hijo (Veyne 1988, p. 23), de tal forma que eran las relaciones de filiación las que determinaban la capacidad de supervivencia del individuo mismo. La madre no tenía intervención en la decisión, pues incluso estaba obligada a abandonar a su propio hijo si el padre ausente lo había ordenado mientras ella estaba encinta. Una vez concedido el derecho a la vida, el hijo iba a casa de una nodriza hasta la pubertad. El trato con el padre era totalmente distante, pues el papel de éste consistía en templar el carácter mediante la severidad, mientras que la madre podía permitirse un trato más cercano y dulce. Platón y Aristóteles hablan de los deberes de los hijos hacia los padres: respeto, obediencia, alimentos, etcétera; sin embargo, también mencionan la necesidad de creación de vínculos afectivos estrechos y amistad entre los progenitores y sus descendientes.

A juicio de Veyne (1988, pp. 39-42), la condición de dependencia extrema de los hijos hacia su progenitor tenía consecuencias psicológicas, pues un adulto cuyo padre viviera no podía celebrar contratos, liberar esclavos ni testar sin consentimiento paterno. Era el padre también quien determinaba la carrera que debían seguir sus vástagos. Con la muerte del patriarca éstos adquirían los derechos de adultos, y las hijas tenían libertad para contraer matrimonio; por esta razón, el parricidio era relativamente frecuente.

⁴³ Según De Mause (1982, p. 63), la costumbre de enviar a los niños con un ama de cría continuó hasta el siglo XVIII en Inglaterra y Estados Unidos, siglo XIX en Francia y siglo XX en Alemania.

Durante la Alta Edad Media, al parecer se multiplican las muestras de afecto paternofiliales, a pesar de las altas tasas de mortalidad infantil. La doble red de relaciones, de convivencia y parentesco, en las que se desenvolvía el hombre de este periodo tuvieron como consecuencia el trato a la infancia durante este tiempo. Es en la ciudad del Renacimiento donde se da el cambio de la familia extensa a la familia nuclear, particularmente en las ciudades. La familia pasa de ser más permeable (sociable) a diferenciarse del resto de la comunidad y se valora la intimidad. Hay menos espacio y menos tiempo para criar a los hijos y, por otra parte, el hogar se acondiciona, haciéndose más privado: se separan las habitaciones para comer, dormir y hacer negocios, se construyen pasillos y se independizan las habitaciones de los criados del resto de la casa. Ciertos padres comienzan a mostrar placer, entretenimiento y alegría en la compañía de sus hijos y muestran un nuevo interés en estar más cerca de ellos y no dejarlos a los cuidados de otra familia. Comienza una veneración por la cultura hogareña, muy relacionada con la mujer. Con la separación de la infancia de los adultos se asume que los niños son una responsabilidad, seres frágiles que debían ser comprendidos y protegidos, criaturas con potencialidad para el bien y para el mal que requerían disciplina para promover el bien y sustituir el mal innato (Anderson 1980, p. 60). El niño está siempre sometido a instintos primarios que es preciso someter al gobierno de la razón.

Al mismo tiempo, el individualismo ha traído consigo una gran ansiedad por la responsabilidad parental. Antes era la comunidad la encargada de formar a los niños, ahora muchos progenitores se sienten incapaces de dar a sus hijos las herramientas necesarias para su formación, por ello se adhieren rápidamente a las nuevas instituciones escolares promovidas por la Iglesia y el Estado durante el siglo XVII, delegando parte de sus poderes y responsabilidades al educador. La sustitución del aprendizaje en otras casas por el colegio significa también un acercamiento entre padres e hijos. El niño se aleja para ir a la escuela, pero esta separación tiene un significado muy distinto y no dura tanto tiempo. La familia se concentra alrededor del niño. “El clima afectivo es en lo sucesivo muy diferente y se asemeja al nuestro, como si la familia moderna naciese al mismo tiempo que la escuela, o, por lo menos, que la costumbre general de educar a los niños en la escuela” (Ariès 1987, p. 490).

El nuevo sentimiento de infancia se refleja en el pensamiento de la época; por ejemplo, Locke habla del derecho de los hijos a que sus pa-

dres atiendan sus necesidades. Sin embargo, la postura predominante, que seguirá vigente durante mucho tiempo, sitúa al hijo subordinado totalmente a su progenitor. La polémica Filmer-Locke en *Patriarca o el poder natural de los reyes* y *Primer libro sobre el gobierno*⁴⁴ retrata estas posturas contradictorias:

El padre de familia gobierna por la única ley de su voluntad y no por las leyes y voluntades de sus hijos o servidores. No existe nación que permita a los hijos ninguna acción ni remedio cuando son injustamente gobernados; y, no obstante, todo padre está obligado por la ley de la naturaleza a hacer cuanto pueda por la preservación de su familia (Filmer [1690] 1966, p. 53).

Porque como los hijos, según el curso de la naturaleza, nacen débiles e incapaces de bastarse a sí mismos, tienen, por decreto del mismo Dios que ordenó en esta forma el curso de la naturaleza, derecho a ser alimentados y mantenidos por sus padres, y no sólo derecho a la mera subsistencia, sino también a las conveniencias y comodidades de la vida (Locke [1690] 1966, p. 198).

Como ya se ha dicho, a consecuencia de los cambios operados en los siglos anteriores (individualismo, cambio de sociedad rural a urbana, familia extensa a nuclear), las motivaciones para la paternidad siguen la tendencia de transformación durante el siglo XVIII. El niño se desea por sí mismo, no carga consigo la obligación de la continuación del linaje, pertenece a sus padres y a ellos corresponde la obligación de proveer a sus necesidades y a su educación. Cada vez son más los padres que confían sus funciones en las instituciones educativas.

Rousseau ([1762] 1980, p. 46) refleja en el *Emilio* la imagen de esta nueva familia idealizada, en la que la paternidad es motivo de gozo, los hijos son el centro y su educación el mayor bien al que se puede aspirar. Recomienda promover el atractivo de la vida doméstica como solución a los problemas de la infancia y que sean las madres y padres quienes vean

⁴⁴ Filmer equipara en esta obra el poder del padre sobre los hijos al de un rey sobre sus súbditos, analogía que era frecuente en la época y se aplicaba también en sentido inverso, es decir, homologando la función del rey a la de un padre: “El ambiente político en que surgen los tratados de educación de príncipes pide de los súbditos, no la obediencia del inadaptado ante la fuerza represiva de un Estado-gendarme, sino la entrega entusiasta de un hijo para con su padre” (Galino 1948, p. 315).

en esta actividad su mayor realización y sepan afrontar con gusto los sacrificios que implica su función.

El nuevo estado de cosas también tuvo como resultado la formación de una nueva autonomía en el niño: no solamente ya no hay una vinculación tan importante al tronco familiar, sino que, al separarse de sus padres para ir al colegio, se relaciona más profundamente con otros adolescentes, construyendo relaciones independientes del parentesco.

En el siglo XIX continúa la tendencia hacia una vinculación afectiva más estrecha (en las familias burguesas de las ciudades), se ven muestras de cariño, hay intercambio de caricias y mimos, se generaliza el tuteo entre padres e hijos (Hunt 1991, pp. 161-164). Sin embargo, el padre seguía como autoridad absoluta al interior de la familia y, como se ha dicho, el niño formaba parte de su esfera de inmunidad privada. En Francia, por ejemplo, podía hacer uso de las prisiones del Estado para detener a sus hijos —según el Código Civil— si tenía “motivos muy graves de queja por la conducta de un hijo”:

“El padre que tiene motivos muy graves de queja por la conducta de un hijo” puede apelar ante el tribunal de distrito; hasta los dieciséis años, la detención no puede exceder de un mes; desde esa edad hasta la mayoría, puede alcanzar hasta los seis meses. Las formalidades —y las garantías— son muy reducidas: no hay ningún documento escrito ni ninguna formalidad judicial, como no sea la orden misma de arresto, en la que no aparecen enunciados los motivos. Si tras su libertad el hijo “cae en nuevos extravíos”, puede ordenarse de nuevo su detención (Hunt 1991, p. 129).

Durante la primera mitad del siglo XX los padres continuaban ejerciendo una autoridad indiscutible sobre los hijos, lo cual se traducía en que éstos no tenían derecho alguno a llevar una vida privada. Ni el tiempo libre les pertenecía, pues se encontraban siempre a disposición de los progenitores, quienes les encomendaban mil tareas. Las relaciones personales eran estrechamente vigiladas y controladas, hasta el extremo de asumir como deber la lectura de su correspondencia. Este poder se extendía al porvenir de los hijos: los burgueses decidían sobre los estudios que debían emprender, mientras que en el pueblo se elegía el oficio adecuado. El matrimonio en muchas ocasiones era también asunto de familia (Prost 1991, pp. 79 y 80).

Esta situación cambió hacia la mitad del siglo XX en algunas sociedades occidentales motivado en parte por la evolución de las costumbres, la

transferencia del trabajo productivo fuera del hogar y la liberalización de los padres. Por otra parte, en la actualidad la familia ha transmitido casi totalmente la responsabilidad de la educación y del aprendizaje de normas de convivencia social a los colegios. En muchos casos los padres no saben en qué ocupar a sus hijos; los que pueden buscan fuera de la familia un cúmulo de actividades que ocupen el tiempo libre del niño; aun en vacaciones se busca la opción de que asistan a campamentos o colonias con grupos organizados. Las familias se han reducido, las madres salen a trabajar, la socialización del individuo ya no se da en el seno de ésta. Dice Prost (1991, p. 87): “La familia deja, pues, de ser una institución para convertirse en un simple lugar de encuentro de vidas privadas”.

Los gobiernos adquieren cada vez una mayor intervención en la vida de la familia, sobre todo en materia de protección a la infancia. El espacio privado por excelencia durante siglos, es ahora objeto de intervención pública si se considera que está en riesgo el bienestar de un niño.

No es extraño, pues, que la historia de la infancia esté íntimamente ligada a la de la familia. La situación de dependencia de los seres humanos en los primeros años de la vida exige de un entorno social para la supervivencia. Es lógico entonces que el niño haya sido incluido en la inviolabilidad de las libertades del padre; sin embargo, hoy podemos decir que los derechos del niño limitan las potestades del padre, como se intentará mostrar más adelante.

5. La educación formal como elemento motor del surgimiento del concepto de infancia

Los primeros escritos en los que se menciona a la infancia fueron dedicados a la educación. Para Ariès ésta constituye la gran diferencia entre la civilización medieval y la moderna y se encuentra en el centro de la construcción del concepto de niño: “El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación. Nuestra sociedad depende hoy día (y lo sabe) del éxito de su sistema educativo. Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia” (Ariès 1987, pp. 539 y 540).

Parece ser que la educación formal ha sido una constante en la historia de Occidente, evidentemente durante muchos siglos reservada a los varones miembros de las clases altas. En Grecia, la escuela formaba parte de la vida pública, pues era considerada muy importante para la formación

de los futuros ciudadanos (como señalan Platón y Aristóteles). Durante el Imperio Romano, la instrucción también estaba dirigida a templar el carácter para transformar al niño en adulto: en los primeros años estaba a cargo de una nodriza y un pedagogo, y posteriormente asistía a la escuela hasta los doce años. Los varones de familia acomodada seguían estudiando con un profesor de literatura a los clásicos y la mitología. En la Antigüedad tardía, el centro de la educación se traslada al foro, centro principal de la vida urbana, a donde el niño era llevado por el pedagogo para que se le formara en los *officia vitae*, “las solemnes y tradicionales técnicas de relación humana que se esperaba llenaran la vida del varón de clase alta” (Veyne 1988, p. 234).

Posteriormente, la función educativa se traslada al monasterio adquiriendo tintes religiosos y convirtiéndose éstos en los espacios de socialización de los varones jóvenes, desplazando a los sitios públicos. La formación dentro del claustro (en su mayoría de los niños ofrecidos como oblatos) era totalmente distinta a la que se daba fuera, pues se trataba de conservar las virtudes de la infancia, consideradas como debilidades por los demás educadores y por una sociedad en la que tenía mucho valor la fuerza física como preparación para los enfrentamientos armados. No es sino hasta el Renacimiento que sabemos que algunas niñas asistían ya al colegio y que se da un debate en torno a la conveniencia de la instrucción femenina.

