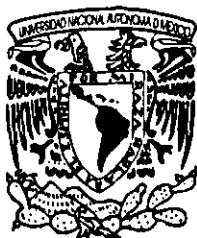


77

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**REFLEXIONES EN TORNO A LA
HISTORIA DEL MALTRATO INFANTIL**

T e s i s

**que para obtener el Título de:
Licenciado en Psicología**

Presenta:

JOSÉ DANIEL FIERRO ARIAS

**DIRECTOR: Mtro. Adrián Medina Liberty
ASESORA: Lic. Araceli Otero y de Alba**

México, D.F.

292284

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Reconocimientos	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD	15
1.1 Realidad y socialización, el juego del Sujeto	15
1.1.1. Realidad natural y humana. Consensos y sistemas simbólicos	17
1.1.2. Lenguaje y mundo real	21
1.1.3. Intersubjetividad, sentido común y vida cotidiana	22
1.1.4 Realidad y mundos	24
1.2. Cuestiones de método para hablar de la realidad humana y social	26
1.3. Recreación de la realidad a partir de la lectura y análisis de textos	33
1.3.1. Las fuentes históricas como textos, y su interpretación	37
1.4. De conceptos y definiciones generados en la realidad, en los textos, y de diccionario	42
1.4.1. Sobre definiciones	46
Conclusión	49
CAPÍTULO II: <i>ESTADO DEL ARTE</i> DEL MALTRATO Y DE LA HISTORIA DEL MALTRATO INFANTIL	51
2.1 Concepto de infancia y alusiones al pasado	52
2.2. Conceptos de maltrato	56
2.3 Líneas de investigación relativas al maltrato infantil	61
2.3.1 Maltrato en el presente	63
2.3.1.1. Libros	63
2.3.1.2. Tesis	68
2.3.1.3. Bases de datos	75
2.3.2. Maltrato en el pasado	84

2.3.3. Interdisciplinariedad	88
2.4 Institucionalización del maltrato	92
2.4.1. Instituciones e instancias educativas y sociales	94
2.4.2. Códigos legales mexicanos	100
2.4.3. Legislación internacional	104
2.4.4. Recomendaciones en privado	105
2.4.5. Maltrato institucionalizado	108
Conclusión	110

CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN E HISTORIA DE LA INFANCIA.....114

3.0 Consideraciones construccionistas e históricas	114
3.1 Breve historia contextualizada de la infancia. Elementos de maltrato.....	119
3.1.1. Del origen al nacimiento de la cultura	121
3.1.2. Infanticidio (de la antigüedad al siglo IV)	125
3.1.3. Abandono (siglo IV al XIII)	133
3.1.3.1. Puntos de inflexión que determinan los cambios	143
3.1.4. Ambivalencia (siglo XIV al XVII)	150
3.1.5. Intrusión (siglo XVIII)	161
3.1.6. Socialización (siglos XIX-XX)	167
3.1.7. Ayuda (siglo XX)	174
3.2. Reflexión comparativa y contrastante de las fuentes	183
Conclusión	188

CONCLUSIONES GENERALES194

BIBLIOGRAFÍA :.....205

RECONOCIMIENTOS

A Ti, que me permites ver la luz cada día y sorprenderme con la maravilla de tu Creación;

Gracias al oftalmólogo y a la historiadora, sin cuyas aportaciones no hubiese podido *ver* esta *historia*, gracias Papá y Mamá;

A las familias y los hermanos, carnales, políticos y afectivos, que me han acompañado en el camino.

Agradezco enormemente al Director, Revisora, Jueces, Lectores y demás noblemente nombrados y designados para esta tesis, sin cuyas aportaciones, opiniones, apoyo y flexibilidad, este trabajo hubiera sido irrealizable: Adrián, Araceli, Juan Carlos, Paty y Pablo;

A los profesores y maestros que han contribuido a mi formación intelectual y profesional en la Psicología;

También agradezco a los Amigos que han compartido conmigo su vida académica, laboral, escultista y personal.

Gracias a quien me ha acompañado en el trabajo Analítico, por compartir mi subjetividad;

A los niños y niñas del presente y del pasado que constituyen parte de mi vida y mi historia; gracias a toda la niñez de México y el mundo.

Reconozco especialmente a quien me apadrina, *alter ego* en quien me veo y veo al Otro, la identidad y la diferencia en el tiempo.

Por último, perdón a todos los Otros que no he nombrado pero que forman parte de lo que soy.

INTRODUCCIÓN

La autopista del sur de Julio Cortázar, sirve como metáfora de lo que puede ser y ocurrir en una tesis: En un regreso a la ciudad de París por la autopista del sur, un embotellamiento de magnitudes insospechadas impide a los viajeros llegar a la metrópoli, generando una serie de interacciones que parecen un impasse en el flujo del viaje. Entre todos los tipos de climas posibles, ocurren una sarta de diálogos (o más bien, los personajes incurren en ellos) que al final no sabemos si fueron una alucinación del que narra o un reflejo de nuestra triste y despersonalizada vida moderna.

Unos reconocen actitudes que nunca se imaginaron del que le acompaña; otros mueren en la "ciudad virtual" que se instaura provisionalmente en la carretera; se hacen bandos para la distribución de alimentos e incluso entran en estado de guerra; se concibe un niño en una noche de sexo. Esta situación de una serie de interacciones imprevistas cambia la vida de los sujetos que las protagonizan, nunca vuelven a ser los mismos ni los unos ni los otros. En un momento inesperado, se soluciona el problema de embotellamiento; nadie sabe ya cuánto tiempo ha pasado; ninguno de los que fueron personificaciones de circunstancias fortuitas recuerda que se está en un alto de la carretera, ni que ésta es para circular y siempre llegar a otra parte, no para detenerse a generar relaciones. Casi de inmediato, todo el tránsito se reorganiza, los motores empiezan a funcionar impasibles, los conductores ante la nueva desesperación están a punto de chocar sus autos, las relaciones y los rostros con que se dialogaba cinco minutos antes se alejan.

Detenerse a discurrir acerca del tema del maltrato infantil, implica entre otras cosas detenerse a dialogar con los textos, las ideas y con los que uno elige para debatir sobre aquéllos, construyendo un mundo provisional de discursos y relaciones que no se sabe en qué momento han de diluirse...

En las palabras y expresiones de nuestro lenguaje cotidiano contenemos un gran número de significados, como universos interiores que se hacen visibles al nombrarlos en un concepto. Estos universos guardan en su espacio la esencia de su construcción, y para comprender lo que subyace a su sentido, atendemos a su evolución. De la misma manera podemos comprender algunas categorías psicológicas y sus manifestaciones de manera íntegra si, y sólo si, hacemos una retrospectiva de su determinación, función y constitución, de tal forma que al estudiar su contenido o su significado, reflexionamos no sólo acerca de lo que significan, sino también de lo que *no* son ya, si lo fueron o significaron alguna vez y ya no, y por qué, según sus cambios en la historia. Considerar, pues, lo que ha sido “maltratar al niño” a través de los siglos, implica sumergirse en el pensamiento de los hombres y niños del momento, concebirllos como emisores y receptores de “buen” o “mal” trato, analizar el pensamiento de quien ya ha hecho esto antes, y considerar y conceptualizar al maltrato en sí, como categoría, motivo y conducta, y su fuerza y función como agente de adaptación y socialización, en un contexto y tiempo determinados. De numerosas posibilidades para enfocar este universo, objeto de estudio infinito, se hace indispensable tomar sólo algunas; para hablar de sólo una parte de algo tan grande, hemos hecho selecciones documentales a fin de encontrar respuestas a algunas de muchas preguntas que surgen en torno al tema: ¿Ha sido una historia de abusos y malos tratos la de los niños, y hasta qué punto?; ¿cómo una generación de padres maltratadores genera hijos que después serán padres que maltratan?; ¿qué elementos de la cultura transforman, revaloran y resignifican el trato y maltrato a los niños?

La ambigüedad existente en ciertas definiciones, la legislación, el concepto y la metodología de investigación del maltrato, implica que hay una falta de consenso *real* de lo que este tema refiere (es decir, dónde el trato al niño deja de ser “normal” o “adecuado” y comienza a ser maltrato); esto lo hace por sí mismo interesante como categoría de análisis e importante como tema de discusión social y académica (teórica y metodológica); por otra parte, la relevancia social del

maltrato es indiscutible, tanto por los efectos que estas conductas comprobadamente tienen o puedan tener –según la adopción de una definición convencional-, en el desarrollo individual, como por sus consecuencias sociales, en tanto genere otras problemáticas. Si no hay conciencia de cómo se significan las conductas que etiquetamos en forma negativa, más difícil se hace encontrar soluciones reales, aplicables a una modificación auténtica de ellas, de manera que sigan generando “malestar en la cultura”.

Un primer intento de reflexionar sobre las formas de tratar en el pasado a los niños basado en una revisión y análisis de *la* historia de la infancia, descubre que ésta, como tal y ya terminada, no existe, y que por lo tanto las consideraciones de existencia de buen o mal trato a niños en otras épocas, comparten contornos de ambigüedad bastante amplios. Partiendo de una comparación entre dos fuentes que tomamos como inicio del análisis (*Historia de la infancia*, compilación de De Mause [1994], y *Los niños olvidados*, de Pollock [1993]), hemos observado que:

a) Muchos historiadores suelen decir que en el pasado la infancia fue típicamente maltratada (de Mause, 1994; Shore, 1979; Lyman, 1994), o que fue objeto de desconsideraciones dado que no existía tal y como la conocemos hoy día (Ariés, 1987); a partir del examen objetivo de fuentes para reconstruir las relaciones entre padres e hijos en diferentes épocas y países, se ha tendido a concluir que el niño no era atendido en sus necesidades, era tratado con rigidez, como un ser inferior y sin importancia, o bien como objeto de las proyecciones de los padres, entre otras cosas deleznable; como si *la* historia de la infancia fuesen puros sufrimientos, malos tratos y negligencia “... las investigaciones revelan una secuencia, monótonamente penosa, de abusos cometidos con los niños desde tiempos remotos hasta casi nuestros días” (De Mause, 1994, presentación); “no era amor lo que les faltaba a los padres de otras épocas, sino ese sentimiento de la infancia” (Ariés, 1987, p.178).

b) Los autores que han analizado los textos de quienes han seguido fundamentalmente dicha línea teórica, concluyen y hacen hincapié en el ‘error’

argumentativo de aquéllos, que parece quisieran a como dé lugar validar y sostener la hipótesis de que la historia de los niños es una de malos tratos, sin hacer un análisis sistemático y concienzudo de las fuentes, sin valorar críticamente sus razonamientos, o bien, tomando sólo “parcelas” de una realidad del pasado. A partir de esta crítica concluyen cosas como que “en vez de empeñarse en explicar los supuestos cambios en las relaciones padres-hijos, los historiadores harían muy bien en meditar por qué razón la atención y el cuidado de los padres es una variable que resiste al cambio de modo tan singular” (Pollock, 1993, p.309). Si bien este juicio es parte de una crítica válida a un conjunto de generalizaciones que pretenden establecer un consenso, nos parece como tal una sentencia que da inicio a un discurso distinto y divergente, y nos hace preguntarnos si no es que se están abordando dos cuestionamientos diferentes.

En general, se concluye desde una primera lectura, sea de textos científicos experimentales o documentales, que el análisis de una categoría como el maltrato y las consideraciones acerca del comportamiento que lo identifique como tal, está matizado por juicios de valor, y sobretodo por asignaciones de significado y sentido que pueden no siempre estar siendo las más certeras, concienzudas o consideradas. Por otro lado, no existe una historia de la infancia que nos permita ver o discernir con claridad, una línea continua a través del tiempo referente al “buen” o “mal” trato infantil.

Para nuestro análisis partimos, en un primer capítulo, de la idea de que la realidad sobre la que actuamos, y los conceptos que la nombran y describen (la realidad ontológica), se construyen socialmente, que cambian a lo largo del tiempo, en los diferentes espacios, y según quién hable de ellos. En la ciencia histórica, por ejemplo, la voluntad consciente del autor en la forma de describir e interpretar la realidad del pasado es parte clara y constitutiva de su ejercicio, “no sólo el historiador está ‘en la historia’, sino que forma parte de ella. Su manera de ‘hacer historia’ es un testimonio inequívoco de la mentalidad de su tiempo” (Vilar, 1992, p.112); también en psicología, *siempre* que la realidad se interpreta, ésta se

está construyendo. Particularmente, el conocimiento de aquella mediante los textos, conlleva una interpretación de acuerdo con códigos de significados del mismo, sean éstos científicos, individuales o de la sociedad en que se ha escrito; desde la perspectiva del texto como narración

... [el relato] es la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente /.../ las diferentes maneras de realizar la lectura pueden atacarse mutuamente, constituir un maridaje, burlarse una de otra en la mente del lector /.../ el poder de los grandes relatos reside en la interacción dialéctica que establecen entre la trama o tópico y el tema subyacente, temporal e inmóvil (Bruner, Kermode y Ricoeur, en Bruner, 1996, p.17).

Para abordar teóricamente la historia del maltrato infantil mediante textos, hemos realizado tareas de búsqueda e interpretación de fuentes de información, y de diferentes formas:

1. Analizando las hipótesis e inferencias que intentan explicar cómo se trató a los individuos jóvenes de las sociedades, y más recientemente a los niños, en el tiempo en que no hay registro histórico de los hechos.
2. A partir del registro directo de los hechos (fuentes primarias), generalmente narraciones de experiencias de personas -diarios, autobiografías, cartas-, que serían de mucha utilidad si el objetivo fuera hacer psicografías.
3. Remitiéndonos a fuentes secundarias (es decir, lo que se ha dicho de los hechos, la historia de algo) que en una u otra forma han intentado directa o tangencialmente, abordar, describir o "hacer" una historia del maltrato en la especie humana en alguna de sus facetas (infanticidio, crianza, educación, etc.); esto implica un doble proceso de análisis, interpretación y síntesis, tanto de los hechos como de lo que se dice de ellos, que conduce a nuevas conclusiones y argumentos.

Las interpretaciones, entonces, sean de fuentes históricas primarias o secundarias, o de cualquier otro texto, implican cierta "asignación" de sentido,

consciente o inconsciente. Por ello, en este trabajo hemos reflexionado no sólo en torno a los hechos que reportan las fuentes sino también y sobretodo, a lo que algunos autores han dicho *sobre éstos*, y *cómo* los describen. Se vuelve imposible, al menos en este trabajo, tomar en cuenta *todas* las inferencias, hipótesis, fuentes primarias y aun las secundarias respecto al tema, para llegar a conclusiones de demasiado peso para la psicología; sin embargo, es válido enfocarse en algunas de estas fuentes para analizarlas, confrontarlas, y concluir al respecto congruentemente.

También creemos que el maltrato, categoría ambigua y en transformación, requiere concebirse (como cualquier otro comportamiento, de hecho) bajo una serie de condicionantes sociales (o dicho más ampliamente, marcos contextuales), y con una visión integrada (evolutiva, histórica) de los hechos y fenómenos sobre los que cimienta su constitución como concepto, definición, conducta y objeto de estudio.

En el segundo capítulo intentamos esbozar la actualidad del maltrato infantil, su situación en el conocimiento académico y en la práctica institucional y social. Para ello, hemos constituido definiciones de lo que es lo “infantil” y el “maltrato”, de la manera más integral posible y a partir de diversos textos; hemos resaltado la importancia de la interdisciplinariedad tanto para el estudio de esta categoría (en la psicología y en la historia), como para su manejo institucional en la sociedad contemporánea.

Si algo es notable en el discurso actual de la ciencia de la psicología, es su peculiar multiplicidad de discursos, de posturas teóricas y de metodologías para generar conocimiento valioso; por esto nos ha parecido importante hacer notar qué rumbo toma *en la actualidad* la visión del trato a los niños desde las diferentes perspectivas en esta ciencia. Para dibujar este “estado del arte” del maltrato, revisamos las perspectivas teóricas actuales que lo abordan, la tendencia de la bibliografía y las investigaciones recientes, y la aplicabilidad social y hasta tecnológica que ha tenido esto para la solución de problemas concretos. La

función de la lectura, mención y análisis breve de estos textos es meramente introductoria al tema, ya que creemos que la explicación del maltrato humano en las culturas (y que es el que nos interesa) se satisface más desde una perspectiva sociocultural que etológica, evolucionista, positivista, neopsicoanalítica o cualquier otra. También consultamos tesis y bases de datos (Psychoinfo y SIPAL) sobre investigación documental, empírica y experimental relativa al tema.

Partiendo de la idea de que es conveniente preguntarse cómo crea cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean en la vida pública (de Mause, 1994), y revisar las interpretaciones de cualquier orden en torno a ello (más que en la historia oficial o las hipótesis comprobadas científicas *per se*), podremos comprender la cuestión de manera más integral y encontrar visos de solución a problemas relativos a este tema, sea de problemas situacionales “reales” o del discurso relativo a cualquier aspecto del tema (su legislación, definición o tratamiento psicológico, por ejemplo), sea en el ámbito público o en el privado; “...todo ello [las leyes sociales que se promulgan a favor de la niñez], equivale a decir que la infancia es, por excelencia, una de esas zonas-límite en que lo público y lo privado se bordean y se afrontan, a veces violentamente” (Perrot en Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 154). Esto nos ha hecho considerar importante discurrir acerca de las instituciones, como creaciones humanas al servicio de la sociedad y los objetivos que el poder público considera necesarios, tomando diferentes formas: institutos, leyes, códigos, etc., sin dejar de lado la fuerte influencia e importancia que tiene el ámbito familiar, del hogar, íntimo o subjetivo; el privado en suma.

El tercer capítulo, el central de nuestra tesis, lo dedicamos a narrar una versión de la historia de la infancia (la nuestra), entendiendo a ésta como un producto cultural (no como un estado natural o biológicamente), y a la par a reflexionar sobre cómo los que las han escrito conciben al niño, al trato que se le ha dado y a los hechos que refieren para realizar estas historias. Para hacer crítica acerca de las consideraciones de maltrato y sus formas, hicimos una revisión de lo

que podría considerarse maltrato en el pasado (tanto por los de la época como por nosotros), y también mencionamos lo que claramente algunos han juzgado como maltrato. Hemos de advertir que el abordaje y comprensión integral de éste y las prácticas de crianza de una época como social y culturalmente determinados, ha llevado a preguntarnos si para los hombres del periodo estudiado sus prácticas de crianza y formas de trato eran consideradas como maltrato; hemos precisado más entrar en las consideraciones analíticas del fenómeno que en el fenómeno mismo. Ello nos ha hecho elaborar una especie de “intertextualidad” oscilante entre la narración de los hechos concretos, y nuestra reflexión de los mismos.

La construcción y reconstrucción de la evolución y la historia de la infancia la elaboramos a partir de la lectura y mención de fuentes históricas secundarias principalmente. Citamos bibliografía que sostenga nuestra presentación sistemática de la información y que permitiera esbozar una historia sintética, misma que se basa en las hipótesis y referencias de las principales fuentes empleadas para dicha reconstrucción (De Mause, 1974; Pollock, 1993).

La comparación y contraste múltiple de los textos, posturas y argumentos estudiados referentes al maltrato, del pasado y actuales, integra en cierta forma lo analizado hasta dicho punto, y permite estructurar una línea de discurso relativa al tema, sustentar el valor de considerar las categorías del comportamiento desde una perspectiva sociocultural, detectar elementos de la cultura que generan condiciones de maltrato de acuerdo a una definición, sea social, académica o pragmática, y mostrar los productos de la reflexión en torno a la temática e historia del maltrato infantil (en las conclusiones generales). Al comparar y contrastar las fuentes que contienen algo de la historia (o pseudohistoria) del maltrato infantil y sus visiones teóricas acerca de la infancia, intentamos mostrar el camino mediante y a través del cual reflexionamos y llegamos a conclusiones, a partir de la problemática planteada, tales como que una cosa es hacer historia del maltrato dispensado a los niños en otras épocas, y otra es hacer una historia de la infancia; que una cosa es hacer historia de lo que permanece en la crianza a pesar

del cambio histórico y cultural, y otra intentar hacer una historia de la infancia, aun cuando ésta quede “desautorizada” como tal por algunos en tanto parece ser la historia del maltrato dispensado a los niños, de la que se ha inducido equivocadamente que *sólo eso* es la historia de la infancia. Estos entre otros productos de reflexión.

A través de todo el trabajo ejemplificamos formas de trato consideradas maltrato dispensado a los individuos de corta edad en determinados tiempos y lugares, según la accesibilidad e interés en las fuentes del fenómeno de estudio, según cómo lo consideran los autores de ellas y a nuestro criterio. Esta “metarreflexión” tiene por objeto poner de manifiesto que la definición, concepción y consideraciones de maltrato están determinados socialmente por consenso, mismo que permite *construir* el significado del comportamiento, que no permanece inalterable o cristalizado en compañía de una cultura, sino que ésta lo contiene por así decirlo, y es la sociedad la que permite estas definiciones y consideraciones del comportamiento, aun más, los genera en tanto los acepta (Gergen, 1996). Por ello, nuestro interés también se ha centrado en las cuestiones metodológicas que atañen al estudio histórico de una categoría de la naturaleza del ‘maltrato infantil’.

La conciencia del proceso de abstracción que se va realizando o metarreflexión, podría convertirse en el ejercicio principal de esta tesis en un momento dado; como un intento de tomar lo más integralmente posible ese universo interior una vez delimitado, en el cual, más que estudiar lo que contiene (si bien muchos ya lo han hecho) hiciésemos un intento de comprensión del mismo en tanto tal, mostrando puntos de vista y defendiendo conclusiones. Creemos que en una tesis de tipo documental, y particularmente en una como esta, que persigue mostrar los productos de reflexión, es válido decir que los objetivos y sus posibilidades de aplicación se van concibiendo a lo largo del “ejercicio reflexivo” y se acaban de concebir (se conciben verdaderamente, más bien) sólo hasta el final. Con arreglo a algunos de los objetivos que debe perseguir una

investigación de este tipo (según Rigo Lemini, 1998), pretendemos revisar históricamente el tema del trato a los niños; comparar y contrastar perspectivas y respuestas teóricas relativas a problemas de investigación, describiendo y analizando enfoques al presentar el tema en forma crítica y sistemática, y proponer en forma original un abordaje explicativo para un fenómeno de interés científico. Los lugares en que hemos consignado la información son bibliotecas, Internet, centros de documentación e institutos de investigación (principalmente de la UNAM), aunque según la accesibilidad y disponibilidad de las fuentes, hemos tenido que remitirnos a otras instancias... *y dialogar con muchos Otros para escuchar sus opiniones y puntos de vista...*

Después de ser capaces de articular el texto construido con el mundo, posibilitando que éste pueda empezarse a leer desde cualquier capítulo (a manera de Rayuela), y de sostener en un debate ante Otros la línea de argumentación que se ha venido perfilando, sentimos que quizá podemos regresar al incontenible seguir de la vida cotidiana de París o de cualquier otra urbe, donde uno es el todos que todos nosotros somos, en el andar y correr " ..hacia las luces que crecían poco a poco, sin que ya se supiera bien por qué tanto apuro, por qué esa carrera en la noche entre autos desconocidos donde nadie sabía nada de los otros, donde todo el mundo miraba fijamente hacia adelante, exclusivamente hacia adelante..." (Cortázar, 1977, p. 35).

CAPÍTULO 1: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

“En definitiva, es muy fácil y, aparentemente, muy gratificante no ser construccionista hoy en día, pero quienes optan por la facilidad no saben lo que se pierden. Se pierden nada más y nada menos que el ser sencilla, pero, plenamente humanos”

(Tomás Ibáñez).

1.1 Realidad y socialización, el juego del Sujeto.

Una de las premisas de la que podemos todavía estar convencidos en nuestro mundo posmoderno, es que la Realidad -con mayúscula, para referirnos a ella en tanto ser- nos preexiste y existe independientemente de nosotros. En nuestra necesidad de entender aquella que nos circunda, y para sentir que tiene delimitaciones claras, un contenido y que fluye (que tenga sentido), le asignamos significado mediante palabras que se articulan en un discurso, permitiendo comprenderla en tanto somos y estamos en ella: Hacemos lo necesario para tener sentido de realidad.

La designación de lo que es ‘la realidad’ (refiriéndonos a partir de ahora a lo que cotidianamente percibimos que la integra) y sus elementos, se construye de manera social: En tertulias literarias se habla de, se comunican los ‘mundos posibles’ a los que puede estar refiriéndose un autor; analizar la realidad política de México entre dos o más implica la estructuración de una discursividad y un mínimo de acción comunicativa; en un partido de billar por acuerdo social gana quien más puntos acumule.

El concepto de realidad a que nos queremos referir, pues, es un amplísimo conjunto de interacciones entre varios elementos que la constituyen (sus símbolos, procesos, dimensiones) y las nociones con que la concebimos, y que puede comprenderse cuando eso que es y está se designa de alguna forma. Lo que pareciera estar “fuera de la realidad”, frase que se populariza y de la que se abusa,

se convierte en parte de la realidad cuando puede nombrarse, hacerse texto, ponerse de manifiesto, publicarse; en tanto entre en un sistema simbólico que le dé existencia, se ha socializado. Por ejemplo, intentar analizar la realidad interna de una persona es parte de la realidad, mientras pueda ser comunicada: Que haya un sujeto que la contenga y la nombre, un escucha, y ambos estén contenidos - también por acuerdo de que así es- en la realidad.

Aun cuando un sujeto dijese que "*para mí un comportamiento es esto*", en tal sentencia de aparente circuito cerrado, está ligada una cascada de constructos sociales, socializados con anterioridad, que permiten que un sujeto nombre su experiencia individual de pensamiento o valoración, de una forma; aunque pretenda hacer diferencia de una multitud -la cual contiene-, en ese *para mí* siempre está implícito un *tú*,

...los elementos conceptuales o intelectuales con que cuenta [un individuo] para percibirse como un Yo, un Sí-mismo, con su identidad y singularidad e insularidad, son elementos intersubjetivos: la sola idea de Yo (y Tú) son categorías de un lenguaje creado por una colectividad que desborda al individuo con todo y su Yo, y le determina en su autoconcepción (Fernández en Montero, 1994, p. 90).

El conocimiento de nuestra realidad, entonces, no es una posesión individual, sino que más bien se gesta en la conexión social, en las relaciones. Las prácticas sociales de la cultura en que nos desenvolvemos intervienen en la producción de explicaciones o teorías acerca de sí, y hasta las justifican; los ejemplos mismos que mencionamos en este texto y el texto en sí, se negocian socialmente para ser aceptados como un elemento de la realidad de acuerdo a un propósito.

Para aceptar la Realidad y la realidad (epistemológica, psíquica y social), es necesario estar enterado de que son mayores a nuestras percepciones de ellas como tales, que no son un accidente geográfico del mundo sino todos los mundos

posibles con los hechos y fenómenos que los caractericen; la realidad es cambiante, y para aprehenderla y que no nos desborde buscamos acordar qué es ésta, aun cuando no sea sencillo, "...la gama de estipulaciones es grande, y lo que uno hace de lo que ha estipulado no es algo que se determine mediante una rápida intuición" (Bruner, 1996, p. 111).

Y cuando uno puede hablar de ella o tomar una postura, en realidad queda claro que la realidad, epistemológicamente hablando, es lo que uno estipula - expresado en un sistema simbólico- y no lo que uno encuentra. En este sentido podría aceptarse que los argumentos de este escrito por lo menos son reales, si son aceptados.

1.1.1. Realidad natural y humana. Consensos y sistemas simbólicos.

Hacemos lecturas, descripciones y concepciones del mundo o 'la realidad', mediante acuerdos, tanto de los objetos de la naturaleza (físicos y biológicos), como del quehacer humano. Aun cuando parece que los entes y fenómenos de la realidad natural no cambian sus leyes de dinamismo interno, su comportamiento, *porque se les nombre o conciba de una forma u otra*, y la realidad que construyen y los constituye no depende de nuestras lecturas sino de relaciones causa-efecto, nuestra experiencia del mundo de la naturaleza está conformada por concepciones de ella constituidas en el discurso con los demás (*ibid.*, p. 96). Más aun sucede con los fenómenos y procesos humanos y sociales, y las categorías que los describen: Se caracterizan por ser variados, en tanto las motivaciones e intenciones que les subyacen son variables; para conocerlos completamente no sólo atendemos a la conducta observable (con lo que de ambiguo tienen los límites de lo observable), sino también a cosas que están detrás, tales como juicios dispuestos en el preconsciente, referentes ideográficos o intensidades emocionales.

Si aceptamos el principio según el cual lo que existe es un producto de lo que es pensado y que la causalidad es un constructo mental impuesto a una simple

serie de sucesos (basado en los principios de Kant y Hume, en *op. cit.*), podremos entender que no hay fenómeno observado que sea inalterable y que al hablar de él esté inalterado; simplemente al pasar por el filtro de nuestros sentidos se va constituyendo en algo distinto de lo observado, que se matiza, y los matices se van dando mientras pasa por el pensamiento y se externaliza como sentencia, hipótesis o argumento, a través del lenguaje. Tener un código científico, homogéneo, para hablar de los fenómenos observados, pues, no quiere decir que lo que observamos sea igual a lo que decimos de ello. Cualquier código, científico, social o individual, para definir, significar y hablar de los fenómenos y el mundo, está basado en un sistema simbólico, generado en y proporcionado por una cultura de tiempo y espacio definido, que cambia esos sistemas de significado conforme se transforma, en parte, gracias a éstos: Lo que 'es verdad' siempre está contextualizado. A través de la costumbre y la cultura, somos los humanos quienes *convenimos* qué sí y qué no son o pueden ser las cosas y los símbolos, incluso la libertad de estas convenciones;

...siempre que observamos la creación de las realidades, vemos la complejidad de los sistemas simbólicos, la dependencia que tiene lo que ellos crean en el discurso en el cual están incluidos y de los objetivos a los cuales se ha de poner la creación. Cada sistema de símbolos es un medio para transformar cualquier elemento estipulativo dado que el sistema acepte como información (Goodman en *op. cit.*, p. 109).

Si queremos que lo que observamos, valoramos y apreciamos en el mundo social tenga sentido, una existencia comprensiva articulada, hemos de atender también al sistema de significado que da origen y a la vez es consecuencia de esas lecturas o apreciaciones. Esto se sostiene si partimos de que todo aquello con lo que nos relacionamos en el mundo social y las relaciones sociales mismas, no lo manipulamos (excepto en algunos casos de histeria) como hacemos con los objetos del mundo natural, sino que interactuamos con ello, por lo que a los

'objetos' del mundo social se les puede describir de distintas formas o asignárseles significados y sentidos distintos en un mismo tiempo; más aun en diferentes tiempos.

Los autores consultados sostienen las anteriores afirmaciones de una u otra manera: Goodman piensa que construimos mundos con la ayuda de sistemas simbólicos actuando sobre un mundo dado que damos *por supuesto*, que la distinción entre verdad y mundo se diluye cuando se le observa de cerca, y que la decisión de hablar sobre las realidades es una cuestión de práctica o convención y no una decisión sobre el hecho objetivo. Berger y Luckmann (1989, p. 39) dicen que "la realidad de la vida cotidiana se da *por establecida* como realidad y no requiere verificaciones adicionales sobre su presencia..." [cursivas nuestras]; para hablar de ella, los sujetos nos ponemos de acuerdo haciendo consensos de lo que son y no son las cosas, de hecho hasta para delimitar las diferentes realidades y las zonas de significado. Es la polémica que surge de estos discursos la que permite la negociación para establecer un estado de cosas, una asignación de significados, una cultura, y a la vez generar sus posteriores transformaciones,

...si nuestras concepciones de lo real /.../ son construcciones culturales, entonces la mayor parte de nuestras prácticas culturales pueden ser consideradas como algo contingente. Todo cuanto se considera normal, natural, racional, obvio y necesario está -en principio- abierto a la modificación (Gergen, 1996, p. 84-85).

La referencia, que da posibilidades de significar, está enmarcada en un conjunto de acciones y prácticas: La semántica es resultado de la pragmática.

Posterior a la interacción, hay un acto de traducir al propio código de significado para dar sentido a las acciones, es decir, interpretamos. Las eternas peleas sobre *cuál* es el límite de la interpretación respecto a la observación y viceversa, carecen de importancia si uno decide hacer un consenso claro y con límites de responsabilidad, de lo que uno va a interpretar,

...el valor de la neutralidad es un afán quimérico; el profesional siempre e inevitablemente afecta la vida social tanto para bien como para mal, mediante cierto criterio valorativo. /.../ en lugar de operar como secuaces pasivos del 'espejo de la naturaleza', los científicos activos en las ciencias humanas pueden de manera legítima y responsable extender sus valores (*ibid.*; p. 82);

siempre que uno habla de los fenómenos, aun cuando sean producto de la observación, los traduce a un código de significado estructurado previamente en un contexto social y/o científico que ha consensuado su verosimilitud. Teniendo esto en cuenta podemos argumentar sobre los elementos del mundo que observamos y los actos humanos que ahí suceden; conforme interpretamos articuladamente y hablamos sobre lo que hemos observado e interpretado, podemos tener

...pretensiones de verosimilitud argumentativa, cuyo resultado de comprensión se conoce solamente hasta que se calibra su recepción por parte de un interlocutor, y cuyo tema no queda nunca agotado, porque siempre se puede decir más, algo diferente al respecto (Fernández, 1994, p. 293).

En conclusión, en tanto hay un proceso de socialización, de acuerdo y convención entre los miembros de una comunidad, las categorías usadas en el proceso de interpretar los fenómenos observados toman una forma que se valida según un sistema de significación durante cierto periodo de tiempo. Es precisamente éste el carácter distintivo de los hechos y fenómenos humanos (psicológicos y sociales) respecto a los naturales: *sólo porque* se ha convenido que un acto o creación significa tal o cual cosa en el momento, lo es, haya sido esto inconscientemente o a conciencia. Este último argumento nos interesa si vamos a abordar históricamente algo con tantos referentes semánticos, interpretables, como es la forma de 'bien' o 'mal' tratar a los niños.

1.1.2. Lenguaje y mundo real.

Jakobson insiste en que el significado no sólo es una traducción, sino que la traducción múltiple es la regla (polisemia); esta multiplicidad es lo que a su vez permite la polémica y las distintas versiones del mundo, de lo que se considere real. Más que en cualquier otro fenómeno humano, el habla, decir algo, siempre tendrá que estar considerado, matizado o hasta sujeto por los referentes de contexto, sobre todo si con los gestos, los ademanes, el volumen de la voz, indicamos el sentido de las acciones o el significado que hemos impreso a las intenciones y otras subjetividades hondas, y al discurso que de ellas hacemos, "...un enunciado puede ser considerado referencial, expresivo, conativo (en el sentido de un acto del habla), poético, fáctico (mantenimiento del contacto) y metalingüístico" (Jakobson en Gergen, 1996, p. 17). Las reglas y los términos para hablar de lo que refiera al mundo y su comprensión- y más específicamente en psicología, al comportamiento y la interacción-, también se generan en las relaciones; son algunos de aquellos "...artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente, y que se dan entre personas" (*ibid*; p. 73).

La manera de estipular lo que es la realidad, de describir los objetos y fenómenos del mundo, es el lenguaje, un vehículo para hablar de la verdad aparente o creada, un sistema de signos accesible objetivamente que funciona como depósito de vastas acumulaciones de significado y experiencia que se pueden preservar y transmitir (Berger y Luckmann, 1989, pp. 55-56). El lenguaje y las palabras son un poder garantizado en el intercambio humano, y están activos en la medida en que las emplean las personas al relacionarse; marcan las coordenadas de la vida en sociedad y la llenan de objetos significativos (*ibid.*). La cotidianidad proporciona el lenguaje para objetivar las experiencias subjetivas y dotarlas de significado, sea mediante acciones corrientes, de nuevas formas de relación, de acuerdos institucionales o comunicativos. Parece que sobre todo

mediante el lenguaje podemos tener acceso a ‘fuerzas’ del interior humano y la realidad social, en tanto éstas se expresan simbólicamente; es aceptable entender nuestro mundo como elaborado (entendido) por medio del lenguaje y no tanto de la cognición, como solemos, precisamente, pensar.

Las funciones cognitivas en tanto tales, difícilmente pueden satisfacer la comprensión del mundo factual en un sujeto, “...de hecho, sabemos muy poco sobre el ‘lector en el texto’ como proceso psicológico” (Barthes *et al.* en Bruner, 1996, p. 17), en cambio, las palabras y los signos parecen ser rasgos constitutivos de los fenómenos y pautas de intercambio, como mencionaba Wittgenstein (en Gergen, 1996); aun cuando el mundo no se explica exclusivamente en términos lingüísticos, “toda narración está dominada /.../ por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social /.../ no existe ninguna descripción ‘verdadera’ de la naturaleza de las cosas” (*ibid.*; p. 68).

Nuestro interés en mencionar ésto estriba en la importancia del contexto lingüístico, además del social claro, cuando se etiqueta con palabras a los demás y su conducta, y en la forma de entender categorías como el maltrato; todo ello refiere las pautas de vida cultural del momento y su relatividad. El lenguaje tiene la capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad aquí-y-ahora.

1.1.3. Intersubjetividad, sentido común y vida cotidiana.

¿Cómo puede haber una concepción del mundo que sea común a todos los individuos, si la percepción de éste es subjetiva?

El mundo no es para uno, sino que se comparte; la subjetividad compartida, la intersubjetividad, es de hecho lo único común en un mundo caracterizado por subjetividades, que pueden articularse para funcionar gracias a la correspondencia que se establece entre los significados de unos y otros (Berger y Luckmann, 1989). Aunque en principio parezca imposible, la intersubjetividad, sólo ella,

puede dar coherencia y significado al mundo y los objetos, dotar de sentido al lenguaje y percibirse de las intenciones: Constituye el sentido común que funciona como eco del mundo y de una realidad social que ha sido interpretada, cuando se comunica. El lenguaje va más allá de cada subjetividad, trasciende a los sujetos y los 'atraviesa', es transubjetivo.

El mundo rara vez deja de tener coherencia por nuestros debates intelectuales, tales como los que mencionábamos respecto a la 'división' entre el conocimiento de la realidad natural y humana: Los sujetos en la vida cotidiana atribuimos intenciones a los objetos del mundo de la naturaleza (animismo) y nos conformamos con mitos sobre el origen, pero también cosificamos los deseos (induciéndolos mediante productos en comerciales televisivos). Esto no quiere decir, pues, que no *pueda* aceptarse, decirse o 'leerse' que la realidad subjetiva que constituye el sentido que tiene un individuo de su mundo se divida, en síntesis, en natural y humana (de acuerdo con Bruner). Son los acuerdos lingüísticos los que lo permiten.

Por otro lado, al comunicarnos con lo que parece regido por las intenciones, hacemos común y permitimos que se socialice, esta característica humana intrínsecamente social, la intención. Es importante mencionar que el sentido común funciona, de acuerdo con los autores citados, como casa de innumerables interpretaciones cuasi-científicas y pre-científicas sobre la realidad cotidiana, que dan por establecida y también sobre las intenciones; aun cuando esto es una realidad, el sentido común parece lo último que autorizaríamos como método de conocimiento de la realidad, pues es (según Schutz, en *op. cit.*, p. 37) sólo fenomenológico, empírico pero no científico, como debe ser el de las ciencias empíricas. Estamos invadidos por la necesidad de tener la realidad aprehendida en una sola forma de lectura, que excede de dureza. De esto hablaremos más ampliamente en otro apartado.

1.1.4 Realidad y mundos.

No nos detendremos aquí a analizar minuciosamente la diferencia de significado entre 'realidad' y 'mundo' (para nuestro propósito es secundario), pero nos parece importante mencionar la propuesta de Goodman (en Bruner, 1996) respecto a la creación de mundos, para intercalarla con los argumentos acerca de la realidad propuestos (más específicamente, la intersubjetividad), y cumplir con parte del objetivo de este capítulo de nuestro trabajo, a saber, el desmantelamiento de la idea de que existe un discurso ya elaborado respecto al maltrato infantil o cualquier otra categoría, y más aún, lo que de univocidad pueda este discurso tener.

Básicamente, el autor dice que el mundo mismo en que vivimos (nosotros lo equiparamos aquí con 'la realidad' a la que antes nos referíamos) es un producto de alguna mente cuyos procedimientos lo construyen. No existe posibilidad de dar una "realidad definitiva" a ningún mundo en particular de los que puede crear la mente; la creación de éstos es la culminación de los tipos de construcción empleados para ello. Explica cómo argumentar a favor de la verdad de las versiones de los mundos creados y que hay una pluralidad irreductible de mundos.

Goodman se contrapone al sentido común para exponer sus ideas, pero a la vez lo valida para explicar el mundo de la vida ordinaria. Coincide con lo mencionado por Gergen (1996) y Berger y Luckmann (1989): En la vida cotidiana, *interpretada como* realidad y suprema, los humanos tenemos la fuente para significar y dotar de coherencia al mundo o los mundos construidos que encontramos cotidianamente, por ejemplo el de los sueños o el de la violencia en una familia. Y Bruner (1996, p. 107) lo critica, porque parece que da una respuesta oscura a la cuestión al decir a la vez que hay y no hay una diferencia entre los mundos y las versiones, aun cuando lo cita, "decir que cada versión correcta es un mundo y decir que cada versión correcta tiene un mundo que

responde a ella, puede ser igualmente correcto aun cuando estén en contradicción” (Goodman en *op. cit.*).

Aquí vemos una vez más las consecuencias de que dos explicaciones e interpretaciones, acerca de las múltiples explicaciones, coexistan: Las confrontaciones que encontramos señalan coincidencias de pensamiento, sin acuerdo lingüístico entre explicaciones, que no aceptan esta coexistencia. Producto de no estar educados a pensar dialécticamente.¹

Nosotros pensamos -y con gusto le damos a esto el carácter de una simple versión- que es la multiplicidad de mundos posibles, siendo el lenguaje herramienta y vehículo, la que permite que coexistan no sólo las realidades natural y humana, sino las múltiples explicaciones de éstas (como mundos explicativos, especulativos, y/o teóricos), y a la vez explicaciones de otras formas de clasificar y explicar la(s) realidad(es), que son múltiples también. Las vicisitudes del proceso social (entiéndanse entre éstas, los hechos históricos) determinan cuáles y cómo se exponen, y su validez (Gergen, 1996, pp. 75-76), coincidiendo con Goodman en que la decisión de hablar de mundos o de versiones lingüísticas de ellos, es cuestión de práctica, de conveniencia o convención, no una decisión sobre el hecho objetivo.

Desde este esquema, nos interesa traspolar las ideas expuestas al estudio de los cambios en un comportamiento humano y sus referencias, a través del tiempo y en distintos contextos: Los textos (que son versiones y *no* los hechos, el mundo) que pretendemos analizar son generados en o inventados por, ‘la mente’ de quienes los escribieron, para explicar un mundo de comportamientos hacia los niños en el pasado.

Si dos versiones de los mismos hechos se contraponen, es porque han sido, entre otras cosas, *generadas* de distintas maneras y sirven a *intereses diferentes*.

¹ En el capítulo tercero abordaremos la cuestión del pensamiento dialéctico, como vía de solución a varios de nuestros debates y desacuerdos explicativos y científicos.

1.2. Cuestiones de método para hablar de la realidad humana y social

Nuestro interés se centra en las cuestiones metodológicas que atañen al estudio histórico de una categoría de la naturaleza del 'maltrato infantil', que es ambigua por las diferencias interculturales, la intercesión de los valores, y la interpretación de los fenómenos observados y las intenciones; el objeto blanco de estos comportamientos, los que han recibido durante siglos las consecuencias de un conjunto de prácticas y comportamientos, también han variado en tanto es posible que no existiesen *como tales* en el pasado: El concepto de niñez, sus derivaciones y lo que se refiere a ellas por tanto (entre estas, lo 'infantil'), son inventos relativamente recientes (Hoyles en Pollock, 1993, p. 18) y en continua transformación; de hecho, en la actualidad todavía se usa la categoría 'niños' para referirse a las 'niñas', empero está cambiando. No nos interesa, pues, analizar a fondo la metodología de las ciencias sociales, ni el positivismo desde la Teoría Crítica²; lo que referiremos a continuación está dirigido a validar nuestra perspectiva, respecto a que en el seno de las relaciones se gestan las convalidaciones de lo que son, fueron y no las cosas, que después se convierten en verdades reconocidas por núcleos científicos, de acuerdo con el marco cultural en el que se definen y se habla de ellas.

La imperante necesidad humana de conocer y entender la realidad, el mundo, ha llevado a crear métodos en que confiar para la reconstrucción de lo que no tenemos presente, la descripción de lo que percibimos, o la interpretación -a veces con demasiado freno- de los hechos y fenómenos que suceden a nuestro alrededor, mediante un lenguaje. Uno supone que los elementos de la naturaleza, como ya mencionamos, no se comportarán de forma diferente si nosotros no estamos presentes, son verdades atemporales y objetivas, por lo que un método general único para conocerlos parece suficiente.

En la actualidad, los métodos naturalistas de corte positivista, han servido como tranquilidad de muchos 'curiosos de la verdad' que los han erigido como

² Para realizar esta labor, sugerimos la lectura del texto *Conocimiento e Interés* de Habermas (1986).

códigos absolutos para descifrar y nombrar sistemáticamente el mundo que observamos y en ocasiones, hasta el que no. Parecería suficiente, en cualquier tiempo, con observar y describir la función etológica de tratar de una manera u otra a los niños, para reconocer la 'verdad' de que ello juega un papel adaptativo y para el equilibrio del medio; esto es independiente de nuestras valoraciones al respecto, pero si y sólo si se ha ya consensuado cómo investigar, cómo describir y nombrar, los procesos de adaptación y equilibrio del sujeto en interacción con el medio natural, y lo que es la observación 'no interferente' del científico, "nunca, en ninguna ciencia, la observación pasiva –aun suponiendo, por otra parte, que sea posible- ha producido nada fecundo" (Cassani y Pérez, 1969, p. 33).

La validez de las exposiciones científicas y su metodología (herramientas generada por y para el sujeto cognoscente), se han convertido en la medida misma de certeza de la percepción de las cosas del mundo en que vivimos; el método para hablar de la realidad es el fiscal que, al ser sostenido por los que conocen, los sostiene o valida como cognoscentes o científicos, en tanto es la forma de hablar en común respecto al conocimiento. En los albores del relajado, innovador y posmoderno siglo XXI, nadie podría ser respetado en un colegio que presuma de serio y académico, por confiar y defender sus intuiciones o 'percepciones directas' de los fenómenos que ocurren en el mundo que observa, aun cuando ello fue el origen de las vías o caminos, los métodos de conocimiento, para llegar a la verdad sobre la Verdad. Se juzga incluso más a veces por el camino que se haya seguido para conocerla y descifrarla, que por el objeto o su elección. En un mundo tecnificado, donde la percepción directa de las cosas ya no cuenta, en el que sentimiento y pensamiento humano, emoción y cognición, deben permanecer separados, la autoridad del método para conocer se hace necesaria, haciendo parecer a otras formas o medios de conocimiento menos válidos; probablemente en el pasado la realidad se inscribía o era descubierta de forma más fiel, y seguramente menos imperfecta, en los sujetos, cuando la intuición y sensación eran de fiar, cuando sentimiento y pensamiento eran una sola cosa ("pensire" su

denotación). Creemos que en el pasado de occidente los sujetos tenían más percepciones directas de las cosas, aunque para sostenerlo tendríamos que comprobarlo. Lo que se reprueba a menudo, pues, es la forma de llegar al conocimiento del objeto, y no la exposición que uno da de lo que ha conocido, haya sido de cualquier manera.

Volviendo a la “verdad sobre la Verdad”, vemos que ésta se hace imposible desde un inicio, no sólo porque la Verdad referida acerca de las cosas y el mundo trasciende en tanto absoluta la contingencia y temporalidad de nuestras acciones, sino porque ‘la verdad’ que se pretende establecer *sobre* aquélla no es tal si cambia con la progresión del conocimiento y los contextos culturales, haciéndose relativa (Ibáñez, 1994, p. 254). Importa más el valor de uso y el sentido práctico que el valor de verdad de los descubrimientos, para adecuarlo a nuestras finalidades prácticas o de producción de conocimiento *per se*; para el que busca certezas (tradicionalmente, el empirista) este enfoque parecería infructuoso, prefiriendo sus discursos gastados de lo que debe ser la finalidad de la ciencia, sus métodos de corto alcance y su lenguaje acartonado.

Como antes mencionamos, el sentido común dispone inicialmente de interpretaciones pre- y cuasi-científicas de la realidad cotidiana dada por hecho; al hablarse ésta, se enmarca en un sistema de significación lingüística, y pragmáticamente puede conocerse. Para las ciencias naturales esta sentencia a priori funciona como base suficiente para que sus comunidades generen exposiciones ‘verdaderas’ de los fenómenos. Aunque en la actualidad muchos han perdido, de plano, el sentido común por el deseo exacerbado de precisión y control de condiciones.

Y, por otra parte, si pensamos que todo aquello que existe en el mundo social, de seres sociales que somos, está enmarcado contextual y simbólicamente en un marco de significación que le da existencia (Bruner, 1996, p. 96), entonces las cosas adquieren otro carácter, pues los significados *constituyen* el mundo que interpretamos de alguna forma y a los que habitamos en él, con todos nuestros

procesos psicológicos. En conjunto y actualizados se manifiestan en una cultura, *dentro* de la cual se generan las estipulaciones de lo que es 'el mundo'; éstas permiten *crear* las exposiciones de las realidades que se quieren conocer, tanto las de la ciencia como las del arte o los textos. Por tanto, con los fenómenos humanos *no podemos* establecer, y es ingenuo tratar de hacerlo, verdades atemporales y descontextualizadas, además de que se hace evidente que lo que es y no la naturaleza humana y los productos de ésta, son acuerdos a los que se llega en el seno de la comunidad que los investiga y los dota de significado, y no objetos,

...al convertir el mundo en naturaleza, la psicología se pone como objetivos la explicación, la predicción y el control de ese objeto físico denominado conducta. Los objetos físicos tienen causas y efectos, pero carecen de significado, y el sujeto de conocimiento no puede empatizar con ellos, cosa que sí sucede cuando el mundo es convertido en cultura (Fernández, 1994, p. 131).

Como si los términos “causas” y “efectos” no tuvieran lugar en la historia de la cultura.

Así, vemos que la inteligibilidad de las exposiciones sobre el mundo que han generado las teorías y las ciencias -positivas, hermenéuticas y cualesquiera independientemente de la clasificación que se establezca-, son *subproductos* culturales, *elementos* reales y *de* la realidad, pero no la equiparan, y no son éstas ni los métodos de conocimiento los que pueden avalarla, juzgarla o justificarla en tanto tal. Sirven a la cultura porque la nutren y enriquecen con sus exposiciones, y dando vehículos discursivos con los que llevar a cabo la vida social, “se han de evaluar la ciencia y el método según la relevancia de su investigación y práctica, en lo que aportan culturalmente” (Gergen, 1996, p. 181); también sirven a fines concretos en la práctica social, pero no por ello son *la* descripción ni exacta del mundo, ni mentes que fabrican objetos de conocimiento. Un ejemplo de test psicométrico puede clarificar la cuestión:

Al validar una prueba de inteligencia en sus constructos hipotéticos (validez de contenido) se están delineando los criterios semánticos y definitorios que la enmarcan para, convencionalmente, delimitar los niveles de inteligencia 'normal', 'superior', etc., a fin de que la comunidad pueda tomar decisiones (con base en esos límites) y formas de acción para con los sujetos que tiene por problema. Pero una prueba 'objetiva', 'válida', 'confiable', toma *como punto de partida* el contexto cultural que permite que se genere y defina, no al revés, "en efecto, eliminar lo que de social hay en lo científico, no deja nada que valga como conocimiento" (*ibid.*, p. 66); la definición de la que se sostenga le da poder, aunque ésta sea una metáfora de importantes consecuencias –formas de alineación por una metáfora. Lo aceptado como conocimiento, entonces, se genera en la comunicación de los hacedores de verdad; la gente que conforma los colegios o academias, elige el objeto, método y lenguaje a emplear, de las que genera y valida sus exposiciones. Depende del interés si lo que vamos a hacer es manipular variables o aprender a hacer algo con la interacción: Entenderla, manejarla, etc.

Gracias a la crítica ideológica conocemos a qué intereses sirven la investigación y la ciencia (Habermas, 1986, p.6), y que no hay exposiciones científicas culturalmente descontextualizadas, que todas se basan en consensos, comunidades de significado que hacen de su lenguaje transmisor de las 'verdades' que descubren. Lo que descubren, ya estaba, por lo que no hacen otra cosa que describirlo de una forma que se articule con sus criterios, y con la comunidad en que están si es que pretenden que sus descubrimientos tengan relevancia o aplicabilidad; aquello que 'describen' es una versión (y sólo eso) de hechos, fenómenos, mundos o realidades que, según la rigidez de la descripción, podrá ser transmitida de manera inteligible para los sujetos comunes que le puedan dar crédito, desde la de una descripción con sentido, hasta la de "las grandes verdades reveladas por la ciencia".

En suma, la Ciencia hegemónica como la conocemos, tan respetada, disciplinada, ordenada y con su bonito método, ha devenido en ser proveedora y

jueza de las descripciones correctas y hasta verdaderas de lo que es la realidad y el mundo, pero

los conocimientos científicos o disciplinares son cotos privados [símbolos que en una situación dada no pueden ser concebidos como realidad], porque solamente son inteligibles dentro de sus respectivas comunidades, pero ininteligibles [especialmente] para con su objeto de estudio; pero todo conocimiento, como toda comunicación, aspira a la publicación de su saber /.../ en lo que respecta a las disciplinas, la separación existente entre unas y otras las convierte en saberes privados entre sí, [que] es posible cuando su división y límites obedecen a criterios empíricos, de fenómenos, pero no simbólicos y de procesos (Fernández, 1994, pp. 298-299).

La psicología científica, por referirnos al punto en forma más sucinta, ha dejado de lado el considerar -volviendo a nuestro ejemplo de las pruebas de inteligencia- que su definición de 'inteligencia' y sus 'sujetos inteligentes' los ha conformado partiendo de los resultados de las mediciones (que son sólo contratos para decidir algo), como fenómenos aislados; "actuar propositivamente en el mundo" (según se toma como definición de 'inteligencia' en la prueba de Weschler), por parte de quién está juzgado o avalado? Como si se pudiera, de verdad, definir operacionalmente algo por naturaleza sujeto a contextualizaciones ("actuar...") a partir de uno, y sólo uno, de los siempre contextualizados, siempre parciales, métodos de medición. Lo que no es de extrañarnos cuando los paradigmas y la metodología, se instituye como marco para definir el objeto, su concepto y más aún, el cauce y curso de la investigación y los resultados a obtener (Bruner, 2000, p. 103).

En vez de luchar contra el descontrol de condiciones para no perder 'certeza' y 'validez' en nuestros 'juicios' (todos estos conceptos definidos con arbitrio), deberíamos controlar nuestro esquematismo respecto a lo que el conocimiento, el método y la investigación significan, y sus alcances y relevancia

cultural, poniendo la atención en cuestionar cómo se originan y desprenden del contexto los procesos que avalamos como 'confiables' y 'válidos', de manera que podamos, después de ello, controlarlos y ganar conciencia de nuestro quehacer como científicos. Para nosotros, la inteligencia, la infancia, las prácticas de crianza y el maltrato, son más procesos con carga simbólica y significado construido socialmente, que simples fenómenos y empiria.

El significado ha pasado a ser el elemento central de las ciencias sociales (que han tomado una postura más interpretativa desde hace algunas décadas- Bruner, 1996, p. 20), pues pueden entender mejor a su objeto de estudio -el ser humano y sus creaciones- abordándolo desde dentro, en sus fundamentos, si es que se acepta que *somos* significados, y considerando que la descripción del mundo y las prácticas científicas son construcciones sociales, productos humanos, y no al revés. Objetos frecuentes de la investigación construccionista (que no se documenta según una serie de teorías abstractas o descontextualizadas) son las formas de construcción social y la desestabilización; suele centrarse en el modo de decir las cosas, en develar los fines a los que se orienta la producción de conocimiento, y cuestionar las 'descripciones' que elaboran las ciencias y las categorías lingüísticas 'naturales' que se toman por obvias (Gergen, 1996; Ibáñez, 1994, p. 105). Su investigación también se enfoca en "...documentar las realidades y concepciones que damos por sentadas [como la infancia] y que son integrales para las pautas de la vida social" (Gergen, 1996, p. 173). El construccionismo funciona como la metaconciencia del sentido común, utilizando la crítica interna y hablando *sobre*, ahora sí, las exposiciones consensuadas que hacemos de la realidad y las disposiciones de criterios construccionistas que elegimos; de acuerdo con Bruner (1996, p. 108), "lo que urge es que formulemos las difíciles pero inevitables preguntas sobre las operaciones mentales requeridas para construir un mundo como el de la física moderna o el de la vida cotidiana".

Hemos venido manifestando que para nuestro estudio partiremos de que el ser humano, en su acepción amplia, se constituye de un magma de significados, y

que para entender su comportamiento en diferentes tiempos y culturas habremos de interpretar las referencias, concretamente, los textos que nos hablan de ello. La metodología que ha de reconstruir vidas pasadas a fin de generar bases objetivas (fuentes, textos) sobre las que discurrir y analizar, *necesariamente* ha de considerar, creemos, “los términos de referencia que sirven para indexar las ‘configuraciones’ [para describir el trato a los niños en el pasado] de modos socialmente útiles”, deben considerar los procesos sociales responsables de su establecimiento como tales (*ibid.*, p. 72); por otra parte, la manera de trabajar de los científicos que hacen dicha labor los ubica en este esquema ‘revelador’ del que hablábamos; “...no sólo el historiador [también el psicólogo] está ‘en la historia’, sino que forma parte de ella. Su manera de ‘hacer historia’ es un testimonio inequívoco de la mentalidad de su tiempo” (Vilar, 1992, p. 112). Algunas ciencias sociales aceptan la participación del científico, en tanto lector, recreador y generador de textos, dentro de lo que lee y participando en lo que va a recrear y generar al salir de aquél, considerándolo dentro del contexto que estudia.³

1.3. Recreación de la realidad a partir de la lectura y análisis de textos.

El conocimiento de una realidad que no es la de aquí-y-ahora y los conceptos que la nombran, a partir de la lectura de textos, nos parece una forma ética, estética y suficientemente flexible de abordaje, dado que el texto refiere una cultura y la cultura puede ser tratada como un texto; el comportamiento humano puede leerse con-textualmente. ¿Cómo lograr entender la realidad a partir de la lectura e interpretación de textos?

Todas nuestras exposiciones de la realidad (hipótesis, teorías, discursos y también los textos) no son lo mismo que lo observado, son mundos diferentes, una construcción y reconstrucción, que pueden certificar hechos a los que no se tiene

³ Profundizaremos en diferentes cuestiones de este extenso ‘tema’ del método en cada capítulo, según el contexto discursivo de cada uno y según la pertinencia de los aspectos a elegir.

acceso directo; mundos o realidades que no estamos observando, no por ello menos reales. Al interior de estas exposiciones hay una idea 'central', por así llamarla, que está rodeada de un conjunto de condiciones simbólicas, el contexto. La parte del texto que conforma esta idea central, en su tema subyacente, atemporal e inmóvil, es el *texto real*. Cuando el lector interviene para desentrañar los elementos de éste, se empieza a construir otra cosa, una realidad simbólica en sí, aparte de la que el texto real señala; al estar jugando con él, se ponen en juego elementos de significado que pueden hacerlo variar (v. gr., los incidentes de una trama) según el efecto que producen en el lector: Son el *texto virtual* (Iser en Bruner, 1996, p. 18).

Las valoraciones hechas con base en el texto, transportan entonces de los hechos en que se fundamentaron, a esta nueva realidad, en que se desencadenan procesos interpretativos; la comprensión que podemos tener del contenido se enriquece si lo interpretamos de múltiples maneras y a diferentes niveles. Al estar realizando la lectura "las diferentes maneras de [hacerlo] pueden atacarse mutuamente, constituir un maridaje, burlarse una de otra en la mente del lector" (Bruner, Kermode y Ricoeur, en *op. cit.*, p. 17): La manera de leer el texto, de analizarlo, de interpretarlo, valorarlo para destruirlo, deificarlo o llorar con él, revela que también éste juega con el lector; el lector se pone en juego con todas sus cogniciones, dramas y prejuicios al tenerlo enfrente, hace juego con la variabilidad del texto virtual. En su juego no sólo se relaciona intelectualmente con los textos, sino siempre afectivamente también, por lo menos para distanciarse de ellos con fines de objetividad.

Estas interacciones, y la consideración del contexto, permiten que el sentido del texto se comunique (se haga común, se comparta) al lector, y que tenga sentido para éste cuando sus significados negocien y acuerden con los del autor compartir un ámbito, para integrarlo. La relación entre autor y lector es intrínseca a la lectura:

Requerimos la existencia de una relación entre el autor y el lector para que hablemos de la construcción textual de lo social. Si lo hacemos no sólo restauraremos la crítica retórico-textual de la inteligibilidad sino que daremos con una salida de la mazmorra del texto... (Gergen, 1996, p. 70).

La interpretación y significado (los elementos virtuales) de aquel texto real se plasman en el que el lector, luego escritor, produzca: Otro texto que será real para nuevos lectores.

El texto *puede* denotar un modelo mental de lo que es la realidad para el autor, "...la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente /.../ modelos para volver a describir el mundo" (Ricoeur en Bruner, 1996, p. 19), sea un mundo de tipos de estructuras moleculares explicadas en una enciclopedia, sea la efusividad de un loco en un poema. El texto es una forma concreta de exteriorización de nuestros variados procesos y realidades psicológicas, "la fusión del escándalo y el milagro", y un reflejo de las formas en que hemos negociado nuestras transacciones con el mundo (*ibid.*). Por otra parte, ayuda a completar y dar sentido a la comprensión de la realidad tanto circundante como de otros tiempos; esto sucede aun con textos científicos, puramente explicativos, o que no son aparentemente de carácter narrativo:

Todo escritor tiene, necesariamente, una *intención narrativa*. Tanto el novelista como el científico, cuando publican una obra se proponen *narrar*, de alguna manera, ora el producto de su imaginación, ora el resultado de sus investigaciones (Cassani y Pérez, 1969, p. 70).

El autor del libro de matemáticas decide qué problemas poner para explicar conceptos trigonométricos, determinando de esta forma cómo y en qué grado complicarle el mundo al estudiante.

De esta manera, vemos que son difusos los límites del texto en tanto referencia o reflejo 'fiel' de la realidad, científica o literaria, pasada o presente, y

en ocasiones también difusa la ingerencia e intercesión intelectual, interpretativa y/o argumentativa del autor en la constitución del mismo.

El género literario influye fuertemente en estas variaciones y recreaciones:

“Toda mi vida he estado en poder de un demonio y realmente no comprendo cómo toman forma los poemas que me dicta. Por eso, cuando enseñaba literaturas eslavas me limitaba a la historia de la literatura, tratando de evitar la poética” (Milosz en Bruner, 1996, p.15);

sobre todo con textos que recrean realidades históricas, si bien siempre que se reconstruyen acontecimientos desde un punto de vista peculiar, éstos son fabricaciones distintas del inicial, que *ahora son parte de* la realidad del pasado (Fernández, 1994, p. 120).

Como lugares de interacción y negociación social, los textos cumplen una función al ser tomados como referencia para influir en nuevos marcos y modos de vida, son subproductos culturales y pilares de transformaciones sociales. Los textos históricos son un buen ejemplo de ello: Las ideas plasmadas por San Agustín en los textos y difundidas posteriormente, fundamentaron el principio de considerar al niño como poseedor de un alma (de Mause, 1994), idea que subsiste y poco probable es que se sustituya.

Volviendo al planteamiento inicial del apartado, es de señalarse que haber analizado un texto implica desentrañar elementos significativos de la cultura que ha sido su ‘cuna’, y tomar otros de aquélla en que se da el acto de la lectura. Esta interacción dialéctica es la que permite su alteración y la generación de uno nuevo.

1.3.1. Las fuentes históricas como textos, y su interpretación.

Las realidades del pasado pueden conocerse a través de diferentes manifestaciones simbólicas, como el arte, las tradiciones y también los textos. La narrativa, género que caracteriza los escritos relativos al pasado, sirve a menudo como punto de partida para su objetivación; cuando pretenden recrearlo es "...un lenguaje que hace presentes significativamente a /.../ los del pasado recordado o reconstruido" (Berger y Luckmann, 1989, p. 58): En la recreación histórica o evolutiva de un comportamiento y su interpretación, los textos narrativos comportan fuentes de conocimiento objetivas de esas realidades.

La utilidad de un texto histórico, tomado como *fuentes* de conocimiento, consiste no en ser un testimonio residuo de actos humanos, una *res gestae*, sino una clave real interpretativa y cognoscitiva que se sabe interrogar y que encierra una noticia para quien sepa arrancarla (Cassani y Pérez, 1969, pp. 12-16); nosotros creemos que no sólo un historiador puede hacerlo, sino todo científico humano o humanista que quiera recrear el proceso de construcción de comportamientos y hechos humanos; en nuestro caso, desde una perspectiva construccionista social de la psicología y mediante la confrontación de argumentos relativos al buen o mal trato dado a los niños en el pasado. De acuerdo con Vilar (1992, p. 113), el problema no consistiría tanto en que la visión que tiene el historiador (o cualquier otro profesional que atiende al pasado de algo) esté o no enmarcada por la visión de su tiempo, sino en que esa "visión" sea una patológica aceptación de lo imaginario, que en la mayoría de las ciencias positivas se manifiesta por considerar que 'el pasado' son los tres ejemplos, lugares comunes, que todo "científico" toma para que nadie le ataque sus textos y se sienta justificado teleológicamente.

El proceso de buscar, hallar, diagnosticar y analizar el contenido de la historia escrita (las fuentes historiográficas), es *hacer* ciencia histórica y su método de auto-reproducción (*ibid*; p. 17), no un manierismo caprichoso. Uno de los pasos en el proceso analítico más importantes de señalar es la *interpretación*

consciente del historiador (González, 1989, p. 19), y aunque aquí no pretendemos hacer ciencia histórica, ser historiadores, ni específicamente una historia del maltrato, sino comparar y contrastar fuentes que las delinean, sí nos parece importante mencionar qué y cómo hacen los historiadores para reconstruir pasado. Las posteriores escrituras que hace el que recrea el pasado, son nuevas fuentes objetivas para nuevos lectores: Son el lenguaje del tema que se escritura. Desde este punto de vista, los historiadores son construccionistas sociales.⁴

En cualquier categorización de los textos históricos, lo más importante es el *análisis del contenido*, tanto para una clasificación general (por ejemplo, científicos vs. literarios), como para una 'convencional', técnicamente hablando (por ejemplo, teóricos vs. instrumentales; tradiciones escritas vs. escritos vs. documentos vs. antigüedades, etc.-Cassani y Pérez, 1969, pp. 69-71).

De acuerdo con los autores que son base para nuestro análisis, y adoptando esquemas convencionales de clasificación de fuentes que hacen algunos historiadores (Ballesteros, 1913, y García Villada, 1921, en *op. cit.*, pp. 34-36), que convencionalmente elegimos y que resultan útiles por binarias, tenemos:

a) Fuentes primarias: Son el registro 'directo' de los hechos, todos los testimonios del acontecimiento dejados por quienes estuvieron en contacto con él; generalmente son narraciones de experiencias de personas (diarios, autobiografías, cartas), que serían de mucha utilidad para el psicólogo si el objetivo fuese hacer psicografías. Insistimos que en nuestro análisis no pretendemos hacer psicografías, ni considerar como base las fuentes que generaron los personajes de la historia, sino utilizarlas para ejemplificar.

A pesar de todas las implicaciones sociales que contienen las fuentes y que hemos venido mencionando tienen los textos, 'rastrear' el origen de los textos

⁴ Los autores del texto *Las fuentes de la historia* (1969), profundizan en la explicación acerca del quehacer científico en la ciencia histórica y el trabajo heurístico —la búsqueda y localización de fuentes objetivas de conocimiento—, en forma muy interesante.

históricos hasta sus fuentes primarias tiene el poder garantizado de que no se analizan acciones humanas en el vacío -los laboratorios y su poca historicidad son vacuidades para estas acciones-, sino que son dadas por realidad, contextualizadas, y en este sentido sobre todo, dicho desde quienes las vivieron. No sabemos cuáles de esos hechos que reportan los personajes de la historia pueden haber sido vivencias reales, si ocultan actitudes o significados, pero los autores que trabajan con ellos los objetivan: Sabemos que siempre, pero no siempre en qué medida ni cómo, las fuentes primarias, las narraciones en tanto tales, están influenciadas por la psicodinamia del autor, las tradiciones retórico-textuales y por el proceso social del momento histórico en que se generan (Gergen, 1996, p. 68). Los autores que narran, construyendo de esta manera fuentes valiosas de conocimiento, por lo general no son muy conscientes o considerados de dichas influencias; por otra parte

cada investigador puede ver o no ver *intención narrativa* según su parecer particular, como ocurre con la *Iliada* de Homero o la *Telegonia* de Eugamón /.../ resulta sumamente difícil determinar la intención originaria, ya que nuestra construcción espiritual presente no es idéntica a la de nuestros abuelos (Bloch en Cassani y Pérez, 1969, p. 35);

en efecto, los cambios históricos mismos nos impiden vislumbrar las intenciones narrativas de los que producen fuentes y sus exteriorizaciones, lo que también sustenta nuestros anteriores argumentos respecto a la fidelidad del texto.

b) Fuentes secundarias: Son las que mencionan, analizan o sintetizan lo que se ha dicho acerca de los hechos directamente referidos o registrados y que nos transmiten por canales más o menos remotos (*ibid*; p. 36). Son *la historia de* algo que, en una u otra forma, directa o tangencialmente, describen, narran, recrean y reconstruyen. Al conformar una fuente secundaria de conocimiento histórico está implícito un doble proceso de análisis, interpretación y síntesis,

tanto de los hechos como de lo que se dice de ellos, que conduce a nuevas conclusiones y argumentos. El autor siempre habrá de tomar esas realidades como trascendentes de su realidad cotidiana y completamente distintas a ella, como tipificaciones de interacción social relativamente anónimas; a la hora de crear la nueva fuente (un nuevo texto real), la voluntad está en la base de sus decisiones, también inventando mundos.

Desde este esquema, nuestro texto se constituye a su vez, como una fuente secundaria de conocimiento cuando toma fuentes primarias como referencia, aunque simultáneamente conforma un 'índice' de fuentes secundarias. El análisis construccionista comparativo de las fuentes estimula el interés por otras culturas y añade una nueva y significativa dimensión al estudio histórico (Gergen, 1996, p. 177) y psicológico, por lo que creemos que hacerlo tiene utilidad práctica.

Con lo que hemos dicho hasta ahora, queda explicado cómo es que puede haber diferencias de narración de las experiencias y hechos 'directamente' narrados. De hecho, uno de nuestros objetivos es poner de manifiesto que textos que hablan de los mismos hechos (tanto fuentes primarias como secundarias) pueden ser diferentes, pero más y sobre todo, dejar sentado que dos autores de fuentes secundarias que se remiten a los mismos hechos y 'directamente narrados', los pueden enfocar de maneras distintas o hasta divergentes, lo que indica que hay convenciones consigo, con el objetivo de tomarlos como fuentes y con el contexto académico que promueve su generación: Son influencias para que dos textos sean contrastantes o enemigos, independientes de los hechos.

Hipótesis: Nos es pertinente señalarlas no porque sea nuestro interés comprobar algunas, sino en tanto intentan explicar hechos de tiempos en que no hay registro histórico, basándose en fuentes. Algunas veces se buscan evidencias que las verifiquen o resuelvan sus presupuestos, y que las confirmen o invaliden, aunque

...la investigación no opera ni para validar ni para invalidar las hipótesis generales, ya que todas las teorías pueden ser reducidas a verdaderas o falsas dependiendo de la gestión que uno haga del significado en un contexto dado. Tampoco la vasta parte de investigación que pone a prueba hipótesis es relevante para el desafío que supone la predicción social. Esto es así porque la investigación está dirigida característicamente por el deseo de demostrar la validez de la teoría en cuestión (Gergen, 1996, p. 81).

Aunque la labor histórica en parte consiste en generar, cuestionar y verificar hipótesis sobre interrogantes específicas pero trascendentes, en la vida cotidiana damos por hecho antes de investigar, que la realidad que hemos dado por supuesta es así, como llega a nosotros y sin necesidad de verificaciones, aunque se fundamente en mitos, “en tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas” (Berger y Luckmann, 1989, p. 42), hasta investigar o encontrarnos con hechos que contradicen nuestras asunciones. Es en la investigación, como ya mencionamos, que las mismas preguntas relativas a las mismas hipótesis, encuentran respuestas desiguales, valoradas y por ello expuestas de manera opuesta, inter-excluyente, que por otra parte descubren los intereses y la ideología de la comunidad que investiga. Con los fenómenos humanos, sean psicológicos, históricos o cualesquiera otros, no logramos establecer un consenso único.

Nosotros elegimos de acuerdo a un objetivo algunas fuentes para conocer sobre el trato a los individuos jóvenes de las sociedades -y más recientemente, los niños-, más que elegir basándonos en probar si aquello son mitos o hechos ‘reales’.

Dado el carácter histórico de estos hechos, hemos de situarnos de manera alterna en por lo menos dos momentos, dos realidades *distintas*, en las que podemos encontrar muchos mundos creados, vislumbrar marcos interpretativos de referencia completamente encontrados, hacer hipótesis nuevas de ese tiempo o tratar de resolver las que nos llevaran allá, “ciertamente, uno de los problemas más

importantes para ellos [el que sueña, el físico, el artista y el místico], consiste en interpretar la coexistencia de esta realidad con los reductos de realidad dentro de los cuales se han aventurado" (*ibid.*, p. 44).

En síntesis, analizando fuentes históricas y sus hipótesis sobre el trato al niño, se puede "proponer en forma original un abordaje explicativo para un fenómeno de interés científico" –uno de los objetivos de la investigación documental según la UNAM. Intentamos *la elaboración de una línea de discurso* relativa a la problemática del maltrato infantil, en los márgenes de lo que está instituido que es éste, entendido como proceso históricamente determinado y como una construcción social que lo prescribe en su significado actual, en sus definiciones y delimitaciones.

1.4. De conceptos y definiciones generadas en la realidad, en los textos, y de diccionario.

Nos proponemos en este apartado argumentar que el contexto natural y simbólico, en presencia subrepticia de los consensos y convenciones que establecemos, *proporcionan* las ideas de lo que son y no las cosas, y las referencias de las que las tomamos. 'Desnudar' a las definiciones y conceptos no como 'los' constituyentes de la realidad ontológica, sino como productos de las relaciones.

Xirau (1987, pp. 465-466), en su glosario de términos filosóficos usuales, menciona que "concepto", que procede del latín *conceptus*, "producto de la concepción", es "una idea universal, en algunos casos innata (para los racionalistas), en otras formada por abstracción (empiristas)". Más que debatir si la idea es innata o no, nos interesa saber en qué frecuencia puede ser 'universal', si sabemos que el ser humano es un *producto* de la cultura en que se desarrolla, un producto que produce conceptos.

Si esta 'idea' es innata, pensamos que siempre toma matices que la cultura dicta, para poder ser comunicada; si es una abstracción que implica experiencia, el contexto simbólico determina a priori el carácter de las experiencias que permiten la abstracción.

Respecto a lo universal de los conceptos, entendemos que su universalidad sólo es posible *dentro de* los límites de significado preestablecidos para aceptarla, el universo de una comunidad que ha aceptado lo que 'algo' es y no es, y que el sujeto ha introyectado, aun sea como imagen mental:

Después de haber encontrado muchos casos particulares, *decidimos* que alguna subserie de ellos forman una clase o categoría que es distintiva /.../ formadas por diferentes *reglas* de agrupación y diferentes maneras de *aplicar los criterios* de inclusión y exclusión (Bruner, 1996, pp. 98-99; cursivas nuestras).

Cualquier concepto es el discurso de un objeto. El discurso que refiere qué es o no algo, es un producto cultural y social, "los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos [es decir, cualquier concepto o autoconcepto] son artefactos sociales, *productos de intercambio* situados histórica y culturalmente, y que se dan entre personas" (Gergen, 1996, p. 73, cursivas nuestras); es decir, toda apropiación o descripción conceptual, de lo que sea, implica la interacción. Si el concepto es un discurso, y su trascendencia consiste en ser comunicado, habremos de entenderlo como parte de un continuo, sea imaginado por la mente, sea hablado;

para los construccionistas, las descripciones y explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado inexorable de y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la de la coordinación humana de la acción (*ibid*).

Todo concepto, como idea universal, no escapa a las condiciones contextuales (simbólicas y de acción) en que está enmarcado el sujeto *en quien* se gestan las ideas de aquél. Y el mundo, más que de simples objetos materiales separados en una cajita, se constituye y construye de acciones, de fenómenos que nos alteran y resignifican, de interacciones. Preferimos entender los conceptos más en ‘términos’ y ‘formas’, que en espejos puros, imposibles, de los objetos. Valga la cita que clarifique el objetivo de este trabajo:

...adoptar como objetos de investigación las entidades, o los procesos, a los que hacen referencia los conceptos, acuñados en nuestro lenguaje como si se tratara de *categorías naturales* cuya realidad está atestada por el simple hecho de que forman parte de nuestro vocabulario. Así por ejemplo, se supone que la “agresión” [o el “maltrato” o lo “infantil”] es una característica ontológica, puesto que tenemos una palabra para designarla. El construccionismo exige que no se acepte la “evidencia” con que se imponen a nosotros las *categorías naturales*, y que se investigue el grado en que los mencionados referentes pueden no ser sino meras construcciones cultural y socialmente situadas, o meros productos de las convenciones lingüísticas... (Ibáñez, 1994, pp. 105-106);

como cuando en un noviazgo meloso uno le dice al otro medio en broma, medio en serio, “me maltratas”.

Para la comprensión del proceso histórico de un fenómeno, debemos considerar a los conceptos que hablan de ello (“historia” del “maltrato” “infantil”) ambiguos en su base gracias a la variabilidad de las culturas, y no querer aprehender los significados como si el mundo estuviera esencialmente fragmentado,

ciertamente, la relación entre conceptos requiere que éstos tengan un contorno de ambigüedad, una cierta imprecisión reblandecida en sus bordes conceptuales la cual funcione como pasta de fusión, como material susceptible

de ser disuelto en el contorno del concepto contiguo /.../ [que puedan] ser conectados ahí donde pierden su peculiaridad, ahí donde se vuelven confusos, borrosos, blandos, imprecisos (Fernández, 1994, p. 131),

ni tampoco las fuentes que sirven de referencia:

“El concepto de fuente histórica no es algo de contornos perfectamente dibujados” /.../ advierte el mismo Bauer, y que el vocablo latino *fons* ha sufrido una modificación semántica, gracias a la cual la acepción “origen” pasó a “medio de conocimiento” /.../ con una cita de Tito Livio procura mostrar la antigüedad de esa modificación [en que] *fuelle* significa medio de conocimiento, medio para interpretar o conocer: en otras palabras *fuelle* equivale a *clave interpretativa o cognoscitiva* (Cassani y Pérez, 1969, p. 12-13);

Un trozo de tejido antiguo no ha sido considerado desde siempre como una fuente histórica. Pero puede serlo para el historiador de la técnica textil” (Bauer, 1952, p. 218). En realidad, ese trozo de tela puede ser una *fuelle* riquísima para conocer la cultura de un pueblo, sus formas de vida y muchos otros aspectos fundamentales en cuanto a las estructuras sociales (*ibid*).

Tampoco nosotros concebimos ningún tejido, ningún método, ni lo que es una ‘clave’, ni la interpretación ni la cognición, descontextualizados.

¿Cómo puede entenderse el concepto de maltrato o cualquier otro de manera auténtica sin atender a su generación, cambios, y consideraciones? Se juzga imposible, sería como atreverse a decir que la realidad siempre es la misma, parece y aparece inmutable o estática a través del tiempo. Seguir el rastro de un concepto para comprender cómo ha llegado a constituirse de la manera presente, quiere decir estudiarlo históricamente, de acuerdo con los cambios en las mentalidades de los grupos, sociedades o culturas, en presencia, ideal, factual o escrita, de los mundos posibles de los que hablamos.

En suma, no hay concepto, de nada, que no se construya socialmente.

1.4.1. Sobre definiciones

Así como definimos lo que es la realidad para poder entenderla, conceptualmente delimitamos el significado de 'las cosas', damos términos para conocer la determinación de su existencia y hacerlas comunicables; es decir, creamos o construimos definiciones de acuerdo con nuestras convenciones lingüísticas.

La utilidad de definir es poner bordes a los significados (que no nos desborden, pues) y límite a las objetivaciones del *continuum* de la vida cotidiana que el lenguaje permite (Berger y Luckmann, 1989, p. 39). Cotidianamente, tenemos cierto sentido de lo que son y no las cosas; nuestro 'diccionario interior' funciona cuando necesitamos echar mano de los significados conceptuales, de manera que el sentido del discurso que hacemos de la realidad prosiga. Esta realidad cotidiana puede y debe entenderse como "...una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras. Cuando unas zonas de realidad se iluminan, otras se oscurecen. No puedo saber todo lo que hay que saber de esa realidad" (*ibid*; p. 63), en la que recurrir a las definiciones permite clarificarla y sentirse intelectualmente 'iluminado'.

Por otra parte, a partir de ellas podemos analizar, comprender y ubicar los conceptos, indexando elementos de una realidad determinada. Si bien es cierto que una definición textual no siempre refleja el 'acomodo' que eso a lo que se refiere tiene en la realidad, si lo delimita y sirve como *referente* de un marco discursivo finito, definido.

La desgracia es que, a la inversa, la ciencia ha inventado (y no descubierto, que es su función), a fin de manipular su objeto de estudio y de práctica, que debemos ser precisos con las definiciones de éste, haciendo parcelaciones entre conceptos, generatrices de definiciones que excluyen posibilidades de considerar algo, eso:

Precisar un fenómeno de manera que éste sólo pueda ser lo que su definición determine, implica sacarlo del flujo de la veleidosa realidad para retenerlo en una sola forma sin que cambie; significa endurecerlo hasta que adquiera la consistencia de una cosa concreta, de un objeto físico, que tiene enormes ventajas para efectos científicos por mostrarse medible, cuantificable, manuable, traspasable, etc. Este es el sentido de su objetividad...

Al ser [los acontecimientos] extremadamente precisados por su definición, excluyen las varias posibilidades [de ser] /.../ al tiempo que se cancela la existencia de los acontecimientos distintos, que ya no cupieron en la denominación, por lo que la realidad del mundo queda reducida a los límites de las definiciones y, asimismo, a las propiedades habituales de los objetos físicos tal como se entienden en el ámbito de las ciencias de la naturaleza (Fernández, 1994, p.130-131).