Ariès (1987, p. 541) señala como un acontecimiento fundamental en la historia de la infancia, la reaparición durante el siglo XVI del interés por la educación, impulsado por algunos moralistas, cada vez más numerosos, que posteriormente se mezclaron con los partidarios de la reforma. Lucharon contra la anarquía medieval, buscando establecer un nuevo régimen moral en la sociedad. El medio fue la escuela. Así, las órdenes religiosas fundadas en esa época se transforman en órdenes docentes y su enseñanza se dirige a los niños y jóvenes. En 1530 se publica *De civilitate morum puerilium libellus*, de Erasmo de Rotterdam, que enseguida consiguió un éxito inmenso y que a pesar de la neutralidad respecto del cisma religioso que intentó mantener el autor, los reformadores adoptaron (aunque partiendo de distintos presupuestos sobre la infancia, a la que concebían con una inclinación natural hacia el mal) y escolarizaron.⁴⁵ Los reformadores creían que era indispensable la disciplina escolar para apar-

⁴⁵ A pesar de que Erasmo era partidario de la educación doméstica.

tar al niño de sus inclinaciones malignas. Este tratado fue utilizado durante más de tres siglos como libro de texto para enseñar el alfabeto y el deletreo, luego el latín, después la lengua vulgar y por último la letra manuscrita.⁴⁶ Más tarde se le añaden nuevas cosas para hacerlo un manual completo.

Juan Luis Vives habla de la educación como medio para vencer la inclinación al mal, aunque recomienda que, de ser posible, sea la propia madre quien enseñe a sus hijos: “Si la madre sabe letras, enséñelas ella misma a sus hijos pequeñuelos, porque en ella tengan, a la vez, madre, ama y maestra y la amen más y aprendan más rápidamente, ayudándoles el amor que profesan a la que les enseña” (Vives [1523] 1947, p. 1140).

El siglo XVII marca definitivamente la historia de la educación formal, ya que, como reacción a la importancia adquirida por el niño durante el siglo anterior, se pretenden imponer reglas de comportamiento (disciplina) destinadas a contrarrestar el exceso afectivo. La Iglesia y el Estado asumen este cometido y se hacen cargo del sistema educativo:⁴⁷

Así, pues, se efectúa un doble paso: de la familia troncal a la familia nuclear; de una educación pública comunitaria y abierta, destinada a integrar al niño en la colectividad para que adopte los intereses y los sistemas de representación de la estirpe, a una educación pública de tipo escolar, destinada también a integrarle y, al mismo tiempo, a facilitar el desarrollo de sus capacidades (Gélis 1988, p. 325).

En este mismo siglo (XVII), Jan Amos Komensky señala la importancia de que la educación comience por los sentidos y se manifiesta en contra de la educación basada en la memorización de textos. Gracias a Komensky se logró que muchos de los manuales fueran acompañados de ilustraciones (Delval 1994, p. 35). Por su parte, Locke, en *Pensamientos sobre la educación*, pone de relieve su valor como medio para escapar a la ley natural y doblegar el espíritu; subraya la importancia de las impresiones recibidas durante la infancia y critica el exceso afectivo de los pa-

⁴⁶ A finales del siglo XVI se extiende el uso del *civilitas* a la reforma católica (Revel 1988, p. 181).

⁴⁷ Durante este siglo se fundan numerosas congregaciones religiosas con fines educativos; por ejemplo, José de Calasanz (1556-1648), Escuelas pías; Juan Bautista de la Salle (1651-1648), Escuelas Cristianas; Vicente de Paúl (1581-1660), Hijas de la caridad y Hospital de niños abandonados.

dres. Señala que el secreto consiste en encontrar un justo medio entre la disciplina y la conservación de la viveza del niño, recomienda el juego como instrumento de enseñanza, la formación de hábitos, el trato al niño como criatura racional y realiza una descripción muy amplia acerca de las cosas que se deben enseñar, el orden y la importancia de cada una con hincapié en la formación moral. Asimismo, insiste en no economizar en la búsqueda de un buen preceptor. El modelo que propone es sumamente rígido, pero demuestra interés y conocimiento del niño y concluye que los métodos deben adaptarse a los rasgos de cada alumno.

El siglo XVIII podría considerarse el siglo del triunfo de la institución educativa y, como consecuencia, la infancia queda definitivamente separada de los adultos. Los padres confían a sus hijos a las escuelas para que les ayuden en su tarea parental y formadora. Se escriben tratados sobre educación, entre ellos la obra de Rousseau,⁴⁸ aunque es necesario mencionar que tardó en llevarse a la práctica y su influencia no se dejó sentir sino hasta el siglo siguiente. Habla, entre otras cosas, de la trascendencia de las experiencias infantiles, la importancia del juego y la motivación para el aprendizaje.

Durante el siglo XIX se dieron grandes avances en relación con los sistemas pedagógicos. Fröbel crea los jardines de infancia, en los que por primera vez el niño desplaza al maestro como centro y destaca la importancia del juego infantil, de las dramatizaciones, de la música y de las actividades al aire libre (Delgado 1998, p. 163). Las preocupaciones relacionadas con la educación formal motivaron también durante este siglo los dos primeros estudios sistemáticos sobre psicología infantil. El primero de ellos, realizado por la Sociedad Pedagógica de Berlín en 1870, titulado *Los contenidos de las mentes infantiles al entrar en la escuela a la edad de seis años*, buscaba conocer lo que los niños sabían al momento de entrar a la escuela, con el fin de que la educación fuera más eficaz, y puede considerarse el primer tratado de psicología de la educación. El segundo, *Los contenidos de las mentes infantiles*, realizado por Stanley Hall con una metodología mucho más precisa, apareció en 1883 en los Estados Unidos (Delval 1994, p. 43).

⁴⁸ A pesar de que en muchas ocasiones se considera a Rousseau como el iniciador de la ciencia sobre el niño, el *Emilio* es un tratado de educación, no de psicología infantil, pues no hay en éste ni siquiera las pretensiones de sistematicidad necesarias para considerarse una ciencia, aunque sea incipiente (Planchard 1956, p. 124).

La escuela contribuyó a la consolidación de la categoría infancia; sin embargo, García Méndez señala que quienes no tenían acceso a esta institución o eran expulsados se convertirían, en el siglo XX, en “menores”. Para la infancia existe la escuela, para los menores el tribunal de menores (García Méndez 1994, p. 76). Aun en los países en los que la escolarización obligatoria constituye una realidad, el estar fuera del sistema educativo constituye un factor de exclusión social, generalmente reservado a niños pertenecientes a grupos minoritarios.

La educación formal proporciona al sujeto las herramientas para desenvolverse en la sociedad a la que pertenece, y es mediante esta institución (junto con la familia y otras organizaciones sociales) que se preserva y transmite la cultura. Aparentemente también este tipo de enseñanza ha intervenido en la formación de nuevas estructuras mentales y formas de relación. La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el acceso a la educación como un derecho fundamental, e impone a los Estados la obligación de garantizarla con carácter gratuito y obligatorio; sin embargo, esto está muy lejos de constituir una realidad para millones de niños y sobre todo niñas en el mundo.⁴⁹

Concluir si efectivamente a lo largo de la historia existió una actitud generalizada de maltrato infantil es sumamente difícil, pues implica juzgar desde nuestra óptica situaciones que respondieron a otras circunstancias, formas de pensar y representar la realidad. Hoy sabemos que el movimiento irrefrenable y los gritos de los que hablaba Platón y que consideraba indispensable controlar para someter la parte irracional, son los movimientos reflejos y los intentos de comunicación de los bebés, muy importantes para el desarrollo motor, psicológico y social. Pero ¿se puede desprender una disposición al maltrato si se ignoraba esto? La consideración de la existencia de una naturaleza inclinada al mal en el niño deriva también de un desconocimiento, pues probablemente se creía que era malo porque no se comprendía cómo razonaba y buscaba satisfacer ciertas necesidades, por ejemplo al hacer berrinches o intentar transgredir las normas.

⁴⁹ “Casi 120 millones de niños, más de la mitad de ellos niñas, no asisten a la escuela. Un niño de cada cuatro no completa los cinco años de educación básica. La mala calidad de la educación básica es un problema importante en muchos países y contribuye al bajo nivel de matrícula y a que los niños abandonen la escuela a edad temprana” (UNICEF 2001, p. 10).

Lo que sí se es posible sostener a partir de la información que nos aportan los investigadores de la historia de la infancia es que ciertas conductas eran contrarias a los requerimientos del desarrollo y que hoy serían inaceptables. La construcción del concepto de niño y el estudio de sus características nos han hecho más competentes para tratarle y nos proporcionan las herramientas necesarias para estimular el desarrollo y evitar prácticas que podrían causar daños o sufrimiento innecesarios. El conocimiento del niño nos permite entender que simplemente es distinto, que no razona como los adultos, pero que es necesario comprenderle y ayudarlo a desarrollarse, respondiendo a las necesidades especiales de cada etapa.

Sin embargo, como se ha visto, esto no constituye una obviedad; se necesitó mucho tiempo y estudios para que el adulto comprendiera que el niño tiene una forma peculiar de pensar, sentir y relacionarse y que no es simplemente el ser humano inacabado que muchos consideraban y que tal vez sigue latente en el concepto de algunos.

II. EL NIÑO DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

La psicología del desarrollo se encarga de estudiar los procesos de cambio que se producen durante la infancia y la manera como se van adquiriendo nuevas conductas. En este sentido se distingue de la psicología del niño, pues pretende no sólo estudiar al hombre en los primeros años de su vida sino descubrir las leyes que rigen el desarrollo, su naturaleza, los factores que influyen en él, así como si se puede hablar de normas universales independientes de elementos externos como la cultura, la geografía, etcétera. En este sentido resulta indispensable para la construcción teórica del concepto de niño y de sus necesidades, pues puede ayudarnos a delimitar si es que en realidad es posible predicar de la categoría infancia ciertas características propias que limiten la capacidad de autodeterminación y, en consecuencia, justifiquen un trato restrictivo en el ejercicio de los derechos.

Esta especialidad de la psicología es relativamente nueva, por lo que no se puede hablar de una larga tradición en la investigación sobre el desarrollo como tal. A pesar de que en el siglo XIX el niño comienza a ser objeto de estudio de distintas disciplinas, la psicología evolutiva surge

mucho tiempo después, una vez que la infancia como categoría social estaba firmemente asentada y que los estudios acerca de la niñez permitieron aventurar la hipótesis de la existencia de leyes comunes en el proceso de crecimiento de los seres humanos.

La psicología evolutiva y sus distintas corrientes de pensamiento ponen de manifiesto, en mi opinión, que, lejos de ser una evidencia, las características del niño y la descripción de la infancia como etapa de la vida han sido y son objeto de múltiples interpretaciones y análisis, sin que pueda decirse que se han alcanzado conclusiones definitivas.

1. *El concepto de desarrollo humano*

Puede afirmarse que en la actualidad existe un acuerdo generalizado en considerar que el desarrollo humano se compone de una serie de cambios en todas las facetas de la persona que se dan a lo largo del ciclo vital como consecuencia de la interacción entre las características personales del individuo, contenidas en la información genética, y el entorno en el cual se desenvuelve. Durante los primeros años de la vida estas transformaciones son especialmente significativas tanto cualitativa como cuantitativamente, razón por la cual la infancia es considerada como un periodo de desarrollo acelerado y constituye objeto de estudio privilegiado de la psicología evolutiva. El resultado de este proceso en cada individuo es único, pues no existen dos personas con idéntica información genética que compartan la misma representación interna sobre sus entornos.⁵⁰ Delval define el desarrollo de la siguiente manera:

El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia con el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano éste nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Hay, sin duda, disposiciones internas

⁵⁰ El tema de la información genética idéntica en los gemelos monocigóticos ha sido objeto de numerosos estudios que ponen de manifiesto que la interacción con el entorno y la representación interna de la realidad producen resultados distintos en el desarrollo. Por otra parte, los estudios sobre individuos dados en adopción también arrojan datos sobre el tema, pues han demostrado que la información genética puede llegar a manifestarse de una manera u otra, o hasta no mostrarse en absoluto dependiendo del entorno en el que crece la persona.

que se van actualizando, pero la interacción entre los factores internos y las influencias exteriores es muy estrecha (Delval 1999, p. 22).

El desarrollo humano se caracteriza por tener una larga etapa de inmadurez, que se ha ido incrementando a lo largo de la filogénesis,⁵¹ en la cual el individuo va adquiriendo las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad. Esta inmadurez prolongada es una característica de las especies más evolucionadas, pues a un largo periodo de dependencia de los adultos por parte de las nuevas generaciones, corresponde un mayor grado de desarrollo en la madurez. En las especies más alejadas de la humana este lapso es más breve, ya que las crías nacen prácticamente con todas las conductas que les serán indispensables para la vida adulta y el aprendizaje necesario es mínimo.⁵² Por el contrario, los animales más parecidos al hombre tienen también lo que podríamos identificar como una infancia larga y dependen fuertemente de los adultos de su grupo para sobrevivir y aprender (Delval 1999, p. 15).

Otro rasgo característico del desarrollo humano asociado a la infancia prolongada es la plasticidad. Durante esta larga fase el hombre tiene una gran capacidad de aprendizaje que le permite adaptarse a las condiciones del entorno, lo que hace posible que exista una gran variabilidad en el desarrollo, es decir, que cada ser humano recorra un camino distinto como consecuencia de la fusión entre la información heredada y el ambiente. El resultado es una inteligencia flexible que ha conducido la filogénesis, pues permitió al hombre adaptarse al medio y adaptar el medio para no depender de las condiciones climáticas, producir alimentos en abundancia y poder dedicar su tiempo a actividades no productivas, lo que a su vez propicia una plasticidad y capacidad de adaptación cada vez mayor.⁵³

⁵¹ Se refiere aquí al desarrollo de la especie, tal como lo utiliza Delval (1999, pp. 12 y 37). Como se mencionó previamente, algunas teorías (principalmente Haeckel) establecen un paralelo: la ontogénesis (el desarrollo del individuo) y la filogénesis (el desarrollo de la especie).

⁵² Delval cita dos ejemplos: los pollos, que a las pocas horas de haber salido del cascarón picotean y seleccionan sus alimentos, y el salmón, que al llegar el momento de la reproducción regresa al lugar donde nació, pone los huevos y muere (Delval 1999, pp. 13-15).

⁵³ Hay quien atribuye a esta evolución el hecho de que al parecer en los países industrializados el periodo de inmadurez, específicamente la adolescencia, es cada vez más

Las distintas escuelas de la psicología evolutiva atribuyen los cambios que se producen durante la infancia y adolescencia a diferentes factores y se agrupan en torno a dos grandes líneas de pensamiento: *variacional* y *transformacional*. Para quienes defienden la postura variacional, el cambio sería un proceso aditivo en el que los factores internos o biológicos son considerados independientes de los elementos externos o socioculturales, lo que supone una visión *rupturista*⁵⁴ del desarrollo.

Por su parte, el cambio transformacional supone el surgimiento de nuevas estructuras, cada vez más complejas, que implican una fusión entre lo interno y lo externo, por lo que el desarrollo se percibe como un proceso de carácter holístico en el que no hay una ruptura entre lo biológico y lo sociocultural (Espinosa 2001, p. 110). Estas dos perspectivas teóricas han dado lugar a diversas hipótesis acerca de la naturaleza del desarrollo y las causas del cambio evolutivo, que se han centrado en cuatro grandes debates (Espinosa 2001, pp. 115-117):

- a) *Influencia de la herencia y el ambiente en el desarrollo*. Desde los inicios de la psicología evolutiva se ha debatido sobre las causas del desarrollo: si éste es determinado por la información genética del individuo o si, por el contrario, cada persona es moldeada por el entorno en el que crece. En la actualidad esta polémica parece ya superada, pues la mayoría de los psicólogos del desarrollo estarían de acuerdo en sostener una postura no rupturista, es decir, que el desarrollo es resultado de una interacción entre ambos factores y que no es posible separarlos por tratarse de un proceso sistémico en el que los dos elementos se interrelacionan de manera constante. Un buen ejemplo de la interacción entre herencia y medio es la altura que puede alcanzar una persona, ya que ésta se encuentra determinada por la información genética contenida en sus cromosomas desde el momento de la concepción, pero el que ese individuo llegue a alcanzar su estatura máxima depende de factores como la alimenta-

prolongado, lo cual dificulta también el considerar a la infancia como una clase cerrada y perfectamente delimitada.

⁵⁴ La tradición rupturista tiene sus orígenes en los trabajos de Galileo, para quien la materia era lo único real; más tarde fue desarrollada por Descartes con la teoría del dualismo ontológico (diferenciación entre sujeto que conoce y objeto a conocer). En la misma tradición se sitúan los empiristas racionalistas (Espinosa 2001, p. 112).

ción, el ejercicio, el tipo de vida, etcétera; en otras palabras, el entorno será decisivo para que esa información genética se manifieste de una u otra manera. De modo que no podemos considerar que el desarrollo se debe exclusivamente a un factor, sino que genética y medio ambiente interactúan para conducir el desarrollo en un camino único y distinto en cada persona. Sin embargo, es necesario señalar que a pesar de que parece existir un consenso básico en relación con la intervención de los factores internos y externos, algunas teorías se inclinan a dar un mayor peso en el desarrollo a alguno de los dos, tal como se verá más adelante.

- b) *Continuidad o discontinuidad del desarrollo.* La postura que sostiene la continuidad del desarrollo adopta una concepción de cambio variacional, puesto que argumenta que los cambios que se producen son cuantitativos, consecuencia de la acumulación de experiencias o aprendizajes. Desde esta perspectiva, la infancia sería una serie de etapas bien definidas o secuencias evolutivas. Por su parte, la teoría de la discontinuidad en el desarrollo parte de que éste se produce mediante cambios cualitativos, es decir, que hay una transformación en las estructuras que dan lugar a distintos estadios durante los primeros años de la vida.
- c) *Cambios universales o particulares.* El debate sobre los cambios universales o particulares se relaciona estrechamente con la cuestión del objeto de estudio de la psicología evolutiva. Para quienes sostienen la universalidad del cambio, las diferencias individuales son una desviación de la norma del comportamiento humano único, mientras que para quienes defienden la postura contraria, las diferencias deberían constituir el objeto de estudio de la disciplina, pues los cambios siguen cursos particulares, distintos en cada individuo.
- d) *Cambio reversible o irreversible.* Diversos autores (entre ellos Freud y Piaget) han defendido la visión de la infancia y la adolescencia como periodos críticos durante los cuales el individuo es especialmente sensible a los cambios, de tal modo que las experiencias vividas en este tiempo tendrían efectos psicológicos prácticamente irreversibles. De igual manera, serían periodos óptimos para ciertos aprendizajes. Otros psicólogos matizan estas afirmaciones respecto de las consecuencias para el desarrollo de eventos vividos a temprana edad, pues a pesar de que ciertamente la situación del individuo

es más vulnerable, existen diversos factores que pueden intervenir para que estas vivencias repercutan negativamente en el desarrollo o no.⁵⁵ Respecto del aprendizaje sucede algo similar, ya que efectivamente existen etapas en las que los conocimientos se asimilan con mayor facilidad, pero esto no significa que sea imposible que se produzca en otro momento (Espinosa 2001, pp. 116 y 117; Grace 2001, pp. 9 y 10).

Las teorías no rupturistas señalan que la base del cambio está en las relaciones entre los distintos niveles de organización del sujeto: biológico, psicológico, social, etcétera, de manera que el desarrollo no puede ser estudiado desde una sola perspectiva al ser producto de la fusión entre los distintos elementos. En este sentido se critica la postura que sostiene la existencia de periodos críticos o sensibles, pues una característica tendrá significado para el desarrollo psicológico en combinación con el momento en que se producen sus relaciones con el medio, es decir, el tiempo.⁵⁶ Así, la existencia de periodos críticos se convierte en una explicación simplista de los cambios, cuando en realidad el desarrollo es un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores (niveles de organización) (Ochaíta 2000, p. 96).

En la actualidad existe una tendencia a adoptar una postura sistémica del cambio, desde la cual se percibe el desarrollo como una serie de transformaciones determinadas por diversos elementos. El camino recorrido para llegar a esta posición, desde mi punto de vista más acorde con la dignidad del niño, ha sido largo y aún hoy existen quienes privilegian o centran su investigación en algunos de los aspectos del crecimiento. Sin embargo, creo que hoy en día nadie negaría la influencia de la herencia y

⁵⁵ Boris Cyrulink aborda el tema de las consecuencias de las experiencias infantiles y sus efectos en la vida adulta en su libro *Los patitos feos* (2002), en el que habla de los factores de resiliencia, es decir, cualidades del individuo que pueden influir positivamente en el desarrollo, compensando situaciones desfavorables durante la infancia. Existen otros estudios en los cuales se ha encontrado la existencia de los llamados *factores de compensación*, que actuarían como elementos para activar la resiliencia.

⁵⁶ Un ejemplo que muestra la relevancia de considerar los distintos niveles de organización al estudiar el desarrollo es la serie de cambios que se producen en chicos y chicas durante la adolescencia. Estos cambios pueden afectar diferentes aspectos de la vida de los adolescentes, dependiendo del momento en que se produzcan, ya que si se dan cuando no se tiene la suficiente madurez cognitiva, puede tener efectos negativos en el desarrollo (Espinosa 2001, pp. 128 y 129).

del ambiente y su importancia para el desarrollo, tal como se podrá apreciar en el siguiente apartado.

2. La infancia como periodo de la vida con características propias desde las distintas escuelas de la psicología del desarrollo

Desde principios del siglo XX se han sucedido distintas hipótesis acerca del desarrollo de la mente infantil. Dichas teorías han intentado explicar de qué manera se van adquiriendo las nuevas conductas, especialmente durante los primeros años de la vida, en los que el ser humano tiene que aprender prácticamente todas las habilidades necesarias para vivir y relacionarse en la sociedad a la que pertenece. De esta manera van apareciendo a lo largo del siglo distintas escuelas que abordan el desarrollo y todos los factores que intervienen en él desde distintas perspectivas. Cada una de ellas puede enfatizar un aspecto diferente de este proceso; sin embargo, creo que es posible decir que en el tiempo relativamente corto de existencia de la psicología evolutiva, contamos ya con acuerdos importantes que nos permiten suponer una aproximación al funcionamiento de la mente infantil y al conocimiento del mundo de los niños.

A. Etología

La etología pretende comprender el comportamiento humano utilizando como herramientas la observación y el análisis de los patrones de las conductas instintivas de los animales, partiendo del presupuesto de que si una conducta se conserva a través del tiempo en una especie determinada es debido a que es valiosa desde el punto de vista adaptativo. Existen tres criterios para determinar si una conducta responde al instinto: “1) debe observarse en todos los miembros de la especie; 2) debe realizarse siempre en las mismas condiciones; 3) todas las veces debe ocurrir de la misma forma” (Grace 2001, p. 101).

La etología explica el comportamiento humano como un conjunto de capacidades innatas con las que llegan al mundo los seres humanos y que les permiten sobrevivir. En el caso de la especie humana resulta más complicado distinguir los comportamientos que son puramente instintivos de los que han sido adquiridos, debido a la rapidez con que el hom-

bre aprende nuevas conductas durante los primeros años de la vida. Por esta razón, algunos autores prefieren hablar de conductas preprogramadas en el ser humano como una disposición para responder de determinada manera ante algunos estímulos. Ejemplos de estas conductas preprogramadas pueden ser la inclinación del bebé a interesarse por su entorno e interactuar con él, la disposición que sienten los adultos hacia la forma física del bebé, la reacción de angustia hacia el llanto de un niño, la formación del vínculo de apego, etcétera.

Entre las grandes aportaciones de esta escuela podemos citar los estudios de Bowlby, quien recurre a datos procedentes de la etología para formular su teoría sobre el apego, fundamental para comprender el desarrollo infantil. El autor establece un paralelismo entre la conducta animal y la conducta del hombre y señala que toda conducta instintiva debe contribuir a la supervivencia y propagación de la especie,⁵⁷ pero que es necesario que el organismo cuente con el entorno apropiado para que se pongan en marcha los sistemas que integran el comportamiento instintivo (Espinosa 2001, pp. 182 y 183).

B. Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje surgen con la pretensión de hacer de la psicología una ciencia natural, sobre la base de que el único objeto de estudio de esta disciplina debe ser la conducta observable. Las conductas encubiertas, como aprendizaje, motivación, pulsión, incentivos e inhibición, son aceptadas únicamente en la medida en que se definen por comportamientos externos. Los primeros representantes de esta corriente comienzan a estudiar las conductas instrumentales en los animales, es decir, aquellas que se realizan para obtener algún objetivo, como por ejemplo el tiempo que tarda una rata en recorrer un laberinto para llegar a una caja con comida (Grace 2001, p. 30).