Y sí, salta a la vista que no hay una y sólo una definición en la mayoría de los casos, además de que han de hacer referencia a otros contextos y otras definiciones. Si la conciencia es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad y soportar estos desplazamientos, igualmente podemos situar la cognición en distintos contenidos de definiciones (Berger y Luckmann, 1989, p. 38). Como Gergen (1996, p. 61) cita de Derrida:

/.../ el significado de la palabra no sólo depende de las *diferencias* entre las características /.../ sino también de un proceso de *diferición*, en el que las definiciones son suplidas por otras palabras –orales y escritas, formales e informales- proporcionadas en diversas ocasiones a lo largo del tiempo. Así, un término como “bocado” se puede utilizar como... [y sigue];

simultáneamente utilizando nuestros contenidos subjetivos (de sujeto) o nociones que teníamos para definir lo que nos propusiéramos;

...yo “deformo”, por tanto, la realidad de [experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado] en cuanto empiezo a emplear lenguaje común para interpretarlas, vale decir, “traduzco” las experiencias que no me son cotidianas volviéndolas [luego] a la suprema realidad /.../ mi zona de manipulación se intersecta con la de otros (Berger y Luckmann, 1989, p. 44),

constituyendo ideologías y dicciones. Y un diccionario puede definirse como una “reunión, por orden alfabético o ideológico, de las palabras de un idioma o una ciencia” (*Pequeño Larousse Ilustrado*, 1993, p. 358), palabras que sólo significan eso en el contexto de las relaciones actualmente vigentes y son producto de la acción conjunta (Gergen, 1996, p. 73). Por lo que un diccionario que contiene usos comunes de las palabras que define tiene más utilidad y sentido práctico; a menudo hay que sumergirse en ellos para discurrir sobre sus términos.

Si un diccionario menciona que maltratar es “echar a perder” (*Pequeño Larousse Ilustrado*, p. 650), entonces jugar demasiado con los niños de la Francia del siglo XVIII hubiera sido maltratarlos, en tanto jugar demasiado con ellos, los echaba a perder (Ariés, 1987). Aquí podríamos tomar una de tres vertientes, a saber:

1. Hacer un análisis crítico de las definiciones de diccionario, que llegan a ser poco articuladas con la realidad o con las definiciones prácticas que generamos al contacto con ella;

2. observar el cambio en el concepto de maltrato a través del tiempo, es decir, ver los cambios históricos de la definición, textual o pragmática; o bien,

3. aplicar la misma definición para todos los tiempos históricos que queramos tocar y entonces, con un mismo ‘código crítico’, considerar si se les trató realmente de mejor o peor manera a los niños en el pasado. En esta línea es en la que nos moveremos principalmente para el análisis de los textos elegidos. Debemos establecer correspondencia entre nuestros significados, conceptos y definiciones, los de quienes produjeron las historias del trato a los niños, y más aun, los de los hombres que vivieron los hechos que intentamos comprender;

tratamos de compartir su realidad, aunque sólo podemos hacerlo en la medida que ellos mismos la hicieron texto.

En forma concluyente, sucinta y general podemos decir que las definiciones y los conceptos pueden, entre otras, cambiar:

- Con fenómenos significativos de la realidad cotidiana;
- al interior de los colegios académicos de especialización técnica, con determinados temas-objetos convencionales de conocimiento (Gergen, 1996, p. 51);
- a través de la historia y el desarrollo (del género humano e individual);
- al cambiar de contexto simbólico, cultura o subcultura;
- cuando uno quiere situarse momentáneamente en un mundo privado (fantasías, imaginarios, etc.); o
- si nos damos cuenta de que podemos atrevernos a cuestionarlos, y lo hacemos.

Importa preguntarse en qué medida habremos de definir y conceptuar el maltrato en la ciencia de la psicología: Si es o no en tanto conducta consciente, consciente e intencionada, o no, según la demarcación moral para definirlo, y su uso.

Conclusión

El objetivo central de este capítulo ha sido mostrar y sostener la perspectiva de que las descripciones que hacemos de la realidad ontológica (es decir, la "realidad epistemológica"), así como los términos que empleamos, están contruidos socialmente; que éstos y aquéllas varían a lo largo del tiempo en las diferentes culturas, y que tener esta visión *a priori* de elaborar una línea de discurso relativa al maltrato infantil, ayuda a demarcarlo como conducta y concepto en posibilidad de análisis por demás ambiguo, en transformación y sujeto a diversos condicionantes sociales que lo constituyen como tal.

Cualquier investigación empírica o documental acerca de alguna categoría psicológica, que quiera tener resultados serios y valiosos, debe considerar los aspectos anteriormente mencionados, que sirvan de marco de 'conciencia' de los alcances y limitaciones de la investigación que se genera. Creemos que de esta manera los científicos podrían ser más conscientes de los significados, alcances y trascendencia de sus producciones y productos: "Al revelar los modos como nos construimos psicológicamente /.../ ya no nos es preciso estar ceñidos por creencias tradicionales, tanto en nuestro quehacer cotidiano como en el laboratorio de psicología" (Gergen, 1996, p. 175). Incluso las ciencias naturales en sus descripciones, están influenciadas socioculturalmente y convienen sus propios criterios para describir de manera objetiva su objeto; esto es más claro en psicología, cuando su objeto de estudio es un sujeto que no se puede 'causalizar', se estructura simbólicamente y puede autodeterminarse. Toda área académica o postura teórica de nuestra ciencia ha de tomar en cuenta que sus conocimientos, marcos y demás productos, son construcciones culturales, descripciones y discursos que al confrontarse unas con otras generan tensiones aun cuando ya han sido convenidas como válidas: Son parte del mundo conversacional que los humanos construimos para hablar de esa Realidad que nos preexiste, y que está ahí independientemente de lo que digamos de ella y cómo lo hagamos.

Ojalá sea posible algún día que los círculos de psicólogos sean más conscientes de las convenciones que establecen al respecto de considerar la conducta un objeto, y que atiendan más a lo subjetivo, que se percibe aunque no se 've' con los microscopios, los telescopios ni los lentes biconcavos de las ciencias naturales. Sartre dijo que "hay un juego de palabras sobre la objetividad que unas veces significa la cualidad pasiva de objeto mirado, otras el valor absoluto de una mirada despojada de debilidades subjetivas" (Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 337).

Por nuestra parte, nos sentiremos satisfechos de poder escapar de la "ideología de la representación", y de sentirnos los dictadores de la historia, dioses.

CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE DEL MALTRATO Y DE LA HISTORIA DEL MALTRATO INFANTIL.

“...ya no se trata de un compromiso limitado al uso particular que podemos hacer de los conocimientos psicológicos, sino /.../ la cuestión de cuál es el tipo de acontecimientos que *elegimos* producir. De esta elección va a depender el tipo de realidad psicológica que vamos a contribuir a construir efectivamente...”

(Tomás Ibáñez).

“El niño es el padre del adulto” invita a pensar que las condiciones que generemos en la vida del infante, determinará el tipo de mundo que hayamos heredado al desaparecer. Vamos a citar un pasaje de De Mause (1994) para introducirnos en y hacer disertación sobre, la información que recopilamos relativa al maltrato infantil y su historia.

Un padre norteamericano (1830) cuenta cómo dio azotes a su hijo de cuatro años porque no supo leer algo. El niño es atado, desnudo, en el sótano:

Con él en ese estado, y yo, mi querida esposa y señora de mi familia, todo acongojado y con el corazón en un puño, empecé a dar azotes... Durante esta tarea *sumamente* desagradable, sacrificada y enojosa, hice frecuentes interrupciones, mandando y *tratando de persuadir*, silenciando excusas, respondiendo a objeciones... Sentía toda la fuerza de la autoridad divina y *orden expresa* como no la he sentido en ninguna circunstancia en toda mi vida... Pero bajo la poderosa influencia del grado de *airada pasión y obstinación que mi hijo había manifestado* no es extraño que él pensara que “había de ganarme la partida”, débil y trémulo como yo estaba; y sabiendo como *sabía él* que pegarle me hacía sufrir. En aquellos momentos *no podía compadecerse de mí ni de sí mismo* (Arnold en *op. cit.*, p. 26, cursivas nuestras).

No supo leer, pero tampoco había aprendido...

En lugar de ponernos a tomar una postura emocional o moral al respecto del párrafo citado, en este capítulo discutiremos acerca de lo que se considera “maltrato infantil” en el presente, y lo que se piensa valioso saber e investigar respecto al que ocurre en nuestros días y del que ocurría en el pasado; su “estado del arte”. Y para ello, habremos de empezar por explicar sucintamente qué queremos decir con estos términos, aunque cada uno da tema para muchos trabajos de tesis.

2.1 Concepto de infancia y alusiones al pasado.

Parece ser que los marcos científicos y socio-educativos actuales de referencia nos han hecho precisar las etapas de la infancia para ser más específicos; entre las ciencias y al interior de las escuelas no sólo se especifican las edades, sino que estas creaciones se vuelven especificantes de las mismas, “...como científicos podemos llegar a convenir que en determinadas ocasiones llamaremos a diversas configuraciones [niñez o infancia] /.../ porque estos términos nos permiten indexarlas de modos que nos son socialmente útiles” (Gergen, 1996, p. 74); “los moralistas y educadores del siglo XVII /.../ lograron imponer su convencimiento profundo de la *infancia de larga duración* gracias al triunfo de las instituciones escolares y las prácticas educativas...” (Ariés, 1987, p.434). Las consideraciones de etapas o subetapas de desarrollo, son eso, algo que uno considera y decide en un momento dado. La inconsistencia en la selección de marcadores de periodos, es el único hecho en que podemos estar de acuerdo,

no somos muy coherentes al elegir nuestras pautas, y parece importante decidir si han de ser los acontecimientos biológicos, sociales o cognitivos los que marquen las fases de la vida de una persona /.../ algunas pautas biológicas sí parecen *tener sentido* (Hall *et al.*, 1995, p. 7, cursivas nuestras).

Si las teorías suelen decir que una etapa tiende a incluir las anteriores, también es comprensible que conceptualmente suele pensarse lo mismo.

Por ponerlo breve, en idiomas representativos (para demostrar la variación de concepto por la lengua), y consultando en *op. cit.*, *Larousse Francaise-Espagnol, Español-Francés* (1987) y Craig (1997), tenemos más o menos que:

a) “Neonato” (tecnicismo que se traduce parecido; “recién nacido” es “newborn” en inglés y “nouveau-né” en francés), del alumbramiento al mes, la perinatología estudia sus condiciones “...desde el nacimiento hasta los primeros meses” (*op. cit.* p. 121), ¿cuántos?;

b) “lactancia” (“lactation” y “allaitement”), desde el nacimiento hasta el destete; en contextos educativos de la SEP, hasta los dieciocho meses;

c) “infancia” (“infancy”, a veces “childhood”, en inglés; “enfance” en francés y “gamin” es un chiquillo de no sabemos qué edad), para algunos desde el mes; se identifica con la etapa preescolar (de los dos a los cinco años, o seis si van a ‘prepri’ en escuela bilingüe); en algunos diccionarios es sinónimo de niñez, y se usa como generalización;

d) “niñez” (equivalente al inglés “childhood”, y ‘no existe’ en francés pero se entiende con “enfance”), de los seis a los doce, *porque* hemos establecido que a los seis ya se puede ir a la escuela ‘primaria’; a veces se usa, como “infancia”, para señalar a todos los que estén antes de la “adolescencia”; para las leyes en México hasta los once y a veces los diecisiete, según el texto convenga; es el término heredero de la *pueritia* grecorromana y medieval;

e) “pubertad” (“puberty”; “puberté”), de la menarquia / primera eyaculación a no sabemos cuándo se diluye con el término contiguo; y

f) “adolescencia” (“adolescence” o “teenage” según contexto discursivo; “adolescence” en francés), de los doce o trece –según conviene- a los diecisiete, dieciocho, 21 y ahora se dice que hasta los 24 ó 25 (por la dependencia económica), o podría ser posmodernamente que hasta los 28 ó 30 (estamos

conviniendo las razones). Según el fraile dominico Dominici (hacia 1400), la pertinencia de los azotes no reconoce edades hasta los 25.

O sea que los neonatos también *pueden ser* lactantes, infantes y niños; los de seis que no van a la escuela no dejan de ser infantes; en el campo mexicano (donde las palabras “puberto” y “adolescente” rara vez se oyen) de niño se pasa a “adulto” o como se le diga ahí; el que está en la infancia está a la vez en la niñez y viceversa, porque en el lenguaje cotidiano se intercontienen, y el “escuincle” o el “chamaco” nunca sabemos cuántos años tiene... así anda la variedad en nuestra miscelánea. Como afirman Cassani y Pérez (1969, p. 11),

es evidente que cada lugar y cada época da a los vocablos sentidos ajustados a ese lugar y ese momento: no es lo mismo el *siervo* francés que el *chriepostnoi* ruso; menos aun el *patriciado* romano que la moderna *burguesía*; ni tampoco el *ciudadano* ateniense y el *ciudadano* argentino.

En España se conoce como infantes a los hijos del rey e infantas a las esposas de éstos, pero no sólo por título nobiliario, sino “...sin distinción de edad, porque deben conservar siempre su inocencia como los menores de siete años, y obedecer al rey en todo como niños” (Escriche en López, 2000), aunque no sabemos, a su vez, si los que generaron esta linda retórica tenían en la mente que un infante difiere un poco de un adulto miniatura. A la par, no habremos de olvidar que es muy probable que a los Issas de Djibuti (país de África, tan país como el nuestro o los EE.UU.), nuestras precisiones no les interesen ni afecten su vida cotidiana. A partir de este momento, nos declaramos francamente occidentalizados en nuestras concepciones y occidentalizantes en la mayoría de nuestros juicios.

Citando fuentes relativas al pasado, de primera mano encontramos que “...la niñez [y la familia] de nuestros días son inventos sociales relativamente recientes” (Hoyles, 1979, p. 16), y que no era amor lo que les faltaba a los padres de otras épocas, sino ese sentimiento de la infancia (Ariés, 1987, p. 178) -sin

meternos aquí en qué era “el sentimiento” en otras épocas. Respecto a la primera cita, la coincidencia entre las fuentes nos hacen estar de acuerdo en que así es, y que, por otro lado, conforme se extiende nuestro conocimiento acerca de las etapas de la vida, la niñez se concibe y conceptualiza como algo cada vez más diferenciado, en subetapas que la resignifican. Con los “chiquillos” de ayer, se referían más o menos a lo que nos referimos con los “muchachos” de hoy (Hoyles, 1979, p. 25).

En general, hay un consenso acerca de que no hay *conciencia*, entendido como ausencia de término lingüístico, de que hasta hace poco la infancia fuera algo, “...persistirá una laguna [en los siglos XVII y XVIII] para designar al niño en sus primeros meses; se remediará hasta el XIX, cuando se adopte del inglés el término *baby*, que designaba [durante los dos anteriores] a los niños en edad escolar” (Ariés, 1987, p. 52). Por otra parte, y sigue siendo cierto, los testimonios que hablan de la infancia (sus sentimientos, sus alegrías y pesadumbres) siempre han sido creados por los adultos, dueños del ‘derecho’ de dejar reflejo de aquella en los documentos históricos (Bajo y Betrán, 1998, p.11) y de inducir su subjetividad.

A diferencia de la mayoría de los autores consultados que han estudiado el tema, nuestro argumento sobre la idea de que el niño no estaba escolarizado, el vestido igual entre niños y adultos, la participación en el trabajo cotidiano y demás, versaría más en la tonalidad de ser una variación cultural (como lo sustenta Pollock [1993] en toda su obra), y no en *ser una explicación o razón para interpretar* malos tratos o inconsciencia generalizada:

Para nosotros, seguramente, hay algo extraño, casi paralizante, en la elección de la circuncisión como festividad de los albores de la infancia, representado [en la pintura]. Paralizante para nosotros, quizá, pero no para un musulmán actual o para un hombre del siglo XVII ó XVIII (Hoyles, 1979, p. 18).

Tampoco pretendemos caer en lo que la mayoría, maniqueísmos, al decir que *todo* lo que viéramos en la evolución de la infancia y en la historia del maltrato representa 'una variación cultural'; al hacer trabajo crítico y reflexivo, pensamos hasta en que cabe una lectura (interpretativa, teórica o explicativa) en que todo aquello más o menos se satisfaría en términos de equilibrio ecológico.⁵ Lo que es claro, es que "las edades" son un producto social, generadas en un tiempo determinado; "la antigua teoría de las edades de la vida vino en ayuda de las prisas familiares [de la Edad Media], y la capacidad de consentimiento se fijó a los siete años, al término de la primera educación, elemental y relativamente indiferenciada, basada en las primeras letras y el salterio" (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 579).

Finalmente, para ahorrar problemas y ser sintéticos en el asunto, consideraremos en este texto lo "infantil", igualmente si es signado como lo de "la niñez", del nacimiento a los doce años (el aborto no nos interesa, el infanticidio sí), siempre entendiendo la infancia como un proceso en sí e históricamente, con posibilidad de delimitaciones temporales, y no como un conjunto de fenómenos aislados. Aunque hay gente de 70 que francamente, y después de analizar su comportamiento, sigue actuando como nene.

2.2. Conceptos de maltrato.

El concepto de maltrato, de contornos amplios y a veces poco claro, se compone, como muchos otros, de un significado y una carga de sentido; se integra, como categoría distintiva, a partir del nombramiento de una relación entre dos o más sujetos, y del término que construye y asigna uno de ellos, ambos o un(os) tercero(s) al comportamiento que se nombra. Hay, pues, un doble proceso: El de la interacción del sujeto que manifiesta una conducta y de un sujeto-objeto que recibe sus efectos, y el de la interpretación, designación y nombramiento por

⁵ En párrafos del siguiente capítulo retomaremos la cuestión de este equilibrio ecológico o socio-ecológico, pero nunca dejándonos 'envolver' por él: Aunque sea cierto, y ya lo decíamos en el primer capítulo, no explica la vida de seres que se constituyen de significados como lo somos los humanos.

parte de el o los que describen esta interacción, construyendo de esta forma la descripción de una acción real.

El definir la realidad de la existencia de conductas de maltrato se vislumbra quizá más delicado y comprometedor que hacerlo con otras, cuando en el acto de 'maltratar' está puesta la subjetividad inseparable de quien la ejecuta (Berger y Luckmann, 1989, pp. 54-55), y si nuestra interacción con éste no es cara a cara o el acceso a su subjetividad es sólo mediante los textos que la reseñan. Por otra parte, en el sujeto que asigna valor al trato existe una confrontación entre acto y significado: La medicina popular, tan llena de sentidos milenarios, ante los ojos de un médico moderno "...puede dañar a los niños..." o "...ser una fuente del tipo ritualista [según su manual de diagnóstico] de malos tratos...", cuando la trata de la "caída de la mollera" (poner al niño bocabajo para evitar la deshidratación) no resuelve el problema y puede favorecer hemorragias retinianas (Loredo, 1994, p. 81); ¿es esto maltrato o no? No tomamos partido, sólo evidenciamos que la trata al menor y la lectura son dos procesos que al intersectarse generan distintas versiones, interpretaciones o lecturas que conviven como reales.

Es impresionante la tendencia convencional que encontramos entre los autores, a decir que el maltrato ha existido en todas las épocas y culturas, induciendo desde los elementos de significado propios, los significados en otros; muchos tienden a pensar que las formas 'evidentes' de maltrato que se encuentran en la Biblia o en la cultura grecorromana (todos eligen los mismos ejemplos) son eso, maltrato, cuando han *preestablecido* y *dan por sentado* que el infanticidio que estuvo a punto de realizar Abraham con Isaac (Génesis 22: 1-2) significa o representa maltrato. Pero si, en contraparte, vemos de cerca que Aristóteles, de fuerte influencia social, decía que los hijos eran propiedad privada y que cada padre podía hacer con su propiedad lo que quisiera, ¿dónde está entonces el maltrato? En nuestro contexto de vida metropolitana, moderna, occidental, etc., nadie lee como posible maltratar la "propiedad privada", porque previamente hemos consensuado su significado e insensibilidad. Del otro lado de nuestra

lectura están los referentes que se toman del contexto que proporcionan las fuentes de información relativas a este tema, que permiten inferir un código de valoración respecto a la conducta, para hacer dichas consideración y definición, mismas que podemos poner a interactuar con nuestro consenso latente, obviado que no siempre explícito, de lo que se consideran formas 'autoevidentes' de maltrato, delimitadas como tales.

Las consideraciones de maltrato infantil, entonces, sólo habrán de ser 'justas' ahí, en el contexto donde ocurre, y aquí sólo como reseña de esa otra realidad: El síndrome del niño maltratado no existía en el imperio romano. Tiene sentido pensar que el binomio "maltrato infantil" es un término moderno y es dable un 'doble sentimiento' (interpretado como doble por nosotros, los coetáneos) hacia la infancia en otros tiempos,

en la sociedad medieval /.../ el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados /.../ El primer sentimiento de la infancia –el mimoseo- apareció en el ámbito familiar, en el círculo de los niños. El segundo, por el contrario, procedía de una fuente exterior a la familia... (Ariés, 1987, p. 178 y 186).

Existe entre los holandeses una categoría derivada del abuso cognitivo, empleada cuando los procesos de socialización que se dan en la familia están tipificados por visiones extremadamente machistas que, por ende, deprivan a la niña de experiencias y oportunidades, categoría inespecífica en otros contextos (Archard, 1993, p. 157).

Aun en el presente, no podemos juzgar con criterios occidentalistas a todas las culturas; no hay que olvidar que las prácticas de crianza en una cultura tienen algún límite preestablecido respecto a lo adecuado de ellas. Si un padre de los Andes no tiene garantizada la supervivencia y seguridad del hijo, jamás va a permitirle caminar aunque tenga el año –determinando con esto problemas motores de consecuencias trascendentes-, lo que devela no una intención de

deprivar, sino las prioridades de su Sistema de Expectativas Paternas (cuestión para entender el “paternaje” evolutivamente), que es prioritario frente a una explicación teórica o médica del adecuado desarrollo psicomotor: La supervivencia está antes de la moral social. Aun así, por muy ‘adaptativamente’ orientada que esté, y se explique con explicaciones adaptacionistas y no culturales dicha conducta, el juicio que elabora de ello el padre, está dado por elementos de la cultura, la costumbre y los valores (Le Vine *et al.*, 1977, pp. 19-21).⁶

Habremos entonces de movernos en diferentes niveles de interpretación y con varias perspectivas antes de considerar una conducta como maltrato. Así podremos hacer análisis, creemos, más integrales o concienzudos, que, por otra parte, ayuden al abordaje de una serie de problemas situacionales reales de la sociedad, en forma más ‘auténtica’ y a la larga, práctica; concretamente, procesos del desarrollo en los que se pueden vislumbrar las consecuencias ‘buenas’ y ‘malas’ de la crianza y el trato, tales como la constitución de la autoestima o la identidad social: “En lugar de aceptar los problemas sociales tal como vienen dados y precipitarse en las soluciones, [los impulsos desestabilizadores de la investigación construccionista] exploran los modos como tales problemas llegan a definirse como son” (Gergen, 1996, p. 175). Y sí, todos en la UNICEF andan angustiados por la privación intelectual de los niños del subdesarrollo, y los papás de éstos no tan insatisfechos porque hoy sí encontraron qué comer y en qué entretener la mente. Inclusive

⁶ La perspectiva evolucionista y adaptacionista de la crianza y maltrato, será considerada como punto de partida para narrar la historia del trato a la infancia, objeto del siguiente capítulo. Las mismas teorías del desarrollo, elementos relevantes para cuestiones de decisión en instituciones, aceptan tener en sus fundamentos explicaciones relacionadas con el medio y no sólo con la cultura: El mismo Bowlby (citado en Le Vine *et al.*, 1977, p. 16) argumenta respecto a la conducta de apego, que su desarrollo es resultado de un proceso filogenético, en cuyo inicio aquél fue necesario para la protección de los depredadores y por tanto la supervivencia del niño. Este ‘enclave teórico’ es en sí un subproducto cultural y sirve a la sociedad tomando diferentes matices, aun cuando sus explicaciones puedan referirse en un inicio a procesos de adaptación al medio. Una perspectiva e interpretación por completo diferente es la que da de Mause (1994, p. 86).

...las culturas [no occidentalizadas] podrían ver algunas de las prácticas de crianza occidentales como crueles –tales como incitar al niño a comer de acuerdo con un régimen estricto o dormir separado de sus padres. También es cierto que en estas culturas, lo que en Occidente es visto como actos paradigmáticos de descuido o abuso infantil /.../, es virtualmente desconocido (Archard, 1993, p.151, en inglés).

Ciertamente, al hablar de este término no tenemos más alternativa que utilizar otros que en nuestra realidad lo sugieren, empezando porque en el idioma inglés (relevante para la cuestión) el término “maltrato” se deduce conceptualmente de los de “abuso” (abuse) y “descuido” (neglect), y no equivale por completo a “maltreatment”; es necesario, pues, hacer esquemas de conjunto de conceptos que puedan aclarar ‘qué cosas’ estamos implicando en el maltrato (en el ‘físico’ y en el ‘psicológico’) o usando para explicarlo, cosa en la que ahondamos en los subapartados de la siguiente sección (2.3.1. *Maltrato en el presente*).

Volviendo a la definición, al haber tomado como base el sentido común de *nous* (nosotros), después de consultar varios diccionarios y textos, sopesar la fuerza argumentativa que puedan tener las definiciones de maltrato eligiendo convencionalmente una, y tomando en cuenta lo que hemos dicho, por el momento nos conformaremos con definirlo como *el trato a otro, como acto ú omisión, verbal o material, intencionado o no, que le genera al niño/a algún daño, físico o psicológico*. Creemos que la ventaja de una definición ‘cómoda’ como la que anotamos, consiste en que ésta puede aplicarse en grado alto, como tal, a otros enclaves culturales y tiempos, a pesar de las limitaciones de nuestras propias racionalidades (Gergen, 1996, p. 84), de las diferencias de significado, y del grado de conciencia de los sujetos cuya conducta se analice. La clave para los análisis del tema en cuestión estaría, desde nuestro punto de vista, en que el *discurso social* que se genere y decida tomar por bueno en cada sociedad, ayude a delimitar estas consideraciones, discurso importante dado que “la intervención del Estado puede violar los derechos parentales y familiares /.../ intervención que

sirva a separar un mal paternaje del ‘abuso’ paterno” (Archard, 1993, pp. 149-151): La definición de maltrato sí debe ser “...clara y no ambigua”, pero sólo ahí, donde ya se establecieron límites de espacio, tiempo y criterio, “... es peligroso tomar un punto de vista etnocéntrico, como ocurre *de ipso facto* en occidente” (*ibid.*). Respecto a la historicidad de la cuestión, somos libres de comprometernos con una de dos alternativas:

- a) Considerar que hay evidencias de maltrato en el pasado, con base en nuestro propio criterio (lo que hacen la mayoría), a fin de creerlo y hablar de él, y
- b) considerar que aquél es un problema contemporáneo, y que no hay tal cosa a menos que se juzgue con criterios del enclave cultural electo. Nosotros preferimos esta postura, aunque aceptamos que para estudiar académicamente el asunto se hace necesario pensar de manera alternativa en las dos formas.

En el siguiente capítulo nos centraremos en obras que históricamente tratan de temas como el infanticidio en sus diferentes formas, la tortura física y psicológica a los niños, y prácticas de crianza que nos generan cierto extrañamiento o repudio. Por el momento queda asentado que el sentido común (con todo lo que lo matiza del contexto) orientado intuitivamente, en este medio discursivo sirve de guía para considerar, discurrir y definir de una u otra forma al trato y maltrato infantil. De esta manera podrá quedar estructurada una línea de discurso relativa al tema para analizar e integrar la información de las fuentes, si bien *nuestro* concepto de maltrato sólo podrá integrarse y leerse al final, según lo que en los textos citados hayamos considerado como tal.

2.3 Líneas de investigación relativas al maltrato infantil.

Cuando ya hemos convenido considerar el maltrato infantil en sujetos de cero a doce años y como acción u omisión, verbal o material, con o sin intención, que daña física o psicológicamente, tenemos una pista de despegue para revisar, seleccionar y valorar información.

Al momento que uno se pregunta cuál es el destino y futuro del conocimiento y más aun las consecuencias que tenga su desarrollo en el de nuestras vidas por su praxis y transformaciones, inevitablemente tiene uno que analizar el 'estado de cosas' que reina en el momento;

.../ el objetivo principal de la investigación consiste en vivificar la posibilidad de nuevos modos de acción .../, aporta una imaginaria importante para nuevas posibilidades .../, puede funcionar a fin de sostener y/o intensificar la forma de vida existente y .../ permitir que la gente viva más adecuadamente en el seno de estas tradiciones [las existentes] (Gergen, 1996, pp. 80, 87).

Al hablar de 'líneas' de investigación -que es una forma de acción social en sí- estamos queriendo señalar tanto el contenido de ésta, como la tendencia que tiene para tomar decisiones de relevancia grupal.

Lo que subyace a la exposición que hacemos en todo este apartado es decir que quien tiene autoridad en el conocimiento de un tema o un colegio, tiene como compromiso *mostrar* de qué está hecho el abanico de información vigente, no decir cuál es la buena y la mala, ni servirse de su autoridad para tratar de sostener o validar los principios ontológicos 'generales' (*ibid.*, p. 176) que escogió para justificar sus posturas, que no son más que un punto de vista del mundo,

cuando empezamos a apreciar la validez local de cómo otros construyen el mundo, también estamos preparados para examinar las concepciones alternativas del funcionar humano, del conocimiento y las prácticas relacionadas; .../ este tipo de trabajo desafía el presupuesto tradicional de una psicología con un tema de estudio unificado .../ y una metodología unificada .../ Además de estimular el interés por otras culturas, este tipo de análisis [el construccionista comparativo] añade una nueva y significativa dimensión al estudio histórico .../ por ejemplo en la concepción del niño (*ibid.*, p. 177).

Por otra parte, y ya lo decíamos antes, arbitrariamente elegimos algunas, y sólo algunas, fuentes de información, generadas en diferentes disciplinas y a partir de las cuales vamos a concebir la realidad delimitada de un tema de estudio:

Todo aquel que haya realizado investigaciones en archivos, habrá podido comprobar que algunos documentos, para él fundamentales, han sido dejados inexorablemente de lado por decenas de investigadores que antes habían trabajado el mismo legajo. Aquí, en última instancia, reside el *quid* de la tan mentada “selección de materiales”: ella depende exclusivamente de los contenidos mentales que constituyen el *mundo histórico* del historiador (Cassani y Pérez, 1961, en 1969, p. 19),

igualmente el mundo psicológico del psicólogo. La cuestión de la interdisciplinariedad la abordamos un poco más adelante.

2.3.1 Maltrato en el presente

El presente, fútil e inasequible, siempre anterior al momento de nombrarlo, puede ser desbordante en lo que a fuentes de información respecta si es un ‘pasado’ demasiado largo. Para nosotros, el ‘presente’ en este apartado se delimita con textos de pocos años de pasado y según su pertinencia, tratando de elegir los materiales más recientes, a menos que sean obras citadas clásicamente por la mayoría o sean fuentes o temas que han marcado hitos en la evolución del estudio de la temática (por ejemplo, el Síndrome del Niño Maltratado de Kempe [1962]). Nos interesará más profundizar, sin dejar por ello de ser generales, en los aspectos psicológicos del abuso, dado que generan más controversia y estamos en un discurso de psicología.

2.3.1.1. Libros

La búsqueda la realizamos en la base LIBRUNAM en Internet, que contiene el registro de todos los libros que se encuentran en todas las bibliotecas

de facultades, escuelas, institutos y demás instancias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y que nos parece una delimitación vasta y suficiente.

De la búsqueda por títulos, tomamos en consideración algunos de éstos, que llevan en sí el término “maltrato” o que de alguna manera lo analizan (según los índices de contenido), y que nos parecen relevantes y son asequibles dentro de la Universidad. No hemos querido extendernos a títulos que pudieran referir maltrato sólo de manera tangencial o cuyo contenido hablara de ‘temas relacionados’ con éste por las razones que ya hemos expuesto (aunque es cierto que la categoría podría ser más explícitamente expuesta en dichos títulos). También se tomaron en consideración algunos de los que tenían asignados como tema “maltrato infantil” en su registro, aun cuando el título no contuviera estos términos.

De una veintena obras consultadas, en principio nos interesó la reflexión que genera la consulta de los índices, apartados y subapartados de los mismos, en cuanto a la manera de clasificar la información y argumentos en campos temáticos, decisión de los autores. Existen desde fuentes que tienen una estructura de tesis empírica publicada (con resultados de análisis estadísticos de los que se desprenden explicaciones importantes, como en la de Gallardo *et al.*, 1998), hasta los que usan la retórica dramática o metáforas en sus títulos o índices (*Tengo derecho a la vida; La guerra contra los niños; En defensa del niño maltratado; El dolor invisible de la infancia; Un niño ha sido golpeado*, etc.), de manera que se hace necesario consultarlas.

De algunos apartados que consultamos, según lo relevante o novedoso de la argumentación e información y según nuestro interés, vale la pena mencionar que:

a) *Respecto a teorías, métodos, definiciones y conceptos*: Podemos decir que generalmente tiende a ‘partirse’ el tema en aspectos legales, clínicos (médico-psicológicos) y sociales (como todo lo que no entró en los anteriores); se

consideran los “estudios” y las “investigaciones sistematizadas”, como “causas” de la eficacia en las intervenciones y es gracias a éstas, que el “problema” empieza a solucionarse. Esta necesidad de andar causalizando y midiendo todo (y de la que ya hablábamos en el capítulo anterior), se ve en varios textos, como en el de Martínez y de Paúl (1993, p.8), en que se estudian las “variables que afectan al nivel de gravedad de las consecuencias comportamentales del maltrato, [determinado por diversos] factores de riesgo”, o el de Gallardo *et al.* (1998), que considera a “la etnia [como una] variable de los hijos, [entre las] causas del maltrato infantil”. Con arreglo a la clasificación y catalogación bibliográfica que se maneja en la UNAM, la mayoría de las obras relativas a este tema pertenecen al área de la Patología Social (registros HV).

Aventarse a hacer teoría, muy pocos; Barudy (1998) propone y elige un modelo ecosistémico interesante para entender y explicar el fenómeno; Cantón y Cortés (1997), mencionan, bajo el nombre de “modelos de segunda y de tercera generación”, los postulados de teóricos que han intentado explicar el maltrato integralmente. Llama la atención cómo ellos refieren los “estadios” por los que ha pasado el estudio de esta categoría, que ha ido de las *descripciones* teóricas simplistas, a las *explicaciones* multicausales y multifactoriales (sintetizando los modelos teóricos anteriores), al estudio de los *procesos explicativos* por los que los factores y causas son interactuantes.

Las cuestiones no-orgánicas o visibles del maltrato, encuentran menos consenso que las lesiones médicas para una definición; algunos elementos de “vejación moral” que Fontana (1985) describe, no se entienden a menos de inducirlos subjetivamente.

B) Respecto a desacuerdos o divergencias temáticas: Se eligen temas de estudio a los que se les dedica parte amplia de las obras, que finalmente a lo que están encaminados es a enmarcar y sostener postulados subsecuentes; ejemplo: Marcovich (1981) edita el apartado “Métodos neurofisiológicos de diagnóstico y evaluación de la función cerebral”, para que el lector entienda los resultados

expuestos en el de "Estudio encefalográfico en dos pacientes con Síndrome del Niño Maltratado (SMN)". Sabemos que esto lo hace cualquier autor para cualquier obra, sólo hemos querido dejar en claro de qué manera los descubrimientos científicos son modelos que finalmente uno inventa (y no que encuentra) de la realidad, para hacer algo con ellos, tales como el capítulo (en *op. cit.*) que habla sobre la identificación del SMN en México, y la creación de un centro piloto para su prevención. Martínez y de Paúl (1993), a manera de receta, dan una serie de indicadores específicos para la detección del maltrato (como que lo que no esté en el Síndrome o en la receta, no resultara en maltrato). Las delimitaciones episódicas de los eventos de maltrato para entender las interacciones (Kadushin y Martin, 1985; Chaparro, 1996) nos lleva a pensar que las ventajas de aislar las interacciones de la marejada del contexto cotidiano, son simplemente *diferentes* para el estudio científico de laboratorio que para el que estudia la realidad en su conjunto.

Rara vez se menciona en las fuentes a la comunicación o un incremento en la madurez y capacidad para diferenciar las cosas propias de la infancia, como vías de cambio de la problemática del maltrato; tampoco se menciona casi que se conciba éste como una cuestión propia de nuestra evolución natural y/o cultural (que queda implícita en el hecho de que se dé la investigación, pero los autores no la piensan o mencionan como tal); de repente hacen pequeños espacios en el capitulado para algunas cuestiones sobre intergeneracionalidad, evolución o visiones culturalistas del maltrato (Arruabarrena y de Paúl, 1994; Gallardo *et al.*, 1998).

El abuso sexual (que implícita y prácticamente siempre es físico) se considera una cuestión aparte y de moda sobre la cual hacer análisis profundos, de seguro por la incidencia que tiene y que hace importante estudiarlo por separado (Barudy, 1998), no obstante que, según de Mause (1994, p. 77), "...en las fuentes que hemos podido consultar hasta ahora hay indicios suficientes de que los abusos

sexuales cometidos contra los niños eran más frecuentes en otros tiempos que en la actualidad".⁷

En la Tabla 1 exponemos los principales elementos de discordancia en los criterios operativos de los subtipos de maltrato infantil, según Casado *et al.* (1997).

C) *Respecto a la actualidad o aspectos históricos sobre el tema:* Como ya mencionamos, la mayoría de los autores citan los ejemplos más conocidos de trato a la infancia en sociedades occidentales del pasado distintivas e importantes; De Paúl y Martínez (1993) son los únicos que profundizan un poco más en ello (los citamos cuando pertinente en el próximo capítulo).

El conjunto de estudios y conocimientos relativos al tema sí ha empezado a "develar" la realidad y actualidad del maltrato (Martín, 1998), pero a la par su dificultad en tanto campo de ideas y disertaciones: Además de la naturaleza psíquica del acto⁸, la "factorialidad" de una cuestión tan compleja no lo es menos; los argumentos tipo psicoanalítico de las obras son los que tienden más a aclarar por qué el maltrato es un "problema" de diversos "factores", que necesita "tratamiento", no obstante que estos términos le son ajenos y repulsivos. En la comprensión del sentido histórico (cosa también mencionada en las fuentes) se revela mejor la complejidad; "estas variables principales —el cristianismo, unos tiempos difíciles, los bárbaros— deben inducirnos a evitar prudentemente acudir a una matriz mágica de causas de cualesquiera cambios [en los abusos cometidos en contra de niños] cuya existencia se pueda documentar..." (Lyman en de Mause, 1994, p. 95). No sólo hay que buscar causas, sin suponer, para el estudio histórico, sino también para un presente 'congelado' por una ciencia y en exceso simplificado por algunas instituciones protectoras del menor, no siempre muy conscientes del significado de la tarea emprendida. Desde nuestro punto de vista,

7 Hablamos un poco más al respecto del abuso sexual en el apartado 3.1.7. *Ayuda (siglo XX)*, del siguiente capítulo.

8 Véase lo citado de Berger y Luckmann (1989) en el apartado 2.2, para una mejor comprensión de la idea.

si se considerara valioso el estudio histórico del asunto, se podrían entender mejor las determinaciones del presente, aunque fuese como a la academia actual le gusta, por factorialidades y por causalidades históricas.

Todas estas 'decisiones' que mencionamos de los autores -de elección temática, 'tiempos' o periodos a estudiar, y formas expositivas-, contribuyen a delinear el momento histórico que el maltrato infantil vive, así como la forma de comprensión que pueda haber del mismo en el futuro; Cantón y Cortés (1997), temporalizan las consecuencias y efectos del abuso en el desarrollo como de corto y largo plazo; para Gallardo (1988) existe la negligencia intrauterina, como un tipo de maltrato a un infante que para unos está en el mundo y para otros todavía no.

También es de relevancia decir que al acervo bibliográfico de nuestra facultad le faltan obras históricas sobre la infancia (cantidad: una [Pollock, 1993]). Y en opinión del Centro de Documentación sobre maltrato del DIF, la bibliografía de la UNAM respecto al tema del maltrato es relativamente pobre. En general, parecería que le serviría más a un ortopedista que quiere saber un poco de psicología, que a un psicólogo de la interacción.

2.3.1.2 Tesis

Para su búsqueda y localización consultamos la base TESIUNAM, que contiene todas las tesis generadas en los diferentes *campus* de la UNAM, y algunas de otras universidades y escuelas. Elegimos aquellas que, conteniendo el término "maltrato" y estar relacionadas con la infancia (en el título o tema asignado en su registro), se pudieran consultar dentro de la Ciudad Universitaria; consultamos tesis de las Facultades de Derecho, Filosofía y Letras, y por supuesto, Psicología. Es de destacarse que hay pocas tesis relacionadas con aspectos históricos de la infancia o sus fuentes de conocimiento, solamente encontramos la intitulada *Historia de la bibliografía sobre la familia en México (1500-1975)*

TABLA 1

SUBTIPO DE MALTRATO	PRINCIPALES DESACUERDOS	DIFERENTES CRITERIOS
<i>Abuso físico</i>	1. Los casos de empleo de estilos disciplinarios agresivos	1. La inclusión o no del castigo corporal como forma leve de abuso físico
<i>Maltrato psicológico</i>	<p>1. La estandarización de criterios</p> <p>2. Las acciones que lo constituyen</p> <p>3. La clasificación de diferentes categorías</p> <p>4. La incorporación de nuevas formas de maltrato psicológico</p>	<p>1. La delimitación de actos como rechazo, aislamiento, acciones de terror, corrupción, degradación de la personalidad, y la negación de una respuesta emocional ante el acercamiento.</p> <p>2. La inclusión o no de formas aisladas y/o asociadas a otros maltratos como la crueldad mental, y las diferentes formas de explotación incluido el abuso sexual.</p> <p>3. Los criterios que separen entre sí actos de abuso y abandono psicológico.</p> <p>4. La distinción entre maltrato psicológico estricto y maltrato emocional.</p> <p>5. Situaciones de vida tales como: a) vivir en circunstancias peligrosas b) abuso de drogas por parte de los cuidadores c) la infancia de modelos parentales negativos d) exposición a prejuicios culturales e) formas de abandono emocional (deprivación de estímulos de desarrollo y formas de abuso institucional).</p>
<i>Abuso sexual</i>	<p>1. La acción de abuso sexual</p> <p>2. La edad del abuso y del perpetrador</p>	<p>1. La inclusión o no de conductas sin contacto corporal como: a) la invitación a un acto sexual c) hostigamiento b) llamadas obscenas d) exhibicionismo</p> <p>2. La edad del abusado, entre 16 y 18 años</p> <p>3. La inclusión o no si el perpetrador es un igual según: a) experiencias forzadas y no queridas b) juegos sexuales entre iguales con una diferencia de edad</p>

Tabla 1.- Principales discrepancias en los criterios operativos de los subtipos de maltrato infantil, según Casado *et al.* (1997).

(Jiménez, 1977), o de cuestiones que relacionan a la psicología con la ciencia histórica (sólo las de Álvarez, 1999, y Torres, 1989).

En general, encontramos que hay una tendencia en estos trabajos a considerar el maltrato a partir de definiciones similares a la que proporcionamos nosotros en un apartado anterior, considerándolo en una variedad de acciones u omisión, de diversa naturaleza y expresión, etc. Pudimos notar que al pretender llevar la definición teórica o conceptual a la práctica (en la investigación o trabajo de problemáticas específicas), abundan los modelos y clasificaciones acerca de “factores” (social-familiar-económico, o de los padres-de los hijos-del ambiente), “tipos”, “topografía” o “naturaleza” (maltrato físico-maltrato emocional-abandono-abuso sexual), “niveles de influencia” (ontogénica-microsistema-ecosistema-macrosistema), “fuente de legislación” (civil-penal-familiar, o local-nacional-internacional), definir según la “causa” (tipo de disfunción / forma de expresión), o según intensidad, duración y latencia, modelos que han sido antes ya establecidos por los autores o las leyes, que funcionan, a su vez, a manera de códigos para los tesisistas, de los cuales echan mano a fin de enmarcar sus exposiciones.

Temáticamente, éstas tienden al estudio e investigación sobre asuntos tales como correlaciones y nuevos modelos (Arciniega y Berzunza, 1996; Chaparro, 1996; Fulgencio, 1996; Lara, 1999; Olvera y del Valle, 2000), descripciones de aspectos de programas e intervenciones (Acevedo, 1996; Romero, 1989), los efectos del maltrato (Espinosa, 1999; Parra, 1994), percepciones del fenómeno (Ayala y Espejel, 1988; Juárez, 1986; Sánchez, 1997), análisis del término desde cierta postura (López, 2000; Moguel, 1997; Murúa, 1990), etc., pero casi nunca en las tesis vemos que se discuta la cuestión del maltrato en sus fundamentos conceptuales o históricos. Abundan las investigaciones relativas a la prevención y tratamiento de esta cuestión, los resultados de su aplicación o de programas de intervención (véanse los títulos en la bibliografía).

De especial interés para nuestro estudio son:

a) La tesis de Moguel (*Análisis endolingüístico del término maltrato infantil*, 1999; Psicología), acerca del rastreo del origen del concepto partiendo de una perspectiva lacaniana, en la que el inconsciente se plantea estructurado como un lenguaje y que por tanto

es el contenido latente en el símbolo maltrato infantil una expresión de múltiples sentidos que sigue el hilo de una metáfora, cuyo desplazamiento en semantemas de la lengua se encuentra en relación recíproca con la evocación que induce en el cerebro el código binario o ternario, al reproducir en la mente un cuadro signifiante mediante la emisión de la palabra /.../ en [este] término, como figuración simbólica, se nos muestra el inconsciente, como la historia que sobrepasa al sujeto en la estructura de la lengua /.../ plantea la posibilidad de ver a la representación de la palabra como unidad funcional y simbólica, que conserva una historia en su propio lenguaje (p.36 , 98 y 105),

es decir, rastreando el origen de las partes consonantes (los códigos) de los términos, pueden éstos entenderse mejor, según los significados que referían en x cultura dichos códigos. Concluye que el maltrato en su historia inconsciente es una operación anímica, regresiva y de retorno al pasado y la muerte; que la infancia será lo nuevo que se mueve hacia el futuro para ser hombre, el medio para obtener la venganza (remite al infierno); que lo infantil es la inmadurez en el camino para lograr los deseos de una mente colectiva, y que para prevenir el problema del maltrato será necesario reconocer el deseo destructivo que se instaló en la historia y el inconsciente.

b) El trabajo innovador de Murúa en un tema como el nuestro (*El Síndrome del Niño Golpeado (un enfoque cultural)*, 1990, Psicología), pone de relevancia que existe una *cultura del maltrato*, que forma parte de la cotidianidad gracias a que las instituciones y la sociedad la han incorporado, y que está determinada por diversas causas e instancias sociales que constituyen el contexto cultural, que deben ser estudiadas para generar prácticas grupales de educación y prevención.

Olvera y del Valle (2000, p. 97) refuerzan en cierto modo sus ideas, al concluir que lo que mantiene el maltrato es la identificación de los padres con elementos de la cultura y los valores, que conforman la ideología sobre las que se generan las prácticas de crianza que llevan al maltrato.

c) La *Encuesta de opinión sobre el tema "maltrato al menor"; estudio preliminar* (1997; Psicología) es interesante -aun cuando la redacción es pésima y poco comprensible-, pues explora en la opinión pública diversas cuestiones en torno a la temática, a fin de concientizar y prevenir a la población general sobre el "padecimiento"; a los padres encuestados se les pregunta su idea acerca de varios aspectos de la materia: Nivel socioeconómico de los implicados, posibilidad de transmisión intergeneracional e interpersonal, su sintomatología física y conductual, sus secuelas, prevalencia, incidencia, modos de prevención, pronóstico y repercusiones. Presenta tablas para exponer los resultados, de los que llama la atención que su población lo identifica más a menudo con agresión física pero lo entiende como un problema social, y concluye la autora que la generalidad tiene una idea sobre las formas de maltrato (no una definición como tal), y que su concepto lo da (la generalidad) diciendo que es una forma de agresión física (golpear), psicológica (amenazar, degradar), tratar mal, un abuso, atropello o daño, sacar ventaja y agredir verbalmente al niño con gritos e insultos; en la sinonimia, lo identifican con agresión (33.6%), abuso (22.9%) y vejación / humillación (6.7%), aunque muchos no saben de qué otra manera llamarlo (18.9%). Nos parecen importantes los datos y contenido de esta tesis, pues la sociedad es quien en última instancia permite los consensos que intentan validar definiciones pragmáticas.

Estos trabajos nos hicieron reflexionar acerca de varios aspectos:

1. *La consideración del maltrato psicológico como una interacción en la que hay un receptor activo*, que contribuye al fenómeno completo, es decir, no sólo cuenta la ejecución del maltratador (y que es en lo que uno se enfoca por lo general), sino que influye en la designación también la percepción del impacto o

la intensidad que de aquélla tenga el menor –como antes dijimos- (Parra,1994), sus variables (Chaparro, 1996). El trabajo que explora depresión en niños maltratados (Arciniega y Berzunza, 1996), por ejemplo, muestra entre sus resultados que se da un pico depresivo significativo en los de nueve años⁹, o que según el tipo de maltrato, cambia la capacidad de experimentar alegría. Según Espinosa (1999, p. 149), las niñas experimentan mayor angustia ante la agresión por las diferencias de género. La percepción familiar se modifica no sólo por malos tratos sino también por carencia afectiva (Juárez, 1986, pp. 132-133; vemos que asume una diferencia); que hay niños que justifican se les maltrate por ser los provocadores (Ayala y Espejel, 1988), etc. La relevancia de tomar en cuenta al ‘receptor activo’, entonces, radica en que éste y sus percepciones deben ser considerados, escuchados, estimados, *antes* de definir, cosa que comúnmente no hacemos porque tendemos a pensar que los niños por inmaduros no pueden o deben participar en este debate, como si fuesen tontos objetos y no sujetos en construcción.

2. *Hay una interacción dialéctica para ir estableciendo consenso claro*, entre sociedades (científicos, legistas, intelectuales, autoridades) e instituciones, que certifican los principios definitorios y le dan existencia a los mismos, al llevarlos a la acción;

es necesario *hacer conciencia* en nuestra sociedad de la existencia de este problema [el del maltrato infantil], orientarla e informarla acerca de *las conductas que lo conforman* y asimismo, invitar a la población para que acuda ante la autoridad competente a denunciar tales hechos cuando *conozcan* de algún menor que esté sufriendo cualquier tipo de maltrato *!...! sensibilizarla* (López, 2000, p. 232; cursivas nuestras).

⁹ Encontrando apoyo teórico en Lewis y Pearson, porque a esta edad hay un desligamiento importante de la familia y se refuerza la represión del conflicto edípico.

Lo que queremos reiterar es lo que casi nadie reflexiona, que hacer-la-conciencia, las conformaciones, el acto de conocer y hacer sensible a una masa, son instancias definidas en convención, y no objetos que ahí estaban; una definición, un concepto, una clasificación, el plantear una etiología o una ley, se toman por válidas automáticamente (cosa no del todo inadecuada, si la finalidad es resolver problemas), y lo que vemos es que la disertación de la construcción de estas cuestiones se deja mucho de lado, aun cuando sí hay de repente tesisistas (Moguel, 1997; Murúa, 1989) que brevemente se detienen a pensar sobre ello. Fulgencio (1996) se ocupó de investigar acerca de -más bien, realizar- la *validación social* de un programa eco-conductual para la prevención y tratamiento del maltrato infantil.¹⁰

En este tipo de trabajos (las tesis) solemos encontrarnos, quizá más claramente que en ninguna otra fuente, cómo “el olvido de esa función formativa [del lenguaje] nos conduce con frecuencia a confundir las propiedades de nuestra forma de hablar de las cosas [y de exponer resultados] con las propiedades de las propias cosas /.../ ilusiones de la realidad lingüísticamente creadas” (Shotter en Ibáñez, 1994, p. 108).¹¹

3. *Cohabitan discursos diferentes de la realidad del maltrato a partir de los resultados de las investigaciones*, (Lara, 1999) y también según *la necesidad* de encontrar aplicabilidad a la teorización, conocimiento e investigación del tema, para resolver problemas concretos. El que las definiciones se hagan válidas en y para el contexto de los problemas que se intentan resolver, implica que habrá tantas definiciones como iniciativas –y contradicciones, por tanto- de modelos para prevenir, tratar, educar, discutir, o cualquier otra acción referente al problema, lo que pone a pensar no sólo en que es imposible llegar a una única

¹⁰ Basándose en las ideas de Wolf sobre la importancia social de las metas, procedimientos y resultados de éstos, y en la intervención directa en los problemas *que interesan a los usuarios*.

¹¹ Consideramos que, con más razón, es importante no olvidar dicha función formativa cuando pretendemos describir las formas de trato en el pasado, con categorías del presente: “...era muy frecuente que se pegara a niños muy pequeños no vestidos de esa manera [fajados], signo cierto del síndrome de la ‘paliza’” (de Mause, 1994, p.74; se refiere al del Niño Maltratado).

definición cierta, sino sobre todo y mucho más, en que una sola forma de definirlo es impensable.

En diversos apartados citamos otras ideas y conclusiones que las tesis han aportado a nuestro estudio.

2.3.1.3. Bases de datos

La base de datos *Psychoinfo* reporta una gran cantidad de investigaciones generadas en todo el mundo sobre psicología o relacionadas con ésta, y asentadas en publicaciones periódicas que han sido avaladas por la *American Psychological Association* (APA). Habremos de advertir por principio que:

1. Esta asociación funciona con criterios altamente positivistas en sus consideraciones de lo que es ciencia;
2. para asignar descriptores (que significan los contenidos relevantes de los artículos y que son, a su vez, una forma de acceder a la información –forma que utilizaremos), emplea campos semánticos de mayor y menor extensión, arbitrariamente esquematizados y elegidos; y
3. la traducción que hemos tenido que hacer de la información recopilada es primordial, cuando los productos de nuestras reflexiones los mostramos

...exclusivamente con palabras, palabras del [nuestro] país. Para [traducir] no hay obstáculos serios mientras las palabras se refieren a cosas o acciones corrientes, [pero] /.../ tan pronto como aparecen instituciones, creencias, costumbres que participan de la vida propia de una sociedad, la trasposición a otra lengua, hecha a semejanza de una sociedad diferente, se transforma en una empresa llena de peligros, ya que escoger un equivalente es postular una semejanza (Bloch en Cassani y Pérez, 1969, p. 11),

como ya lo dábamos a entender; avisando que nuestra traducción e implícita interpretación no es pretenciosa en tanto tal, “sobre advertencia no hay engaño”.

Se registra la información básica de los artículos de las publicaciones periódicas en diversos campos: Título, autor, clave, nombre y fecha de la fuente, resumen, frase clave de identificación, código de clasificación por contenido, y descriptores (palabras clave); estos últimos son la manera más común de acceder al contenido de los artículos. Quienes codifican la información en la base deciden cuáles descriptores asignar, según la pertinencia y relevancia que tengan para acceder aquélla, echando mano del *Thesaurus of Psychological Index Terms*, texto publicado por la APA, y que tiene enlistados los términos por campos semánticos. La comprensión del significado de los descriptores se ayuda de los marcos que proporcionan las concatenaciones a otros términos del mismo texto, de mayor, menor o igual extensión semántica (como 'arbolizaciones'), reflejando la relación que guardan con el término en cuestión; a algunos términos en ocasiones se añade una 'nota de enfoque'. Esto lo citamos para advertir las delimitaciones y manejo establecidos a esta información, que la consideramos como 'lo' investigado, contenido en y por bases de datos.

Así, los términos que más nos interesan de esta fuente para nuestro estudio son los de "child abuse" (traducido como "abuso infantil") y "child neglect" ("descuido del niño"). Su nota de alcance para delimitar el criterio de su asignación como descriptor es:

"Abuso infantil: Abuso de niños o adolescentes en el contexto familiar, institucional u otro" (APA, 1997, p. 41, en inglés);

"Descuido del niño: Falla de los padres o cuidadores en proveer el cuidado básico y soporte emocional necesario, para el desarrollo normal" (*ibid.*). Este último es tan importante para nosotros como el abuso, cuando antes asentamos en nuestra definición construida que el maltrato puede definirse por una serie de actos pero igualmente por omisión de los mismos.¹²

¹² En las conclusiones ahondamos un poco más en la reflexión acerca de si es 'más' maltrato las acciones que hemos significado como tales, o un conjunto de acciones y comportamientos que *no* se dan y podrían realizarse.

No sólo los citamos para exponer la delimitación que da la APA, sino como manifestación de que algo del *contium* de la vida cotidiana, los términos para hablar de la realidad, se pueden llevar a la tecnificación según los fines propuestos, sin siquiera aclarar qué es “abuso de” ni “falla”. Y aunque ello tiene fines utilitarios de mucha utilidad (como permitirnos mostrar las tablas anexas), es claro que la ciencia tiende a querer equiparar la técnica al ser, y los científicos toman las fuentes (históricas, bibliográficas y hasta la cuadratura de las técnicas) como modelos para describir la realidad, a menudo sin pensar más allá de ellas, lo que no sólo nos parece un absurdo, sino también una alucinación autorizada y reforzada por las instituciones; pensamos que sería más productivo “...dilucidar las características del conocimiento práctico que nace desde dentro de las propias operaciones que se realizan para construir el conocimiento social” (Shotter en Ibáñez, 1994, p. 108).

Volviendo a los términos en cuestión, en la tabla dos mostramos aquellos a los cuales ambos se encuentran relacionados, y la traducción que se les ha asignado en el idioma español (según el *Tesaurus mexicano de psicología*, sin editar), en campos de diversa extensión semántica, su árbol.

En la siguiente tabla, asentamos los principales campos temáticos dentro de los que se han clasificado los artículos (de 1995 a septiembre de 2000) que contienen entre sus descriptores los de “abuso infantil” y/o “descuido del niño”; este sistema codificado y de categorías de clasificación por contenido, la diseñó la APA de acuerdo con la información contenida en la base, y no tanto por áreas o campos de la ciencia psicológica. En esta tabla algunos campos temáticos incluyen a otros, lo que no interfiere con las asignaciones: A cada artículo de la base se asigna un y sólo un campo temático. El número de artículos asignados y la proporción en cada clase, permite advertir a qué áreas temáticas de estudio tienden las investigaciones relativas a estos temas (descriptores), que en tanto palabras clave son relevantes de la información que refieren.

A grandes rasgos, podemos ver que se caracterizan muchos artículos con el término descriptor “maltrato infantil”, a comparación de los que tienen asignado “descuido al niño”. Esto nos hace pensar en que el descuido tiende a considerarse como hipónimo (término de menor significado) del maltrato, o bien que atendemos a la conducta que sí ocurre, y no a la que deja de ocurrir o sería conveniente que ocurriera, o ambas, confirmando la idea de Ammerman (en Chaparro, 1996), de que hay poca investigación relativa a la negligencia, menos definida aun que el maltrato, aun cuando sabemos que el niño no sólo se percata del maltrato que se ejerce sobre él, sino también de la satisfacción de su expectativa de amor y afecto (Shaw en Ayala y Espejel, 1988, p. 111). Además es notable que la información esté clasificada mayormente en el campo de los desórdenes de conducta y conducta antisocial, y de manera muy secundaria en los de tratamiento y prevención de la salud y salud mental, psicoterapia y consejo psicoterapéutico, y servicios comunitarios y sociales; de ello podemos deducir con facilidad que, a partir de las investigaciones, el maltrato se vislumbra como frecuente generativo de trastornos, y es una cuestión que se enmarca muy clínicamente (VER TABLA 3).

Consultando las bases de datos y echando un vistazo a las tablas 4 y 5, confirmamos esta última idea, cuando los descriptores a los que se encuentran relacionados los de nuestro interés (según el porcentaje de artículos que, del total que contienen “maltrato infantil”/“descuido del niño”, los contienen en común), en muchos casos lo están con categorías como “abuso sexual”, “experiencias tempranas”, “tratamiento”, “victimización”, “abuso físico”; más frecuentemente relacionados con cuestiones del maltrato físico que el emocional (entiéndase dentro de éste, el psicológico), y con términos referentes a cuestiones clínicas, pragmáticas, terapéuticas o legales (coincide con la bibliografía), y no tanto cuestiones de su significado, teorías, etc., seguramente porque interesa plantearse de modo más urgente que lo que hemos definido hasta ahora como maltrato deje de ocurrir, que en disertar más ampliamente o replantar qué queremos decir con lo

que hablamos. La moda de investigación de abuso sexual como relacionada al maltrato nos hace sentido cuando lo pensamos, al igual que Archard (1993, p. 157), "...teniendo [éste] una forma colectiva, cuando por ejemplo, uno piensa en las circunstancias sociales que predisponen el desarrollo de una inadecuada sexualidad e identidad sexual", si bien hay teorías psicofisiológicas e incluso sobre la normalidad de la pedofilia (Cantón y Cortés, 1999).

Es importante reiterar que los porcentajes son del total que contienen los términos sobre maltrato; sea el porcentaje alto o bajo, no quiere decir que aquel término con el cual éste se intersecta no pueda ser un descriptor asignado a muchos otros artículos, ni mucho menos que no haya investigación en esos campos.

La decisión de esquematizar y mostrar la información de esta manera, se basa en nuestro supuesto de que la tendencia en la investigación se muestra mejor así, según criterios de clasificación y categorización preestablecidos, más que mencionando el contenido de los artículos, cantidad de información por demás desbordante: Hicimos el análisis por y basados en categorías que la misma fuente-criterio presta para dicha finalidad.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

TABLA 2

TÉRMINOS	ABUSO INFANTIL [CHILD ABUSE]	DESCUIDO DEL NIÑO [CHILD NEGLECT]
<i>Mayor extensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Crimen [crime] -Violencia familiar [family violence] 	<ul style="list-style-type: none"> -Conducta antisocial [antisocial behavior]
<i>Menor extensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Síndrome del niño golpeado [battered child syndrome] 	<p><i>No hay términos asignados.</i></p>
<i>Relacionados</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Abandono [abandonment] -Reporte del abuso [abuse reporting] -Muñecos anatómicamente detallados [anatomically detailed dolls] -Reporte del abuso infantil [child abuse reporting] -DESCUIDO DEL NIÑO [CHILD NEGLECT] -Bienestar del niño [child welfare] -Abuso emocional [emotional abuse] -Fracaso en el desarrollo [failure to thrive] -Síndrome de Munchausen por cuidador [Munchausen Syndrome by Proxy] -Abuso del paciente [patient abuse] -Pedofilia [pedophilia] -Abuso físico [physical abuse] -Abuso sexual [sexual abuse] 	<ul style="list-style-type: none"> -Abandono [abandonment] -ABUSO INFANTIL [CHILD ABUSE] -Reporte del abuso infantil [child abuse reporting] -Bienestar del niño [child welfare] -Abuso emocional [emotional abuse] -Fracaso en el desarrollo [failure to thrive] -Síndrome de Munchausen por cuidador [Munchausen Syndrome by Proxy]

Tabla 2.- Descriptores semánticamente relacionados a los términos “abuso infantil” y “descuido del niño”, de mayor, menor e igual extensión semántica (según el *Thesaurus of Psychological Index Terms*, octava edición [1997]), traducidos en el *Tesoro mexicano de psicología*.

TABLA 3

ÁREAS TEMÁTICAS DE CLASIFICACIÓN POR CONTENIDO DE LOS ARTÍCULOS	TOTAL Y % DE ARTÍCULOS CON EL DESCRIPTOR "ABUSO INFANTIL" Y/O DESCUIDO DEL NIÑO"	NÚMERO DE ARTÍCULOS CON EL DESCRIPTOR "ABUSO INFANTIL" (CHILD ABUSE)	NÚMERO DE ARTÍCULOS CON EL DESCRIPTOR "DESCUIDO DEL NIÑO" (CHILD NEGLECT)
Desórdenes de conducta y conducta antisocial	1935 (48.35%)	1704	239
Tratamiento y prevención de la salud y la salud mental	314 (7.84%)	278	36
Psicoterapia y consejo psicoterapéutico	294 (7.34%)	274	20
Servicios sociales y comunitarios	224 (5.60%)	159	65
Conducta criminal y delincuencia juvenil	125 (3.12%)	114	11
Leyes criminales y juicio	119 (2.97%)	113	6
Terapia familiar y de grupo	98 (2.45%)	86	12
Terapia psicoanalítica	94 (2.35%)	88	6
Trastornos físicos y psicológicos	86 (2.15%)	73	13
Prueba psicológica clínica	80 (1.99%)	66	14
Trastornos psicológicos	78 (1.95%)	76	2
Psicología evolutiva	75 (1.87%)	65	10
Psicología forense y asuntos legales	73 (1.82%)	65	8
Trastornos de personalidad	54 (1.35%)	43	11
Ética, estándares y responsabilidad profesional	53 (1.32%)	51	2
Trastornos de ansiedad y neurosis	52 (1.30%)	50	2
Servicios de salud y salud mental	50 (1.25%)	42	8
Todas las áreas con los descriptores electos	4002 (100%)	3519	483

Tabla 3.- Principales áreas temáticas de clasificación por contenido según el *Thesaurus of Psychological Index Terms*, octava edición (1997), y número de artículos que contienen los términos "abuso infantil" y "descuido del niño" (1995-2000, septiembre) como palabras clave de acceso a la información (descriptores). La traducción de los términos de las áreas es nuestra, para facilitar la comprensión en el lector.

TABLA 4

TÉRMINOS (DESCRIPTORES) UTILIZADOS EN CONJUNTO CON EL DE "ABUSO INFANTIL"	NÚMERO DE ARTÍCULOS CON AMBOS DESCRIPTORES	% DEL TOTAL CON "ABUSO INFANTIL"
Abuso sexual (sexual abuse)	1977	55.51
Experiencia temprana (early experience)	797	22.38
Victimización (victimization)	687	19.29
Abuso físico (physical abuse)	462	12.97
Descuido del niño (child neglect)	414	11.63
Mujeres (human females)	375	10.53
Terapia familiar (family therapy)	225	6.32
Tratamiento (treatment)	213	5.98
Trauma emocional (emotional trauma)	261	7.33
Abuso emocional (emotional abuse)	135	3.79
Infancia (childhood)	325	9.13
Niños (children) [0-12 años]	296	8.31
Neonatos [0-1 mes]	6	0.17
Infantes [2-23 meses]	43	1.21
Niños en edad preescolar [2-5 años]	135	3.79
Niños en edad escolar [6-12 años]	260	7.30
Adolescentes [13-17 años]	74	2.08
Teorías (theories)	35	0.98
Cuestiones teóricas [teorías del desarrollo; interpretación, formulación, orientaciones teóricas]	52	1.46
Psicohistoria (psychohistory)	6	0.17
Literatura (literature)	4	0.11
Narrativa (narratives) [no como género literario]	21	0.59
Total de abuso infantil (child abuse)	3561	100.00

Tabla 4.- Algunos descriptores de interés relacionados frecuentemente con el de "abuso infantil", cantidad de artículos que contienen el conjunto, y porcentaje de éstos que contienen el conjunto como descriptores (1995-2000, noviembre).

TABLA 5

TÉRMINOS (DESCRIPTORES) UTILIZADOS EN CONJUNTO CON EL DE "DESCUIDO DEL NIÑO"	NÚMERO DE ARTÍCULOS CON AMBOS DESCRIPTORES	% DEL TOTAL CON "DESCUIDO DEL NIÑO"
<i>Abuso infantil (child abuse)</i>	414	83.13
Abuso físico (physical abuse)	103	20.68
Abuso sexual (sexual abuse)	89	17.87
Experiencia temprana (early experience)	53	10.64
Bienestar del niño (child welfare)	51	10.24
Poblaciones en riesgo (at risk populations)	48	9.64
Victimización (victimization)	47	9.44
Terapia familiar (family therapy)	40	8.03
Abuso emocional (emotional abuse)	42	8.43
Trauma emocional (emotional trauma)	13	2.61
Infancia (childhood)	51	10.24
Niños (children) [0-12 años]	63	12.65
Neonatos [0-1 mes]	3	0.60
Infantes [2-23 meses]	16	3.21
Niños en edad preescolar [2-5 años]	29	5.82
Niños en edad escolar [6-12 años]	36	7.29
Adolescentes [13-17 años]	12	2.41
Teorías (theories)	4	0.80
Cuestiones teóricas [teorías del desarrollo; interpretación, formulación, orientaciones teóricas]	6	1.20
Psicohistoria (psychohistory)	1	0.20
Literatura (literature)	1	0.20
Narrativa (narratives) [no como género literario]	1	0.20
Total de descuido del niño (child neglect)	498	100.00

Tabla 5.- Algunos descriptores de interés relacionados frecuentemente con el de "descuido del niño", cantidad de artículos que contienen el conjunto, y porcentaje de éstos que contienen el conjunto como descriptores (1995-2000, noviembre).

2.3.2. Maltrato en el pasado

Muchos autores han descrito la historia de la infancia como una larga secuencia, monótonamente penosa, de abusos cometidos con los niños desde tiempos remotos hasta casi nuestros días. Si la niñez es un convencionalismo social y no sólo un estado natural, habría que empezar por reflexionar cuál es su 'naturaleza', los límites de lo 'natural' del niño, y si hay o no consenso internacional actualmente al respecto, para analizar si lo que se percibe y juzga como subjetivo maltrato infantil se refiere a una misma definición de 'infantil'. La diversidad cultural y lingüística característica del mundo, obvia que es impensable, y aunque creemos que no hay que dar por supuestas las categorías como naturales sólo por ser convencionales (Ibáñez, 1994), se hace necesario tomar partido, una postura, respecto a todo y más aun respecto a algo específico. Al tener interés científico en nuestro análisis, estamos decidiendo eliminar todo aquello que, aunque existente y real, dejamos de lado por ser conveniente hacerlo así. Si no hay consenso respecto a qué es maltrato y qué se considera maltrato en el presente, responder a y hacer una ciencia de qué lo era en el pasado, parece más un arte que otra cosa.¹³

En cuanto a una postura psicológica, una explicación basada en condicionamientos no satisface la pregunta de por qué aquello que se juzga como maltrato hoy ya no se considera como tal mañana, además de que sería absurdo y en extremo reduccionista pretender explicarlo de esa manera cuando es un fenómeno de naturaleza humana (entiéndase no operacional), simbólico, dramático y matizado por intenciones:

El contexto en que [Tomás] Moro hace estas observaciones [que cuando la corrección era necesaria, pegaba a sus hijos *con una pluma de pavo real*] /.../ revela que fue quizá el padre más cariñoso de su *generación*. Se trata de una

¹³ Creemos que las ideas expuestas en este apartado se clarifican con la lectura del siguiente capítulo. Tomamos como base para algunas concepciones del maltrato en el pasado, ideas de los textos que citaremos en el mismo.

carta a sus hijos en la que declara *su amor* hacia ellos: “No es tan raro que os ame con todo mi corazón, pues ser padre no es un *lazo* del que se pueda hacer caso omiso. La naturaleza *...* los ha ligado *espiritualmente en un nudo hercúleo*, que es la fuente de mi consideración hacia vuestras mentes inmaduras *...*, que me hace tomaros a menudo *en mis brazos ...*, razón por la que os daba continuamente *bizcochos, manzanas maduras y ricas peras*” ... [y sigue] (Tucker en de Mause, 1994, p. 280; cursivas nuestras).

Si los comportamientos considerados maltrato cambian y también los sentimientos, queda implícito que hay algo en los sistemas de valoración que los resignifican; si nuestro objetivo fuera esclarecer cuál es la función etológica (de equilibrio entre los sujetos y el medio) de tratar de determinada forma o maltratar a los jóvenes de una comunidad, por ejemplo, probablemente un enlistado de causalidades —de premios, castigos y reforzadores, que ni serían tanto de fiar— quizá satisfaría el objetivo, pero ello sería cuerpo de otro trabajo, no de este.

La crítica entre historiadores que basan sus estudios e interpretaciones históricas respecto a la infancia en alguna corriente de pensamiento o teoría, está actualmente en un punto álgido, como permite verlo los artículos escritos al respecto. La ciencia de la psichistoria (instituida por de Mause), como aquella de la motivación del cambio histórico y social, ‘está’ en el centro de las discusiones (Bazelon, 1985; resumen en Internet) sobre todo respecto al reconocimiento y consideración del amor o, por el contrario, del recuerdo traumático de abuso durante la infancia, como elemento preponderante de dicho cambio (Gouaux, 1999; resumen en Internet).¹⁴

Los debates sobre los análisis históricos del trato a la niñez parecen ser más por las ‘formas’ que las ‘intenciones’ tanto de los padres que maltrataban o no, como de los que hacen los análisis:

¹⁴ Recomendamos la base de datos *Psychoinfo* como guía y fuente para la búsqueda de información relativa a estos temas, que nos parece indispensable en cualquier estudio histórico sobre infancia o evolución del patemaje.

Esta autora [Marvick] agrega que aunque a veces se tenía a los niños como “enfadosos y enojosos”, no se les tuvo como un mal del que no hubiera redención: capacitación y “manipulación” asegurarían conformidad, [puntos de vista que] no todos los autores aceptarían y convendrían sobre las actitudes predominantes hacia los niños [de los siglos XVII-XVIII]” (Pollock, 1993, p. 22),

no sólo porque así lo redacten: “No tiene caso negar que los padres ingleses del siglo XVIII estaban interesados en sus hijos, pero lo cierto es que ese interés adoptó la *forma* de controlar a los jovencitos /.../ en vez de permitirles un desarrollo autónomo” (Illick en *op. cit.*, cursivas nuestras), sino porque como que se pelean más por la retórica misma, que por la que se deriva de los análisis. Propondríamos a los que estudien la infancia, se pregunten de qué objetivos dependerían las interpretaciones que eligieran para sus análisis, y los límites y el sentido que le dan a las mismas, según dichos objetivos.¹⁵

Lo que es un hecho es que el estudio del maltrato en el pasado y en el presente son dos temáticas con tendencia divergente, sobre todo por la forma factorial de querer entenderlo para manejarlo, pero

en historia desconfío de la noción de *causa*, generalmente simplificada, e incluso de la noción de *factor* /.../ Prefiero hablar de *componentes* de una situación, elementos de naturaleza sociológica con frecuencia distinta, que se combinan en relaciones siempre recíprocas pero variable en los *orígenes*, el *desarrollo*, la *maduración* de dichas situaciones (Vilar, 1992, p. 25);

sería conveniente que la psicología tuviera, entre sus intentos de ser una ciencia integrativa, intención de conciliar cuestiones históricas de los fenómenos,

15 Este asunto lo tratamos más a profundidad en el apartado *Reflexión comparativa y contrastante de las fuentes*, del siguiente capítulo.

con sus aplicaciones. Pocos conocemos que estudien temas históricamente o interdisciplinariedad con la historia.¹⁶

Por otra parte, los estudios históricos del maltrato infantil a menudo encontrarían que el pasado que intentan recrear, muchas veces es presente variado y multiplicado, en el sentido de que, aunque aparecen nuevas formas de maltrato, ello no implica necesariamente la desaparición de todas las anteriores, en el mismo o distinto contexto cultural. Cuando se lee que

durante el Renacimiento, los padres marcaban a fuego con un hierro ardiente, o bien dejaban caer gotas de cera sobre los recién nacidos para evitar la epilepsia /.../ práctica que recuerda la costumbre japonesa de quemar con moxa la piel de los niños, que todavía siguen en vigor por razones terapéuticas o con fines educativos (Pemell en de Mause, 1994, p. 56),

[y que, hacia 1230] se faja a los niños por estar lleno de las proyecciones perniciosas y peligrosas de los padres. Las razones dadas para justificar la envoltura /.../ son las mismas que dan quienes las practican hoy en la Europa oriental: Hay que hacerlo porque si no el niño se arrancaría las orejas, se sacaría los ojos, se rompería las piernas o se tocaría los genitales (*ibid.*, p. 29),

cosas tan sutilmente parecidas a las que hay en casa del vecino, uno piensa que cotidianidades de tercer milenio conservan muchas esencias del pasado, con igual significado pero expresiones distintas.

La historia de la niñez y la familia son temas de estudio 'relativamente' recientes; Laslett (1972, p.1) reporta que menos de una veintena de obras relacionadas con este tema (buscadas en la mayor base de datos disponible en esa fecha) habían sido publicadas antes de 1929, pero ya había más de 12,000 títulos para 1964 (muchos japoneses), la mitad de los cuales fueron publicados en los diez años anteriores; en la actualidad

¹⁶ Las tesis de Álvarez Vázquez (1999) y Torres Cosme (1989) nos parecen valiosos ejemplos de interdisciplinariedad entre psicología e historia.

las cuestiones que preocupan más a los historiadores ya no se encaminan por la vía de la discusión sobre la existencia o ausencia de un sentimiento “moderno” de la infancia, sino por la de conocer [su] naturaleza en cada etapa histórica y contexto social particular [...] el niño es [como objeto del análisis histórico actual] un ser a la vez real e imaginado, portador de significados y de ideologías (Bajo y Betrán, 1998, p. 13).

Es lógica, pues, una falta de consenso respecto a la temática que ‘debe’ tener el estudio histórico de estas cuestiones, cuando el campo es hartamente amplio, inexplorado, en proceso de ampliación e intersectado con los hallazgos de otras ciencias.¹⁷

2.3.3. Interdisciplinariedad.

Nos interesa esta cuestión metodológica, cuando es claro que la niñez y las consecuencias del maltrato también son objeto de estudio y praxis de otros enclaves científicos. Numerosos son los escritores, médicos, antropólogos, psicólogos, pedagogos, teólogos e historiadores que han buscado explicaciones a las complejas prácticas de crianza y trato a los individuos de corta edad, convirtiendo alguna faceta de ello (generalmente al niño), mediante diversos métodos, en su sujeto-objeto de estudio.

En el estudio del comportamiento del hombre a través del tiempo, se juzga importante echar mano de fuentes de información generadas en diferentes campos científicos para entender lo que se estudia (multidisciplinariedad), pues son varias las ciencias que pueden compartir como objeto de estudio la explicación de determinantes, manifestaciones, trascendencia o evolución de dicho comportamiento. Éstos no están fundados en delimitaciones naturales de objetos; sus límites son procesuales, conceptuales y de significado, y por ende, simbólicos,

¹⁷ En el apartado 3.2. *Reflexión comparativa y contrastante de las fuentes* del siguiente capítulo, ahondamos más en estos asuntos.

“...los límites de lo simbólico no corresponden con los límites de lo empírico; tampoco los polos empíricos vienen a cuento con los polos simbólicos /.../ los símbolos pueden aparecer y desaparecer por cualquier parte del continuo” (Fernández, 1994, p. 296); por ello, en el continuo del conocimiento, las delimitaciones entre ‘disciplinas’ son artificiosas, artificios que sirven convencionalmente a delimitar objetos y métodos de estudio, pero no son el conocimiento en sí, como tiende a equivocarse.

Dilucidar y comprender el maltrato y su definición representa una tarea multidisciplinaria, en la cual el conocimiento y los métodos de diferentes ciencias se entretujan para lograr el objetivo; es pertinente citar a un par de historiadores: “Su estudio [del niño] debe encaminarse también por la vía de una historia de las representaciones, conseguida a través de una aproximación multidisciplinaria que nos dé respuestas sobre su papel económico, su inserción social o su valor religioso a través de los tiempos” (Bajo y Betrán, 1998, p. 13). En el ámbito de praxis, los especialistas que constituyen equipos multidisciplinarios para la atención del problema, están conscientes de la interdisciplinariedad *para* la tarea (Loredo, 1994, p. 96), si bien

aunque en la mayoría de los casos el cuadro clínico es evidente, en ocasiones se necesita establecer el diagnóstico diferencial respecto a otros padecimientos [como los señalados]. Este aspecto deben comprenderlo íntegramente médicos, trabajadoras sociales y abogados para evitar establecer un tratamiento multidisciplinario en toda la familia y después descubrir que se ha cometido un error y que el caso no correspondía al síndrome del niño maltratado. Esta situación ha ocasionado serios problemas de señalamiento y rechazo hacia los supuestos maltratadores y maltratados por parte de... [y sigue] (*ibid.*);

es por ello que desde la definición misma debemos actuar con diversas perspectivas científicas.

Más aun, las antes mencionadas son labores transdisciplinarias, cuando se trata de hacer conocimiento de acuerdo al criterio de un proceso, y no porque se busque desdisciplinarizar el conocimiento, sino para comprender lo que uno eligió como objeto de estudio;

psicólogos capaces de leer filosofía y filósofos capaces de leer arquitectura y arquitectos capaces de leer teología y teólogos capaces de leer semiótica y todos encontrando la comprensión de su objeto en el texto de junto /.../ la desdisciplinarización del conocimiento radica en la inteligibilidad entre las disciplinas. Para ello, y ello ya se da, se hace necesario un lenguaje inteligible por todos, que no implica ni la instrucción de los términos especializados de otras disciplinas ni la acuñación de una terminología técnica universal para las ciencias de la cultura, sino el hecho de que todo texto contenga dentro de sí mismo las claves para la comprensión del lenguaje que ahí se despliega, a partir del conocimiento previo del lenguaje ordinario, /.../ que cada texto determine en qué sentido va a utilizar qué palabra y que por supuesto, tal significado se sostenga como válido en ese contexto aunque no necesariamente en otro (Fernández, 1994, p. 302).

Y más cuando los significados permiten que se complete la comprensión; “al analizar la naturaleza de la infancia en Rusia me ha convencido la tesis /.../ de que la segunda etapa psicosocial del modelo de Erikson es de sumo valor para los historiadores” (Dunn en de Mause, 1994, p.434). En el tratamiento actual del maltrato infantil, los autores suelen estar de acuerdo en que su consumación requiere trabajo de médicos, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos y legistas, como los más involucrados. Rara vez se menciona que la antropología merezca participar.

A menudo somos interdisciplinarios (es decir, establecemos lazos con otros campos científicos para producir y aplicar conocimiento) y nos cuidamos de no ser demasiado multidisciplinarios,

pero no queremos referirnos aquí [el momento de la elección de temas por parte del historiador en la etapa heurística o erudita] a la elección de los grandes temas generales. Pensamos que el estudio de los estímulos que impulsan a tal o cual especialización vocacional corresponde más al campo de la psicología que al de la metodología de la historia (Cassani y Pérez, 1969, p. 24),

pero deberíamos intentar actuar transdisciplinariamente más seguido, por lo menos en psicología, donde la historia de la definición del objeto de estudio (al igual que la de “los estímulos que impulsan a”) no está terminada. Ello serviría para comprender categorías del comportamiento, paso previo y que se juzga necesario, a nuestras academizaciones rígidas (“la psicología clínica ‘es’...”, etc.), recomendable además si “la investigación orientada por procesos invita al análisis histórico o diacrónico”, y si la investigación construccionista “...puede demostrar variaciones significativas en el modo como la gente da cuenta del yo y del mundo, desafiando las realidades de sentido común de la cultura contemporánea, /.../ [y] utilizarse para desconstruir las ontologías contemporáneas abriendo un espacio para el examen de las alternativas” (Gergen, 1996, p. 179, 176).