Esta aproximación teórica estudia la evolución del individuo desde la perspectiva del aprendizaje, entendido como el “proceso básico del desarrollo en que el individuo cambia por la experiencia o la práctica” (Grace 2001, p. 29). En este sentido, el estudio de la infancia resulta fundamen-

⁵⁷ Es importante señalar que Bowlby pretende encontrar una explicación a la conducta instintiva alternativa a la del psicoanálisis, que señala que ésta es motivada por la existencia de una determinada energía psíquica.

tal, por ser la etapa de la vida humana en que la adquisición de nuevas conductas se produce de manera más acelerada. El problema de esta línea de investigación es que el aprendizaje no se manifiesta siempre de manera inmediata en conductas observables, sino que los cambios en el sujeto pueden darse a nivel interno y expresarse de manera indirecta. Los tres principales sistemas de aprendizaje sometidos a estudio y desarrollados por los teóricos de esta escuela son el *condicionamiento clásico*, el *condicionamiento operante* y el *aprendizaje por observación*.

Los primeros trabajos sobre el condicionamiento clásico, que consiste básicamente en relacionar dos estímulos que después quedan asociados en el cerebro del individuo, fueron realizados por Ivan Pavlov (1849-1936). En su famoso experimento, Pavlov logra en un perro la asociación del estímulo de la comida con el sonido de una campana para producir la respuesta de la salivación. Tomando como base los trabajos de Pavlov y en reacción a la crisis de la psicología introspectiva, a principios del siglo XX John B. Watson (1878-1958) propone centrar la investigación en el comportamiento observable con el objeto de predecirla y controlarla (Delval 1999, pp. 57 y 58). Watson sostiene que todas las conductas están compuestas por un conjunto de reflejos condicionados, tanto en animales como en seres humanos, por lo que es posible moldear al individuo mediante el aprendizaje para conseguir las conductas deseadas. En su opinión, este proceso debe constituir el objeto de estudio de la psicología. De estas premisas surge el interés por el aprendizaje de los niños y el experimento con el pequeño Albert B, que se dio a conocer en 1920 y en el que se enseñó a un pequeño de once meses a temer a una rata de laboratorio mediante el condicionamiento clásico.

El condicionamiento operante fue estudiado por Burrus F. Skinner (1904-1990). También llamado instrumental, este tipo de aprendizaje se basa en las consecuencias, es decir, la conducta constituye un instrumento para producir los resultados, y a través de la manipulación de éstos es posible modificar el comportamiento. El condicionamiento operante se lleva a cabo premiando o castigando conductas espontáneas para reforzar los comportamientos que se desea que el sujeto repita y desalentar los que no se consideran adecuados.

Más tarde, Bandura y Walters estudian el aprendizaje observacional y concluyen que éste desempeña un papel importante en el desarrollo de la personalidad; sin embargo, estudios posteriores han demostrado la dificultad para generalizar los resultados de sus experimentos. La investiga-

ción se realizó sometiendo a tres grupos de niños a la observación de escenas de conductas agresivas con un muñeco, pero presentando una consecuencia distinta a cada grupo: premio, castigo y sin consecuencia. Más tarde se les permitió jugar con el muñeco, observándose en los niños que vieron el castigo como respuesta una menor incidencia de comportamiento agresivo con el muñeco. Posteriormente se les ofreció una recompensa a quienes agredieran al muñeco y aumentó significativamente este tipo de conductas en los niños de los tres grupos (Grace 2001, p. 31). Los científicos pretendían demostrar que los niños adquieren nuevos comportamientos por observación; sin embargo, el proceso de aprendizaje no se puede reducir a la simple imitación, ya que intervienen numerosos factores que la escuela conductista no considera al asumir una postura rupturista del desarrollo.

Las teorías del aprendizaje ponen el énfasis del desarrollo en las respuestas que el niño va adquiriendo a través de los condicionamientos o de la imitación. De manera que el ambiente es considerado como el responsable del desarrollo y el niño es percibido como cera moldeable susceptible de ser formada a través del aprendizaje. En este sentido, sus orígenes pueden remontarse a las concepciones de Locke, Berkeley y Hume, que veían en la educación la posibilidad de hacer del niño el hombre que se deseaba. Parece que todo comportamiento puede ser aprendido. Esta visión, que ha tenido una gran influencia dentro de la psicología instrumental, puede deberse al hecho de que la mayor parte de la experimentación se ha hecho con animales y los resultados se han intentado generalizar sin tener en cuenta la complejidad del ser humano.

A pesar de las contribuciones del conductismo al conocimiento de los procesos de aprendizaje, éste no puede considerarse en sí mismo un modelo adecuado para estudiar el desarrollo infantil, pues presenta una visión simplista y parcial del hombre, ya que aunque es verdad que el aprendizaje resulta fundamental para el proceso de crecimiento, es falso que el niño sea absolutamente moldeable. Esta perspectiva, además de ser contraria a la dignidad del niño, puede derivar en peligrosos intentos de manipulación o de imposición de ideales de vida contrarios al libre albedrío. Por otra parte, como ya se ha expuesto, la línea divisoria entre el ambiente y las características personales resulta difícil de trazar, por lo que una postura que no contemple esta interacción presentará necesariamente una visión parcial del desarrollo.

C. Piaget y otras teorías cognitivas

La psicología cognitiva intenta explicar los procesos mediante los cuales el ser humano obtiene y utiliza los conocimientos relacionados con el mundo. Por desarrollo cognitivo se entiende, entonces, la evolución de los procesos de pensamiento, percepción, recuerdo y comprensión (Grace, 2001, p. 145). Uno de los iniciadores de esta línea teórica es Jean Piaget (1896-1980), quien dedicó su vida a investigar sobre el desarrollo cognitivo del niño. Este autor descubre que la inteligencia del niño es diferente a la del adulto, no sólo por la cantidad de información o conocimientos que tiene, sino porque opera de manera distinta; es decir, tiene sus propios mecanismos de funcionamiento que van evolucionando a través de la interacción entre las estructuras heredadas y el entorno. Piaget sostiene que la inteligencia no es innata sino que se va construyendo a partir de la creación continua de estructuras que surgen como respuesta a la necesidad de adaptación del individuo. Los trabajos sobre el nacimiento de la inteligencia y el desarrollo moral constituyeron hitos en el campo de la psicología evolutiva y fueron punto de partida para nuevas investigaciones sobre la infancia.

Piaget utiliza varios conceptos para describir de qué manera funciona la inteligencia humana. En primer lugar la *equilibración*, que es responsable de la construcción de nuevas estructuras durante el desarrollo y es definida por el autor como “autorregulación”, es decir, como respuesta del individuo ante las perturbaciones ambientales (Espinosa 2001, p. 144). Toda conducta responde a una situación de desequilibrio que se manifiesta como una necesidad y pone en marcha el mecanismo de la acción humana para reajustar y equilibrar (Piaget 1977, p. 15). De esta manera, el organismo va construyendo por medio de la actividad sus propias estructuras biológicas y mentales partiendo de la herencia estructural (relacionada con la constitución del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos), que permite al individuo relacionarse con su entorno, y la herencia funcional (funciones de coherencia, capacidad para establecer relaciones, etcétera), que permite la producción de nuevas estructuras a través de las *invariantes funcionales: adaptación y organización* (Piaget 1977, p. 13).

La conducta del hombre se encuentra estructurada en *esquemas* que hacen posible que éstas se puedan repetir en situaciones parecidas pero

no absolutamente idénticas.⁵⁸ El esquema permite la adaptación a través de la *asimilación*⁵⁹ y al mismo tiempo es modificado gracias a un proceso de *acomodación*,⁶⁰ que a su vez genera la aparición de nuevos esquemas permitiendo al sujeto alcanzar niveles cada vez más complejos de conocimiento. Los esquemas se organizan y jerarquizan en sistemas de conjunto que se relacionan con otros esquemas y hacen posible que cada individuo vaya construyendo una representación de la realidad y actuando sobre ella. A este proceso Piaget le denomina *operaciones* y describe el desarrollo intelectual desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia dividiéndole en estadios caracterizados por una estructura de conjunto propia (Delval 1999, pp. 65 y 66).

El desarrollo psíquico se inicia con el nacimiento y termina en la edad adulta, y al igual que el desarrollo orgánico es un proceso en el que se van alcanzando estados de equilibrio cada vez más avanzados. El niño evoluciona de la incoherencia e inestabilidad de las ideas infantiles hacia la sistematicidad de la vida adulta atravesando por varias etapas que se caracterizan por la aparición de estructuras originales distintas de las etapas anteriores y se definen por una forma particular de equilibrio:

- 1) *Etapa sensoriomotriz* (recién nacido y lactante). Este periodo se encuentra marcado por un extraordinario desarrollo mental, en el que el niño va conquistando todo el universo que le rodea a través de percepciones y movimientos, es decir, se produce una *asimilación sensoriomotriz* que comienza con los reflejos del bebé y se va afi-

⁵⁸ Para que los esquemas permitan al individuo actuar en situaciones nuevas es necesario que la realidad a la que el sujeto busca adaptarse tenga dos elementos: cierta similitud y cierta novedad. Si la situación es totalmente nueva, será imposible la asimilación, pues la mente no cuenta con un referente que le permita acomodar la nueva experiencia, y si, por el contrario, es absolutamente idéntica a las anteriores, no será posible generar ninguna modificación en el esquema ya existente.

⁵⁹ “En efecto, la inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora a sus marcos todo lo proporcionado por la experiencia. Bien se trate del pensamiento, que, gracias al juicio, hace entrar lo nuevo en lo conocido y reduce así el universo a sus nociones propias, o de la inteligencia sensoriomotriz, que estructura igualmente las cosas percibidas reduciéndolas a sus esquemas” (Piaget 1977, p. 16).

⁶⁰ “Que la vida mental sea también acomodación al medio ambiente, no permite la más mínima duda. La asimilación jamás puede ser pura, porque al incorporar los elementos nuevos a los esquemas anteriores, la inteligencia modifica sin cesar estos últimos para ajustarlos a los datos nuevos” (Piaget 1994, p. 17).

nando con el ejercicio. La inteligencia de esta etapa es práctica, se aplica a la manipulación de objetos y se va organizando en *esquemas de acción*. En el ámbito afectivo, complementario e indisoluble de la vida intelectual, se van dando emociones primarias y los sentimientos se proyectan primero a la madre y más tarde a las personas más próximas (Piaget 1977, pp. 18-28).

- 2) *Etapa preoperacional* (primera infancia: dos a siete años). La aparición del lenguaje durante esta etapa provoca una gran transformación en los ámbitos intelectual y afectivo, ya que capacita al niño para reconstruir acciones pasadas y anticipar acciones futuras. El lenguaje hace posible también la aparición del pensamiento propiamente dicho, aunque éste se limita a las experiencias próximas y concretas sin llegar a realizar generalizaciones ni entender la causalidad. En esta etapa se dan dos tipos de pensamiento: el egocéntrico y el intuitivo.⁶¹ Las nuevas capacidades hacen posible la comunicación con otros sujetos durante la acción; sin embargo, no se puede hablar de intercambio real de pensamiento, pues prevalece un egocentrismo respecto del grupo social. En el terreno afectivo comienzan a aparecer los sentimientos interindividuales, los sentimientos morales y las regulaciones de intereses y valores. El criterio moral se caracteriza por la confusión de las normas morales con las leyes naturales y del determinismo con la obligación. El control moral deriva del adulto, se identifica lo justo y lo injusto con las nociones de deber y obediencia, es decir, lo justo es lo establecido por la ley, que es heterónoma e impuesta por la autoridad (Piaget 1977, pp. 28-54).⁶²

⁶¹ El pensamiento egocéntrico se presenta en el juego simbólico, es decir, de imaginación e imitación y busca satisfacer al yo, adaptando la realidad a los deseos del niño (Piaget 1977, p. 35).

Mediante el pensamiento intuitivo el niño suple la lógica, mediante la simple interiorización de percepciones y movimientos bajo la forma de imágenes representativas y experiencias mentales, que son rígidas e irreversibles (Piaget 1977, p. 44).