En el próximo apartado queda claro que *tenemos* que ser así, al analizar y después juzgar desde nuestra ciencia, construcciones como son los códigos de derecho y códigos para la vida cotidiana, legislación internacional y pedagogía institucionalizada, aunque otras ciencias hayan hecho esos aportes y sean más objeto de estudio de ellas que nuestros. La inter, multi y transdisciplinariedad no son un peligro, sino una manera de abrir brecha de fondo en el conocimiento, con todo y las resistencias académicas e institucionales a deconstruir nuestras mentalidades vigentes.¹⁸

En resumen, la pertinencia de la reflexión que constituye este apartado estriba en el interés nuestro, de enfocar la cuestión del maltrato como la comprensión holística de un conjunto de comportamientos y tratos a los niños a través del tiempo —que constituyen un proceso—, a pesar de los límites disciplinarios (más bien, con ayuda de las disciplinas), en los textos elegidos, cuyo discurso resultante, este texto, pueda sostenerse como propuesta.

2.4 Institucionalización del maltrato.

Las corrientes actuales en psicología intentan dibujar un concepto de maltrato infantil de acuerdo con marcos de referencia que definan y concatenen esta categoría para poder resolver problemas cotidianos, situacionales reales de y en la sociedad, tanto individualmente como en instituciones. El maltrato como un problema social se empalma con otros que aumentan su importancia: La influencia del movimiento feminista para poner al descubierto la violencia intrafamiliar, la preocupación de los cuerpos médicos (para el avance de su propio estatus) por consensuar una 'etiqueta' sociomédica del abuso, o la creación de un pánico moral —en respuesta a preocupaciones relativas a otras cuestiones, tal como la decadencia

¹⁸ De Mause (1994, p. 92) ilustra persuasivamente nuestra idea: "Quizá la introducción en la historia del parámetro de la infancia pueda incluso poner fin a la huida durkheimiana de la psicología por parte del historiador, que ha durado un siglo, y alentarnos a reanudar la tarea de elaborar una historia científica de la naturaleza humana concebida ya hace mucho por Stuart Mill como una 'teoría de las causas que determinan el tipo de carácter propio de un pueblo o una época'".

de la familia tradicional (*ibid.*, p. 175; Archard, 1993, p. 147). En todo lo mencionado queda claro que a las diferentes instituciones no les queda otra que comunicarse sus crisis a veces, cuando los problemas sociales se concatenan, y los fines “concretos” y “claros” de asuntos relevantes que están encaminadas a resolver, no lo son en realidad.

Tratando de entender la institucionalización como un fenómeno y proceso que deviene exterior al sujeto, en primera instancia ésta nos parece un conjunto de yoes, que para constituirse han requerido “...que [yo] me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mí mismo, [reflexión] ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre *el otro*; /.../ una respuesta de “espejo” a [sus] actitudes” (Berger y Luckmann, 1989, pp. 47-48), y que posteriormente se ponen en un escrito o edificio material y funcional, que actúe como fundante y dictaminador de consenso, sin poder entablar diálogo con los individuos ante los que se impone y altera, pues lo que se instituye enseguida se convierte en fin de sí mismo, aunque las instituciones sean productos humanos.¹⁹

Para comprender lo que son las instituciones en tanto tales, partimos teóricamente de que son lugares públicos, simbólica y empíricamente hablando, dotados de poder para inyectar racionalidad operativa, establecida en diferentes formas (ley, normas, éticas, información, etc.), al mundo privado (Fernández, 1994). ¿Qué trascendencia tiene esto? Son la dilucidación de un consenso alcanzado en la sociedad en un momento dado, que permite evaluar acciones y manejar a los individuos públicamente. Momento no tan lejano (o no aun muy presente) en lo que al maltrato y su historia conciernen, cuando la ‘moda’ y el ‘redescubrimiento’ de éste apenas se está dibujando como socialmente endémico: En 1962 se describió formalmente por primera vez el Síndrome del niño golpeado,

¹⁹ La importancia de las cuestiones de la reflexión y la alteridad (u otredad) como visos de solución a muchos comportamientos de maltrato, será discutida en las conclusiones, tomando como base el texto de Ábrego (2000). El proceso histórico de institucionalización del maltrato lo incorporaremos en el siguiente capítulo.

y el debate público respecto al abuso sexual empezó en los '80 (Archard, 1993, p. 150).²⁰

Mencionamos a continuación algunas de las instituciones que tienen entre sus principales fines velar por el bienestar de la niñez, su trascendencia en los cambios evolutivos del comportamiento, y su importancia respecto al manejo concreto de la conducta entendida como maltrato y su resignificación.

2.4.1. Instituciones e instancias educativas y sociales.

Históricamente, parece que las instituciones educativas, las escuelas sobre todo, han cumplido la función de ser además de instructoras, conductoras del desarrollo y especificantes de las clases de edad –como mencionamos al inicio del capítulo–, que se organizan en torno a ellas. Esto es sólo una tendencia a partir de la época moderna:

Es un error pintoresco el de creer que la institución escolar se explica, a través de los siglos, por una función, la de formar al hombre o, por el contrario, la de adaptarlo a la sociedad. En Roma, no se enseñaban materias formativas ni utilitarias, sino materias de prestigio, y en primer lugar la retórica. En la historia es excepcional que la educación prepare al niño para la vida y sea una imagen reducida de la sociedad o una especie de modelo germinal; las más de las veces la historia de la educación es la de las ideas corrientes en torno a la infancia y no se la puede explicar por la función social de la educación (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 33).

La *toma de conciencia* de la fragilidad e inocencia que caracterizan al periodo infantil –y que surgió a la par del sentimiento de “mimoseo”, comparable a la “ternura” de hoy día–, y su posterior manejo educativo, estuvieron reservados

²⁰ La contemporaneidad de la cuestión, como puede verse, es tanto en el ámbito de estudio como de aplicabilidad. En los subapartados sobre el maltrato en el siglo XX y sobre la evolución del paternaje (próximo capítulo), damos más datos que dan lectura a esta realidad desde otras perspectivas, pero siempre coincidiendo en que ha merecido atención occidental principalmente en las últimas décadas.

durante mucho tiempo en Europa occidental a los sacerdotes y moralistas, mismos que se encargaron en las escuelas, antes de que se hiciera en casa, de invertir la disciplina en el niño de manera escrutable (Ariés, 1987, p. 434); este lento doble proceso (de diferenciación etaria y a la vez de educación de los miembros que componen cada clase de edad) parece inevitable, entendible y hace sentido en la actualidad, cuando vemos múltiples instituciones especiales para atender a los niños y los adolescentes –mismos que ‘surgieron’ gracias al reclutamiento y servicio militar-, y hay una moda de abrir opciones de acción y de institucionalizar la juventud adulta (Craig, 1997, p. 558).

Es en este proceso de educación, y más ampliamente de institucionalización, donde al parecer se puede “domar al animal” que nacemos siendo –es una salvajada hoy día no mandar a los niños a la escuela-, función que se cumple conjuntamente entre escuela, familia y actividades extraescolares institucionalizadas; más aun en una época en que los padres no parecían estar emocionalmente maduros para disciplinar en forma adecuada a sus hijos (no proyectiva; de Mause, 1994) y la ‘moralina’ era muy importante; “la disciplina escolar, constante y orgánica, procede de la escolástica o religiosa; es más un instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual que un medio de coerción, solicitada por su eficacia /.../ y por su valor edificante y ascético” (Ariés, 1987, p. 439), pero en la actualidad vemos cómo el dominio del asunto está volviendo al espacio del que salió, la casa, después de que durante muchos años –casi desde el inicio de la escolarización modernamente entendida, de hecho- los maestros han ejercido un control típicamente coercitivo sobre los alumnos.

En la actualidad, la ONU ha declarado (1989) que el Estado debe implantar la enseñanza y velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño; en México, la Ley para proteger a la infancia menciona que las leyes promoverán las medidas necesarias para que se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su

vida, o su integridad física o mental. Pero estas ideas no son tan nuevas; ya desde el siglo XIV se advertía que el niño corría gran peligro si se le enviaba a aprender con religiosos o clérigos, y se desaconsejaban los preceptores (Dominici [italiano] en de Mause, 1994, p. 248).

De esta manera vemos cómo es que las instituciones infiltran cada vez más sus ideas en la vida privada y dictan ejes de crianza y trato intrafamiliar. Aunque al ser sujetos quienes los aplican, siempre hay algo de sí puesto en ello, “en ocasiones los moralistas [educadores del medioevo y Renacimiento], todos varones, desde luego, dejaban traslucir su propio resentimiento reprimido contra sus madres por haberles dejado con el ama de leche” (*ibid.*, p. 62).

Entre las instituciones de nivel federal que se han creado para la protección de la infancia en México, de mayor ámbito de competencia, están a la cabeza el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Procuraduría General de la República (PGR), las Secretarías de Educación Pública (SEP), de Salud y de Desarrollo Social, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Sus labores forman una intrincada red en la que la comunicación (la socialización de sus códigos de significado) se vuelve el pilar de sus decisiones y funcionamiento. Muchas instancias menores, pero que orgánicamente dependen de ellas, atienden aspectos ultra específicos de competencia, por ejemplo, los separos especiales para el régimen de visitas a menores hijos de padres divorciados, cuando pueda haber riesgo de maltrato por parte del padre que no tiene la patria potestad.

Enlistamos aquellas que trabajan con asuntos de la niftez ‘directamente’, según el *Registro de instituciones y organizaciones que trabajan en materia de violencia familiar* (2000), para el Distrito Federal, que las menciona por categorías y con sus datos (algunas de ámbito nacional de acción):

A) Redes institucionales:

1. El Círculo Infantil de los Centros Integrales de Apoyo a la Mujer (CIAM);

2. la Red de Unidades de Atención a la Violencia Familiar (UAVIF);
3. el Centro de Atención a Integral a la Víctima de Violencia Intrafamiliar (CAVI) del Sistema de Atención a Víctimas de Delito;
4. la Fiscalía para Menores y las agencias delegacionales especializadas en asuntos del menor del Ministerio Público.

B) Organizaciones Sociales:

1. El Colectivo de Salud Integral, A.C. (para asuntos del adolescente);
2. diversos Servicios del Centro Integral de Atención a la Mujer, la Pareja y la Familia (“Fortaleza”);
3. para el tratamiento de las adicciones, la Fundación Ama la Vida, I.A.P.;
4. el Instituto de Atención a la Violencia;
5. de la CNDH, la Red de Apoyo a Mujeres y Niños cuyos Derechos son Violados.

C) Instituciones Gubernamentales:

1. Todas las subdirecciones de la Dirección de Asuntos Jurídicos del DIF;
2. el Programa de Prevención del Maltrato al Menor, quizá la institución más específica que hay en el país para el tratamiento del problema;
3. Niñotel, dentro de los servicios de Locatel;
4. el área infantil del Centro de Apoyo a Personas Extraviadas o Ausentes (CAPEA);
5. el Fideicomiso para los Institutos de los Niños de la Calle y las Adicciones (FINCA).

D. Derechos humanos:

1. El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI);
2. la Red por la Salud de la Mujer y el Niño (REGASMUNI).

E. Organizaciones internacionales:

1. Diversos Servicios (no especificados) de la Organización Panamericana de la Salud, además de UNICEF.

En el inciso de *Instituciones de investigación y académicas* no se menciona a ninguna específica relacionada con el 'bienestar' de la infancia. Aunque, desde otro ángulo, vemos el peso del conocimiento académico: Las teorías pedagógicas y del desarrollo -que para el contexto de esta tesis no sabemos bien a bien si son explicaciones de una realidad del curso de la vida, o más bien pretextos a manera de postulados que conformen estructuras sociales venideras-, con frecuencia tienen entre sus argumentos los 'terribles' efectos que el maltrato puede tener en nuestro desarrollo, ideas que al ser autorizadas socialmente se instituyen, e *inventan cómo deben o deberían darse* los procesos de desarrollo, que si no se cumplen se está loco, fuera de la norma o en la mira del rechazo. Se hacen públicas las teorías cuando las instancias poderosas (casi siempre otras instituciones) las editan junto con los resultados de sus investigaciones en manuales tipo popular, "... a través de una vasta literatura de vulgarización, que refleja una obsesión social por los problemas de la infancia" (Ariés, 1987, p. 540). Según de Mause (1994, p. 89), todos los modelos psicológicos del siglo XX, desde la "canalización de los impulsos" de Freud hasta la teoría del comportamiento de Skinner, derivan del modelo del funcionalismo sociológico, característico de la crianza de los dos últimos siglos, consistente ya no tanto en dominar la voluntad del niño (como ocurría hasta el XVIII) sino en "...formarle, guiarle por el buen camino, enseñarlo a adaptarse, socializarlo".

Pero no siempre funcionan los métodos publicados. Los anuncios de "Cúdate a ti mismo" parten del supuesto que el niño agredido cuenta con los recursos para evitar la situación de agresión, en vez de considerar que están dando ideas al agresor; habremos también de generar reeducación cuando los problemas ya están (prevención secundaria, en lenguaje clínico), crear instancias que extingan las fuentes de maltrato, los agresores entre ellas (como ya considera la "Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar", artículo 9), y no dejar en los niños toda la solución:

...concluyo que la solución más adecuada a este problema [el maltrato que el niño maltratado recibe dentro de la institución de asistencia infantil] es su permanencia en el hogar /.../ favoreciendo su mejor integración a la sociedad a través de diferentes tipos de terapias, como la de apoyo, que permita desarrollar al máximo [sus] defensas y potencialidades para que obtenga una mayor capacidad para enfrentarse a la situación que en el hogar vive (Romero, 1989, p. 83).

Habría pues, que colocar buenos reclutadores y selectores de personal en las instituciones de asistencia pública, que hagan buen reclutamiento y selección, lo que es una *ley a obedecer* según los artículos 11 y 17 de la antes citada. Investigaciones concluyen que los tratamientos a nivel grupal y sistémico (que entienden el fenómeno del maltrato ocurriendo *en* varios de los implicados), parecen ser acertados para resolver este problema; también concluyen que lo que los padres esperan y los niños no hacen, no es estulticia de éstos, sino falta de discriminación para reforzar en aquéllos, que son quienes maltratan (Parra, 1994, p. 54), y que evidentemente tienen supremacía física de la que seguido echan mano.

En 1998 se celebró el II Congreso sobre Maltrato Infantil; la memoria del mismo indexa los asuntos tratados, en torno a: El panorama actual sobre el asunto; su prevención; el seguimiento de la Alianza para el Buen Trato de Niñas y Niños; avance de las reformas legales en materia de protección a la infancia víctima de maltrato; participación de la sociedad en la prevención, atención y erradicación de la explotación sexual comercial infantil, y el plan de acción seguido para ello. Este volumen y una extensa bibliografía respecto al tema pueden consultarse en el Centro de Documentación sobre Maltrato y Violencia Intrafamiliar de la Dirección de Asuntos Jurídicos del DIF.²¹

De esta forma, concluimos en este apartado que hay que prever las consecuencias de nuestras construcciones, escolarización e institucionalizaciones,

²¹ Ubicado en Prolongación Xochicalco número 1000, col. Sta. Cruz Atoyac, en la Ciudad de México.

en todos los sentidos: Desde el diseño y viabilidad de los espacios -al edificio de posgrado de Psicología, de diseño muy moderno, se le filtra el agua-, hasta las funciones que realizan y las relacionan con otras instituciones, o los efectos que producen sobre la capacidad de tolerancia al estrés de los sujetos que les dan funcionamiento y que pueden invertir las funciones de la institución que les ha contratado.

2.4.2. Códigos legales mexicanos.

La absoluta ley puede ser más convencional y caprichosa que cualquier otra cosa; aun en un mismo tiempo, regiones delimitadas pueden gobernarse en formas harto distintas, “al mismo tiempo [que la precocidad se mostraba en la pintura de Foppa, *Niño leyendo a Cicerón*, del siglo XV], la ley criminal de los Tudor decía que uno podía ser colgado por robo a la edad de siete, de lo que sobran ejemplos y que continuó hasta el siglo XVIII” (Hoyles, 1979, p. 20).

Para efectos legales, en México sólo existen dos clases de edad: Menor y mayor. El concepto “niño”, para efectos de legislación, tanto en nuestro país como internacionalmente, se considera para individuos de cero a dieciocho años (a menos que un país reduzca en sus leyes la mayoría de edad, o que se especifique la categoría de “adolescente”). La ley tiende a hacer especificaciones de edad para cuestiones legales cuando es pertinente para el bienestar del niño, y basado en las características del desarrollo, en decisiones tales como: Prioridad del menor para permanecer con la madre, participación en audiencias, edad legal para laborar, criterios penales normativos para menores, toma en cuenta de sus opiniones antes de dictar resoluciones, etc.

Los infantes están de alguna u otra forma considerados en los Códigos Civil, Penal y Laboral mexicanos, tanto federales como locales, de los cuales se desprende una “Ley para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” (29 de mayo de 2000; federal), que en cierta manera compila las ideas al respecto, y que busca garantizar el cumplimiento y está fundamentada en

el párrafo sexto del artículo 4° Constitucional. De éste último, es de interés citar que los padres *deben* preservar la salud mental de sus hijos, aun cuando el “bienestar” y “salud”, en relación a aspectos psicológicos, rara vez está claramente definida en esta u otras leyes de importancia: A mayor generalidad de la norma, menor claridad del consenso, si es que lo hay.

Volviendo a la mencionada Ley, ésta declara como principios rectores de la protección a la infancia la no-discriminación, la igualdad, la vida en familia y libre de violencia, y la tutela plena e igualitaria de los derechos² humanos y de las garantías constitucionales; corresponsabiliza a familia, Estado y sociedad en diferentes aspectos de la procuración o falta de dicha protección.

Respecto al maltrato, menciona en los artículos 11, 13 y en especial el 21, el derecho a que niños/as y adolescentes sean protegidos contra actos u omisiones que afecten su desarrollo, salud y derecho a la educación de acuerdo con el artículo 3° Constitucional; que enunciativamente se les protegerá cuando sean afectados por el descuido, negligencia, abandono y abuso físico, emocional y sexual, por la explotación, el uso de drogas y enervantes, por el secuestro y la trata, por conflictos armados y reclutamiento para participar en éstos, por desastres naturales, y por situaciones de refugio o desplazamiento. No se juzgan como exposición ni estado de abandono los casos de desatención por extrema pobreza o por labores, si se toman las medidas pertinentes para su atención (art. 23); las autoridades en forma coordinada buscan establecer las medidas para la conciliación y atención especial de aquellos víctimas de violencia familiar (art. 49 y 28, frac. J); se reitera la prohibición constitucional de contratar laboralmente menores de catorce años (art. 35); da las bases para que de acuerdo con el artículo 133 Constitucional los menores no sean sometidos a torturas ni otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (art. 45, frac. A); que el trato en casos de internamiento legal o sanitario sea especial (varios); que se cumplan diversos derechos (mismos enunciados en el “Decreto Promulgatorio de la Convención sobre los Derechos del Niño” [ver siguiente apartado]). Se prohíbe en forma clara

imponer regímenes de vida, estudio, trabajo o reglas de disciplina que impliquen renuncia o menoscabo de los derechos al descanso, al juego y al disfrute de las manifestaciones y actividades culturales y artísticas (¿se ha garantizado, por principio de cuentas, que todos los niños mexicanos disfruten de ellas?).

Para determinar las sanciones a las infracciones de estas leyes (art. 55), considera la gravedad de aquéllas, su carácter intencional, la situación de reincidencia y la condición económica del infractor. Desde nuestro punto de vista, deberían aplicarse sanciones a los medios de comunicación masiva, cuando éstos no cumplen con el artículo 43, dañando a los receptores con sus mensajes inductivos, contenidos pseudoeducativos, desinformación y violencia. Pero como siempre, el dinero y los intereses políticos pueden más que la moral (Gergen, 1996).

Apoyos y complementos a esta Ley son la “Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal” (31 de enero de 2000; también existente en algunos estados), y la “Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar” (9 de julio de 1996; local para el D.F.), misma que a la fecha de sus últimas reformas tiene definido en la fracción III del artículo 3º, el maltrato de la siguiente manera:

A) Maltrato Físico.- Todo acto de agresión intencional en el que se utilice alguna parte del cuerpo, algún objeto, arma, o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física del otro, encaminado hacia su sometimiento o control;

B) Maltrato Psicoemocional.- Al patrón de conducta consistente en actos u omisiones repetitivos, cuyas formas de expresión pueden ser: prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devaluatorias, de abandono y que provoquen en quien las recibe, deterioro, disminución o afectación a su estructura de personalidad.

Todo acto que se compruebe que ha sido realizado con la intención de causar un daño moral a un menor de edad, será considerado maltrato emocional en los

términos de este artículo, aunque se argumente como justificación la educación y formación del menor.

Pensamos que si los psicólogos somos los preparados para determinar definiciones acerca de las cuestiones subjetivas y de desarrollo del ser humano, debiéranse tomar más en cuenta nuestros argumentos para la organicidad de la ley, en lo que a 'intencional', 'expresiones de conducta', 'actitudes', 'personalidad', 'daño moral' o el 'maltrato emocional' mismo respecta, en lugar de sólo tenernos en oficinas aplicando tests y dando psicoterapia (art. 16). De esta manera también cambiaría y se amplificaría la visión y representación social de nuestra labor, dejando de caer en el modelito de telenovelas que psicoanaliza Cenicientas.

Sobran propuestas para conformar un compendio relativo específicamente al maltrato al menor (López, 2000), y argumentos por los que son dignas de castigo algunas prácticas hacia los niños en diversos aspectos (infanticidio, negligencia, malos tratos, abusos, etc.), pero a la par, por qué no, el de la moralidad respecto a los límites de precocidad y responsabilidad del menor, "junto a la idea de existencia de responsabilidad moral en el niño, iba la de que éste era tan racional como los adultos debían serlo, ideas que sobrevivieron hasta el siglo XVIII" (Hoyle, 1979, p. 20); la ONU en la Convención sobre los Derechos del Niño decretó que cada Estado debe establecer la edad mínima penal (art. 40, frac. 3, inciso A), cosa no bien organizada en México. Pues bien sabemos que 'angelitos' de diecisiete años que cometen crímenes sobrepasan en mucho la capacidad de controlarlos de quienes son responsables de su tutela, generando desquiciamiento social, "en uno de los extremos [de una curva de campana que ordene a los padres con arreglo a sus capacidades como tales], habría un punto único, representando a la Virgen la única madre perfecta, pero no olvidemos que María tuvo también el hijo perfecto" (Kempe y Kempe, 1985, p. 33) -aun cuando éste tuviera 33 años. Parecería que no ha influido aun mucho en las leyes nuestro mayor conocimiento de las características de cada edad o etapa del desarrollo, para hacer diferencias legales más efectivas y congruentes. Habrá de generarse en

los Poderes Legislativo y Judicial de la Federación un foro de discusión que permita su realización; de esta manera conoceremos a la par cómo se modifica la concepción de trato adecuado, tanto en el sentido de protección como en el de castigo institucionalizados, al menor en nuestro país. Pero es un hecho palpable que todas estas leyes ya han generado y estructurado acciones efectivas en contra del maltrato infantil, si bien asusta pensar que mientras no se aclare que también a favor de los adultos se escriben, quien sea puede hacerles cualquier cosa que no se castigue.

2.4.3. Legislación internacional.

El “Decreto Promulgatorio de la Convención sobre los Derechos del Niño” de la ONU (1989), es lo más conspicuo en los intentos por proteger a la infancia, en el ámbito internacional; hay muchos otros decretos y acuerdos regionales y nacionales. Están basados en las Declaraciones anteriores acerca del mismo asunto (1924, de Ginebra; de la ONU, 1959), y diversos pactos y estatutos de organismos especializados y organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar de la niñez.

Los artículos que explícitamente legislan sobre el maltrato en sus diversas formas (9, 19, 32, 34 a 37 y 39), nos mencionan que el Estado debe separar al niño de sus padres por descuido o maltrato, y adoptar todas las medidas necesarias para su protección; que es un derecho estar protegido contra la explotación económica o sexual y el desempeño de trabajos peligrosos, que entorpezcan su educación o sean nocivos para su salud o desarrollo; que se impida el secuestro, venta o trata de menores, su tortura o cualquier trato degradante; que no se les juzgue como a mayores; que no se les prive de libertad en ninguna forma ilegal; que se les dé trato especial aun en situaciones de conflicto armado; que se promueva su recuperación física y psicológica en cualquier caso de maltrato. En todo momento se busca el “interés superior del niño”, en el sentido de buscar el cumplimiento de su derecho a asistencia y cuidados especiales, y la plenitud de su desarrollo y

bienestar integral. El seguimiento de todas estas cuestiones está a cargo del Comité de los Derechos del Niño, de la ONU.

Se declaran derechos para la niñez antes no especificados, y libertades tales como la de opinión y expresión por cualquier medio, de pensamiento y de conciencia, de religión, asociación y reunión; gozar de protección legal contra ataques a su privacidad; acceso a información y servicios sanitarios y educacionales; el uso de instituciones que les asistan, cuiden y protejan; derecho a beneficiarse de la seguridad social y tener un nivel de vida adecuado, y ser tratado acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor. En forma similar éstas y otras se mencionan en la ley mexicana antes citada.

Las leyes ‘universales’ vigentes parecen más bien un valioso proyecto futurista, dable si logramos, antes de aplicarlas, ponernos de acuerdo en qué ámbito y espacio será su universalidad, o si triunfa la tan mentada globalización (sea imperialista, sea integrativa) y toda la gente, cotidianamente y en *su casa*, está dispuesta a hacerles caso y a considerar por principio a los niños como algo más que propiedad privada.

2.4.4. Recomendaciones en privado.

Así como se heredan estrictamente las recetas de cocina de madres a hijas, hay un espacio de influencia en la descendencia para ir guiando la crianza que se debe dar a los nuevos miembros de la familia. Es esta influencia, que se da puertas adentro y que es un código de significados que sólo se comparte con los del propio linaje, la que efectivamente, creemos (de acuerdo con de Mause), determina los cambios y evolución de y en el trato, al menos en los últimos siglos, y no los ‘grandes acontecimientos’ de la historia; “no hay posibilidad de auténtica promoción pública sin un apoyo privado fuerte” (Ariés y Duby, vol. II, p. 171). Estudiando las costumbres de crianza y buen o mal trato dado a los niños en el ámbito privado y cotidiano podríamos reconstruir de modo significativo, aunque poco a poco, una historia de lo que impulsa el cambio de una generación a otra, (la

“historia matría”) a fin de conseguir una imagen redonda de la *grey* humana en su conjunto (González, 1989, p. 234).

Del ámbito institucional y del conocimiento generado en las ciencias recientes (el equivalente de la escuela hace 300 años y lo que ya mencionamos), se entrometen las consignas que pretenden instituir un orden para las familias, pero, en contraparte, es raro que los legisladores en su manía legislativa tomen en cuenta antes de aprobar sus iniciativas, la libertad que tienen los padres para obedecerles o no: “...se debe comenzar por recoger una realidad e idiosincrasia del pueblo, para fundar la Ley” (Lara, 1999, p. 101). El Código Civil otorga a los padres el derecho de educar a sus hijos de la manera que mejor les parezca siempre y cuando respeten sus garantías, aunque no es explícito con las extralimitaciones de los patrones de crianza. Algunas Secretarías de Estado de nuestro país tienen la función de concurrir a sitios diversos (o sea, entrometerse en la casa) “...con fines preventivos o de seguimiento donde exista violencia familiar mediante trabajadorAs sociales y médicos para desalentarla” (Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar, art. 17, frac. XV); las Delegaciones Políticas están a cargo de los ‘procedimientos’ de conciliación y de amable composición o arbitraje para que las partes en un conflicto familiar resuelvan sus diferencias (art. 18; las intimidades caseras publicándose de frente a instituciones y leyes).

Pocos profesionales y legistas, tal vez ninguno, están más preparados que nuestros allegados afectivos (como los familiares) para disuadir las motivaciones de cada uno. Si son muchas las personas que piensan en casa como Reece (1962, en Sánchez, 1997, p. 23) que “el castigo corporal [moderado] puede definirse necesario para mantener la disciplina y excusar lesiones menores, [lo que] representa una inversión psicológica por virtud de la cual el dolor se concibe como algo bueno”, ¿qué podemos hacer ante la prevalencia generalizada de ideas o comportamientos, representados conscientemente o no en una cultura, de esta manera? *Basados en ellas* construimos nuestras medidas públicas de coerción, que después se infiltran en los hogares, de diferentes formas y a distintas intensidades.

Además, históricamente se observa que la política pública y la de los padres (es decir, la privada), siguen un curso muy diferente (Bremner en Pollock, 1993, p. 26).²² La definición de “costumbres depravadas” por las que un padre puede perder la patria potestad (Código Civil del Distrito Federal, art. 444, frac. III, vigente), empieza por explorar las intimidades y perversiones que se hacen en privado; “...sí la exposición [es decir, el abandono de niños en Roma] era una decisión privada, ¿porqué no habría de serlo pública llegada la ocasión?” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 25).

Por muy estrictas que intenten ser las leyes, a la hora de juzgar hay un sujeto que condena; éste subjetivamente toma decisiones,

se deja demasiado a la discreción del juez individual [la decisión de remoción de los niños maltratados], que frecuentemente no tiene la capacidad para tomar tal decisión /.../ en general los vagos criterios incluyen alguna versión de ‘los mejores intereses del niño’, y el juez debe entonces decidir qué normas aplicar. Anna Freud ha sugerido que sustituyendo ‘los intereses menos dañinos para el niño’ es una forma más honesta para evaluar [sus] alternativas (Chase, 1980, p.183);

por lo que la legislación y su aplicación siempre implican una esfera de no-objetividad, tanto del que la aplica como de aquel que afecte con sus decisiones. Ariés y Duby (1990, vol.V, p.272) mencionan que

a pesar de la severidad del Código Penal, la debilidad de la represión se explica por /.../ una verdadera “conspiración del silencio”. Nos encontramos, pues, en el área del secreto. También juega un papel importante la solidaridad familiar, alimentada por el miedo, la vergüenza y quizá los remordimientos.

²² Pensamos que sería interesante y relevante el estudio de cómo los cambios en la vida privada determinan la evolución, quizá más que ningunos otros y para todos los tiempos, de la vida social. Hemos sido influenciados por textos de los que deducimos esta idea y otras importantes de la tesis (Ariés, 1987 y 1990; Fernández, 1994; Hoyles, 1979).

Estos son aspectos clave que ‘desenmascaran’ la convencionalidad y final parcialidad de las leyes, su aplicación y su función ordenadora en la vida del individuo. No sabemos bien a bien si es cuestión de leyes, de naturaleza o de sentido común decir que a los padres les corresponde proteger a su descendencia.

La naturaleza privada de algunas fuentes de conocimiento es lo que muchas veces los editores se niegan a desnudar del alma y actos del autor de una fuente de información: “Este diario /.../ toca demasiado estrechamente los secretos de su vida anterior y las cosas que fue capaz de hacerle a sus hijos, al grado de que es mejor no darlos al mundo” (Ewing [1877] en Pollock, 1993, p. 102); no nos hemos dado a la tarea de “...determinar cómo criaron los padres a sus hijos en tiempos pasados, es vital descubrir sus actos actuales y enfrentarlos a sus actitudes y conceptos” (*ibid.*, p. 111). Con estos no-antecedentes a la elaboración de nuestras concepciones, nunca sabemos del todo si lo que sabemos maltrato puede estar más influenciado por los secretos que sólo en el ámbito casero existen como lenguaje posible.

2.4.5. Maltrato institucionalizado.

¿Qué hay del maltrato en las instituciones?

Además de que el maltrato infantil se transforma en su naturaleza y definición, se desplaza, haciéndose público cuando la denuncia no puede respetar su secreto, la privacidad en que antes ocurría, tomando formas antes desconocidas o ‘cristalizándose’ en las instituciones. Tal sucedió cuando fue necesario llevar al niño a la escuela para que ahí lo educaran y controlaran, pero no se imaginaron la vara, “...el aumento [en la barbaridad de los castigos] se debió a los primeros resultados de la mayor atención prestada a los niños /.../, en su captación moral y académica, [que] le arrebataron la libertad que hasta entonces había disfrutado entre los adultos” (Ariés y Stone, en *op. cit.*, p. 29).

En ocasiones las instituciones son más maltratadoras que los individuos, aun cuando fueran creadas para satisfacer necesidades y situaciones de carencia:

...resulta que en la realidad esto no se lleva a cabo, pues las instituciones [de asistencia social infantil] no cuentan con un personal interesado y capacitado que, coordinado por un grupo de profesionistas en forma interdisciplinaria, proporcionen los medios necesarios para que la institucionalización no produzcan los efectos tan negativos sobre el desarrollo /.../ por lo que se acepta la hipótesis inicial del presente trabajo: "Si el niño es víctima de maltrato dentro de una institución, entonces deberá permanecer en su hogar" (Romero, 1989, pp. 81, 84);

nosotros reflexionamos, ¿cómo va a ser una institución proveedora de buen desarrollo, si ésta tiene dentro de sus reglas más normas y leyes que el hogar? Seguramente si se estudia, habría una alta correlación entre institucionalización y maltrato, confirmando que "...las instituciones públicas tienen sus aspectos privados de los que nadie se entera; privados para el público en general" (Fernández, 1994, p. 298); irónico: Maltrato al niño en instituciones que están para "asistírle". Según Chase (1980), las instituciones de asistencia que más maltratan a los niños (en Estados Unidos, pero similar en otras sociedades) son las de custodia, las escuelas estatales de entrenamiento y los reformatorios, los centros juveniles de detención, la mayoría de las instituciones especiales para niños retrasados, el cuidado adoptivo y muchas escuelas que permiten o practican el castigo corporal y la discriminación. Casado *et al.* (1997, p. 258), explican como características del maltrato institucional la inexistencia habitual de sintomatología, el papel neutralizante o estabilizador de la familia, la dificultad diagnóstica y el papel clave del profesional (en tanto individuo).

Muchas instituciones, quizá la mayoría, rompen la misma legislación que generan, promueven y aplican a los individuos y la sociedad. Tenemos leyes generándose por todos lados, y a la vez sólo uno de cada 142 casos de atentado

contra la integridad de un niño en México se atiende, y ni siquiera sabemos si se llega a la sentencia (Loredo, 1994, p. 89); influye la idiosincrasia nacional,

en México, en todas las clases sociales se considera que la eventualidad de ser golpeados por sus padres es una especie de "riesgo profesional" o "accidente laboral" a los cuales están expuestos todos los niños /.../ las lesiones hogareñas graves que se presentan, son accidentes peligrosos derivados del manejo discreto que hacen los padres del castigo y de las medidas correctivas, en el marco de añejas prácticas culturales (*ibid.*).

Prácticas culturales que constituyen tradiciones, son institucionalizaciones reforzadas por el tiempo y el uso; de Mause (1994, p. 30) menciona que las figuras fantasmales utilizadas a lo largo de la historia son legión y que los adultos siempre han recurrido a ellas, en diferentes formas y nombres, para asustar a los niños; será que comunicando terrores y dándoles el carácter de instituciones el miedo ha cumplido con su función evolutiva de reprimir deseo (tal como pensaba Freud: Hall, 1989) para ser mansos y poder constituirnos como sociedad.

Y en nuestra sociedad la tendencia a institucionalizar todo, también aparente necesidad en nuestra evolución humana, se ve en cualquier medio comunicable: Hasta la bruja de Hansel y Gretel, personaje que hemos convertido en toda una institución, está dispuesta a comerse a todos los niños desobedientes y curiosos.

Conclusión

La idea de maltrato que podemos deducir a partir de las definiciones, conceptos y aplicaciones generadas, habla del momento histórico que éste está viviendo, que es uno de súper especialización en el estudio académico, de una tendencia a considerarlo como una enfermedad desde un modelo médico, una patología individual con etiología específica y tratamiento clínico, más que como

un malestar en la cultura que constituye un problema social en sí (el área social es la más afectada y la de la salud la menos afectada por la desadaptación en adolescentes maltratados- Espinosa, 1999), cuando de hecho hay maltrato social a consecuencia de las desigualdades, del cual en muchos casos se desprende el intrafamiliar (Archard, 1993). ¿A qué instancia de poder le conviene reconocer el maltrato como producto de las diferencias socio-económicas?; ¿hay en la población general conciencia de que es responsabilidad *legal* de todos, la sociedad, evitarlo y promover el desarrollo igualitario? (Ley de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; artículo 18). Aparte de éstas como dificultades para un consenso definitorio de lo que es el maltrato, la información y cuestiones analizadas en este capítulo contribuyen otro poco. Y respecto a la historicidad de la cuestión, “quizá la tendencia general de los gobiernos de hoy en día es influir en la forma de presentar el pasado con estímulos para las historias que legitimen la autoridad establecida y con mala cara para los saberes históricos /.../ desestabilizadores” (González, 1989, p. 25).

Por otra parte, insistimos en la importancia de la delimitación contextual para recrear ‘el’ pasado de los malos tratos,

...la historia recobrada de una localidad [la microhistoria, saber disruptivo que libera a los lugareños del peso de su pasado] presta grandes servicios a ella. Al hacerla consciente de su tradición la sustrae de ella, la libera, le permite continuar su marcha /.../; sobre todo si es un poco crítica, realiza una auténtica catarsis” (*ibid.*, p. 234),

permitiendo replantear los propósitos y explicaciones establecidos; ya lo decía Goethe, “escribir historia es un modo de deshacerse del pasado”.²³

²³ Recomendamos la lectura de la obra de González *Todo es historia* (1989), para tener una plataforma de ideas valiosas respecto al estudio contextualizado, microhistórico, de variados aspectos psicosociales a través del tiempo.

Es por ello que el *análisis crítico* se hace necesario, no para parecer revoltosos, sino para de fondo "...revelar los propósitos ideológicos, morales o políticos en el seno de explicaciones aparentemente /.../ desapasionadas del mundo" (Gergen, 1996, p. 176), y poder entender el maltrato en tanto fenómeno que se intenta delimitar, sus ocultamientos gracias a la distorsión del discurso de quienes lo ejecutan, y la sobreasignación, inadecuada popularización o mitificación de su significado, por no haber límites claros (ni en el argot, ni en la retórica teórica y científica) para hablar y establecer consenso al respecto del problema. La intención deconstruccionista, que siempre debería tener un psicólogo, puede contribuir a éstas tareas, pues "en efecto, la violencia a menores no es independiente del uso del poder que hace una determinada comunidad, lo cual tiene que ver sin duda con su estructura e ideología" (Gallardo, 1988, p. 9).

Lo investigado nos lleva a inferir que los investigadores tienden a pensarse en un momento de la historia humana en que buscamos explicarnos la realidad social integrando todos los recursos disponibles: La ciencia, la reflexión, un poco de diálogo. Pero para el estudio académico de cuestiones de infancia seguimos cayendo en atender a modelos convencionales en cuanto a legislación, historia y comprensión del fenómeno en sí; "[en los estudios sobre la niñez y su historia] hay masas de datos ocultos, suavizados u olvidados /.../ se estudia interminablemente el contenido formal de la educación y se elude el contenido emocional, haciendo hincapié en la legislación sobre los niños y dejando a un lado el hogar" (de Mause, 1994, p. 21), sin tener mucho en consideración, pues, la fuerza de este ámbito. Queremos mostrar lo científicos que somos para el estudio de este tema, pero con nuestros "Capítulo 2.- Problemas en la predicción del abandono y los malos tratos a menores" (Dingwall en Stevenson, 1992), lo que revelamos, más bien, es que en nuestras 'predicciones' son una forma evolucionada, con cariz de ciencia, de la tendencia a querer que el mundo se ajuste y construya de acuerdo con nuestras expectativas, entre ellas las académicas.

En un exceso de pragmatismo, característico de la sociedad contemporánea, tratamos al maltrato como una cuestión de salud, desde un punto de vista muy legalista y poco psicológico, atendiendo mucho a las características y consecuencias físicas (como ya mencionamos) y poco a las psicológicas, culturales y de discurso social que implican y explican su importancia, aun cuando según la ONU (1989, art. 5) los Estados *deben* tomar en cuenta la costumbre local antes de aplicar medidas. Seguro en breve se legislará, se tratará y, si los círculos académicos, legislativos y profesionales se dan cuenta de su pertinencia, se disertará más a fondo acerca del bienestar mental, y posteriormente del emocional y moral, de los asuntos de la niñez, a fin de instituirlos. Pero nosotros vislumbramos que seguir institucionalizando a puños no sirve, si no se someten estos y otros problemas al *debate público*, pues bien funcionaría éste, y no un bonito instituto, como la instancia donde podrían deconstruirse y reconstruirse realidades...

CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN E HISTORIA DE LA INFANCIA

“...porque Clío [musa griega de la historia] tiene una percha sin fin, el bosque citado luce infinitas especies vegetales, y la recuperación de ayeres cabe hacerla de mil modos. Basta decir: el género histórico es múltiple”

(Luis González y González).

Socialmente prevalece la idea de que la historia de la infancia y la historia del maltrato infantil son la misma cosa. En un inicio, el proyecto de este trabajo fue hacer una historia de la niñez, que al ‘psicologizarse’ por los autores de las fuentes, generalmente deviene en la de una tragedia, de la que hay que dar cuenta. Y los psicólogos dicen simplemente del maltrato, como si fuese una variable congelada en el tiempo, que “los documentos históricos existentes demuestran que el problema del abuso infantil ha existido desde los comienzos de la civilización” (Vega en Cantón y Cortés, 1997, prólogo). Tragedia y “problema” en apariencia simples e imperecederos, de los que tratamos en este capítulo.

3.0 Consideraciones construccionistas e históricas.

Tomamos como fuente para entender ciertas maneras de ver el pasado, las obras de Cassani y Pérez (1969), Vilar (1992) y González (1989). Éste último adopta convencionalmente de Nietzsche, las tres ‘formas’ de historia que procrea la triple función que tiene ésta (ser testigo del pasado, aviso y ejemplo para el presente, advertencia para el porvenir), y que son:

A) *Monumental*: Se circunscribe a las naciones, les dota de “figuras de bronce” a partir de los hechos relampagueantes o hazafías ejemplares en que se centra (en lugar de las estructuras prevalecientes en un periodo), presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación; su intención es pragmático-ética: Ve en el pasado modelos para la acción futura, si

CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN E HISTORIA DE LA INFANCIA

“...porque Clío [musa griega de la historia] tiene una percha sin fin, el bosque citado luce infinitas especies vegetales, y la recuperación de ayer cabe hacerla de mil modos. Basta decir: el género histórico es múltiple”

(Luis González y González).

Socialmente prevalece la idea de que la historia de la infancia y la historia del maltrato infantil son la misma cosa. En un inicio, el proyecto de este trabajo fue hacer una historia de la niñez, que al ‘psicologizarse’ por los autores de las fuentes, generalmente deviene en la de una tragedia, de la que hay que dar cuenta. Y los psicólogos dicen simplemente del maltrato, como si fuese una variable congelada en el tiempo, que “los documentos históricos existentes demuestran que el problema del abuso infantil ha existido desde los comienzos de la civilización” (Vega en Cantón y Cortés, 1997, prólogo). Tragedia y “problema” en apariencia simples e imperecederos, de los que tratamos en este capítulo.

3.0 Consideraciones construccionistas e históricas.

Tomamos como fuente para entender ciertas maneras de ver el pasado, las obras de Cassani y Pérez (1969), Vilar (1992) y González (1989). Éste último adopta convencionalmente de Nietzsche, las tres ‘formas’ de historia que procrea la triple función que tiene ésta (ser testigo del pasado, aviso y ejemplo para el presente, advertencia para el porvenir), y que son:

A) Monumental: Se circunscribe a las naciones, les dota de “figuras de bronce” a partir de los hechos relampagueantes o hazañas ejemplares en que se centra (en lugar de las estructuras prevalecientes en un periodo), presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación; su intención es pragmático-ética: Ve en el pasado modelos para la acción futura, si

bien es embriagante para los pueblos y los vuelve insoportables. Adormece y paraliza a los hombres de acción con sus figurines.

Un ejemplo que a la infancia se refiera, es la vida de Luis XIII, que prácticamente domina el panorama (aun cuando es un caso excepcional de crianza el suyo) de la historiografía francesa respecto al tema en esa época: A partir de lo que se conoce de la crianza de esta figura, se teoriza.

B) Crítica: Es la “archicultura” (que tiende al cultismo por erudición) que intenta llegar a las últimas causas del acontecer para predecir y enderezar el rumbo de los sucesos; también ratifica o rectifica las leyes vislumbradas en el discurrir histórico por filósofos y científicos, centrándose en la oposición existente entre unas épocas y otras. Se acerca a ganar la presidencia del futuro si cumple ser “la doctrina que explique suficientemente el conjunto pasado” (Comte, en *op. cit.*, p 227). Parece que de la escritura de este tipo de historia sobre todo, se genera la ciencia de la Historia, objetivando los hechos por medio de las fuentes²⁴.

De entre las fuentes que consultamos, la obra de De Mause (1994) y sus particiones temporales de la historia de la niñez (con las que incluso plantea una teoría del cambio histórico), nos parecen historia crítica; también Pollock (1993) es crítica, pero no sólo para con el acontecer, sino más aun para con las fuentes que han ‘monumentalizado’ a los niños como mártires y a la crianza como únicamente maltrato (punto que trataremos en otro apartado).

C) Anticuaria: Es la restauradora que impide que los hechos cotidianos queden en el olvido, en general se circunscribe al terruño propio y la generamos todos en distinta medida; su quehacer está más inducido por emociones que por razones y es más instructiva que constructiva de conocimiento. Le interesan más los hechos particulares y su interpretación que las relaciones de causa; somete los restos y testimonios a una serie de complejas operaciones heurísticas, críticas y hermenéuticas por su dificultad para convertirse en ciencia. Es la conocida

²⁴ En 1.3.1. *Las fuentes históricas como textos, y su interpretación* del primer capítulo de esta tesis, aclaramos mejor la idea.

microhistoria o historia matra, que según González (*op. cit.*, pp. 227-228, 231) “...hay que verla como expresión popular. Sólo así se comprende que sus practicantes sean aficionados y no profesionales /.../ escritores de la plaza pública que no de la torre de marfil /.../ su hogar es aun la casa del pueblo /.../ rara vez escriben en publicaciones científicas”; busca “...sobre todo lo cotidiano, el menester de la vida diaria /.../ los quehaceres comunales sin teoría y las creencias comunes sin doctrina”²⁵. Paralelamente con los argumentos de Moguel (1997), el autor dice que la psicología profunda encuentra en la microhistoria “una manifestación del deseo de volver al receptáculo original”.

Una historia de este tipo entre las que consultamos, es la compilación de De Mause (1994) de nueve estudios monográficos sobre la historia de la niñez en diversos tiempos y lugares, que fue parte de un proyecto psicoanalítico para el estudio de ésta, bajo la premisa de que “...la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios ‘psicogénicos’ de la personalidad resultante de interacciones entre padres e hijos /.../ [y que] se ha considerado que la historia sería debía estudiar los acontecimientos públicos” (*op. cit.*, pp. 15 y 17). También las historias de la vida privada caen en el rubro de la historia anticuarria.

Desde una perspectiva de la construcción social del conocimiento (Gergen, 1996, p. 176), todos los tipos o ‘formas’ de hacer historia son productos culturales y la investigación un instrumento, con mayor o menor inyección de convencionalismos y con lenguajes técnicos diferentes; aun la autollamada “historia cuantitativa” -que se centra en integrar los hechos, sobre todo económicos, en una sistema de cuentas interdependientes y que extrae sus conclusiones en forma de agregados de datos-, y que según González (1989, p. 22), está de moda en las naciones industrializadas. Al decir esto, intentamos reafirmar que las pretensiones de objetividad al construir historias de la infancia o cualquier otra cosa (y como lo hemos venido afirmando en los anteriores

²⁵ A diferencia de la historia patria, que es la que se enseña oficialmente y se refiere a los grandes acontecimientos públicos que, desde cierta perspectiva, constituyen la historia de las naciones.

capítulos), sólo son válidas para las comunidades que las genera y acepta; el concepto de maltrato a través del tiempo y las escrituras históricas que de él se hagan, son y serán finalmente relativas, lo cual no les quita validez como realidades ni como objetos de estudio académico. Ser anticuario, monumental o crítico, depende de lo que interesa mostrar; nuestro proceder en este trabajo alternará entre las diversas formas de hacer o ver la historia, aunque de acuerdo con esta categorización, hemos tratado de ubicarnos en un trabajo de tipo más bien crítico, pues quizá sería la manera que mejor posibilitaría decir cuál ha sido la realidad de la infancia. Lo que hace pertinente mostrar ésta es transmitir que los historiadores de la infancia proceden entre sí con perspectivas distintas de la realidad de la infancia en el pasado y de la historia que de ello se ha escrito; “hay tantos modos de hacer historia como requerimientos de la vida práctica” (*op. cit.*, p. 16).

La moda del estudio de la niñez a través del tiempo, científica y convencionalmente empieza con la escritura de la obra de Ariés *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960)²⁶. A partir de entonces, se han escrito múltiples “historias” que han llevado a confrontaciones y críticas, abiertas e implícitas en los textos, que son uno de los objetivos neurálgicos de esta tesis mostrar. Desde nuestro punto de vista, la eficacia y trascendencia de la obra de Ariés es su carácter anticuario (y que es científico en las etapas recolectora, depuradora y hermenéutica), no sólo en tanto texto sino también porque reconstruye a partir de las representaciones artísticas de la época, el concepto de infancia que reinaba en aquélla. Aun cuando se le ataca por esto, es el primero en atreverse, y: “Los hechos, si son reunidos sin arte; son meras compilaciones, y las compilaciones sin duda pueden ser útiles, pero no son historia, así como la simple adición de mantequilla, huevos, patatas y perejil no es una *omelette*” (Strachey en

²⁶ Esta obra tiene como antecedente la obra de Norbert Elias *El proceso de civilización* (1939), cuya idea central es que este proceso comporta un control de los instintos, fenómeno que apenas había sido esbozado en la Edad Media respecto a los siglos posteriores.

González, 1989, p. 233), si bien el carácter de objetividad que le da a sus objetos-fuente está limitado,

...la referencia puede ser más o menos ambigua, más o menos dependiente del carácter del discurso en el que está contenida. Aun en el caso supuestamente simple de la denotación pictórica que tiene por objeto la similitud /.../ el significado del símbolo está dado por el sistema de significados en el cual existe" (Gergen, 1996, p. 109).

Si pretendemos un cambio profundo en la visión social y académica de lo que los niños han sido y son como clase de edad ("la historia de denuncia [o crítica] florece en etapas prerrevolucionarias, por obra de los revolucionarios" - González), se hace necesario escribir o rubricar por lo menos, 'nuestra versión' de las cosas, que tendrá todas las consideraciones y limitaciones que hemos venido describiendo, de un texto, de cualquier texto en realidad. Pues, dice Vilar (1992, p. 52),

sólo una *historia comparada y total* (economía, sociedades y civilizaciones) es el instrumento adecuado para *describir los procesos, y poner a prueba los modelos*, para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo *viejo* y lo *nuevo*, lo que es *promesa*, lo que es *amenaza*. Entre las *ciencias del hombre*, las más *ilusorias* son aquellas que prometen descubrir en el aislamiento de un solo sector de las realidades -"economía" por una parte, "mentalidades" por otra- como si todos los "sectores" no fuesen siempre *interdependientes*. Asimismo, entre los ensayos filosóficos más *irrisorios* se cuentan aquellos, producto de los esnobismos intelectuales llamados, /.../ por todos lados, *posmodernos*.

Medio mundo en la posmodernidad quiere innovar y sentirse posmoderno, ligero y abierto, sin tener ni siquiera la capacidad de considerar que hay más de lo que sus ojos ven, que sus *puntos* de vista no son completudes o circularidades

(sino sólo puntos), o que cosas ‘contrarias’ pueden cohabitar como verdaderas en un momento dado según las circunstancias, o sea, tener capacidad dialéctica de pensamiento.

3.1 Breve historia contextualizada de la infancia. Elementos de maltrato.

Antes de narrar nuestra versión de la historia, es importante mencionar que ninguno de los autores consultados intentó analizar la evolución del maltrato *per se*, por lo que se hace necesario aquí determinar y narrar lo que, según nuestro criterio constructivo, explique e ilustre una ‘historia de malos tratos’ por un lado, e ilustre las confrontaciones entre autores especialistas en el tema (de lo cual sacaremos también conclusiones), por el otro. Para ello, basamos nuestras elecciones –como mencionamos antes- en obras que históricamente tratan de temas relacionados con nuestra idea de maltrato en un sentido amplio. De esta manera es como buscamos elaborar y sostener la línea de argumentación buscada.

También es de tenerse en cuenta la naturaleza de la fuente de información escrita, que es una forma de interacción social no directa con los personajes analizados y que implica un manejo subjetivo de los acontecimientos por parte del que la produce; el autor es quien nos ‘permite’ contactarnos con los personajes de la historia (que más bien, son *sus* personajes). Queremos decir con esto que cuando estudiamos obras históricas respecto a un tema, y de acuerdo con Berger y Luckmann (1989, p. 50), solemos elaborar tipificaciones relativamente anónimas tendientes a mitificar a los personajes del pasado y los hechos, aunque “...sólo al sostener cierta forma de relación con el pasado podemos encontrarle sentido al mundo” (Gergen, 1996, p. 73). Según críticas de algunos autores, los biógrafos y los sociólogos de la historia tienden a dar una imagen idealizada y deformada de los personajes, y generan teorías explicativas sin suficiente sustento, “...tomando los libros por la vida, pintan un cuadro novelesco de la infancia, como si se

podría saber lo que realmente ocurría en el hogar norteamericano leyendo *Tom Sawyer*" (de Mause, 1994, p. 19).

En general, tiende a identificarse la historia de la infancia con una historia de malos tratos, o al menos de una ausencia de sentimiento de la infancia como tal (Ariés, 1987). A partir del examen objetivo de fuentes para reconstruir las relaciones entre padres e hijos en diferentes épocas y lugares, se ha tendido a concluir que en el pasado al niño se le concebía como un adulto en pequeño, un objeto digno de tratos inhumanos, un recipiente de las frustraciones y agresión de los padres, o bien como la personificación del pecado, entre otras cosas despreciables; como si *todo* lo que se refiere a niños en el pasado pudiera identificarse con algo sombrío, oscuro "... las investigaciones revelan una secuencia, monótonamente penosa, de abusos cometidos con los niños desde tiempos remotos hasta casi nuestros días" (de Mause, 1994, presentación).

Para referir la evolución e historia de la infancia, se tomará como criterio de clasificación temporal y fuente de información (no única) para narrar parte de aquella, el escrito *Evolución de la infancia* de Lloyd de Mause. La periodización de las formas de relaciones paternofiliales hecha por el autor en su estudio monográfico, es una forma diacrónica útil para nuestro propósito; advertimos, al igual que él lo hace, que aquella es sólo una *indicación taxológica de las relaciones*²⁷ que se daban entre padres e hijos en el sector psicogénicamente más avanzado de las sociedades estudiadas, pues es obvio que la 'evolución psicogénica' sigue distintos ritmos en distintas familias, espacios y épocas, y que de acuerdo con un criterio que pondera algo como el trato a un niño, es claro que algunos sectores de población no han evolucionado en esto a una misma velocidad (más bien, de diferente manera) por lo que pueden estar situados en un *modelo histórico anterior*;

²⁷ El autor utiliza el término "taxología" como para referirse no sólo a categorías y clasificaciones (taxonomía), sino también al estudio de éstas.

...[las] temporalidades no afectan por igual ni al mismo tiempo a todos los *espacios terrestres* ni a todas las *masas humanas*. “Pensar históricamente” implica *situar, medir, fechar*, sin cesar /.../ pues nada es más necesario para un saber, que tener conciencia de sus límites. De lo cual, por cierto, se preocupan muy poco las disciplinas orgullosas de situarse fuera de la historia (Vilar, 1992, p. 21).

En suma, nosotros utilizamos la taxología mencionada sólo como indicación de la característica central de la forma de maltrato en la época y en Europa occidental, para construir nuestras valoraciones, empero de acuerdo con la postura de que “la mejor regla me parece la dada por Spinoza: intentar comprender, *no* para “perdonar” los horrores, sino para entender mejor por qué sucedieron” (*ibid.*, p. 119).

3.1.1. Del origen al nacimiento de la cultura:

La teoría sociobiológica de la evolución (Barash en Pollock, 1993) menciona que los seres vivos se interesan en la producción y crianza de su descendencia, pues ésta representa la única forma de dejar representación genética en la siguiente generación. El ser humano es un tipo de especie K-selecta, la cual se caracteriza por producir un número bajo de descendientes en los que se invierte mucho esfuerzo para garantizar su desarrollo (calidad sobre cantidad, y no a la inversa). Según Wilson (en *op. cit.*, p. 51), la evolución de la atención paterna se genera por motores ambientales que han llevado al hombre a ser una especie de este tipo, especialmente exitosa. Es probable que los padres elijan la buena atención hacia sus hijos dado que ésta actúa a favor de la adaptación; la conducta de vinculación es parte de nuestra naturaleza. Por otro lado, esta teoría predice cierta dosis de conflicto entre las necesidades de ambos dado que sólo comparten la mitad de sus genes por ascendencia común. También se sabe que cuando los organismos viven en lugares a los que no están adaptados, se producen conductas destructivas por la disfuncionalidad de sus normas de relación.

Hay modelos que toman mucho en cuenta la interacción entre biología y cultura (numerosos citados en Pollock, 1993); Smith concluye que en sociedades anteriores al conocimiento de la escritura la atención a los niños se avino en gran medida a las expectativas sociobiológicas, mientras que en sociedades complejas esto no necesariamente fue así, por ejemplo, en cuestiones tales como el tamaño de la familia o la inversión paterna en hijos adoptados. Ello niega las tesis propuestas por algunos, de que mientras más al pasado nos remontemos en la historia, por fuerza hallaremos más casos de niños maltratados ("la imagen de Medea se cieme sobre la infancia en la Antigüedad, pues en este caso el mito no hace más que mostrar la realidad"- de Mause). Aunque muchas interrogantes se plantean en torno a si las condiciones socioeconómicas y religiosas pueden no tomar en cuenta a la biología, al grado de que las conductas de maltrato puedan atentar contra la supervivencia de la descendencia, es claro que con el surgimiento de la función simbólica en nuestra especie, 'entramos' en un ámbito distinto de valoración respecto a la formulación de explicaciones sobre nuestros comportamientos (de hecho todos los antropoides, según dan a entender Chance *et al.*, en *op. cit.*, p. 55), aun de los que se relacionan a las funciones vitales, tales como la reproducción y la inversión paterna.

Aun cuando es claro -y ya lo decíamos en los capítulos anteriores- que la conducta y vida de los seres humanos está en parte determinada por significados, y que no se explica con respuestas autónomas o equilibrio sociobiológico (digamos que la evolución está implicada en nuestra actual evolución cultural, pero no 'cabe' explicarnos como humanos en sentido inverso), sí nos encontramos al menos influenciados por la genética, aunque no seamos una especie determinada por ella.

Considerar los antecedentes mencionados nos pone en aviso de que podríamos analizar la evolución e historia del cuidado paterno, con bases 'fidedignas' (en tanto biológicas), tanto por el lado del cuidado y la atención, como del de maltrato, descuido y abuso. Sabemos que las conducta de cuidado

tienen gran cantidad de significado evolutivo (*ibid.*, p. 60), y que las prácticas de crianza reflejan las presiones ambientales que actuaron en nuestros ancestros homínidos más que en las que experimentan los padres actuales; “...éstas pueden variar culturalmente sólo en los límites preestablecidos en ese pasado evolutivo distante, pero sin generar daño en el desarrollo del niño” (Le Vine en Leiderman *et al.*, 1977, p. 16), no obstante que también puedan ser ‘ciertas’ hipótesis como que “...una vez que la solución adaptativa de cargar al niño en la espalda se codifica como costumbre, los cuidadores pueden dirigir su actividad física y mental hacia la conformación de ésta, sin preocuparse por los riesgos [o significados adaptativos] en sí” (*ibid.*). De la adaptación se forja la sabiduría popular, y de ésta se ‘desprende’ la costumbre, que forma parte del sustento cultural.²⁸

Según diversos estudios transculturales, se desconocen sociedades en las que la representación del niño en sus primeros años no sea la de un ser indefenso, que debe ser protegido, vigilado y educado, y un elemento valioso de su sociedad (Mead y Wolfenstein, en Pollock, p. 53); muchos antropólogos coinciden en que los padres con frecuencia dan una atención mas que “adecuada” o “justa” a sus hijos, por lo menos en lo que a nutrición y protección respecta (a pesar de la variación cultural en la forma de expresarlo), aun cuando aquéllos pueden hacer mal uso de éstos en circunstancias excepcionales (Turnbull en *op. cit.*, p.57). Pero la mayoría de los estudios revelan que el maltrato no ocurre dentro de una relación normal padre-hijo, sino que se debe a algo que está faltando en esa relación.²⁹

Incluso

²⁸ Se recomienda la consulta del texto citado para comprender la evolución cultural del hombre, o los elementos adaptativos en nuestras prácticas culturales. El mencionar sus ideas nos sitúa en una aparente “doble postura” de pensamiento, pero que puede justificarse si se acepta que una explicación evolucionista de la crianza *no necesariamente* es contraria a las de corte culturalista.

²⁹ La tendencia al infanticidio en las sociedades antiguas no se explica suficientemente por situaciones de sobrepoblación o carencia de recursos, aun cuando parece haber indicadores de que hay relación directa entre ambas situaciones (de Mause, 1994). Stern (1977, en Pollock, 1981) estudió la primera relación entre madre e hijo y halló que la falta de interacción recíproca que puede llevar al maltrato del niño, se evidencia desde muy temprano.

...la evolución cultural en poblaciones humanas también *produce* la búsqueda de estrategias estandarizadas para la supervivencia de los niños, que reflejan las presiones ambientales del pasado, codificadas en las costumbres más que en los genes y transmitidas socialmente más que biológicamente (Le Vine en Leiderman *et al.*, 1977, p. 16).

Según este autor, todos los padres humanos tienen como metas universales, antes e independientemente de las culturas (aunque la cultura misma las hace variar):

1. La supervivencia física y la salud del niño;
2. el desarrollo de la capacidad conductual del niño para alcanzar el autosostén económico en la madurez; y
3. el desarrollo de las capacidades conductuales a fin de maximizar los valores culturales tales como la moralidad, el logro intelectual o la autorrealización, simbólicamente formulados y elaborados en patrones culturalmente distintivos, como creencias, normas e ideologías.

Estos planteamientos permiten pensar, entonces, que la función primaria de los padres es la protección, y no la destrucción, de sus hijos. Pero, como mencionamos, la cultura puede alterar el orden jerárquico de estas metas 'universales' del "paternaje", al grado de que se busque la consecución de las culturales sin satisfacer del todo las biológicas; es en este punto donde justamente, a nuestro parecer, está el origen del debate sobre si la niñez ha sido 'típicamente' maltratada en el pasado, pues, por ejemplo, unos se centran en estudiar la frecuencia y razones irracionales del infanticidio y su equivalencia con la indiferencia, y otros en sostener pruebas antropológicas de que a pesar de ocurrir éste, a los niños sobrevivientes se les atendía bien (Pollock, 1993, p. 68).

Gracias a lo que sabemos por las fuentes de información, el hecho real en este debate evolutivo es que a recientes fechas "pocos autores, tal vez ninguno, pueden afirmar que las sociedades antiguas estuvieron compuestas de adultos menos que competentes [para asegurar el desarrollo normal de sus niños]" (*ibid.*,

p. 58), y también que no hay consenso aun para decir si en las sociedades consideradas primitivas o primarias (del pasado y actuales) los padres descuidan o lastiman a sus hijos. Comprensible que sea así, sobre todo si "...la investigación multicultural no se deriva de las teorías sobre las culturas, sino sólo de las teorías del desarrollo [prevalcientes]" (Leiderman *et al.*, 1977, p. 13), o si queremos evaluar el trato en la prehistoria con criterios modernos, "a esta tendencia [a ver los sistemas familiares de culturas que consideramos 'subdesarrolladas' o 'primitivas', como representativas del pasado remoto], hay que añadir la aceptación acrítica de las impresiones históricas populares o estándares presentes" (Laslett, 1972, p. 2. De esto trataremos más adelante).

3.1.2. Infanticidio (de la antigüedad al siglo IV):

Encontramos pocos textos que contuvieran información sobre malos tratos en culturas antiguas. Lo que se dibuja conforme a lo que pudimos recopilar, es que las consideraciones hacia el niño como 'un otro sin peculiaridades', parece una cuestión discontinua a través del tiempo, a diferencia de lo que algunos autores sostienen: Si se sabe que en el neolítico existían las clases de edad, y en Grecia clásica y helenística la *paideia* -niños de 7 a 14 años (Ariés, 1987, p. 180)-, entonces el que en la Edad Media no hubiera "conciencia" de la particularidad infantil (como afirma el mismo autor) no tiene que ver con una falta de un 'mecanismo identificador de infantilismo' en la evolución del paternaje, al menos respecto a dicha conciencia, sino con una serie de circunstancias culturales (en sentido amplio lo decimos: Económicas, filosóficas, religiosas, etc.), que dejan la impresión a los autores de que en tiempos pasados "la niñez", "no existía".

La tendencia de éstos ha sido a centrarse en aspectos tales como el infanticidio, la crianza fuera de casa, el trato médico u otros patrones de comportamiento paterno (mismos que citaremos a menudo por la misma razón), como los típicos que 'demuestran' que a más pasado, más maltrato hacia los niños. Además, otros autores han encontrado información que contradice la

aseveración mencionada, pues algunos clérigos del s. XII y XIII (de Mause, 1994) hablaban de la *pueritia*, fuera durante las mismas edades que en civilizaciones anteriores se habían considerado, o bien con otros criterios para su delimitación. Se sabe que existía “cierto” concepto pragmático de infancia, con arreglo a su particularidad, carácter vulnerable y otros criterios que formulan una conclusión distinta a lo mencionado por la generalidad al respecto.³⁰

El ‘dato’ más antiguo que encontramos sobre malos tratos son los casos de sacrificio de niños a las divinidades, común a todas las civilizaciones antiguas desde Jericó en 7000 a.C.³¹ (Martínez y de Paúl, 1993, p. 12) y experimentado como un gozo -si los dioses son lo más importante, es obvio que fuera un gozo hasta dar la propia vida. En México, el sacrificio del recién nacido iba al compás de la siembra del maíz (considerado como un ser viviente), para que germinara y diera buena cosecha, momentos en los cuales se ofrecían niños de edades correspondientes al momento de crecimiento de aquél (Sánchez, 1997, p.5).

El infanticidio en la antigüedad es citado quizá como lo más representativo de mal trato, aun cuando en pocas culturas fue “frecuente” (según algunos autores; según de Mause, fue ‘normalmente’ practicado), motivado por algo diferente a la razón religiosa expuesta, o a la miseria, “...medidas heroicas adoptadas *con gran dolor* por los padres para así limitar el tamaño de la familia, tomadas muy poco después del nacimiento antes de que se forjaran vínculos fuertes” (Smith en Pollock, 1993, p. 68). Entonces no habría mala intención dentro de sus consideraciones significativas, sino, cuando mucho, un caso de paternaje ‘no evolucionado’, o por lo menos no en la forma que lo entendemos actualmente, lo

³⁰ De aquí en adelante pondremos de manifiesto la discrepancia entre autores cuando se considere pertinente, siempre para mostrar cómo dos afirmaciones que se contradicen pueden romper o evidenciar el rompimiento entre supuestos consensos de presencia o ausencia de “malos tratos” en el pasado, sea por los diferentes resultados en las investigaciones, sea por divergencias lingüísticas.

³¹ Henri Vallois, que tabuló todos los fósiles prehistóricos excavados desde los *Pithecanthropus* hasta los pueblos mesolíticos, halló una tasa de masculinidad de 148 varones por 100 mujeres, lo que se toma por un dato entre tantos, de que había más infanticidio femenino. Hemos encontrado fuentes que describen y sustentan el infanticidio como práctica habitual en los pueblos chino, hindú, babilónico, diversos amerindios, cartaginés, griego, romano arcaico, celta de Irlanda, galo, escandinavo, egipcio, fenicio, moabita, amonita, y el israelita en determinados periodos.

que, además, “...no autoriza a inferir que a los sobrevivientes se les tratara mal” (*ibid.*). En Grecia y Roma, culturas de las cuales encontramos más ejemplos de maltrato que de ningunas otras en la antigüedad, el infanticidio no fue mal visto ni por la ley, ni por los pensadores, ni por la opinión pública hasta el siglo IV (de Mause, 1994, p. 49).

Aristóteles y algunos otros pensadores griegos de importancia (correspondientes a nuestros académicos de hoy), piensan sobre los niños, *a un mismo tiempo*, que

...un hombre puede hacer lo que quiera con sus hijos pues ‘¿no nos desprendemos de nuestra saliva, de los piojos y otras cosas que no sirven para nada y que sin embargo son engendradas y alimentadas incluso en nuestras propias personas?’ /.../ ahogamos incluso a los niños que nacen débiles y anormales. Pero no es la ira, sino la razón la que separa lo malo de lo bueno (Aristipo y Séneca, en de Mause, 1994, p. 50);

...un hijo es propiedad de los padres y nada de lo que se haga con lo que le es propio es injusto, no puede haber injusticia con la propiedad de uno (Aristóteles en *op. cit.*),

pero también que se les debe dar trato especial,

hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos /.../ se les debe permitir bastante libertad de movimiento para evitar la inactividad corporal /.../, especialmente por los juegos, [que] deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura (Aristóteles en Delval, 1994, p. 33);

¿no es ser una madre a medias rechazar al propio hijo después de haberle dado la vida? /.../ un niño debe ser ganado mediante la exhortación y los motivos racionales (Favorinus y Plutarco, en Martínez y de Paúl, 1993, p. 14);

de Mause dice “esos escasos pasajes que los estudiosos de los clásicos consideran como una condena del infanticidio, *a mi modo de ver*, indican lo contrario...” (cursivas nuestras). Según este autor, Filón (20 d.C.) fue el primero en manifestarse de manera clara contra los ‘horrores’ del infanticidio, y el emperador Constantino redactó en 374 la primera ley que lo condena como asesinato³², práctica otrora legal, aunque Radbill (en *op. cit.*) menciona que las primeras legislaciones de protección a la infancia para modificar la autoridad absoluta de un padre sobre sus hijos, datan de 450 a.C., y ya desde Mesopotamia se había ‘asignado’ a una diosa la protección de los infantes. Hay más razones para dicha costumbre, tales como la presencia de defectos físicos o psíquicos entre los neonatos espartanos; se documentan casos de infanticidio hasta hace 50 años entre los hindúes (prohibido hasta después de la ocupación británica), pero de seguro aún ha de ocurrir en contextos que nos son inaccesibles o poco atendidos.

Otra conducta tomada a menudo como ‘muestra’ de ultraje hacia la niñez, son los casos de abandono, que no fue común a todas las culturas (egipcios, germanos y judíos criaban a todos sus hijos- Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 23), y que seguido ocurría gracias al grado de miseria; no era mal visto en tanto estaba generalizado en ciertas comunidades –hasta por lo menos el siglo XVIII según algunos documentos (Perrault [1697] en Bajo y Betrán, 1998, p.24). Fue más frecuente el infanticidio, abandono y exposición de niñas, criaturas deformes, e hijos ilegítimos o adulterinos.

La adopción de un niño expósito (es decir, abandonado en la vía pública o rechazado por el padre) representaba una oportunidad de riqueza para los padres-dueños romanos, dado que aquél pasaba a ser esclavo de quien le acogía y comenzaba a trabajar desde los siete u ocho años. El abandono no era sólo por pobreza; los de clase media también abandonaban a sus hijos pues les resultaba más conveniente invertir más en menos descendientes; los hijos de esclavos ‘por

³² El autor menciona que la oposición al infanticidio, incluso de parte de los padres de la iglesia, estaba más bien basada en la preocupación por la pérdida del alma de los padres, que por la vida del menor.

nacimiento' eran propiedad del amo, quien decidía qué hacer con ellos. La venta de niños (descrita por de Mause [1994, p. 59] como "la forma de abandono más extremada y más antigua") era por completo legal en la época babilónica y probablemente en muchas naciones; fue hasta 1179 que en el Concilio de Letrán (Italia) se condenara la venta de los propios hijos a sarracenos y judíos. El proceso de legislación a este respecto ha tardado siglos en constituir una prohibición institucionalizada internacionalmente.³³

Otro modo de hacerse de recursos a través de los menores era su mutilación para hacerlos mendigar, tema del que habla Séneca en su *Polémica*, concluyendo que no era censurable mutilar a los niños expósitos, "...¿qué daño hacen al Estado? /.../ ¿no se ha beneficiado a esos niños en cuanto que sus padres los habían abandonado?" (*ibid.*). De Mause menciona (en *op. cit.*, p. 61) que la forma más significativa de abandono institucionalizado en el pasado y hasta el siglo XVIII, fue enviar a los hijos a casa del ama de cría (una de las prácticas de trato hacia la infancia más antiguas, frecuentes e incomprensibles), personaje representado en multiplicidad de textos históricos y obras artísticas desde las culturas arcaicas. Nosotros pensamos que una forma de trato instituida como costumbre o práctica social es poco probable que sea vista como maltrato o abandono, al menos en esa comunidad o cultura, pues de ser así no se institucionalizaría, si bien es cierto que desde Plutarco y Galeno (siglos I-II), numerosos moralistas y médicos han criticado que las madres no amamanten ellas mismas a sus bebés.³⁴

En cuanto a educación, las amas de cría también jugaron un papel clave, pues a éstas se solía confiar toda la crianza del niño en los primeros años; entre los romanos, la instrucción y la enseñanza de la lectura quedaba en manos de un criador o "pedagogo", y también en escuelas se daba formación (con la vara

³³ En muchas regiones la venta de niños fue practicada hasta la época moderna; en Rusia se prohibió hasta el s. XIX.

³⁴ Sugerimos la lectura del apartado 2.4. *Institucionalización del maltrato de este trabajo*, para una mejor comprensión de nuestro argumento. En cierta comunidad bávara una mujer, que procedía del norte de Alemania, fue tachada de "cerda y sucia" por otras y amenazada por el marido por su "repugnante hábito" de amamantar a sus hijos ella misma (Green en *op. cit.*, p. 62).

correspondiente para los castigos). El fin de la educación en Roma era templar el carácter a fin de resistir en la edad adulta al microbio del lujo y la decadencia (“...como cuando, en el presente, hacemos que los adolescentes practiquen el deporte sabiendo que más tarde van a pasar el resto de sus vidas sentados en un despacho”, Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 31). Según los autores citados, la expresión del instinto maternal o paternal se daba en pocos casos por elección para amar a un hijo en particular, sino que era sobre todo inducido por la moral vigente; a los hijos se les formulaba como continuadores del nombre familiar y del prestigio de la estirpe, la familia paterna representaba la severidad y la materna la indulgencia, y los hijos adoptivos eran más un medio para ordenar el patrimonio y el poder, que para expresar afecto (*ibid.*).

En la Esparta guerrera, las madres ayudaban a sus hijos a vencer los temores a la soledad o las tinieblas, siendo duras,

...para abstenerse de los caprichos vulgares, las lágrimas y los gritos /.../ de este modo [reclutando a los niños en cuarteles desde los siete años] se evitaban una gran cantidad de complicaciones psicológicas, como el inconveniente de una madre posesiva o una fijación basada en la adoración del ideal materno (Bajo y Betrán, 1998, p. 45),

lo cual no implica una total falta de afecto; sobran ejemplos que evidencian su existencia en esta y otras civilizaciones de la época.

Otros comportamientos poco racional o religiosamente entendibles según los autores de las fuentes, son la venta de los niños como rehenes políticos o esclavos en Babilonia y otras culturas, en la que eran vistos como un bien material, potencial de trabajo “de aquí provino la costumbre de llamar “esclavo” al niño, en latín *puer*” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, pp. 448); el emparedamiento o entierro en los cimientos de puentes o edificios, práctica habitual desde la construcción de las murallas de Jericó -primera ciudad del mundo- hasta 1843 en Alemania; medidas extrañas de fortalecimiento, como la inmersión en agua fría

entre los escitas, celtas, espartanos y romanos; o el desapego en variadas formas, como dejar a los niños durante horas como un paquete “...para que no estorbe /.../ los niños duermen siempre” (Rousseau en de Mause, 1994, p. 68); golpear a los niños por tener pesadillas, aun cuando se les aterrorizaba constantemente con imágenes brutales para “...disuadirlos cuando quieren comer o jugar o cualquier otra cosa inoportunamente; /.../ los niños que son naturalmente medrosos gritan sea cual sea el objeto utilizado para asustarlos” (Dión Crisóstomo [s. II d.C.] en op. cit., p. 32)³⁵. Según varios historiadores, a menudo se ponían por obra los impulsos de mutilar, congelar, quemar, ahogar, sacudir y arrojar con violencia a los niños de la antigüedad, de lo que sobran ejemplos.³⁶

En muchos casos las prácticas de crianza han sido tomadas por claves de maltrato, pero éstas no hacen sino revelar el código de valores y coerciones sociales de las culturas, cosa que ocurre hasta hoy día: ¿Quién de nuestros antepasados no vería con mala cara las presiones de desarrollo, académicas, de socialización o competencia a las que sometemos a los niños en la era ultratecnológica y metropolitana?

Por un lado, los científicos suelen juzgar como de “indulgentes” (Le Vine, 1977, p. 23) las conductas de atención inmediata a las necesidades del niño —una rápida respuesta de alimentación ante el llanto, cero presión para el control de esfínteres, el fuerte apego corporal—, presentes en culturas ‘primitivas’ actuales, equiparadas a las de la antigüedad; pero, por otra parte, se toman por maltrato, en tanto no satisfacen una expectativa de “desarrollo óptimo” según el concepto que de esto se tiene en la actualidad entre los mismos científicos. Boyer (en de Mause,

³⁵ La historia de la brujería en Occidente está llena de testimonios de niños que sufrían ataques convulsivos, pérdida del oído, la memoria o el habla, visiones y tratos sexuales con demonios, y acusaciones de brujería incluso hacia los propios padres; sería interesante investigar y reflexionar qué tanto fueron éstos consecuencia e inducidas por las mismas prácticas extremas.

³⁶ Para una lectura más abundante, novelesca o ilustrativa de los hechos que en este y los siguientes apartados narramos y sobre los que hacemos disertación, sugerimos la consulta de las fuentes, cuyas citas se especifican frecuentemente; nos hemos enfocado más, como lo dijimos en la introducción y el primer capítulo, en lo que se ha dicho *sobre* los hechos y sus interpretaciones, que en los hechos mismos.

1994, p. 35) juzga como de inconsecuente el comportamiento de las madres apaches:

suelen ser muy cariñosas y atentas en las relaciones físicas /.../ hay mucho contacto corporal y a toda señal de malestar se responde con el pecho o biberón. Al mismo tiempo, tienen muy poco sentido de responsabilidad en lo que concierne al cuidado de los niños, /.../ a la práctica [de cederlos o dejarlos con alguna hermana o parienta de más edad, mientras que ellas sin escrúpulos impulsivamente salen a charlar, jugar, de compras, beber o "tontear"], le dan acertadamente el nombre de "echar al niño". No sólo se sienten muy poco culpables de este comportamiento, sino que a veces están francamente encantadas de haber podido liberarse de la carga; "olvidan" que los han tenido [a sus hijos]. La madre apache típica cree que lo único que un niño requiere es cuidado físico /.../ Antiguamente casi siempre se disponía de este recurso.

A su vez, Konnor (en Pollock, 1993, p. 68) descubrió que los bosquimanos de Kalahari practicaban el infanticidio hasta tiempos recientes como medio de control natal y de malformaciones, pero que con los sobrevivientes había niveles de sonrisas e interés y buen trato, similares a los de sociedades occidentales modernas; Brazelton (en *op. cit.*, p. 69) en un estudio sobre los mayas revela que el fajado se usa, indicando preocupación y no descuido, como medida de protección hasta que el niño sea capaz de reconocer los peligros físicos, dado que los adultos que trabajan no pueden estar al pendiente de las exploraciones locomotoras de éste. Cada cultura, si es que logramos delimitarla para estudiarla, propone los niveles y el carácter de la atención adecuados para los hijos, y no podemos comprender las prácticas de crianza y las intenciones de maltrato si no atendemos a los significados que las mismas tienen en el contexto que las estudiamos.

Nos parece que en la antigüedad había 'desatención' hacia la infancia, como fenómeno social generalizado, más no 'intención de no atenderla' en la

mayoría de los padres; “pues ese primer sentimiento de la infancia [del siglo XVII] se adaptaba, como ya hemos visto en Moliere, a cierta indiferencia, o más bien a la indiferencia tradicional” (Ariés, 1987, p. 181). ¿Hay conducta intencionada de maltratar si no hay intención consciente en la misma? Habrían entonces de juzgarse y hacerse una historia de las intenciones hacia los niños y la conciencia de lo que se hace, pues el “darse cuenta” y ser autorreflexivo, también evoluciona.³⁷

3.1.3. Abandono (siglo IV al XIII):

Diversos autores suelen mencionar que surgió una actitud más humanitaria hacia los niños en Europa debido sobre todo a dos factores iniciales: El empuje del cristianismo y las invasiones bárbaras. Contrariamente a lo que pudiera pensarse, los pueblos provenientes del norte del continente tenían prácticas menos inhumanas hacia sus hijos y actitudes de menos brutalidad en comparación con los romanos, “Ólver el Vikingo es calificado de “blando” porque se niega a aplicar una prueba de vida o muerte a un recién nacido” (Werner en de Mause, 1994, p. 120), si bien es cierto que como fuentes para formular esta tesis sólo se conocen algunos testimonios fragmentarios antes del contacto de aquéllos con la civilización romana.

Aquellas tribus, bajo la influencia del cristianismo y a consecuencia de sus propias costumbres, promulgaron leyes contra el infanticidio, muestra de un fuerte sincretismo que generó una visión distinta de la infancia y que conocemos gracias a las descripciones (abundantes desde el s. VII) del amor paterno como algo natural y grato. Los judíos de la época, seguidores de las más rígidas y reconocidas tradiciones religiosas, eran a menudo acusados de infanticidio (y de alimentarse de la sangre de los mismos niños), “crimen” que a principios de la Edad Media se imputaba sólo a los paganos (Bajo y Betrán, 1998, p. 20). Sin

³⁷ En el apartado 3.2 *Reflexión comparativa y contrastante de las fuentes y las conclusiones*, ahondamos en estas cuestiones.

embargo Coleman (en de Mause, 1994, p. 156) sugiere que éstos también lo practicaban (en especial de niñas) y les fue censurado por los obispos en el siglo XII por ser “antinatural”.³⁸ Sabemos que el infanticidio era aún frecuente (por las tasas de mortalidad diferentes entre niños y niñas), aun cuando los medievalistas tienden a convenir que no; según ellos, va abriéndose paso en la conciencia colectiva cierta aversión al acto (*ibid.*, p. 53).

Es bien claro que la hegemonía de las concepciones cristianas tuvo que ver con un trato más compasivo hacia la infancia, aunque también invita a pensar en que quizá fue el cristianismo una nueva ‘razón’ para el infanticidio (o que, al menos, diera argumentos para justificarlo),

“Pobre, pobrecito! /.../ fruto del pecado, sin culpa tuya alguna, inocente sin pecado... pronto te irás, pronto, pronto, pobrecito mío... y yéndote ahora no irás al infierno como irías si vivieras y te hicieras mayor y fueras un pecador” A la mañana siguiente, el niño había muerto [asfixiado por la nodriza, que no había recibido su pago] (*ibid.*, p. 55).