⁶² La descripción que aquí se hace respecto del desarrollo moral está realizada en términos muy generales y simplificados, pues en primer lugar Piaget (1974) afirma que la realidad aparece con un contenido sin cortes y no lineal, incluso puede haber diferencias en niños de la misma edad o aparentes “retrocesos” en el desarrollo del criterio moral. En segundo lugar, el autor investiga el criterio moral desde varios puntos de vista: práctica de las reglas, conciencia de la regla, la responsabilidad objetiva, la mentira y el respeto, etcétera, y los resultados que arrojan las investigaciones son distintos; es decir, en cada

- 3) *Etapa de las operaciones concretas* (infancia: siete a doce años). Durante esta fase comienza a aparecer la lógica en el pensamiento como resultado de la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes. Las acciones del niño se convierten en operatorias a partir de la idea de reversibilidad; esto permite la aparición de las primeras nociones de conservación de la sustancia, peso y volumen y la comprensión de conceptos matemáticos.⁶³ Estos cambios hacen posible la concentración individual y la colaboración efectiva, pues desaparece casi completamente el lenguaje egocéntrico y el niño va adquiriendo capacidad de reflexión, es decir, piensa antes de actuar, puede tener una deliberación interior. La afectividad se caracteriza por el surgimiento de nuevos sentimientos morales. La noción de equivalencia del valor personal del otro hace posible la aparición de los sentimientos de respeto mutuo y cooperación, que a su vez despiertan un nuevo sentimiento de justicia y conducen a la percepción de la regla como expresión de la voluntad común. Aparece también la voluntad cuando existe conflicto entre una tendencia superior y débil (por ejemplo el deber) y una inferior y fuerte (por ejemplo el placer) para hacer prevalecer la primera (Piaget 1977, pp. 63-80).
- 4) *Etapa de las operaciones formales* (adolescencia). Piaget enfatiza el valor de la adolescencia como etapa con características propias en la que se producen importantes cambios en el proceso evolutivo, a diferencia de la visión generalizada de ésta como un simple periodo de transición hacia la vida adulta.⁶⁴ El pensamiento adolescente es hipotético-deductivo, es decir, durante este tiempo el individuo

uno de los aspectos el desarrollo es diferente, de manera que no coinciden exactamente con los estadios del desarrollo intelectual.

⁶³ “Las acciones se convierten en operatorias a partir del momento en que dos acciones del mismo tipo pueden ser invertidas o vueltas al revés: así pues, la acción de reunir (adición lógica o adición aritmética) es una operación debida a que varias reuniones sucesivas equivalen a una sola reunión (composición de las adiciones) y a que las reuniones pueden ser invertidas en disociaciones (sustracciones)” (Piaget 1977, pp. 67 y 68).

⁶⁴ “Las reflexiones precedentes podrían hacer creer que el desarrollo mental finaliza a los once o doce años y que la adolescencia es, simplemente, una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, y que se debe a la pubertad... en realidad, a pesar de las apariencias, las conquistas características de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que existía durante la segunda infancia” (Piaget 1977, p. 82).

comienza a construir sistemas y teorías que no requieren ya de un referente real y es capaz de representación de acciones posibles. Este cambio trae como consecuencia una actitud egocéntrica, como si el mundo debiera amoldarse a sus reflexiones, que más tarde se reduce y reconcilia representación y realidad. En el ámbito afectivo existe una doble conquista: la personalidad y la inserción en la sociedad. La personalidad se integra a partir de la construcción de un programa de vida al que debe someterse la voluntad, lo que supone la intervención del pensamiento y la reflexión libres. Por otra parte, el adolescente ve la necesidad de reformar la sociedad y reflexiona con sus iguales acerca del tema, pero su adaptación a la comunidad sólo se dará cuando cambie su papel de reformador por el de realizador (Piaget 1977, pp. 82-92). Con el sentimiento de reciprocidad aparece la autonomía, cuando el individuo descubre que las relaciones interpersonales exigen que trate a los demás como él quisiera ser tratado. Así, la justicia igualitaria se ve moderada por las nociones de equidad y los derechos se conciben con base en la situación particular del individuo (Piaget 1974, pp. 164 y 165).

Es indudable que los trabajos de Piaget constituyen una aportación fundamental para el conocimiento de la mente del niño, pues su método de investigación y las conclusiones acerca del desarrollo infantil han sido retomados y enriquecidos por numerosos investigadores. La consideración del individuo como sujeto activo de su propio desarrollo y el descubrimiento de la particularidad de los procesos mentales en el niño han sido muy importantes en el estudio de la infancia. Sin embargo, la obra de Piaget también ha sido criticada, especialmente en relación con los métodos utilizados en sus trabajos. Se le recrimina la pretensión de realizar una teoría del desarrollo infantil universal cuando los datos de su investigación provienen casi exclusivamente de niños pertenecientes a una misma cultura y parecida condición social. Aun así, Piaget pretende generalizar sus conclusiones a todos los niños del mundo. Por otra parte, se reprocha al autor el poco énfasis que pone en la influencia del medio en el desarrollo infantil, que se traduce en una ruptura de hecho entre el desarrollo afectivo y cognitivo. Parece que se considera al individuo aislado, sin entrar en el análisis del entorno, pues a pesar de que en su teoría subraya la importancia del medio, en el trabajo de campo no se ve reflejado el interés por estudiar su influencia real.

Vygotsky (1896-1934) es otro de los grandes representantes de la psicología cognitiva y sus trabajos se centran en tres grandes temas: el desarrollo de la mente dentro de un contexto social, el desarrollo histórico del conocimiento y la comprensión de la comunidad. Sostiene que el proceso de formación de la personalidad está constituido por la fusión entre el desarrollo biológico (funciones elementales) y el desarrollo cultural (funciones superiores),⁶⁵ de manera que el desarrollo infantil puede definirse como las “formas peculiares en que se entrelazan los procesos biológicos y culturales, que a menudo dan lugar a cambios que denomina *revolucionarios*” (Ochaíta 2000, p. 119).

Vygotsky parte de la idea de que cada comunidad construye significados en forma colectiva de objetos y acontecimientos que se transmiten de generación en generación por medio del lenguaje. El desarrollo cognitivo es entonces un proceso fundamentalmente social, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial, dado que es el medio por el cual los más conocedores pueden compartir sus experiencias y conocimientos con los nuevos miembros. De esta manera, los primeros mediadores del desarrollo son los padres que atribuyen significado a los gestos del bebé, y más tarde esta función será desempeñada por los maestros y compañeros más adelantados que guían a los niños en la comprensión y adquisición de habilidades. Así, Vygotsky distingue entre lo que él denomina *zona de desarrollo potencial*, que representa el grado de desarrollo cognitivo que un sujeto puede alcanzar apoyado por otro más conocedor, de la *zona de desarrollo real*, que es el nivel que un sujeto alcanza a través de la solución independiente de problemas. La *zona de desarrollo próximo* sería la distancia entre ambos niveles, que es necesario conocer para diseñar una atención adecuada para cada niño. Vygotsky concede una gran importancia a la educación formal y destaca la necesidad de una evaluación dinámica basada en el potencial de desarrollo del alumno. La educación informal también es considerada como un eje del desarrollo, ya que la

⁶⁵ El desarrollo de las funciones psíquicas superiores debe ser el objeto de estudio de la psicología según Vygotsky: “Con esta terminología se refiere Vygotsky (1931) a dos tipos de fenómenos, dos cauces de desarrollo de esas funciones que inicialmente parecen heterogéneos pero que están indisolublemente unidas. Por una parte se trata del dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo. Por otra parte considera también funciones superiores la atención voluntaria, la memoria, la formación de conceptos, etcétera” (Ochaíta 2000, p. 118).

convivencia social (desarrollo cultural) es fundamental para la formación de las funciones psicológicas superiores.

La teoría del desarrollo cognitivo social, en particular el enfoque de Vygotsky, ha tenido una gran influencia en la teoría y práctica educativas, al poner de manifiesto la importancia del medio social en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, se le critica la explicación del desarrollo basado únicamente en mecanismos externos; es decir, el excesivo énfasis en las estructuras sociales en la evolución del individuo, dejando de lado los factores internos que influyen en el desarrollo.

Finalmente, la teoría del procesamiento de la información, también en la línea cognitiva, surge a partir de la influencia de otras disciplinas en la psicología del desarrollo, especialmente las relacionadas con las computadoras y el procesamiento de la información. A partir de la observación y resolución de problemas en las máquinas se intenta, estableciendo una analogía, conocer los procesos de la mente humana relacionados también con la recepción, procesamiento y salida de la información; es decir, describir de qué modo el ser humano percibe la realidad a través de sus sentidos, la elabora internamente, la guarda y genera una salida. El objeto de estudio principal son las operaciones internas que se producen en el individuo para dar como resultado la respuesta a los estímulos, con el fin de construir modelos que permitan describir y predecir el comportamiento humano en situaciones múltiples. Desde esta visión teórica, los cambios que se producen en el desarrollo durante la infancia y adolescencia pueden describirse como modificaciones en el programa o estrategias que se utilizan para resolver problemas: “El niño elabora una información que recibe de acuerdo con el programa o con las estrategias de que dispone y las respuestas o las salidas del sistema dependen de la salida de esa elaboración, lo que va cambiando entonces a lo largo del desarrollo es el programa” (Delval, 1999, p. 75).

D. Teorías psicoanalíticas (Freud y Erikson)

La teoría psicoanalítica nace con los trabajos de Sigmund Freud (1856-1939) y tiene como objeto el estudio de la energía del organismo que da origen a la conducta. Propone que todo comportamiento se encuentra motivado por determinantes inconscientes que buscan reducir la tensión provocada por los estímulos a través de dos mecanismos: exte-

riores, que se resuelven por medio de movimientos musculares, e interiores o *pulsiones*, que son las exigencias que plantea el cuerpo a la vida psíquica y cuya satisfacción es más difícil. Las *pulsiones*, a su vez, pueden clasificarse en dos tipos: de autoconservación, relacionadas con las necesidades físicas más sencillas (respiración, hambre, sueño, etcétera), y sexuales, que se pueden satisfacer de forma indirecta, por ejemplo cambiando de objeto, de fin, reprimiéndolas o sublimándolas, y dan lugar a numerosos procesos psíquicos a través de la circulación y distribución de la energía pulsional conocida como *libido* (Delval 1999, pp. 52-55).

Freud atribuye una gran importancia a las experiencias infantiles en la formación de la personalidad y sitúa el origen de la neurosis adulta en acontecimientos de la niñez. Explica el desarrollo psíquico utilizando tres conceptos: *ello*, en donde se deposita la energía pulsional y constituye el componente primitivo y egoísta, heredado, determinado por los instintos biológicos y dominado por el principio del placer; el *yo*, que se va formando a través del contacto del *ello* con el mundo exterior y concilia los impulsos inconscientes con la realidad social; y el *superyó*, que evoluciona a partir del *yo* durante el periodo preescolar y se elabora con las ideas de lo que deberíamos ser como personas de acuerdo con los patrones culturales, rigiéndose por el principio de moralidad. Durante esta evolución el individuo atraviesa varias etapas *psicosexuales* relacionadas con el desarrollo de la sexualidad y en cada una de las cuales predomina una zona erógena en el cuerpo.

- a) *Oral*. Se da durante el primer año de vida; el centro de la actividad es la boca y el placer es producido por la alimentación, el chupar y el morder; por esta razón el objeto de deseo es el pecho de la madre.
- b) *Anal* (uno a tres años). Se presenta durante el periodo de entrenamiento en el control de esfínteres, por lo que el placer se encuentra relacionado con la retención y eliminación.
- c) *Fálica* (tres a seis años). El centro de la actividad se traslada a los genitales y se descubre la diferencia entre los sexos. Durante esta etapa los niños sienten deseos sexuales hacia el progenitor del sexo opuesto, dando lugar a los complejos de Edipo en el caso de los varones y de Electra en el caso de las mujeres, que tendrá como con-

- secuencia la formación del *superyó* a través de la imitación del progenitor del mismo sexo.
- d) *Periodo de latencia* (seis a doce años). Durante este lapso la sexualidad se reprime y oculta, permaneciendo latentes los impulsos sexuales.
 - e) *Genital* (doce años en adelante). Esta etapa se caracteriza por el dominio de los impulsos sexuales, lo que lleva a la búsqueda del compañero del sexo opuesto (Grace 2001, p. 18; Delval 1999, pp. 54-56).

La evolución adecuada de una etapa a otra es fundamental en el desarrollo de la personalidad, ya que de lo contrario se producirá una *fijación* que tendrá como consecuencia que el adulto busque gratificación en formas que sólo son apropiadas para los niños. Las experiencias infantiles llegan al individuo como contenidos inconscientes y pueden dar origen a un trastorno de la personalidad que se manifestará en una conducta neurótica en la vida adulta, que únicamente podrá ser superada a través del psicoanálisis.

Freud enfocó sus estudios principalmente a las tres primeras etapas a través de las experiencias de sus pacientes. De esta circunstancia deriva la principal impugnación que se le hace, pues las conclusiones de sus investigaciones no provienen de individuos normales, sino de adultos que presentaban trastornos de personalidad. Muchos de los planteamientos de Freud no han sido confirmados por estudios posteriores, en especial los referentes a los complejos que relaciona con la etapa fálica y a la teoría de las fijaciones. Sin embargo, es innegable que sus aportaciones han sido muy importantes en el campo de la psicología evolutiva, pues puso de manifiesto la importancia de las experiencias vividas durante la infancia, a pesar de que les atribuía validez en función únicamente de las consecuencias para la vida adulta.

Otra de las grandes aportaciones de la teoría psicoanalítica ha sido el reconocimiento de la existencia de la sexualidad infantil, que como se desprende de los antecedentes del concepto moderno de niño, fue negada durante mucho siglos. Finalmente, es necesario mencionar la trascendencia de la idea de la mente inconsciente, que ha sido fundamental en el camino para comprender el funcionamiento de la psique humana.

Anna Freud (1895-1982), considerada como la fundadora del psicoanálisis de niños, realiza la primera investigación sistemática sobre la infan-

cia y la adolescencia desde esta perspectiva teórica. En sus trabajos atribuye las tensiones y conflictos entre el adolescente y sus padres a la búsqueda de la autonomía e independencia que, en su opinión, constituye la tarea fundamental del individuo durante este periodo de la vida. Por otra parte, dedica también una parte importante de su obra al estudio de los *mecanismos de defensa* que el niño aprende a utilizar para atenuar o difrazar los sentimientos de ansiedad y a los que continuará recurriendo durante el resto de su vida.

Erik H. Erikson (1904-1994) pertenece también a la escuela psicoanalítica, sin embargo, a diferencia de Freud, centró sus estudios en la influencia de la interacción social en el desarrollo de la personalidad, es decir, se interesó por la formación y evolución del *yo*, razón por la cual su trabajo se conoce como *teoría psicosocial*. Erikson describe el desarrollo infantil como un proceso de intercambio entre el individuo y su medio, específicamente la familia, en el cual padres e hijos se desarrollan conjuntamente: "...los niños controlan y educan a su familia, tanto como sufren el control de aquélla; en realidad, podemos decir que la familia educa a un niño al ser educada por él" (Erikson 1987, p. 0).

A partir de estas premisas divide el desarrollo en varias etapas psicosociales que abarcan la totalidad del ciclo de la vida, a través de las cuales va evolucionando la *identidad del yo* de acuerdo con el autoconcepto y la imagen personal del sujeto. En cada uno de estos periodos el individuo se ve enfrentado a conflictos que debe resolver, y del éxito en la solución de cada uno de ellos depende la formación de una personalidad sana.

Primera etapa: *confianza básica vs. desconfianza básica* (bebé, primer año de vida). El gestor durante esta etapa es la madre, que mediante una adecuada satisfacción y atención de las necesidades del bebé va construyendo la confianza de manera tal que aunque ella se aleje, el niño no experimenta rabia ni ansiedad: "Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante ese tipo de manejo que en su cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura" (Erikson 1987, p. 224).

Segunda etapa: *autonomía vs. vergüenza y duda* (primera infancia, de uno a tres años). El niño debe aprender durante esta etapa, en la que ambos padres desempeñan el papel de gestores, que la confianza adquirida no corre peligro por la búsqueda de mayor autonomía. El medio debe

alentar la independencia, pero al mismo tiempo proteger al pequeño de su inexperiencia, pues ésta podría originar el sentimiento de *vergüenza* al verse expuesto ante los demás, y de *duda* al tener conciencia de que hay una parte de la realidad que no es posible ver.

Tercera etapa: *iniciativa vs. culpa* (segunda infancia, tres a cinco años). A partir de la autonomía conseguida, el niño comienza a tomar un papel más activo dentro de su entorno, que se amplía a la familia extensa, y busca atrapar, conquistar y explorar el mundo por sí mismo. En la medida en que se le promueva y apoye en esta búsqueda desarrollará la *iniciativa*; por el contrario, el fracaso habitual y la desaprobación del medio tendrá como consecuencia la *culpa*. Durante esta etapa comienza a surgir la responsabilidad moral.

Cuarta etapa: *industria vs. inferioridad* (infancia, cinco a doce años). El niño aprende a manejar herramientas, utensilios y armas y a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. En las sociedades modernas esto se traduce en la adquisición de habilidades y conocimientos a través de la instrucción formal. El riesgo durante este periodo consiste en que el niño sienta *inferioridad* respecto a sus compañeros y esto le haga renunciar a identificarse con ellos y con el mundo de las herramientas. En el contexto educativo, el peligro radica en las consecuencias negativas del fracaso escolar en la autoestima del niño; sin embargo, varios autores señalan que éste puede ser compensado por el desarrollo de otras habilidades como arte, deportes, etcétera (Grace 2001, p. 313).

Sexta etapa: *identidad vs. confusión de rol* (adolescencia, doce a dieciocho años). El conflicto de esta etapa, que constituye un periodo de transición entre la moral aprendida del niño y la ética del adulto, consiste en la búsqueda de la *identidad* propia y se manifiesta en la preocupación por la imagen que se proyecta a los demás en contraste con la que el sujeto tiene de sí mismo. Como parte de este proceso aparece el enamoramiento como proyección y reflejo en el otro. El riesgo durante este tiempo está en la incapacidad para optar por una identidad ocupacional, como consecuencia de una inadecuada integración del *yo*, provocada por la falta de identidad de las etapas anteriores.

Sexta etapa: *intimidad vs. aislamiento* (dieciocho a cuarenta años). La aptitud para establecer la *intimidad*, entendida como la capacidad de entretenerse a asociaciones y afiliaciones concretas sin perder la propia identidad, constituye el logro de este periodo. La inadecuada resolución de

conflictos en las etapas anteriores puede llevar al individuo a percibir las relaciones con otras personas como un peligro para el yo y tener como consecuencia el aislamiento, es decir, la evitación de las experiencias de *intimidación*.

Séptima etapa: *generatividad vs. estancamiento* (cuarenta a sesenta y cinco años). La *generatividad* es la capacidad para emplear la energía en ayudar a otros, que con frecuencia se expresa en el deseo de establecer y guiar a las nuevas generaciones, en especial a los propios hijos. Una inadecuada resolución de las crisis pasadas puede inhabilitar al individuo para proyectarse de esta manera, llevándolo a vivir centrado en sí mismo y con preocupaciones constantes acerca de su salud, comodidad, necesidades psicológicas, etcétera.

Octava etapa: *integridad del yo vs. desesperación* (a partir de los sesenta y cinco años). La *integridad del yo* deriva de la aceptación del ciclo de la vida como único e irreplicable que se consigue al haber superado los conflictos de cada una de las fases. En el caso contrario aparece la *desesperación*, que se manifiesta como temor a la muerte e insatisfacción con la vida propia. Erikson concede una gran importancia al éxito de los adultos en este último periodo, pues en el contexto de su teoría psicosocial, la debida *integración del yo* resulta necesaria para el desarrollo de la *confianza* durante los inicios de la vida de las nuevas generaciones: "...los niños sanos no temerán a la vida si sus mayores tienen la integridad necesaria como para no temer a la muerte" (Erikson 1987, p. 243).

Erikson realizó sus investigaciones con base no únicamente en casos clínicos como Freud, sino que se preocupó por la observación de sujetos normales y por el estudio de diversas culturas. En este sentido, sus conclusiones parecen ser menos subjetivas. La teoría eriksoniana ha tenido una gran influencia en la rama de la psicología evolutiva, pues a pesar de señalar la importancia de los primeros años, no considera que una experiencia negativa condene irremediabilmente al individuo a padecer una neurosis durante su vida adulta, pues percibe el desarrollo como un proceso dinámico en el que influyen diversos factores y que no termina con la adolescencia, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida.

En materia de desarrollo infantil Erikson considera la educación y la interacción social como elementos fundamentales para el desarrollo. El juego tiene también un papel central en su teoría, pues en su opinión constituye una herramienta mediante la cual el niño se representa la rea-

lidad y resuelve conflictos, que incluso puede ser utilizada terapéuticamente para conocer, diagnosticar y ayudar a los pequeños pacientes.⁶⁶

E. *Teorías contextualistas (Bronfenbrenner y la psicología evolutiva cultural)*

Las teorías contextualistas enfatizan la influencia del medio en el desarrollo humano. En este sentido, se les relaciona con una postura rupturista por concebir una separación entre lo biológico y lo social e intentar estudiar de qué manera se relacionan entre sí. Dos grandes representantes de esta línea son: el modelo ecológico de Bronfenbrenner y la psicología evolutiva cultural.

Bronfenbrenner propone una nueva perspectiva para el estudio del desarrollo humano en la cual sea posible comprender los factores que intervienen, observando la manera en que el individuo interactúa con los contextos que le rodean. Define el desarrollo como el cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con su entorno, es decir, como el resultado de las múltiples transacciones entre las características únicas de cada individuo y las de los distintos medios con los que se vincula, de manera que se ve afectado por ellos y al mismo tiempo produce cambios dentro de éstos.⁶⁷

Una de las grandes novedades de la propuesta de este autor la constituye el concepto de *ambiente ecológico*, que está compuesto por un “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” y que se relacionan con el individuo de manera directa o indirecta. Estos sistemas funcionan por medio de interconexiones sociales

⁶⁶ El mismo Erikson utilizó como herramienta de diagnóstico y tratamiento el juego, tal como narra en su libro *Infancia y sociedad*: “propongo una teoría de que el juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante la experiencia y el planteamiento” (Erikson 1987, p. 200).

⁶⁷ Me parece necesario destacar que para el autor lo importante es la percepción que el individuo tenga de su entorno, más que las posibles características “objetivas” que pueda tener éste: “Desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido” (Bronfenbrenner 1987, p. 47).

y se representan mediante cuatro círculos concéntricos, en cuyo centro está el individuo y cada uno de los siguientes contiene al anterior. El sujeto se desenvuelve dentro de cada uno de los sistemas asumiendo diferentes roles, es decir, ajusta su conducta de acuerdo con lo que se espera de él en relación con la posición que ocupa dentro de la estructura. Así, los roles son fundamentales en el desarrollo, pues determinan en buena medida la manera en que piensa y siente el individuo, de acuerdo con lo que él percibe que constituyen las expectativas sociales acerca de su conducta. A los cambios de roles o de entorno que ocurren a lo largo de la vida Bronfenbrenner les denomina *transiciones ecológicas*, y su importancia deriva de que casi siempre implican un cambio de rol, es decir, “de las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad” (Bronfenbrenner 1987, p. 26), por lo que constituyen periodos de riesgo en el desarrollo.

El concepto de transición ecológica es muy importante en el estudio de la infancia, pues los primeros años de la vida se caracterizan por la necesidad de ir asumiendo nuevos roles en cortos periodos de tiempo y aprendiendo las conductas asociadas con cada uno de ellos. Los primeros roles que el niño asume son los relacionados con el parentesco: hijo, nieto, sobrino, primo, etcétera; también es probable que se produzcan cambios durante esta etapa como la llegada de un nuevo hermano, la incorporación a la educación escolarizada, etcétera. Las transiciones se realizarán con éxito en la medida en que el individuo pueda contar con un vínculo del entorno originario y exista una buena comunicación y coordinación entre los distintos ambientes en que se desenvuelve.

Bronfenbrenner identifica cuatro sistemas que componen el ambiente ecológico del individuo:

- 1) *Microsistema*. El microsistema está compuesto por el complejo de interrelaciones que rodea al individuo en su entorno inmediato: familia, escuela, amigos, etcétera. Se define como “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner 1987, p. 41).
- 2) *Mesosistema*. El mesosistema comprende la interrelación entre dos o más entornos en los que el niño participa realmente, es decir, es un sistema de microsistemas. Ejemplos de mesosistemas pueden ser

las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de iguales (Bronfenbrenner 1987, p. 44). El desarrollo del niño se verá favorecido en la medida en que los microsistemas mantengan una buena coordinación y comunicación, por ejemplo si los padres y maestros están en contacto.

Dentro de este sistema son posibles cuatro tipos de relaciones: *a) participación en entornos múltiples*, cuando el individuo está vinculado a más de un entorno; *b) vinculación indirecta*, que se produce cuando la persona no participa directamente en el entorno, sino que lo hace a través de un tercero; *c) comunicaciones entre entornos*, generada por el intercambio de mensajes que puede ser directo (en persona) o a través de otros medios (teléfono, correo, etcétera), y *d) conocimiento entre entornos*, es decir, la información que tiene cada entorno de los demás. La participación de la persona en contextos diversos favorece el desarrollo, en la medida en que el individuo pueda ser acompañado por alguien con quien mantenga un nexo dentro del ambiente inicial y las demandas de los roles, relaciones y actividades tengan metas compatibles, así como que exista comunicación (de preferencia directa) entre los entornos. La participación en medios culturales y sociales diferentes a los propios, supone una riqueza que también contribuye al desarrollo (Espinosa 2001, pp. 199 y 200).