Partiendo de las opiniones instituidas por algunos pensadores clásicos, los padres de la Iglesia fomentaron un mejor trato, afirmando que los niños tienen alma, son importantes para Dios, educables, y útiles para la propia imagen de los padres; condenan que se les abandone, lesione o mate, sobre todo si no están bautizados, puesto que careciendo de este sacramento, el niño “no sólo ha muerto para el siglo, sino para toda la eternidad”; las malformaciones congénitas eran entendidas como una consecuencia de la intervención del diablo o de un castigo divino por el pecado de los padres (*ibid.*, p. 114; Bajo y Betrán, 1998, p. 20). Se les veía como útiles para la cristiandad en tanto vírgenes y nuevos adeptos en potencia, y no tanto por “novedad” biológica, sino porque “...es preferible a todo

³⁸ Existen aclaradores estudios (citados en la fuente señalada) sobre las fantasías y creencias nórdicas relativas a fantasmas de niños muertos como proyecciones de la culpabilidad o ansiedad colectivas respecto de niños asesinados y abandonados.

nacimiento natural aquella experiencia en virtud de la cual nacemos de nuevo en Cristo... consideremos a nuestro Nepote como un niño de pecho, nuestro niño inocente renacido de las aguas del Jordán..." (*Carta a Heliodoro* [374 d.C.]; Carroll en de Mause, 1994, p. 108); esta idea de la inocencia del niño en el sentido estricto, es quizá el hecho que más influyó en un cambio de concepción y de trato por ende.

Según otras fuentes, los clérigos con sus consejos muchas veces reforzaban que los padres rechazaran el exceso de amor y atención hacia los hijos, bajo la premisa de que tales atenciones y amor se le hurtaban a Dios. Kroll (en Pollock, 1993, p. 71) y de Mause concuerdan en que la Iglesia era ambivalente en cuanto a los niños, que los consideraba inocentes pero a la vez cargando sobre sí el peso del Pecado Original.³⁹ Para la familia era una dicha que un monje aceptara en el monasterio a alguno de sus hijos recién nacidos (oblatos), porque para ellos equivalía a entregar a Dios al ser que más cordialmente se ama (Ariés y Duby, 1990, vol. II, p. 448); lo cual, por consiguiente, no es abandono; si "...la historia de esta práctica y los motivos que la inspiraron son sumamente reveladores de las actitudes de los padres" (de Mause, 1994, p. 181), no se entiende que ante el análisis crítico se interprete como una señal horrorosa de negligencia, lo que nos lleva a pensar en que –coincidiendo con Pollock (1993)- las fuentes no siempre se analizan con suficiente profundidad ni sistemáticamente. Desde el s. XI se promueve que la entrega a Dios sea por decisión propia y no por oblatos, reflejo del relajamiento de las coerciones vividas por los clérigos durante todos los siglos anteriores. Sin duda intervienen en las ideas de la solicitud materna o la inocencia del niño, las representaciones artísticas que hablan de la Adoración de los Magos, la Natividad y la infancia de Cristo (*ibid.*).

³⁹ La práctica cultural del bautismo al nacer, como consecuencia de este pecado, es un 'invento' del siglo IV. Desde la interpretación psicoanalítica de De Mause (1994), la 'investidura' del pecado original en los niños, así como su función de recipiente de cosas malas, es una proyección del pecado de los padres.

Hubo gran cantidad de edictos y leyes (promulgadas y consuetudinarias) que promovieron o propugnaron por un trato mejor hacia los niños de la Edad Media, y que a su vez revelan un interés positivo mayor por ellos derivado del cristianismo. Entre las primeras o relevantes están la amonestación de Bernabé (130 d.C.) , las dictadas por Constantino contra la castración (antes corriente); la que “prohíbe la costumbre”⁴⁰ de acostar a los niños con los padres o amas de cría para evitar que les aplastasen (s. IX), aunque es hasta el XII en Inglaterra que se castiga la muerte o asfixia involuntaria igual que el homicidio de un adulto; el cese por parte del clero de la autoridad (y antes, incluso obligación) paterna para casar a sus hijos. Ejemplos de sobra confirman que a pesar de condenar prácticas mediante leyes, éstas instauraban en ocasiones una moda descontrolada por lo que precisamente prohibían: Matar, castrar, seguir compartiendo cama, manipular la vida de los hijos y acordar matrimonios por alianzas, etc. En todo caso, la consideración de estas prácticas como pecados, más que como delitos, tenía más peso para la comunidad (cosa que sigue ocurriendo en muchos contextos). En la transformación de muchas costumbres medievales se revela que son las experiencias cotidianas las que más instituyen patrones de trato a los niños considerados adecuados.

No sólo hubo prohibiciones; las obras didácticas, crecientes en número desde el s. XIII, aconsejan que *sí* hacer con los niños, conjuntando conocimientos de seculares (no religiosos) sobre pediatría principalmente -se observa también una apreciación de las necesidades de los niños de acuerdo a diferentes etapas del desarrollo-, con diversas ideas de los religiosos de fuerte autoridad social acerca

⁴⁰ En la historia de las prácticas de crianza nos damos cuenta que “prohibir la costumbre de-”, sobre todo si ocurre en privado, es algo difícil y lento de desarraigar. De Mause dice que las costumbres medievales estaban profundamente arraigadas y que las repetidas prohibiciones de autoridades eclesásticas y civiles no parecían servir de mucho para impedir los actos “repulsivos” (infanticidio, venta, abandono, aborto) hacia los niños. Por otra parte, Bernard Schnapper (s. XIX) subraya la extrema lentitud de la evolución de la corrección paterna y de la ‘policía’ ejercida sobre la familia, “...que se explica por la fuerza del consenso –opinión pública y juristas de acuerdo entre sí- sobre el principio de autoridad” (Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 286); según Schnucker (en Pollock 1981, p. 69), la persistencia de la costumbre de crianza por nodrizas, es más bien prueba de inercia social, no de indiferencia o crueldad.

de la pertinencia de la corrección, que contribuyeron a la difusión de valores y actitudes más favorables y dieron orientación a los padres acerca de cómo conducir a sus hijos, aunque cotidianamente las formas de trato y represión son algo que cambian poco en una generación, y el flagelamiento en casa era común en esta época (*op. cit.*, vol. II, p. 68). Máxime en los primeros siglos de la Edad Media, se pensaba que era preciso “fortalecer” a los infantes para que se comportaran de acuerdo con la moral “...la severidad de la admonición orienta (a los jóvenes) a la perfección, mientras que (en el caso de los viejos) la reconvencción cordial orienta a actuar mejor” (Gregorio el Grande [s. VI] en de Mause, 1994, p. 117); al ser la doctrina religiosa y sus preceptores la vía de administración de disciplina, es claro que éstos sufrieron su dureza y la promovieron, pero también quienes tuvieron la capacidad de frenar, reconsiderar y, finalmente, resignificar el ‘trato pertinente’ a los niños –las vidas de san Anselmo (Canterbury, s. XI), Vincent de Beauvais (Francia, s. XIII), san Pedro Damiano (Italia, s. XI) y muchos otros lo ejemplifican. El ideal formulado por todos es la instrucción sin necesidad de castigo corporal; algunos dicen que ciertos temperamentos parecen requerirlo, pero que siempre debe ser motivado por la previsión y el afecto. Maimónides (s. XII, Israel) y Felipe de Novara (s. XIII, Chipre) desaconsejan las excesivas muestras de afecto e indulgencia pues inducen a la desobediencia con mayor descaro, corregir con firmeza al extremo de la reclusión y una estrecha vigilancia para que no caigan en “vicios”. Mencionan que las cualidades del niño pequeño son que ama y reconoce a quien lo alimenta, muestra afecto hacia quien juega con él e inspira simpatía y cariño en quienes le cuidan; esto habla del reconocimiento de una etapa diferente y del distanciamiento que hay del niño para poder caracterizarlo. Las amonestaciones de san Anselmo hacia los preceptores (en *op. cit.*, p. 187) quizá son las más reveladoras:

...no viendo en vuestra actitud para con ellos amor o piedad, buena voluntad o ternura alguna, en lo futuro no creerán en vuestra bondad, sino que pensarán que todos vuestros actos son dictados por la malicia y el odio contra ellos /.../

[instando a su colega a mostrar mayor empatía, pregunta] ¿No son humanos? ¿No son de carne y hueso como tú? ¿Te gustaría que te hubieran tratado como tú los tratas y ser como son ellos ahora? /.../ [deben gozar de] el aliento y la ayuda de la compasión y la benevolencia paternas, [la corrección y la enseñanza debían adaptarse a los temperamentos y aptitudes de los individuos].⁴¹

Pese a la asociación aparentemente inevitable entre enseñanza y castigo corporal, los recuerdos y las descripciones de la educación monástica suelen ser gratos y laudatorios, sobre todo después del siglo X; también el desarrollo de las ciudades en la Baja Edad Media adaptó las escuelas y la educación a las nuevas exigencias, con atisbos de laicismo y elevando el nivel de conocimiento no religioso de los educandos, y con disciplina menos dura.

Los niños en sus primeros años recibían en casa las reglas básicas de comportamiento, y también los valores, principios e ideales, sobre todo con y de la madre (incluso entre la nobleza), quien mostraba -más en los primeros siglos- poca condescendencia y dureza (v. gr. la frugalidad en la alimentación), pero también una preocupación activa por la educación de sus hijos recibida después en los claustros (de Mause, 1994; Bajo y Betrán, 1998), lo que contradice las ideas de Ariés (1987, p. 540): “El hecho esencial es el siguiente: la sociedad medieval no tenía idea de la educación /.../ para ella no había ningún problema [ni preocupación educativa]: el niño desde su destete o un poco más tarde, pasaba a ser compañero natural del adulto”. Evidentemente no todos los infantes entraban a los monasterios; la falta de preceptores hacía a Berthold de Ratisbona (s/f.) recomendar a los padres que “...cuando vuestro hijo comience a decir palabras groseras /.../ tomad un junco /.../ y azotadle sobre la piel desnuda. Pero no lo

⁴¹ Como todo planteamiento serio y conciso, tiene antecedentes en ideas de quienes le preceden, en este caso de la Patrística y en especial de los carolingios Alcuino y Teodulfo de Orleans (s. VIII), quienes recomiendan paciencia en la corrección y hacen ver la necesidad de afecto maternal. Según la fuente citada, la corriente de oposición al castigo duro y la sensación de que era inútil, fue adquiriendo pujanza en el curso del s. IX.

golpeéis en la cabeza con la mano, pues podríais volverlo idiota. /.../ Así él, por miedo, será pronto educado” (Bajo y Betrán, 1998, p. 178), lo cual no quiere decir que el castigo entre los ricos o en los monasterios fuera menor o menos habitual.

Con arreglo a los criterios de la época, el éxito de las madres se juzgaba por la categoría espiritual de los hijos, aunque quién sabe qué tipo de espiritualidad se esperaría si “dado que, por lo menos según las costumbres de un monasterio, “los niños necesitan en todas partes custodia con disciplina”, no sólo recibían golpes en la escuela y fuera de ella, sino en el capítulo [junta de religiosos], igual que los monjes adultos” (de Mause, 1994, p. 184). Por otra parte, ya desde el s. VIII el obispo Pablo Diácono ‘vislumbra’ y recomendaba a los maestros actuar de forma moderada y no azotar ni castigar a los niños con demasiada fuerza o frecuencia, pues hacerlo los hacía volver enseguida a sus errores.⁴²

Ante estas divergencias de las fuentes, para entender las fórmulas educativas y el supuesto maltrato inherente a ellas, se hace necesario conocer de modo contextualizado “...la función promotora de los eclesiásticos como predicadores y pastores, reformadores y sustitutos de los padres, /.../ merece ser estudiada de manera más sistemática y crítica, en el marco de los movimientos espirituales y religiosos de la época...” (*ibid.*, p. 205). El hecho es que ante visiones contemporáneas de lo que debe ser trato adecuado a la niñez, los historiadores han coincidido en que la Edad Media se caracteriza por el alejamiento entre padres e hijos, y más del padre varón, aunque ‘no dejan de haber’ testimonios en que se insiste que hay atribuciones de grande y considerable afecto de parte del padre (Willibald [768], *Vida de san Bonifaz*, en *op. cit.*, p.118).

⁴² En la generalidad de los casos, según la difundida regla de san Benito, la “disciplina” prescrita consistía en pegar con “varas de mimbre suaves y flexibles” o tirar con fuerza del cabello; a los niños nunca se les debía castigar “con puntapiés ni con los puños o la palma de la mano abierta ni de ninguna otra forma” (Coulton en *op. cit.*). Según varias fuentes y según nosotros, es evidente que el castigo es diferente en cada caso y lugar, que rebasa las ‘normas’ establecidas, y que la mayoría de las formas imaginables que puedan existir de maltrato han sido puestas en práctica en alguna parte alguna vez.

La esfera familiar se halla constituida por un conjunto de valores sociales públicamente reconocidos, y de elección y comportamientos estrictamente dictados por ellos; nos es difícil dar cuenta de los sentimientos hacia los niños por falta de información, pero claro queda que las reglas de las comunidades limitaban su expresión; “una ley del s. XIII dio carácter público al castigo corporal de los niños; ‘si se azota a un niño hasta sangrar, el niño lo recordará, pero si se le azota hasta causarle la muerte, se aplicará la ley’” (de Mause, 1994, p. 75). A pesar de estas consideraciones, las ‘nuevas formas de sentir’ respecto a los niños medievales pasaron por una etapa de gran evolución desde nuestra perspectiva y la de muchos autores, en la que con el paso del tiempo, la severidad en algunos hábitos de crianza y autocuidado va paulatinamente disminuyendo, y las muestras de afecto se van considerando normales y en aumento; “...mientras que su cadáver [del niño] apenas si ha dejado huellas junto a las tumbas del padre y la madre en los cementerios merovingios [ss. V-VIII], era el ser predilecto en la época carolingia [ss. VIII-X], como lo demuestra la mención de la cuna” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 451).

A la par del crecimiento de este sentimiento habríamos de añadir el de la capacidad de sentir piedad y compasión (ejercitadas fuertemente en la época), la creciente conciencia del yo (que se pone de manifiesto en la gran cantidad de obras biográficas y autobiográficas y que se toma como uno de los cambios humanos más significativos de la Edad Media⁴³), y el de los vínculos en general, y por principio los que hay con los propios hijos; florecen en el medioevo las aportaciones positivas de los romanos en relación a la tolerancia respecto al crecimiento lento y el disfrute de la infancia como parte integrante de la vida familiar. Los autores consultados nos reportan que, al consultar fuentes primarias, se confirma que en situaciones de carencia -tanto material como de constitución del yo o hasta afectiva- a nivel social, *no se puede* esperar que los padres tuvieran

⁴³ Pensamos que este ‘yo-emergente’ permite, además de que el padre vea al hijo como algo separado de sí, diferir la dispensa de malos tratos en acciones menos brutales y más laxas o sutiles.

el afecto 'evolucionado' como lo imaginamos en el presente. Esto suele llevarnos a concebir que había negligencia o maltrato en cualquier periodo del pasado.

El abandono se matizó en su 'brutalidad', la anterior costumbre de exposición de niños deformes o no deseados en la vía pública y la 'indiferencia social', fueron sustituidas -luego del Concilio de Vaison en 442- por el anuncio público que hacía el sacerdote en caso de abandono; el niño era amamantado por alguna nodriza de la nobleza e iba siendo medio criado, medio querido por todo el pueblo, empero su "descubridor", en caso de no adopción, seguía siendo su amo y propietario. En 787 (en 640 según algunos) se fundó el primer asilo exclusivo para niños abandonados, aunque con el tiempo ya era difícil distinguir los orfanatos de los monasterios en que cualquiera "internaba" a sus hijos. Los niños más pobres eran prácticamente propiedad del señor feudal, quien disponía de ellos como un elemento del vivero.⁴⁴

Además de tener que trabajar duramente fuera de casa (sirviendo en casas ajenas, como antaño), los niños debían hacerlo en gran cantidad de rutinas caseras o comunitarias, o atender a sus padres (de Mause, 1994, p. 41); de hecho, era su obligación velar por ellos, lo que fue transformándose de ley a sólo obligación moral (Bajo y Betrán, 1998, p. 177). Muchos niños dormían con su nodriza, que a más de ser un ama de cría, cumplía funciones de aya (custodia y crianza). Esta forma de 'abandono' estaba generalizada, y seguramente no se concebía como tal.⁴⁵

⁴⁴ Convenimos con McLaughlin (en de Mause, 1994) en que se sabe poco y es casi imposible generalizar acerca de las prácticas de crianza en las diversas clases sociales de la sociedad medieval durante este largo periodo; así, en la nobleza niños y niñas permanecían en el hogar bajo la vigilancia de mujeres hasta los siete años; estaba muy extendida la costumbre de enviar a las hijas o aquellos hijos destinados a la vida militar a casa de otros para que se educasen ahí -a casa del señor del padre o del tío materno- para consolidar alianzas; los destinados a la vida eclesiástica no monástica, se criaban en casa de un obispo, generalmente pariente. Pero, en general, los niños vivían separados de sus padres. Antes de la aparición de los tratados del s. XII y XIII sobre modales, por ejemplo, hay escasos datos detallados sobre el tipo de trato y formación impartida a los niños en casas de nobles de los siete a los doce años.

⁴⁵ En las sociedades celtas (particularmente de Irlanda y Gales), por ejemplo, existía la práctica de criar hijos ajenos, entregando incluso niños y niñas nobles y libres a padres de adopción desde edades tempranas; se sabe que, de manera normal, los vínculos afectivos eran más fuertes entre hijos, hermanos y padres de adopción que entre consanguíneos (de Mause, 1994, p. 158); también, en

Ariés (1987, p. 540) menciona que la civilización medieval carecía de la noción de paso entre etapas de la niñez o de ésta a la adultez por falta de iniciación o educación, y no parece reflexionar sobre si esta falta se debe a otras variables que “inconciencia de la naturaleza del niño”. Otras fuentes nos revelan que, por el contrario, en la Edad Media hubo signos evidentes de ternura hacia los niños pequeños e interés por las fases de su desarrollo, de conciencia de su necesidad afectiva y sensibilidad ante su hermosura (de Mause, 1994, p. 150); incluso, pareciera que la dureza de trato se hizo diferido para las edades, “el niño pequeño era /.../ mejor cuidado que el muchacho o la chica [no se especifica edad], con gran frecuencia enderezados a baquetazos” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 448), o bien se fue ‘desplazando’ hacia los mayores; “al muchacho y la joven [por matrimoniar, en general de doce y catorce años respectivamente,] no se los llama más que para que consientan en su promoción al rango de adultos, en su instalación en la vida; una casa y un estado, ¿no es eso con lo que sueñan tanto el uno como la otra?”; si bien podría también leerse como maltrato prenatal “...advertir las elecciones efectuadas para ponerles nombre a los niños [en el parentesco aristocrático]- ¿no encerraba ya esto una programación de su existencia?” (*ibid.*, vol. II, p. 130, 107).

Aun cuando tiende a concebirse la Edad Media como un periodo de oscurantismo (y a la Iglesia como principal responsable), es evidente que mil años en privado no pueden pasar inadvertidos; por el contrario, “ciertamente la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización de las costumbres” (Ariés, 1987, p. 69). Atendiendo a la evolución de las prácticas de crianza y de las ideas que prevalecieron en las instituciones clericales –las ‘grandes sustitutas’ de los padres en este tiempo- vemos significativas transformaciones en el trato considerado adecuado hacia la infancia, que es algo que dista de ser diez siglos en los que “no pasó nada”.

especial entre las comunidades monásticas de los monjes celtas, “...la paternidad adoptiva de origen pagano había llegado a ser del modo más natural un valor cristiano” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 450).

3.1.3.1. Puntos de “inflexión” que determinan los cambios.

Consideramos preciso detenernos aquí para hablar de los “cambios”. ¿Qué es lo que hace que algo tan intangible como la forma de criar y tratar a los niños evolucione en la cultura?; ¿en qué punto del tiempo se instauran las prácticas? Encontramos apoyo teórico en Gergen (1996, p. 64), cuyo trabajo vale largas citas, para explicitar las ideas que vamos a exponer brevemente. Él menciona que

la fuerza de los asaltos ideológicos y retórico-literarios a la verdad, la racionalidad y la objetividad se ve acrecentada por un /.../ movimiento especializado de importancia esencial para el surgimiento del construccionismo social [es decir, el origen social de la construcción del conocimiento y la realidad]: la crítica social /.../ Cada uno de estos pensadores [Weber, Scheler, Mannheim y otros que estudiaron la génesis social del pensamiento científico], estaba preocupado por el contexto cultural en que diversas ideas van tomando forma y en los modos en que estas ideas a su vez dan forma tanto a la práctica científica como a la cultural /.../ Tal como propuso Mannheim (1929): 1) es útil hacer remontar los compromisos teóricos a orígenes sociales (en oposición a orígenes de tipo empírico o trascendentalmente racionales); 2) los grupos sociales a menudo se organizan alrededor de diferentes teorías; /.../ y 4) lo que consideramos como conocimiento es, pues, algo cultural e históricamente contingente.

Con base en estas ideas, nosotros pensamos que en el curso del pensamiento a través de la historia se dan ciertos “momentos de inflexión” (e inflexión significa, según el diccionario, “desviación /.../ torcimiento de algo que estaba recto, continuo o plano”), que son como repliegues momentáneos en los que se generan cambios, y que son dables gracias a la duda reflexiva (es decir, a consecuencia de reflexionar, cuestionar y poner en duda), que puede ocurrir en la mente y la sensibilidad de algún pensador o pequeño grupo de relevancia social. Esta duda reflexiva

...no es un deslizamiento en una regresión infinita, sino un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones. En este sentido, los construccionistas puede que utilicen la desconstrucción autorreflexiva de sus propias tesis /.../ eliminando su autoridad e invitando a otras voces a conversar (*ibid.*, p. 71);

a nivel social, esto se manifestaría en tanto se permitiera que se instaurase en la colectividad un principio práctico de comportamiento dictado por dicho individuo o conjunto intelectualmente destacado, en este caso, respecto de la concepción de o trato adecuado hacia la infancia, "...en muchas materias que afectan a la vida de los niños, el ejemplo y la influencia de unas cuantas grandes personalidades pueden haber contado mucho, sobre todo para dar expresión vigorosa a los nuevos impulsos y corrientes de opinión..." (de Mause, 1994, p. 205).⁴⁶

Situamos aquí este conjunto de ideas pues es quizá san Agustín (un construccionista de tradición, *ca.* 400) quien de manera más clara muestra uno de estos "momentos de inflexión" en el transcurso de las ideas corrientes respecto a los niños: Son sus reflexiones⁴⁷, pero más y sobre todo, la posibilidad de que sus ideas obtengan relevancia, difusión y prevalencia social, lo que genera un 'motor' de resignificaciones conceptuales y pragmáticas en relación al niño, que cristalizaron una nueva actitud hacia éste, y que representan una "evolución/transformación en el concepto y trato de la infancia" –según lo llamaríamos los lectores de los textos- en las prácticas que estamos estudiando. *A su vez,*

⁴⁶ En contraposición, Pollock (1981) piensa que para lograr una reconstrucción de la vida de la niñez en el pasado, con cierto grado de exactitud, es necesario hacer un análisis sistemático de todas las fuentes disponibles, mismo que no se ha logrado porque los autores han tendido a concentrarse "...en lo que consideran teorías capitales, por lo que no hacen *análisis* o los hacen muy superficiales de otras teorías que coexistieron con las suyas [las elegidas]".

⁴⁷ Básicamente, sus "innovaciones" en el pensamiento versan sobre la consideración del infante como poseedor de un alma, parte del plan divino, un medio para la salvación de los padres, y que la verdadera familia es la espiritual (no la natural); esto último permite entender que la obediencia no fuera mal vista.

las tradiciones culturales de larga duración reciben el apoyo de estos eruditos [los teóricos generativos], y en realidad les prestan poder retórico a sus realizaciones. Siendo más explícito, la escritura de carácter teórico [o de pensadores históricamente sobresalientes] es una acción social *sui generis*, y como tal favorece determinadas clases de relaciones por encima de otras /.../ el escritor [o pensador, añadiríamos,] adopta la postura de la autoridad que sabe /.../, se hacen afirmaciones de autoría individual, sosteniendo así el enfoque de los individuos como fuentes originarias de pensamiento... (*ibid.*, p. 86).

Es decir, en san Agustín 'se contiene' ese momento de cambio, respecto de las transformaciones en las ideas sobre la infancia, que representa una nueva realidad: Que el niño merezca ser menos maltratado o mejor atendido. Su especulación, que es trabajo teórico, se populariza permitiendo e instituyendo cambios; se socializa aunque sea un producto individual o fuese de unos cuantos;

esos hombres de las Luces, de las sociedades de ideas, [personas "ilustradas", que son consideradas como los sucesores de aquellos dotados de razón, autoridad y saber, que comprendieron la particularidad infantil y la importancia de la educación], ejercían sobre la opinión pública, gracias /.../ a sus relaciones, una influencia que ningún grupo de letrados, clérigos, o intelectuales hubiesen podido imaginar en el pasado (Ariés, 1987, p. 442).

Estos cambios por supuesto no ocurren de inmediato; por ejemplo, Badinter escribe que

...antes de 1760, educadores filósofos y teólogos [en Francia] consideraban que los niños eran 'un ser malo o pecador', en tanto que para la gente común los niños eran considerados habitualmente 'como una molestia o hasta como una desgracia' /.../ sostiene, incluso después de la publicación de la obra de Rousseau en 1762 sobre la educación, que destacó la importancia de la niñez,

que 'se necesitó que transcurriera casi un siglo para atenuar la mayor parte del egoísmo e indiferencia de las madres' (Pollock, 1993, pp. 21-22);

...hubo de llegar el Renacimiento para que se empezara seriamente a aconsejar moderación en el castigo [cosa que ya había recomendado san Anselmo, mentalidad adelantada a su tiempo, 300 años antes], si bien tal consejo iba acompañado de los azotes sabiamente administrados (de Mause, 1994, p. 75).

Tampoco quiere decir que sean 'cristalizaciones' que representen una meta inalterable o que sea aceptada por todos,

las primeras leyes sociales se promulgaron a propósito de la infancia (la de 1841 [Francia] sobre la limitación de la jornada de trabajo en la fábrica). Poco importa que su eficacia al principio fuera bastante limitada. Su alcance simbólico y jurídico no es por ello menos considerable, puesto que se trata de unas leyes que señalan la primera inflexión de un derecho liberal hacia un derecho social (Ariés y Duby, vol. IV, p. 154);

o que no pueda ser que la suma de vidas individuales, privadas, determinen estos cambios luego de un periodo⁴⁸;

muchos niños de la nobleza [rusa] se daban cuenta de que en cuanto a su autonomía personal estaban tan sujetos a la autoridad de sus padres como los siervos, y simpatizaban con éstos y actuaban como ellos /.../ El joven Wrangler y su hermana prometían que cuando ellos fueran mayores 'todos nuestros siervos serán emancipados y nunca les trataremos ni a ellos ni a nuestros hijos injustamente' (de Mause, 1994, p. 436).

⁴⁸ Con este conjunto de ideas tampoco pretendemos entrar en la polémica de si son las condiciones de infraestructura socioeconómica, o por el contrario, las ideologías, los motores del cambio histórico.

Otros ejemplos donde se muestra la concreción en hechos históricos de este ‘despliegue’, momentos de inflexión en el curso histórico del pensamiento que llevan a la duda reflexiva generando nuevas concepciones y praxis, según los autores de fuentes históricas de la infancia, podrían ser:

a) Las ideas de Séneca respecto a lo que es *el* desarrollo correcto (él lo dicta); “los padres hacen que el carácter todavía dúctil de los niños aprenda a soportar lo que les beneficiará; por más que lloren y pataleen, se les faja estrechamente, no sea que su cuerpo aún inmaduro se deforme en lugar de desarrollarse correctamente, y luego se les inculca la cultura propia de los hombres libres, incluso con el recurso al miedo si es que la rechazan” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 29), aunque estas mismas acciones luego tengan diferente significado, “el niño, al llegar al mundo, entra en un universo de imposiciones, del que se convierten en símbolo los fajos, ya que le privan de toda libertad corporal, lo que –dicen algunos médicos del s. XVI como Vallambert-, no puede ser sino funesto para su desarrollo y su salud” (*ibid.*, vol. III, p. 320).

b) Después de que Nerón asesina a su madre Agripina, la gente que abandona a sus hijos *empieza a tener argumentos*, recurso que les justifique: “...un desconocido ‘expuso en pleno foro a su recién nacido con un cartelón que decía *No quiero criarte, no sea que estrangules a tu madre*’...” (*ibid.*, vol. I, p. 25).

c) Las actas conciliares que compila el abad de Réginon en 906, donde se aconseja que se deje a los bebés (abandonados en caso de indigencia) a las puertas de las iglesias o en lugares públicos a fin de que puedan ser encontrados con seguridad; “esta alternativa al infanticidio fue tan practicada, que se construyeron desde entonces, en casi toda Europa, hospicios especiales para acoger a los niños abandonados” (Bajo y Betrán, 1998, p. 20); antes ya se sugería pero nadie hacía caso.

d) La debilidad que *debía* prevalecer en los castigos, según las sugerencias de diversos pedagogos monásticos, alrededor del siglo XI; “...rehusaban la férula y trataban de conservar en ellos [adolescentes agresivos y muchachas sumisas] las

virtudes de la infancia tenidas como debilidades por sus contemporáneos” (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 450); en contraparte, prevalece socialmente la idea de que es bueno el castigo *porque* lo sugiere Giovanni Dominici (de fuerte influencia, ca.1400); “no hay buena educación sin golpes (palo o zurriago), cuyo buen uso recomienda [el mencionado], ‘Los castigos, cuando no son furibundos pero sí frecuentes, les resultan de excelente provecho” (*ibid.*, vol. II, p. 212); Francesco de Barberino, moralista del s. XIV, prodiga innumerables consejos atentos y sensibles a las nodrizas a propósito de la solicitud por los niños pequeños, “... pero, ¿los seguía esta honrada campesina? ¿Los conocía siquiera? ¿Correspondían a las prácticas usuales en el pueblo?” (*ibid.*, p. 224).

e) Las ‘ocurrencias’ de Federico II (s. XIII) de experimentar con niños pequeños “...acerca del lenguaje; les dejaba solos, sin que nadie les hablara, y sólo eran atendidos en sus necesidades físicas /.../ formas de maltrato que [desde entonces] fueron aplicadas dentro de las casas reales de la época” (Martínez y de Paúl, 1993, p. 15).

f) Las ideas de autores de consenso popular, quienes compilan y completan luego en obras tipo best-seller a su medida -tales como Erasmo de Róterdam- ‘sugerencias’ (y con ello, *ordenamientos*),

...observaciones y consejos para uso de los niños, que tocan las principales circunstancias de la vida en sociedad /.../ el porte, los comportamientos sociales, y todo lo relativo al acostarse, levantarse y dormir /.../ en realidad, Erasmo continúa una tradición muy antigua, heterogénea y que terminó constituyendo un saber del que muchos participaban (Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 171).

g) Se rompe con las concepciones prevalecientes del niño como objeto de diversión de los adultos, ‘gracias’ a la conciencia y trato distinto por parte de una minoría de juristas, sacerdotes y moralistas (s. XVII); “sin ellos, el niño hubiera continuado siendo únicamente el “pepón”, el “nene”, el pequeño ser gracioso y

amable con el que se distraía la gente de forma cariñosa, pero con libertad, cuando no licenciosamente, sin interés moral o educativo” (Ariés, 1987, p. 434).

h) Las ideas de Locke (*Some thoughts concerning education*, 1693) respecto a la importancia de colocar escuelas en las manufacturas, para que los niños trabajadores sean adiestrados en el trabajo a desempeñar, da empuje a establecerlas con más frecuencia “[con su trabajo], a la edad de catorce años, calculaba, habrían recompensado con creces la inversión inicial en su educación”; también su influencia en las teorías de orientación, según las cuales a los niños se les debe criar estrictamente a fin de que no los corrompiera la sociedad, prevalecen como práctica generalizada hasta el s. XIX

...si la Razón no modera ese afecto [amor natural de padres] con una extrema circunspección, degenera fácilmente en indulgencia excesiva /.../ no contentos con amar sus personas hasta llegan a estimar sus defectos, no se dan cuenta del daño que les causan, pues cuando se hacen mayores y sus defectos crecen en proporción, los padres comienzan a decir que son unos pillos...” (Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 323; Pollock, 1993; Bajo y Betrán, 1998).

i) Los principios del maltusianismo en relación a la regulación consciente de los nacimientos, que a decir de Adeline Daumard (en de Mause, 1994, p. 467), “...permitió que el “amor” sustituyera a la “autoridad” como base de la vida familiar”.

j) La ‘defensa de la infancia’ que hace Richter (Alemania, siglo XIX), censurando a los padres que dominan a sus hijos mediante imágenes de terror y que gozó de gran popularidad, “...sosteniendo pruebas que le aportaba la medicina de que ‘con frecuencia eran víctimas de la locura’” (*ibid.*, p. 33)⁴⁹.

⁴⁹ Sin embargo, según de Mause, el mismo Richter *se vio obligado* a escribir versiones más moderadas para su propio hijo, debido a la fuerza del impulso de repetir los traumas de su propia infancia; nosotros creemos que también por la dificultad de cambiar radicalmente en una generación, una práctica social tan generalizada.

k) Los teóricos *á la mode* del siglo XX (v. gr. Freud, Piaget, Vigotsky -aun cuando está de moda decir que ya pasaron de moda), que con sus tesis -a manera de impuestos, supuestos por el público- dicen qué es el desarrollo normal, han vuelto a revolucionar las concepciones de infancia, crianza, maltrato y desarrollo, y que, de adoptar sus ideas como el trato ideal, *toda* la niñez anterior a los años '30 (o según cuando se hayan instituido sus ideas en la práctica educativa de una sociedad determinada), ha vivido maltratada...

Quizá la mostración de este pequeño conjunto de ideas, no sea más que un '*lapsus* textual' generado de la emoción que produce pensar que cualquiera, juntando una larga lista de requisitos, puede protagonizar o al menos contribuir a generar estos momentos de inflexión, de gran transformación en el curso histórico del pensamiento, de las ideas prevalecientes y de las prácticas culturales finalmente. Y la tendencia de éstas en occidente, a como vemos que va al momento de la historia presente, es a conceptualizar y concientizarse de que el niño es algo *diferente* de nosotros los adultos, que somos los autorizados para decir e instituir lo que el niño es, no es y debe ser. Óptese por pensar que el paternaje evoluciona "naturalmente", o por que la sociedad impone pautas y prácticas que se toman por válidas para nuevas formas de crianza y trato, el hecho es que a lo largo de la historia se ve una transformación gradual que habla de la consideración del niño como un Otro, en el amplio sentido del término.⁵⁰

3.1.4. Ambivalencia (siglo XIV al XVII):

Si se pudiera caracterizar al niño medieval como "esclavo en la casa, príncipe en el monasterio; en el fondo un ser doble, ausente y presente al mismo tiempo, /.../ su estatuto y su lugar en la familia variaban de un extremo a otro" (Ariés y Duby, 1990, vol. I, p. 451), entonces estamos en posibilidad, si así lo deseamos, de seguir viendo nuevas formas de maltrato, que generan las costumbres y otras prácticas culturales; también podemos seguir trazando una

⁵⁰ En las conclusiones ahondamos en esta idea.

línea de 'evolución cultural' al respecto de la conciencia de la infancia y de lo que es darle al niño un trato pertinente o adecuado. En esta línea, los autores suelen coincidir que se dieron fuertes transformaciones en el trato a los menores a lo largo de los siglos del Renacimiento y la Reforma.⁵¹

En el siglo XIV el mundo estaba proporcionalmente lleno de niños (*op. cit.*, vol. II, p. 174); pero la mortalidad infantil, así como el infanticidio y el abandono (y, a su vez, la creación de hospicios), aumentaron con las pestes: La generalidad de estas prácticas se ve autorizada por la frecuencia con que ocurren. Gélis (*op. cit.*, vol. III, p. 315), sin embargo, menciona que a partir de dicho siglo van en aumento las muestras de voluntad por preservar la vida del infante, sobre todo y en principio, en las clases acomodadas de las ciudades; se hacen gran cantidad de rituales de fe y demás prácticas "extrañas" que aseguren la supervivencia o el descanso eterno. La falta de fuentes, o bien la dificultad o ambigüedad en la interpretación de los textos, suele tomarse como señal de indiferencia hacia los niños fallecidos, si bien aquéllas van aumentando en número y en mención del dolor que produce la pérdida de un hijo.

El infanticidio no era frecuentemente castigado antes del s. XIV (de Mause, 1994, p. 54), y fue hasta 1532 (Roma) y a lo largo del s. XVII que se sanciona con la pena de muerte; a la par, médicos y moralistas empiezan a condenar a los padres como responsables de la muerte de sus hijos por la dejadez en manos de amas de cría (situación común en la época- ¿pre-hospitalismo?), en lugar de amamantarlos y criarlos ellos mismos. El abandono no sólo era en casos de pobreza o ilegitimidad; constituía, más bien, una práctica usual, una especie de crianza a expensas de la comunidad: Los primeros años en casa del ama, después en el propio hogar (con sirvientes los de las clases media y alta) y a partir de los siete años, prestando servicio en casa ajena, aprendiendo un oficio en un taller o asistiendo a la escuela. Los padres pasaban poco tiempo con sus hijos (lo que se

⁵¹ Recordamos y confirmamos que en este texto estamos teniendo una visión 'euro-centrada' del tema que nos ocupamos.

ha signado a veces como “abandono”), e incluso era común que trataran de recuperarlos después de un tiempo, cuando los habían abandonado en alguna institución. Según de Mause (*op. cit.*, p. 59), poco sabemos de los efectos que estas formas institucionalizadas de abandono tenían en el desarrollo, pero al autor mencionado y otros les resulta sorprendente que las mismas generaciones que lo sufrieron fueron las que precisamente revolucionaron en los siglos del Renacimiento la práctica, transformándola en un nuevo patrón según el cual el niño se convertiría en el centro de atención y esfuerzos de la familia. Esta visión no puede reducirse a una simple dicotomía, o a un ir-y-venir de un extremo a otro a través de los tiempos:

Es difícil de creer que a un periodo de indiferencia ante la infancia sucediera otro en el que, con el concurso del “progreso” y la “civilización”, fuera el interés lo que prevaleciera... El interés o la indiferencia no son en realidad la característica de tal o cual periodo histórico. Ambas actitudes *coexisten* en una misma sociedad, prevaleciendo una sobre la otra en un momento determinado por razones culturales y sociales que no siempre es fácil discernir. La indiferencia medieval ante el niño es una *invención*; y en el s. XVI, los padres se preocupan de la salud y la curación de sus hijos. En consecuencia, la afirmación del “sentimiento de la infancia” [que Ariés sostiene en sus publicaciones] en el s. XVIII, es decir, de *nuestro* sentimiento, ha de interpretarse como síntoma de una profunda transformación de las creencias y de las estructuras mentales, como signo de una mutación sin precedentes de la conciencia de la vida y el cuerpo en Occidente (Gélis en Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 328).

Esta crítica trabaja centralmente el asunto de juzgar de manera maniquea el trato como bueno o malo, de acuerdo a los criterios que prevalecen en una época en la que se genera el mismo juicio; en la Edad Moderna es donde solemos anclar un “mejor trato a la niñez” respecto al dado antes.

La mayor participación de los padres en la crianza de sus hijos (el “ya no abandonarlos”), es una de las características que, según la mayoría de los historiadores consultados, distinguen las mejoras en el trato a la infancia, a partir del siglo XV. Gélis (en *op. cit.*, p. 326) menciona que, para el aprendizaje de las cosas esenciales, el niño siempre dependió a la vez de lo público (el exterior) y de lo privado (sus padres), “estas influencias solían ser complementarias: lo que cambió en el transcurso de los siglos del clasicismo fue la respectiva proporción de ambas”. El fortalecimiento de los lazos en el círculo familiar, y su transformación al concepto moderno de pareja-con-hijos, dispusieron un vuelco paulatino y progresivo de la atención de los padres hacia los hijos y un afecto e intimidad creciente entre ellos. El amor paterno se concibe como lo más valioso; poco a poco se va viendo como deseable que el niño se críe en casa con su intervención “tal como lo desean Alberti, Barbaro y otros moralistas [ss. XIV-XV], “el cuidado de los niños en su más tierna edad corresponde a las mujeres nodrizas y madre”, a la que vendrá a unirse muy pronto el padre, primer responsable /.../ de la formación moral e intelectual del niño” (*ibid.*, vol. II, p. 281), aun cuando el uso de amas de cría siguió siendo costumbre, por ejemplo, hasta el s. XVIII en Norteamérica, el XIX en Francia y el XX en Alemania (de Mause, 1994, p. 63); con esto vemos que coexisten prácticas que, a primer vistazo, parecen estadios subsecuentes en un avance hacia algo, cosa que no es tan simple vislumbrar ni se sucede así por fuerza.