- 3) *Exosistemas*. El exosistema se integra por diferentes ambientes en los que la persona en desarrollo no participa activamente, pero en los cuales se producen hechos que afectan o influyen en el entorno del individuo. Ejemplos de exosistemas pueden ser las condiciones de trabajo de los padres, los servicios comunitarios, la escuela del hermano mayor, etcétera.
- 4) *Macrosistemas*. El complejo de sistemas derivados de los patrones de ideología y organización de las instituciones sociales de una cultura o subcultura constituyen un macrosistema, es decir, “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (microsistema, mesosistema y exosistema) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner 1987, p. 45). En este complejo entrarían, por ejemplo, las ideas en relación con la educa-

ción o las prácticas de crianza de una sociedad, que afectan profundamente la vida del niño.

El autor critica los trabajos sobre desarrollo (especialmente los realizados en Estados Unidos) por dirigir su atención en la interpretación de los problemas, centrándose primero en las características personales del niño y después en el entorno inmediato (familia, escuela, etcétera) sin comprometerse en el estudio de los macrosistemas que afectan profundamente la vida del individuo, especialmente durante la infancia. Bronfenbrenner atribuye esta omisión a que para ello sería necesario realizar un análisis político sin el cual no es posible comprender el desarrollo y sus problemas. En mi opinión, el examen no debe ser únicamente político, sino también cultural y social, porque las creencias de la sociedad acerca de lo que es un niño y sus necesidades determinan el papel que éste ocupa en la comunidad, la manera en que se le trata y la atención a sus requerimientos.

La principal crítica que se ha hecho a la construcción teórica de Bronfenbrenner es el peso excesivo que se atribuye al medio ambiente y la poca atención al individuo dentro de los estudios sobre el desarrollo. Para subsanar esta omisión, Ochaíta y Espinosa proponen incluir en el modelo el concepto de *mini-microsistema*, el cual hace referencia a las características biológicas y psicológicas del niño, es decir, sería el sistema correspondiente al propio individuo en crecimiento (Ochaíta y Espinosa 1999). De esta manera, la perspectiva de estudio incluiría necesariamente las características personales, integrándolas como parte dentro del complejo que afecta el desarrollo.

Las aportaciones de Bronfenbrenner al estudio del desarrollo humano permiten comprender al individuo en su contexto más amplio, y a la sociedad como una compleja red de relaciones que marcan el proceso de evolución de la persona, y que al mismo tiempo son afectadas por ésta. La teoría de Bronfenbrenner pone de manifiesto la importancia de las instituciones públicas en el desarrollo infantil, y en este sentido la necesidad de que éstas faciliten y apoyen este proceso. Por otra parte, permite también situar al niño más allá del papel de simple beneficiario que tradicionalmente se le ha atribuido, interactuando y a su vez afectando las relaciones del macrosistema: “La dirección y el grado de desarrollo psicológico se rigen según la medida en que la persona en desarrollo tenga

abiertas o cerradas las oportunidades para acceder a entornos que conducen al desarrollo” (Ochaíta 2000, p. 144).

La psicología evolutiva cultural se sitúa también dentro de una perspectiva contextualista del desarrollo; sin embargo, a diferencia del modelo ecológico no constituye un modelo teórico único, sino que se compone de un conjunto de aproximaciones con algunos elementos comunes que subrayan la importancia del macrosistema (en términos ecológicos) y estudian la relación entre una cultura determinada, la comunidad y la persona. Las primeras aproximaciones de este tipo podemos situarlas en algunos autores de los siglos XVIII y XIX (Herder, Vico, Dilthey); sin embargo, ha sido retomada de manera especial desde hace 25 años, en parte motivada por los estudios sobre desarrollo realizados desde la cultura occidental durante el siglo pasado —por ejemplo los de Piaget— que no contemplan las diferencias culturales en el desarrollo y pretenden generalizar las conclusiones a todos los seres humanos sin tomar en cuenta las distintas formas de vivir y entender la vida (Ochaíta 2000, p. 147).

La psicología cultural sostiene la existencia de psicologías múltiples, partiendo de la premisa de Herder “según la cual ser miembro de un grupo es pensar y actuar de cierta manera, a la luz de unas determinadas metas, valores y representaciones del mundo” (citado en Espinosa 2001, p. 208). En este sentido, la pertenencia a un contexto cultural constituye un elemento indispensable para la construcción de la mente, ya que las potencialidades abstractas únicamente adquieren sentido cuando se trasladan a la práctica y se convierten en mentalidades funcionales.

La psicología evolutiva cultural permite encontrar los elementos comunes al desarrollo humano para distinguirlos de los que se encuentran determinados por el contexto cultural. De la misma manera, puede servir para diferenciar las necesidades propias de la condición de ser humano de los satisfactores que están condicionados por la forma en que cada sociedad entiende que debe responder a las demandas de la persona en desarrollo. Sin embargo, hasta el momento los estudios se han centrado más en conocer los rasgos distintivos que caracterizan a una comunidad determinada, que en la búsqueda de las constantes de la mente. Hasta ahora los rasgos universales admitidos por los autores de la psicología cultural son los siguientes:

- 1) El individuo como sujeto activo en la construcción de su propio desarrollo.
- 2) Los procesos psicológicos superiores como resultado de la actividad interpersonal, es decir, de la relación del niño con otros.
- 3) La educación formal como una constante en todas las culturas.
- 4) El desarrollo del lenguaje como herramienta de comunicación.
- 5) La existencia de una narrativa para organizar e interpretar las experiencias.
- 6) La capacidad de automatización, es decir, de transformar los procesos conscientes en inconscientes con el objetivo de economizar funcionamiento.
- 7) El juego como elemento de aprendizaje y transmisión cultural (Ochaíta 2000, p. 154).

A pesar de que no existe una concepción unitaria de lo que se entiende por cultura, la psicología evolutiva cultural es indispensable para el estudio sobre el desarrollo humano, no sólo por lo que señalan los especialistas en el sentido de que permite encontrar los elementos comunes al desarrollo de todos los hombres, sino, sobre todo, porque pone de manifiesto que la pertenencia a una cultura es necesaria para el desarrollo de la mente y de la personalidad, pues hace posible la transformación de las potencialidades abstractas universales en formas concretas de vida y evolución.

Todas las escuelas nos enseñan algo acerca del funcionamiento de la mente del niño y del desarrollo. Ciertamente, cada una de las corrientes de la psicología evolutiva abordan el problema de la infancia desde una perspectiva teórica distinta; sin embargo, tienen en común el atribuir una importancia especial a los primeros años de la vida y la identificación de ésta como un periodo con características y necesidades propias y muy específicas. De tal forma que creo que es posible construir un concepto de niño y describir sus necesidades a partir de los datos aportados por la evolución histórica y las disciplinas que consideran a esta etapa su objeto de estudio.

3. La edad adulta

A pesar de las discrepancias entre las distintas teorías evolutivas acerca de algunos aspectos del desarrollo (que serían más bien un problema

de énfasis en estos aspectos que de desacuerdos sobre características de la niñez), no hay duda de que existe consenso generalizado en identificar a la infancia como categoría y en asignarle ciertas cualidades. Esto nos conduce entonces a preguntarnos qué es lo que significa ser adulto, pues aunque se haya superado la concepción del niño como un hombre en miniatura o como un ser inacabado, no podemos negar la evidencia de que la intuición de la necesidad de dar un tratamiento jurídico especial a la infancia deriva de atribuir determinadas características a la edad adulta de las que los niños carecerían, sobre todo porque esto se traduce en la imposición de limitaciones a la voluntad en el ejercicio de los derechos. Suponemos entonces que la madurez implica tener ciertas aptitudes que facultan al individuo para poder actuar con plena autonomía.

En general la ley no define lo que significa ser adulto, ni siquiera lo que es ser niño, sino que se limita a establecer un criterio temporal en el que se marca una edad a partir de la cual el individuo dejará de estar bajo la tutela del “padre”⁶⁸ y pasará a tener capacidad de ejercicio total, así como ser titular de los derechos de participación, cesando la protección de las normas especiales. Por el contrario, en el ámbito de la psicología evolutiva, la mayoría de las teorías realizan una descripción de las características de la infancia sin señalar un límite temporal concreto —con excepción de algunas propuestas, como la de Erikson— y relacionan el paso a la edad adulta con la adquisición de determinadas habilidades como resultado del proceso de desarrollo de los primeros años de la vida.

Resulta evidente la imposibilidad de establecer criterios de índole particular para alcanzar la edad adulta ante la ley, en primer lugar porque ello violaría, por lo menos en apariencia, el principio de igualdad, sin contar con la dificultad práctica de aplicar parámetros individuales. Pero además, la definición de adultez con base en determinadas características implicaría una postura axiológica acerca de lo que debe ser la vida de los individuos y lo que significan cuestiones tales como madurez, responsa-

⁶⁸ “Para la ley ser adulto significa no ser niño. Ser niño para la ley es estar por debajo de la mayoría de edad y, por tanto, ser dependiente de, por lo menos, un adulto llamado «padre». De acuerdo con el derecho secular, el rito de iniciación mediante el cual se pasa de la infancia a la adultez es sencillo, seguro y fácil de establecer. Lo único que necesita una persona para llegar a esa mágica mayoría de edad establecida por ley es ser «independiente» del dominio paterno y de su protección, y para que el Estado presuponga que es competente para cuidarse por sí misma, es decir, para hacerse responsable de sus propios actos y decisiones” (Goldstein 1978, p. 372).

bilidad, conciencia, etcétera, por lo que resulta más objetivo establecer un criterio temporal. Sin embargo, es claro que a pesar de los intentos de neutralidad moral al definir el inicio de la autonomía plena, se ha considerado necesario excluir de la regla general de la capacidad total por la edad cronológica a quienes no se ajustan a los patrones de “normalidad” y en consecuencia considerarlos incapaces de ejercer personalmente sus derechos a pesar de estar dentro del rango de edad establecido como adulta. Se sigue entonces que sí se atribuye al hecho de ser adulto determinadas características y habilidades a las que el desarrollo debe tender y que se supone se consiguen en la mayoría de los sujetos cerca de la franja de dieciocho años, determinada por la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución mexicana y muchas otras en el mundo como el inicio de la madurez.

Es difícil rastrear a lo largo de la historia occidental el significado de ser adulto durante las diferentes etapas, pues este concepto se encuentra determinado por las creencias y significados asignados por el contexto cultural y social, de manera que todo intento de aproximación será una interpretación a la luz de nuestras propias representaciones. De cualquier manera, lo más probable es que durante siglos no hubiera un concepto de adultez (aunque al parecer sí existía una noción de “mayoría de edad”), de la misma manera que no existía el de infancia, pues como se ha mencionado anteriormente, una vez superado el periodo de mayor dependencia, gente de todas las edades compartía los mismos espacios. A pesar de que muchos autores consideran que los niños se incorporaban al mundo de los mayores, no se puede negar que este universo adulto estaba formado por muchas actividades que hoy consideramos exclusivas de los niños. Los ejemplos más claros son el juego y la literatura, pues chicos y grandes compartían los pasatiempos que hoy serían impropios de las personas “maduras”; las letras tampoco estaban diferenciadas, pues los pequeños escuchaban y leían las mismas cosas que los adultos y no porque fueran precisamente obras que hoy estarían destinadas a los mayores, sino porque en un principio toda literatura tuvo un rasgo “infantil”.⁶⁹ Res-

⁶⁹ “En el estadio primitivo de nuestra literatura, niños y grandes escucharían las mismas cosas y tendrían las mismas lecturas. El infantilismo de los orígenes de casi todas las literaturas explica que ésta fuera apta para niños. En este sentido, es verdad lo que dice don Juan Valera: «Cuando todos los hombres eran niños tenían razón los poetas de meterse a pedagogos, y los pedagogos a poetas»” (Bravo Villasante 1979, p. 12).

pecto del ejercicio de los derechos, se sabe que la limitación a la capacidad jurídica es muy antigua, aunque al parecer ésta tenía una vinculación más directa con el hecho de ser hijo de familia que con el de no tener la edad adecuada. La restricción derivaba del hecho de estar sometido a un *pater familiae* que concentraba toda la capacidad para actuar y tenía poder sobre los miembros de su grupo.

En Grecia encontramos ya cierta distinción entre mayoría y minoría de edad, marcada por el cese de la patria potestad que en el caso de los varones ocurría a los dieciocho años, edad en la que se convertían en ciudadanos, y para las mujeres al contraer matrimonio. En Roma, el joven de quince y dieciséis años dejaba el mundo infantil mediante una ceremonia en la que se ponía la “toga viril” para asistir al Foro, aunque años más tarde se retrasó el ingreso a la vida adulta hasta después de los 25 años. Esta transición comenzaba en el caso de las chicas con un rito de iniciación el día anterior a su matrimonio, una vez alcanzada la pubertad,⁷⁰ en el que ofrecían sus muñecas a los dioses familiares y vestían la túnica “recta” (Moreno 2000, pp. 18 y 19). Esta distinción del derecho romano implicaba también una delimitación de la responsabilidad penal a través de un régimen legal exclusivo para los impúberes, en el que las penas eran atenuadas. Hierro (1991, p. 223) señala que en el derecho antiguo la mayoría de edad se determinaba en relación con la aparición de la pubertad, mientras que Goldstein vincula los orígenes de la edad tradicional de veintiún años como criterio para llegar a la mayoría de edad con la fuerza física para ser soldado, ya que era el momento en el cual se alcanzaba la capacidad para llevar una armadura y levantar al mismo tiempo una lanza o una espada. Sabemos también que las Partidas contemplaban un sistema diferenciado en la imposición de penas, en el cual se consideraba totalmente exentos a los menores de diez años y medio, y

⁷⁰ Según algunos autores, resulta difícil conocer la edad en que aparecía la pubertad en épocas remotas de la historia, pues no existen prácticamente fuentes que hablen del tema. El problema se agrava en el caso de los varones, al no tener un signo tan visible de este acontecimiento como lo es la menarquía en las mujeres. Por otra parte, parece ser que también a lo largo de la historia ha variado la edad de inicio de la pubertad, debido a factores tales como la alimentación en los primeros años de la vida. Por ejemplo, la literatura del tema parece confirmar la probabilidad de que durante la Edad Media y la Edad Moderna temprana, la menarquía se presentaba alrededor de los 14 años en la mayoría de las mujeres y que durante el siglo XIX se elevó a los 17 años en Europa (Laslett 1973, pp. 30-43).

hasta los dieciséis se aplicaban sanciones atenuadas. El Código Napoleónico reconocía también los 21 años como fin de la minoría de edad y de ahí se generalizó al resto de los códigos europeos. Esta norma permaneció durante mucho tiempo, hasta que a partir de la Segunda Guerra Mundial se difundió la tendencia a disminuir el límite por intereses que ya no tenían que ver con la capacidad militar (Goldstein 1978, p. 373).

De lo anterior se sigue que el establecimiento de la mayoría de edad respondía a criterios que poco tienen que ver con las teorías sobre el desarrollo. Incluso es muy probable que, considerando la fusión entre herencia y ambiente de la que se hablaba en el apartado anterior, la “madurez” en la actualidad sea consecuencia en buena medida de las expectativas sociales derivadas del hecho de alcanzar la mayoría de edad, que a su vez se delimitó atendiendo a factores de desarrollo físico. Esta idea se refuerza al observar que en la actualidad el ascenso en los niveles de vida de las sociedades industrializadas ha sido causa de que las características asociadas a la edad adulta aparezcan cada vez más tardíamente entre sus habitantes. Hasta hace pocos años se identificaba el inicio de la madurez con la adquisición de cierta independencia, sobre todo económica y social; factores como el primer empleo y el matrimonio eran indicadores de esta autonomía. Sin embargo, en los países que cuentan con un Estado de bienestar, estos fenómenos aparecen hoy con posterioridad: el periodo de estudios se prolonga (con el argumento de la dificultad para ingresar en el mercado laboral) y, en consecuencia, la dependencia económica de los padres y la permanencia en la casa familiar. El matrimonio aparece también a edades cada vez más avanzadas. En este sentido, parecería que el periodo de inmadurez estaría determinado no tanto por la dependencia “natural” de los descendientes, sino por la capacidad de los progenitores de atender al bienestar de los hijos, de manera que los acontecimientos que antes indicaban el ingreso a la edad adulta se han vuelto poco representativos en nuestros días.

De cualquier manera, y al margen de la evolución contemporánea, es posible afirmar que el desarrollo durante la edad adulta presenta diferencias importantes respecto de la infancia, pues en primer lugar los cambios no se dan de una manera tan acelerada en el tiempo ni en la forma, es decir, se producen de forma paulatina y no se manifiestan de modo tan evidente como durante el periodo infantil. En segundo lugar, las trans-

formaciones durante la adultez no pueden identificarse tan fácilmente con estadios como sucede con los niños, pues se presentan diferencias significativas relacionadas con la cultura y el proceso personal de cada individuo.

Casi todos los aspectos del desarrollo físico alcanzan su mayor nivel al comienzo de la vida adulta. El funcionamiento de los órganos, el tiempo de reacción, las habilidades motoras y la coordinación sensoriomotora alcanzan su nivel máximo entre los 25 y 30 años. Por ejemplo, la fuerza máxima de las piernas se alcanza entre los 20 y 30 años, la de las manos alrededor de los 20, mientras que la de los músculos estriados entre los 23 y 27 años (Grace 2001, pp. 414 y 415)

En el plano de desarrollo psicosocial, el significado de ser adulto está condicionado en buena medida por las representaciones sociales del grupo de referencia del sujeto, pues se supone que la consolidación de la identidad hacia el final de la adolescencia permite al individuo situarse adecuadamente en la sociedad con una dirección, propósito y significado de la vida. Esta posición también le capacita para enfrentarse a los cambios y adaptarse a nuevas circunstancias, resolviendo positivamente las contradicciones:

Aunque las edades biológica, social y psicológica se combinan para producir la madurez, hay ciertos rasgos psicológicos que son sus elementos primarios. Éstos pueden variar según la cultura, pero incluyen la independencia y autonomía física y social; la capacidad para tomar decisiones independientes; y algo de estabilidad, sabiduría, confiabilidad, integridad y compasión. Diferentes investigadores incorporan diversas características en la mezcla y cada cultura impone sus propias exigencias, de modo que no existe una definición universal de madurez (Grace 2001, p. 412).

Desde las teorías cognitivas, especialmente la de Piaget, la madurez estaría marcada por el fin de la etapa de las operaciones formales,⁷¹ con la conquista de la personalidad y la integración social. Ser adulto representa haber superado el egocentrismo adolescente, asumir un papel de realizador con una participación activa en la comunidad y tener auto-

⁷¹ Piaget ha sido duramente criticado por esta concepción, ya que no todos los individuos alcanzan la capacidad de resolver las *operaciones formales*, pues ello requiere de una educación formal que desarrolle ciertas habilidades.

mía en el ámbito moral.⁷² El desarrollo cognitivo permite al individuo analizar los roles sociales, reconocer y resolver incongruencias y conflictos, sin que esto signifique un riesgo para la propia identidad. En términos de Erikson, la edad adulta (que él sitúa a los 18 años) se alcanzaría una vez que se ha superado la crisis de identidad de la adolescencia y el individuo es capaz de fundir su identidad con la de otros, entregándose a asociaciones concretas, cumpliendo los compromisos que éstas requieran y enfrentando los temores que ocasionan las situaciones de intimidad. Si el logro de la etapa anterior no se ha conseguido se produce el *aislamiento* producto del miedo a la pérdida del *yo*: “El peligro de esta etapa es que las relaciones íntimas, competitivas y combativas se experimentan con y contra las mismas personas” (Erikson 1987, p. 238).⁷³

De las distintas perspectivas de las escuelas del desarrollo podemos concluir que hacia el final de la adolescencia están dadas las condiciones físicas, cognitivas, afectivas, emocionales y sociales para el que individuo consolide su identidad. Esta situación conlleva una nueva autonomía, pues supone que la persona, a través de cada una de las etapas y sus logros, ha llegado a construir un *yo* con valores, creencias y formas de vida particulares. Esta autonomía supone a su vez la eficacia de la voluntad, pues ya no hay peligro de que ésta sea coaccionada de manera que el sujeto deba ser protegido contra los efectos negativos de la expresión de sus propios deseos. Se ha desarrollado la capacidad para prever las consecuencias de las acciones propias y responder por ellas. De esta manera, podemos asumir que se considera que lo que se protege cuando se da un tratamiento especial a la infancia es la formación de esa voluntad.

En lenguaje de necesidades, la madurez implica superar la vulnerabilidad que pone al niño en situación de riesgo, pues la autonomía permite al

⁷² Kohlberg (1984) propone la existencia de tres niveles en el desarrollo moral: *preconvencional*, basado en castigos y recompensas; *convencional*, basado en la conformidad social, y *posconvencional*, basado en principios morales. Resulta interesante observar que Grace (2001, p. 218) menciona que muchos ciudadanos estadounidenses en “situaciones ordinarias” pueden permanecer toda la vida en el segundo nivel moral de convencionalismo, si no hay ningún motivo que les lleve a ir más allá, de manera que parece dudoso que el desarrollo moral por sí mismo pueda constituir un parámetro fiable para definir la adultez.

⁷³ Es importante recordar que para Erikson la edad adulta no implica el fin del desarrollo, sino que identifica durante ésta otros dos estadios con crisis y logros propios: *generatividad vs. estancamiento e integridad del yo vs. desesperación*.

individuo actuar eficazmente para conseguir la satisfacción de las necesidades básicas, es decir, tiene capacidad potencial⁷⁴ para cubrirlas por sus propios medios.⁷⁵

Los datos aportados por la psicología evolutiva, si bien nos ayudan a definir las cualidades del adulto, dejan abierta la cuestión de su traducción en la mayoría de edad para efectos jurídicos. En otras palabras, ¿significa lo mismo ser adulto que ser mayor de edad? La respuesta negativa parece evidente, en primer lugar por la dificultad de encontrar parámetros objetivos que permitan evaluar la autonomía, sin mencionar el riesgo de adjudicar al Estado un papel perfeccionista. Pero además, el inicio de la edad adulta no es algo que se produzca de manera uniforme en todos los individuos ni mediante una transformación definitiva, sino que se va dando mediante un proceso en el que se combinan diferentes elementos de la personalidad y el entorno. Prueba de lo anterior es el alargamiento de la adolescencia en las sociedades de bienestar, mencionado anteriormente. Entonces, ¿cómo otorgar eficacia a la voluntad mediante una norma general, cuando el término de la adolescencia es incierto?

La manera en que se ha enfrentado este dilema es mediante lo que Goldstein llama la distinción entre lo que es ser adulto y lo que el Estado reconoce como “un adulto”: “el derecho secular no define «adulto», sino que determina, de una manera general, a qué persona habrá de reconocer el Estado como «un adulto» en oposición a un niño” (Goldstein 1978, p. 368). La ley establece una competencia general y distingue mediante la edad cronológica a la persona que es “un adulto” —o, lo que es lo mismo, mayor de edad— aunque ésta no necesariamente sea adulta.

Resulta entonces que la ley protege al niño-menor de edad sustituyendo su voluntad por el juicio de un adulto-mayor de edad que garantice la satisfacción adecuada de sus necesidades. La importancia de esta tarea es

⁷⁴ Se utiliza el término potencial debido a que, en primer lugar, no todas las personas tiene un desarrollo igual, además de que con el alargamiento de la adolescencia en las sociedades modernas es posible que el momento cronológico se retrase debido a los factores ambientales, a pesar de que las condiciones físicas y cognitivas estén dadas.

⁷⁵ Los propios medios se tienen; otra situación distinta es que sea más cómodo prolongar la dependencia. Este fenómeno se aprecia claramente cuando comparamos el proceso de los niños o adolescentes de los sectores favorecidos con aquellos que por causas sociales o económicas se ven obligados a buscar sus propios medios de subsistencia. Esta situación los lleva a “madurar” a más temprana edad, aunque con un gravísimo costo para su desarrollo.

tal que, en caso de que el adulto-mayor de edad no sea competente para cumplir con su función, el Estado pasa a ocupar este papel que asegure lo necesario para el desarrollo,⁷⁶ como se explicará con mayor amplitud en la sección dedicada al análisis del paternalismo jurídico. Empero, la sustitución de la voluntad no puede ser ilimitada ni arbitraria, sino que debe ajustarse a determinados criterios que se intentarán delimitar en los siguientes capítulos a partir de una teoría de los derechos del niño fundamentada desde las necesidades básicas.

⁷⁶ Es claro que la sustitución del Estado como “padre” es un ideal que sólo puede aplicarse en algunas sociedades desarrolladas económicamente.