De Mause dice que en este periodo el paternaje no ha evolucionado en cuanto a que el hijo todavía tenía sobre sí la carga de dar el cariño maternal que los padres esperan; el médico Guillemeau (en *op. cit.*, p. 41) recomendaba en 1612 que las madres dieran de mamar a sus hijos dado que “...en recompensa por ello, el niño se esfuerza por regalarla con mil deleites... la besa, le acaricia el cabello, la nariz y las orejas, la halaga...”. Si bien el padre corresponde a una imagen de temor, reverencia y autoridad con derecho a castigar incluso despóticamente -v. gr. puede todavía en 1415 meter a la cárcel a un descendiente (Florencia); los

niños, y a menudo ya adultos, se arrodillaban cuando se dirigían a sus padres (Inglaterra, s. XVII)-, a pesar de ello, su presencia y su necesaria participación en la formación de la familia implica mayor convivencia e intervención en la crianza que antes, "...responsable de aquella parte del niño 'que lo distinguía de lo animal y lo aproximaba a lo divino'" (Bajo y Betrán, 1998, p. 121)³², además de que múltiples leyes se generaron en diversos países a lo largo de este tiempo, tanto para proteger a la infancia como para limitar la autoridad paterna. Según Stone (en Pollock, 1993, p. 34), el cambio fundamental en la crianza entre los ss. XV y XVIII fue la transición de "distancia, diferencia y patriarcado" a "individualismo afectuoso".

Es claro que los padres muestran en este periodo interés en la educación de su progenitura, "pero el tiempo de la infancia es breve; a los niños les esperan escuelas y colegios que les arrancan del calor familiar y les preparan con rigor para el mundo de los adultos", aunque hay también pruebas de que "hubo cierta ambivalencia en este siglo XVI en las actitudes de los padres hacia sus hijos. Cierto es que los hijos traían alegría y compañía, pero también irritación y ansiedades" (*ibid.*, p. 120; de Mause, 1994). Nosotros nos preguntamos si ello sólo es 'característico' del periodo que estamos refiriendo, y si no es que sigue vigente.

La influencia de la escuela en el concepto de infancia y como fuente de crianza o maltrato, se ve representada por humanistas y educadores que, aun teniendo fama de ser muy bondadosos (Petrarca, Comenio, Dominici, Pestalozzi), aprueban el castigo corporal infantil. Sobre todo piensan que el niño es un ser colmado de mimos por la cantidad de juguetes que se le dan, porque se le acuna con canciones y cuentos, y demás cosas "nuevas", que critican a menudo. Los autores de las fuentes (quizá como cualquier persona de nuestra época lo haría), analizan como "cualesquiera que sean los sentimientos [y nuevos mimoseos] de

³² De Mause (1994, p.89) menciona que la intervención del padre en la educación ocurre hasta el siglo XIX.

que se les hace objeto /.../, los niños ricos no se hallan por ello *forzosamente* mimados, aun cuando es cierto que la educación se suavizó al filo del siglo XV” (Ariés y Duby, 1990, vol. II, p. 226): La misma conducta valorada e interpretada de modos inversos.

A la instrucción del niño todo un equipo le consagra mucho tiempo y dedicación, más si es a domicilio, aunque la proliferación de las escuelas a partir del s. XV, impuso una práctica generalizada de enviar a éstas a los hijos. Vemos que se efectúa un doble paso en la historia de la niñez: De la familia troncal a la nuclear, y el de una educación pública, comunitaria y abierta -destinada a integrarle en la colectividad para que adopte los intereses y sistemas de representación de la estirpe-, a una educación pública de tipo escolar (*ibid.*, p. 324). Obviamente, esta publicidad de la escolarización cuenta con la autorización de los padres,

...en particular la estructura de los colegios /.../; [los padres, de acuerdo con la adhesión a reglas de conducta conforme al decoro], alentados por la Iglesia y el Estado, delegaron parte de sus poderes y responsabilidades en el educador, /.../ se convencen de que su hijo está siempre a merced de instintos primarios que es preciso contener, ‘sustraer sus deseos al gobierno de la Razón’ /.../ sustraerle a la naturaleza (*ibid.*, pp. 328, 324).

Según los autores citados, no hay contradicción entre la “privatización” del niño dentro de la familia nuclear con la educación pública que se le da; el deseo de tener hijos ya no es para garantizar el ciclo familiar, sino para darles cariño y recibirlo de ellos, y una educación para la vida -cosa que, según Hoyles (1979, p. 25), evidencia que el concepto de infancia se vincula con el de subordinación o dependencia, y que lo constituye como un grupo oprimido sujeto a una disciplina degradante antes reservada sólo a lo peor de la sociedad. En realidad, el “primer interés” por la educación en estos siglos, fue de parte de moralistas más que de humanistas (Ariés, 1987, p. 540), promoviendo con sus decisiones la existencia de

clases etarias cada vez más específicas (lo que implica mayor control de parte de los adultos –Hoyles, 1979)⁵³, de grados escolares y de la iniciación temprana en la educación;

no es más que pura pereza [dice Palmieri] retrasar hasta después de los siete años la instrucción de los niños. Hay que iniciarlo desde sus años de lactancia, enseñándole los rudimentos de las letras. Obligarse a ello, equivale a ganar dos años /.../ atacando [así, según Erasmo] los “falsos espíritus de ternura y compasión” que consentían que el niño fuera viciado por la madre o la nodriza /.../ A partir de los siete años [dice Maffeo Veggio] habrá que ponerle al chiquillo un maestro /.../, edad en la que coincidían desde la Edad Media médicos y pedagogos por afirmar que el niño adquiría la capacidad de expresarse y, en consecuencia, de razonar (Ariés y Duby, 1990, vol. II, p. 281; Bajo y Betrán, 1998, pp. 121-122).

Nebrija (1509, España) y Erasmo (1530, Holanda) sostienen que hay que enseñar jugando, con diversión y dinamismo, sin ejercer una disciplina severa, y adecuando la enseñanza y el discurso a la capacidad del niño, con pocas reglas, claridad y mucho ejercicio. Si bien ante nuestros ojos este discurso educativo parece congruente con el conocimiento y consenso occidental actual del bienestar infantil, para pensadores de la época podía parecer una manera inadecuada de tratar a los niños: Muchos critican que se le “deforme” con tantas atenciones y con el castigo moderado.

Así, vemos que las novedades que se instituyen generan nuevas visiones y críticas acerca del nuevo trato que se da a la niñez, sea éste para tomarse por referente de “buen” o de “mal” trato.⁵⁴ Asimismo, en este tiempo es que se

⁵³ A su vez, la aparición de manuales prácticos de comportamiento para los adultos, distanciaron a los niños de éstos, según Elías (en Bajo y Betrán, 1998, p. 12).

⁵⁴ También citamos todo este conjunto de ideas relativas a la educación, cuando nos hemos encontrado con ideas como las de Ariés (en Hoyles, 1979, p. 28), quien piensa que la educación es el factor determinante en la manera como se percibe y trata a la infancia. Bajo y Betrán (1998, p. 179) lo aclaran, al referir las recomendaciones de “dulzura” con que un maestro del s. XIV debe conducirse

empieza a separar -retrasar, más bien, sobretudo en las clases medias- al niño del trabajo para 'entrar' en un entrenamiento de larga duración, representado por la escuela -si bien en un principio se iniciaba simultánea a la instrucción en las técnicas de una profesión-, lo que hace sentido a nuestras concepciones contemporáneas de que es pertinente educar a los menores (y hasta a los adultos) antes de investirlos en labores.⁵⁵

El asunto del trabajo y el trato como relacionado a la clase social tiene relevancia; según LeVine (1977, p.21), "...en las poblaciones en que la mortalidad infantil es tan baja que su supervivencia parece previsible, los padres podrían atender más a menudo el desarrollo de las capacidades conductuales, en un momento más temprano", lo que, desde nuestro punto de vista, posibilitaría que al niño se le trate como educando y educable durante más tiempo, en lugar de tener que conformar tempranamente parte de la fuerza de trabajo; en particular en la época que estamos estudiando, los autores piensan que "cuanto más pobre es un niño, antes se acaba la despreocupación de la niñez: Encontramos a niñas de seis a ocho años colocadas como criadas" (Ariés y Duby, 1990, vol. II, p. 226). Hoyles, por otra parte, piensa que con la fuerza aún vigente del corolario del pecado original, los niños eran tratados como adultos pequeños, sujetos a las mismas presiones y disciplina en lo religioso, pero igual en otros aspectos, tales como el trabajo. A muchos niños que trabajan como criados se les trata con dureza "...como a los niños de la casa se les pega, [pero] no se les zurra por pequeñas faltas, se los perdona" (*ibid.*, p. 233). La vida laboral de la infancia a través de la historia se ha tomado como señal de maltrato, aun cuando se sabe con certeza que era normal que los niños participaran en diversas tareas del hogar y fuera de él, no

"...pero lo que entendemos por dulzura no es lo que sigue a continuación: "No se les debe pegar en la cabeza", de donde se deduce, por desgracia, que estaba permitido hacerlo en otras partes del cuerpo".

⁵⁵ No obstante, Hoyles (1979, p.19) compara esta situación con la de los indios cheyennes actuales, quienes entrenan a sus hijos gradualmente para que tomen parte en los medios de producción, cayendo en alienación de no hacerlo así: La visión de maltrato o ausencia de él de acuerdo a los significados de la cultura. Demos menciona (en Pollock, 1981, p. 31) que el duro método de crianza puritano fue "funcionalmente" apropiado a la cultura puritana en general, pues sus niños al crecer estarían "...condicionados para responder a aquellos signos que les garantizarían su bienestar práctico en [esa] sociedad".

obstante que fueran de la clase alta.⁵⁶ Donde quizá merecería la historia del maltrato ser diferida, es en el dispensado a las niñas respecto a los varones, pues aunque se sabe que desde 1338 en Florencia ambos sexos asistían a la escuela, ésta siguió básicamente siendo monopolio de un sexo hasta el s. XVII y muchos moralistas así lo prefieren (pues la mujer debe limitarse a ser una transmisora de los valores), cosa que Fénelon (1687) critica: “todos se creen con derecho a abandonar ciegamente a las niñas bajo la dirección de madres ignorantes e indiscretas /.../ es vergonzoso, pero muy corriente, ver a mujeres inteligentes y educadas que ni saben pronunciar lo que leen” (en Ariés, 1987, p.438)⁵⁷.

Otras prácticas que han significado los autores como de maltrato o desconsideración hacia la infancia, pero que eran comunes o normalmente vistas, son el vestido y los juegos iguales que para los adultos (Hoyles, 1978; Ariés, 1994)⁵⁸, apretar con fuerza los pechos del niño para extraer la leche sobrante porque les molesta (creencia vigente hasta el s. XVIII)⁵⁹, y las palizas con diversos instrumentos. En contraparte, ‘innovaciones’ que dan pie a una lectura de malos tratos (según los de la época, pero de no-tan-mal trato a nuestra mirada contemporánea), además de la mencionada nueva “suavidad” en la crianza⁶⁰, son la visión del niño

por su ingenuidad, su gracejo y desparpajo, como una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto: el “mimoseo” /.../ Pareciera que los pobres niños

⁵⁶ Las fuentes historiográficas mencionan que los niños trabajadores estaban, en los peores casos, sometidos a jornadas largas (como las de los obreros adultos) sin descanso suficiente, eran mal pagados (por ser trabajo poco calificado) o desempeñaban labores “ingratas” desde los cuatro años (v. gr. como lavanderas, vaciando orinales, cargando durante horas, etc).

⁵⁷ El autor citado dice que las costumbres de precocidad y de infancia corta permanecen inmutables entre las mujeres, desde la Edad Media hasta el siglo XVII.

⁵⁸ Demos dice que, por el contrario, en la colonia americana “ya” se diferencia el vestido entre niños y adultos como cierto “grado de reconocimiento” de la infancia, pero que éste fue un sentimiento muy rudimentario y más bien se les “segua viendo” como adultos en miniatura.

⁵⁹ De Mause (1994) se refiere al líquido lechoso que en ocasiones sale como sobrante de hormonas de la madre, y lo interpreta como una entre tantas señales de la imagen del “niño como madre”.

⁶⁰ También encontramos múltiples ejemplos de innovaciones que, de no estar el niño a nivel de su cumplimiento, se significa como que se ha comportado mal y se le maltrata por ello. Desde nuestro punto de vista, esta situación ha ido en aumento desde entonces: Maltrato por no ajustarse a una expectativa paterna, social o institucional.

hubieran sido creados para divertir a los mayores como si fueran perritos o monitos /.../ ‘los padres sólo consideran a sus hijos mientras pueden alegrarse con ellos’” (Coulanges y Moncade [1690] en *op. cit.*, pp. 180-184)⁶¹,

o los abrazos y besos “...no saben [las madres] guardarse de ese celo indiscreto /.../ que estrecha tan fuertemente a sus crías, por un ardiente deseo de amistad, que las sofoca” (Duval [1612] en Ariés y Duby, 1990, vol. III, p.323). Ciertamente, al convertirse el niño en el centro de la vida familiar, el afecto es en un inicio ‘desmedido’, pero los moralistas inducen un cambio, “...se negaban a considerarlos como juguetes encantadores, pues veían en ellos a frágiles criaturas de Dios que había que educar y tornar juiciosas. Este sentimiento fue pasando, a su vez, a la vida familiar”; hay una transformación en la concepción del infante, que al nacer es un ser inacabado, incapaz de bastarse a sí mismo, y que hay que salvar y alimentar -la sangre de la madre se considera sangre blanqueada.⁶² Con ideas como esta, se conforman en las familias nuevas ideologías respecto al niño, en lo que el poder público pronto se entromete; por su intervención y la de la familia extensa, el niño en cierta forma es un ser público; “el interés de los padres [de la época Tudor] es influido por actitudes sociales y que se desenvuelve a las mismas líneas de política pública” (Pollock, 1993, p. 21), aunque, como ya mencionamos, sufre cierta privatización con el origen de la familia nuclear:

⁶¹ Según Ariés (*ibid.*, p. 182), ese mimoseo generó múltiples reacciones críticas en los ss. XVI y XVII, “...algunos juzgaron como insoportable la atención que por entonces se concedía a los niños, sentimiento que es como el negativo del mimoseo. Esta irritación es la causa de la hostilidad de Montaigne: “No puedo aceptar esta pasión que consiste en abrazar a los recién nacidos, cuya alma no tiene movimiento y cuyo cuerpo carece de forma reconocible, que los hagan dignos de ser estimados /.../ para nuestro entretenimiento”, con los que uno se divierte con sus “pataleos, juegos y tonterías pueriles”. Lo que ocurre es que la gente, su alrededor, se ocupaba *demasiado* del niño”. Cabe preguntarse si este ‘culto al niño’ raya en maltrato, creciente consideración hacia aquél, o alternativamente en ambos rubros; “hacia finales del s. XVII, Pascal busca conciliar la dulzura con la razón”.

⁶² De acuerdo con Ariés y Duby (*op. cit.*, p.316), la “nueva” paternidad consiste, entre otras cosas, en el rechazo a la enfermedad; “entendámonos bien: antes los padres tampoco aceptaban la muerte de un ser querido; pero la conciencia de la vida, del ciclo vital, era diferente, y los padres no tenían otro recurso que engendrar otro hijo. Porque la vida era dura y porque era preciso perpetuar la estirpe...”.

El hecho de que el cuerpo individual se desgaje simbólicamente del gran cuerpo colectivo de la estirpe constituye, seguramente, la clave de muchos comportamientos de los siglos del clasicismo. Este modelo permite, a buen seguro, comprender mejor por qué el niño ocupa en adelante un puesto tan importante en las preocupaciones del padre y la madre: un niño al que quieren por sí mismo y que es su alegría de cada día (Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 318).

El extremo de la publicidad son los niños reales, quienes están lleno de méritos por ese simple hecho^{63, 64}.

Influencias relevantes en un mejor trato a la niñez de este tiempo siguen siendo las más aun numerosas representaciones iconográficas y testimonios de ternura hacia los hijos, que "expresan la personalidad que se reconocía a los niños, su particularidad /.../ [desde los ss. XIV-XV] ayuda al refinamiento de los sentimientos privados, en concreto ante los recién nacidos y los niños, y ante los muertos" (*ibid.*, vol. II, p. 276; Ariés, 1987, p. 179). Las mejores descripciones de la condición infantil y sus alegrías y preocupaciones, son las inglesas, donde se tenía menos pudor y reservas para hacerlas (*ibid.*), sin embargo, según diversos autores, el tratado de Erasmo *La civilidad moral de los niños* (1530) es quizá la influencia más fuerte del s. XVI en estas mejoras.⁶⁵

⁶³ El caso más estudiado y clarificador, si bien es la excepción a la generalidad, es el de Luis XIII, quien no conoció la vida privada en sus primeros años (por la vigilancia permanente de servidores y médico), vive a la vista de la corte, su imagen se imprimió en moneda durante años, es tratado como "un bien mueble que podría usarse en los complejos tratos recíprocos de los adultos" (Hunt en Pollock, 1981, p. 21), y que el día de su coronación (a los ocho años) fue azotado y dijo: "Preferiría prescindir de tanta pleitesía y honores y que no me azotaran" (de Mause 1994, p. 74).

⁶⁴ En síntesis, hay por un lado un proceso de cambio en el concepto de infancia, y por otro su nuevo manejo en los ámbitos público y privado; ambos procesos interactúan dialécticamente por momentos, y que, a la par de los cambios en muchos otros aspectos, "...vienen a parar en una profunda reorganización de las formas de la experiencia social" (*op. cit.*).

⁶⁵ Básicamente (*op. cit.*, pp. 172-180), fue un texto fundador en lo que a la historia de la civilidad respecta (a pesar de ser integrativo), que fue reivindicado, plagiado y deformado sin cesar, y que tiene por objeto regular los comportamientos con un código específico y válido para todos. Según los historiadores, innova en tres puntos fundamentales: se dirige a los niños, pues su eficacia es mayor si se aplica en seres no pervertidos por la vida social; se dirige a todos los niños, sin distinción de clase social (antes habían manuales, pero 'exclusivos' para ciertas élites); y pretende basar en un aprendizaje gestual común una transparencia social, en la que ve la condición previa necesaria para la realización

Sin duda es en esta etapa de la historia de la infancia donde, según perspectivas de la historia occidental, se ve una más clara evolución o cambio conceptual y de trato en consecuencia. Hay una convicción entre los historiadores sobre un cambio de actitud respecto al niño, que Gélis (en *op. cit.*, p.319) nombra como "...mutación cultural, [que] tiene una duración indefinida. Es imposible que establezcamos una cronología precisa [y] la evolución no llevó el mismo ritmo en todas partes, sufriendo por las fuerzas políticas y sociales, aquí bruscos frenazos, allá aceleraciones repentinas", que lo hace parecer ambivalente. En este tiempo el abanico de formas de trato se multiplica con el surgimiento y difusión de todas las nuevas ideas relativas a la infancia, la crianza y la educación, en diferentes contextos.

3.1.5. Intrusión (siglo XVIII):

Según los autores de las fuentes consultadas, las "ganancias" principales del siglo XVII para la niñez fueron un interés psicológico y moral (en lugar de la "niñada" -Ariés, 1987, p. 185) tendiente a institucionalizarse; una materialización y concreción del trato que se considera adecuado al infante, implementado por y en las escuelas (cambio diferente para ellos y ellas); de acuerdo con Martínez y de Paúl (1993), en los ss. XVII y XVIII, el aumento en la protección al menor, que está significado por su mayor internamiento en instituciones; y un control de la afectividad que es consecuencia de que la Iglesia y el Estado se hagan cargo del sistema educativo (primero en Francia y luego en los demás países), paso progresivo de lo privado familiar a lo público que "...coincide, en efecto, con la voluntad del poder religioso y político de controlar el conjunto de la sociedad"

de una sociabilidad generalizada: impone poco en materia de comportamiento pero denuncia todo lo que en las manifestaciones del cuerpo obstruye la libre circulación de signos entre los hombres, arrastrándolos a la deshumanización. Es una innovación antropológica y moral para toda Europa, y también respecto a una distinción comportamental de lo que los niños de 7-12 años debían ya dominar en relación a edades anteriores; desde nuestro punto de vista, contribuye también a la idea de "etapas etarias".

(Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 324)⁶⁶. Para Hoyles (1979, p. 22), la ganancia fundamental del siglo mencionado fue la idea colectiva de inocencia y debilidad del niño en sustitución a la del pecado original, si bien de Mause (1994, p. 287) dice que,

...es difícil determinar con exactitud los cambios en estas prácticas [de crianza], pues como sucede con otras muchas pautas en las sociedades tradicionales, fue mucho menos lo que cambió de lo que permaneció igual /.../ la mayoría de lo que sabemos sobre la crianza en el siglo XVIII son conjeturas a partir de indicadores periféricos.

Hay numerosos testimonios de que el “abandono” en manos de amas de cría fue sustituyéndose en el siglo XVIII por la crianza en el hogar durante los primeros años de vida. Trumbach (1978, p. 234) menciona que esta domesticidad, “la caída del muro del desapego”, reflejó su buen efecto en la marcada disminución de la tasa de mortalidad a partir de 1750 (en Inglaterra)⁶⁷, gracias a que los hijos eran más y mejor amados, al menos entre la aristocracia; aun cuando las rutinas de cuidado e higiene estuviesen a cargo de sirvientes, la cercanía con la madre permitió y puso de moda experimentar con nuevas maneras de educar. El desarrollo del sentimiento de la familia y su intimidad, en detrimento de las relaciones de vecindad o las tradiciones, fue abriendo paso a múltiples formas antes desconocidas de crianza (Ariés, 1987, p.538), que en cierto modo explica que haya una diversificación tal en la época contemporánea. Walzer señala que, con arreglo a los testimonios, las madres norteamericanas de este siglo estaban en

⁶⁶ Le Vine (1977, p. 26) opina, desde una perspectiva evolucionista, que los patrones de crianza institucionalizados deben ser analizados como medios adaptativos de respuesta por parte de los padres ante peligros del ambiente que amenazan la salud o el bienestar futuros de sus hijos.

⁶⁷ La mortalidad de 36% de hijos legítimos parisinos enviados a criar con nodrizas rurales a finales del siglo XVIII, dieron origen a la campaña emprendida por médicos y administradores en contra de tal práctica; ya había recomendaciones sobre ello desde el s. XVI (Bajo y Betrán, 1998, p.41). En la prensa estadounidense se exponía con frecuencia, y tomando ejemplos de la antigüedad, el argumento de que los niños adquirirían al mamar, “las dolencias físicas y las rudas pasiones de las amas”, que distaban de ser cariñosas (de Mause, 1994, p.388).

contacto más estrecho e interacción más profunda con sus hijos que la generalidad de las europeas. Disminuyó el fajamiento gradualmente con las recomendaciones de los médicos, mismos que notan en los niños aristócratas de la época, una tendencia a sobrealimentarse en compensación a la deprivación afectiva materna.⁶⁸ Si bien es cierto que la crianza en casa presenta señales de trato conveniente que antes no se conocen, también lo es que ‘se dan’ nuevas de maltrato: Los padres exponían a sus hijos a peligros mortales por negligencia, como parte de las prácticas tradicionales o bien para cumplir antiguos ritos (de Mause, 1994, pp. 387, 425).

En contraparte a lo antes mencionado, hay historiadores que han estudiado y perfilado el s. XVIII como uno característico de abandono y malos tratos a la infancia por parte de la familia y la sociedad. Dar a criar al hijo a parientes, parejas ajenas, nodrizas o en un internado, es una práctica que tiende a “democratizarse” en las ciudades (*ibid.*; Ariés y Duby, 1990, vol. III, pp. 456, 474),

...hasta el punto de que las clases populares ven en el abandono provisional o definitivo una solución menos costosa que permite que las instituciones de caridad se hagan cargo de los gastos de la crianza. Los pone de aprendices o los envía al colegio, les “coloca” /.../ o acude a protectores /.../ La educación, la formación profesional y la socialización del niño hacen intervenir a personas que no son la familia y lugares que no son la casa.⁶⁹

⁶⁸ Bowlby estudió ampliamente esta situación entre niños del s. XX; los médicos del tiempo que estudiamos reconocían esta realidad pero se mantenían discretamente al margen de diagnosticarlo “...porque sabían la hostilidad defensiva con que se enfrentarían de hacerlo así” (Trumbach, 1978, p. 231). Con esto vemos que el contexto de presión social influye en que *se permita decir* que alguna conducta es o no maltrato.

⁶⁹ Walzer (en de Mause, 1994, p. 387) menciona que “podría decirse que la situación [descrita] se parecía más a la que se da en una tribu primitiva en la que el niño es considerado como hijo de la tribu a la vez que como hijo de una determinada pareja”. Nos parece comprensible que un niño pueda ser considerado *simultáneamente* hijo de la comunidad y a la vez de una pareja, pero no compartimos que esto se considere como primitivismo.

A la familia le tranquiliza y fascina el modelo de autoridad, control y disciplina que es la escuela⁷⁰, aun cuando es el modelo del futuro sistema penitenciario (*ibid.*, pp. 491-493). Al igual que Pedro I, por ejemplo, Catalina la Grande reconoció que la familia era la fuente de las tradiciones que frenaban el desarrollo de Rusia como Estado ilustrado, y una de las motivaciones que la impulsaron a desarrollar el sistema escolar fue el deseo de crear una nueva “casta de hombres” mediante las instituciones docentes (de Mause, 1994, p. 440).

¿En qué punto y momento deja todo esto de ser abandono y se convierte en normalidad? Martínez y de Paúl (1993, p. 16) mencionan que

durante los ss. XVII-XVIII, la protección al menor significó tradicionalmente el internamiento en instituciones; sin embargo, dicho internamiento obedecía con mayor frecuencia a los intereses de la comunidad que a la protección del niño /.../ Este hecho, que inicialmente *se consideró* positivo, a largo plazo resultó un fracaso y en el s. XVIII *se dijo* que el abandono en instituciones era un infanticidio a largo plazo /.../ en Dublín, entre 1775 y 1796, sólo sobrevivieron 45 de 10,000 niños acogidos en hospicios (cursivas nuestras);

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los ss. XVIII y XIX a la reclusión total del internado /.../ Esta solicitud [de la familia, la Iglesia, etc.] le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de infima condición. Sin embargo, este rigor *reflejaba* otro *sentimiento* diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del s. XVIII (Ariés, 1987, p. 542; cursivas nuestras).

⁷⁰ Los autores se refieren en particular a la efectividad del control en lugares cerrados y separados por edad, bajo la autoridad exclusiva de un grupo coherente de especialistas adultos, un aprendizaje progresivo de los conocimientos, una disciplina constante día y noche, y una pedagogía moderna de calidad en lo intelectual, moral y religioso.

Todos estos 'decires', consideraciones y reflejos de sentimientos, por momentos nos parecen fuentes de interpretación en el límite de una ambigüedad para una lectura de malos tratos.

El siglo XVIII también se toma como un parteaguas en el reconocimiento de la infancia por la tendencia a considerar que esta condición no era tanto de inferioridad como de diferencia. Los autores de las fuentes que consultamos convienen en que se empieza a tratar a los niños con cierta igualdad a los adultos (Trumbach, 1978, p. 235; Pollock, 1993, p. 23), y que se dan una serie de nuevos consejos acerca de cómo conducirse con ellos: Se les debe manejar con cariño, sin amedrentarlos ni aterrorizarlos, "tienen ojos para ver y oídos para oír, se dejan guiar mucho por la vida y comportamiento de sus padres /.../ el error de éstos es aplicar la corrección más con arreglo a su propia pasión que a la importancia o trascendencia de la falta" (Smith en de Mause, 1994, p. 413); se critican costumbres como "lanzar" a los niños o mecerlos en cunas (porque se hace con violencia), bañarlos con agua helada, etc. Se considera necesario conocer sus necesidades particulares y reconocerlos como seres con múltiples capacidades para darles lo que necesitan, ideas que se ven fuertemente instituidas a raíz del *Emilio* de Rousseau (1762)⁷¹ y otras obras, y popularizadas en muchos países del mundo, donde el trato se transforma para estar a la altura de la "nueva psicología" infantil. Surge literatura de vulgarización para padres no sólo para aplicar los consejos generados de las obras en boga, sino también para limitar la conducta de los niños de nuevas maneras ante el temor de una "creciente degeneración" entre los jóvenes

...observada ya por Pedro el Ermitaño en 1274 /.../ el juego era sumamente sospechoso 'de la ociosidad no sale nada bueno, en cambio en todo trabajo hay algo de provecho', decía Barnard a su congregación [1737]. 'Retenedles con su

⁷¹ Teniendo antecedentes en los tratados de Erasmo, se centra en la posibilidad de recobrar los valores al observar que el niño es naturalmente bueno y educable a la moral civil, que es el mundo social con sus depravaciones lo que le deforma, y que donde mejor puede expresarse y desarrollarse su personalidad es en el ámbito íntimo y familiar (Ariés y Duby, 1990, vol. III, p. 204).

libro en casa, prestando algún pequeño servicio, en lugar de dejarlos salir a jugar” (*ibid.*, pp. 415-416).

El control físico externo tradicional se ve sustituido por restricciones mentales internas (con influencia de los postulados de Locke), tales como “quebrantar la voluntad”, reprimir las emociones o disciplinar el intelecto; se inicia el entrenamiento de esfínteres y otras formas de relacionarse con el interior del niño que el enema o la purga (*ibid.*, pp. 383 y 71).

A pesar de la tendencia a significar el trato como menos cruel conforme se van generando prácticas de crianza que nos son familiares (o a los estudiosos que le dieron ese significado), hay autores como Ryerson (en Pollock, 1993, p. 63) que piensan que los manuales de orientación de los ss. XVI-XVII son menos severos que los posteriores a 1750, “de esto cabe deducir que las teorías de crianza áspera de los niños no fueron tan generalizadas como han supuesto muchos autores”.⁷² En efecto, considerar una conducta como de maltrato de acuerdo a un patrón de crianza sólo tiene validez, desde nuestro punto de vista, sólo si está fuera de lo que el mismo propone como ejemplar (esto lo tratamos más ampliamente en otro apartado). Es evidente que hay cambios a través del tiempo y también entre los diversos contextos culturales, nacionales o de grupos;

...hubo un alejamiento del castigo corporal en Francia, pensándose que la preparación a la vida adulta invitaba más a un condicionamiento gradual. En Inglaterra, en cambio, los azotes iban incrementándose [pues eran] una oportunidad para ejercitar el autocontrol, primer faena de un caballero inglés” (Hoyle, 1979, p.24);

⁷² Pollock (*op. cit.*) sostiene que ha habido pocos análisis sistemáticos de la literatura de orientación sobre la crianza, falla común a todas las fuentes de pruebas. “Lo que se necesita es una comparación del predominio de los diversos tipos de literatura de orientación a lo largo de los siglos. Esto podría compararse después con análisis similares de otras fuentes de pruebas [...] ya que es posible que se puedan hallar paralelos de cambio”.

la infancia [inglesa] no era otra cosa que un preludio biológicamente necesario al mundo adulto y socialmente importantísimo de los negocios. Eran adultos en pequeño y es ahí donde radica la esencia misma de la explicación de muchos factores que hoy día nos parecen inexplicables” (Pinchbeck y Hewitt, en Pollock, 1993, p.21).

En suma, nos parece importante señalar que en particular el siglo XVIII representa en la historia de la infancia y el maltrato, un periodo de separación y, casi de inmediato, un “reacercamiento” al infante, para dictar de aquí en adelante lo que ha de ocurrir con su vida, pero sobre la base de su reconocimiento como un Otro; “...parece como si, a partir del s. XVIII, los hombres y mujeres de Occidente [respecto a su propia infancia y paternidad] hubieran estado menos dispuestos a aceptar la continuación de una situación de dependencia y más ansiosos de reafirmar su independencia y autosuficiencia” (Walzer en de Mause, 1994, p. 417).

3.1.6. Socialización (siglos XIX-XX):

En los primeros años de la Revolución Francesa se perfila, quizá más claro que nunca, la intervención del poder público en el ámbito privado familiar. El Estado empezó a acotar y limitar los poderes paternos, asignándose a su vez cierto interés paternal (*ibid.*, p. 468);

...como decía Danton “[los niños] pertenecen a la República antes que a sus padres’. El mismo Bonaparte insistió en que ‘la ley toma al niño en cuanto nace, provee a su educación, lo prepara para una profesión, regula cómo y bajo qué condición podrá casarse, viajar, elegir un estado’” (Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 36)⁷³.

⁷³ La importancia de citar estas ideas radica, a nuestro modo de ver, en la fuerte influencia que tuvieron los postulados revolucionarios en la constitución de otras naciones y sus leyes, aparte de las francesas.

En efecto, el siglo XIX se distingue por la cantidad y el grado de legislación para la protección de la infancia (éste entre otros aspectos), resultado también de la reorganización social por la industrialización, que posibilita muchas clases de legislación humanitaria para todos;

antes del s. XIX las leyes de protección a los niños se centraban en los pobres, en los huérfanos o en los hijos ilegítimos, y tenían como finalidad enseñarles algunos medios de ganarse la vida. [Esta] ausencia de leyes /.../ se debió no a un desdén a la infancia, sino a la organización de la sociedad en forma predominantemente *rural*" (Pollock, 1993, p.79)⁷⁴.

A raíz de estos cambios, pues, va quedando claro que las políticas públicas y privadas (del hogar) del trato a la niñez siguen líneas y transformaciones distintas.

Robertson considera que la primera ley occidental que salvaguarda a la infancia simplemente por su condición de juventud, es la inglesa de 1802 para proteger a los aprendices huérfanos bajo la tutela del Estado (que después se amplió a todos los niños para protegerlos de los abusos de padres y tutores); con la misma tendencia 'anti-institucional' de maltrato se dictan las *trascendentes internacionalmente* relativas a la prohibición del trabajo en las fábricas (a partir de 1834; según tipo de éstas, edad del niño o escolaridad mínima antes de ser empleado), la alineación por anormalidad intelectual (1909; a raíz de las investigaciones de Binet), las de los años 1910 para proteger al hijo abandonado (averiguación de la paternidad; violación o seducción paternas), y, específicamente delimitada al "maltrato" (de acuerdo como más o menos se

⁷⁴ Esta autora también afirma (en *op. cit.*) que "aunque la atención de los padres y la política pública hacia los niños son dos entidades diferentes, rara vez han sido diferenciadas con claridad en obras sobre historia de la niñez. Es importante darse cuenta de que aunque el Estado no tenga a veces normas y leyes para la protección de los niños, y a pesar de que en ocasiones sancione cosas tales como su empleo, esto no necesariamente significa que los padres también maltraten y exploten a sus descendientes. Esto sería tan absurdo como afirmar que una vez salvaguardados por la ley los derechos de los niños, ya nunca más se le volverá a maltratar".

concibe hay día, y por consenso), fue la de 1889 en contra de la crueldad y los malos tratos, que, a ver de Bremner (*ibid.*, p. 26), sigue a que “el aumento, extensión y protección de la niñez son esenciales al progreso humano”, pero a ver de Pinchbeck y Hewitt (*ibid.*, p.36) fue ‘hasta entonces’ que se escribe debido a que “en la sociedad había una aceptación constante de la violencia /.../ se logró después de una pelea amarga y prolongada”. Según Robertson, esta ley se desprende de las quejas recibidas por la Sociedad Protectora de Animales (Londres) “...y decidió [en 1895] que no podía delimitarse a la protección [de éstos]” (de Mause, 1994, p.470); ya en 1874 se había fundado en Nueva York la Sociedad para la Prevención de la Crueldad hacia los Niños, contra la violencia intrafamiliar.⁷⁵

Estas leyes se citan en la mayoría de las fuentes históricas relativas a la infancia, aunque es evidente que siempre ha habido reclamos a otras acciones institucionales desde los individuos y las familias, por ejemplo la petición del ruso Lomonosov a la Iglesia Ortodoxa (1760) para eximir a las madres lactantes y a los niños de los estrictos ayunos impuestos (*ibid.*, p. 424)⁷⁶. La presión y el reclamo público de la colectividad tiene una fuerza que de la que casi no dan cuenta las historias oficialistas y convencionales, pero creemos importante considerar, para una visión más holística del maltrato en el pasado, cosas tales como “...el caso de 1824 [en EE.UU., que] en particular, revela que los padres *no podían* tratar a sus hijos como les viniera en gana, aun cuando no hubiera ninguna ley específica que protegiera a los niños” (Pollock, 1993, p. 117). También los padres de familia van

⁷⁵ A pesar de todos estos intentos institucionales de cuidar el bienestar de la infancia, simultáneamente sabemos de prácticas decimonónicas que a las miradas más contemporáneas son de extrañamiento o repudiables, como por ejemplo las casi universales de considerar que el niño no puede o debe expresar preferencias, o la desconsideración por parte de los tribunales de que éste sea parte integrante de la unidad familiar, etc. (de Mause, 1994; Ariés y Duby, 1990, vol. IV).

⁷⁶ Según Pollock (1981), el caso más antiguo de crueldad hacia un niño por parte de un padre apareció publicado en la prensa en 1787. A decir suyo, “la forma en que los casos son presentados por el periódico nos indican las actitudes de la época respectiva en cuanto a la crueldad con los niños. El hecho de que la mayoría de los acusados [de 1785 a 1860] fueran hallados culpables significa que tanto el derecho como la sociedad condenaban el maltrato desde mucho antes de 1889...”. Ciertamente, podría tratarse de dibujar una línea histórica de las *actitudes sociales hacia* el maltrato infantil, pero que, a nuestro modo de ver, perfilaría una historia diferente a la del maltrato en sí.

haciendo intentos por abandonar sus prácticas de aterrar a los niños con imágenes e historias (según un padre inglés [1810] “costumbre hoy universalmente reprobada, a consecuencia del aumento del buen sentido nacional” –de Mause, 1994, p. 31); paulatina y coercitivamente van dejando, en algunos casos, el castigo corporal como método correctivo (a raíz de la promulgación de leyes), y en otros casos, atendiendo a opiniones y sugerencias de terceros (“las cartas más dramáticas [en cuanto a las recomendaciones de evitar el castigo corporal] eran las de aquellos [padres] que con gran satisfacción comunicaban haber obtenido resultados beneficiosos [sin emplearlos]” –*ibid.*, p. 456); aplicando los consejos prácticos en boga, salidos de manuales basados en ideas de intelectuales prestigiados (Rousseau a la cabeza); etc. A parecer de Ariés y Duby (1990, vol. IV, pp. 278 y 286), es característico del s. XIX que se pueda atentar contra el pudor sexual de los niños con tal de que la cosa no sea pública, y que la corrección paterna ruda siguió empeorando hasta 1935. En síntesis, las esferas pública y privada (el Estado y la familia) van alternativamente generando pautas de comportamiento, que a nuestra mirada actual son significadas como acciones a favor de la protección de la infancia⁷⁷.

Con arreglo a la postura de un paternaje en evolución –los historiadores parecen sugerir que la progresiva protección paterna a la infancia y su bienestar nos conduce a algún lado-, algunas prácticas podrían representar retrocesos y/o detenciones en la tendiente modernización y mejora en la crianza. Algunos autores coinciden en que el trato a los niños en este tiempo se caracteriza por oscilar entre el permiso y el castigo; varios dicen que hubo retrocesos respecto al ilustrado s. XVIII, bien por la prevalencia de las moralidades religiosas (tan duras en este

⁷⁷ En opinión de Dunn, “...la clave de la alteración de la relación padre-hijo [al menos en los casos rusos que estudia] tuvo que estar en alguna fuerza externa a la familia que permitió al individuo, fuera padre o hijo, empezar a definir su autonomía fuera de la familia [...] [en] acontecimientos casuales y actos de Gobierno que pusieron a los individuos en situaciones que les permitieron [hacerlo así] [...] entrando [por ello] en conflicto con la sociedad y sus valores ” (de Mause, 1994, pp. 439, 441). Esto, a nuestro modo de ver, implica una modificación en los significados que tienen las prácticas de crianza para estos sujetos, cambios que heredan a sus hijos y llevan finalmente a una evolución en las formas de criar y tratar.

siglo), bien por la precocidad en el paso de la infancia a la adultez a causa del recurso a la mano de obra infantil en la industria (una regresión en el “sentimiento de la infancia” –Ariés, 1987), por lo que hubo mayor brutalidad e inflexibilidad que antes; otros argumentan que hubo una actitud menos hostil y represiva desde mediados de siglo; otros que había indiferencia hacia su situación de explotación laboral y abuso.

A nuestro parecer, es el desarrollo de nuevas prácticas culturales -en cuya base está la creación de nuevos significados para comportamientos antes inexistentes- la que implica que haya en la sociedad formas de trato (“malo” y “bueno”) antes desconocidas, que el autor de un texto juzga y expone como maltrato o no. La tendencia que observamos es a valorar como buen trato aquellas relaciones entre adultos y niños que se ajustan más a las actuales, es decir, las que tienen mayor sentido para nosotros, en el contexto de nuestra cultura: “Aunque [Bremner] admite que hubo cambios en cuanto a la forma en que se vio a los niños a través de los siglos, no por eso afirma que antes se les viera como carentes de importancia; /.../ señala a los puritanos que emigraron a Nueva Inglaterra para beneficio de las almas de sus hijos” (Pollock, 1993, p.26). En general, la mayoría coincide en decir que lo que se ha mantenido en constante aumento es el interés por los niños.

Otras formas de “explotación” en el s. XIX que se consideran maltrato a la niñez, son sobretodo las relativas al trabajo: Su mala situación laboral por excesos (como los que ya hemos citado); aun cuando según Bajo y Betrán (1998, pp.191-194) era normal (básico, de hecho) que los niños fueran parte de la fuerza de trabajo, pues antes ya lo eran en los procesos productivos caseros, donde desconocemos cuánto se les pudo haber explotado. Estos autores coinciden con Pollock (1993) en decir que la industrialización no cambió las actitudes de los padres hacia los hijos para bien –dicen que, por el contrario, hubo mayor abuso-, sino que hizo pública la explotación;

es absurdo atacar a las fabricas como si hubiesen sido ellas las introductoras del trabajo infantil /.../ [éstas] escandalizaron a los filántropos de la Ilustración y el Romanticismo porque lo expusieron a los ojos del público y de un modo brutal dejaron bien claro que los beneficios del capitalista dependían de esta mano de obra.

Lo trágico no es si el trabajo derivado de la industrialización da pie a la “explotación infantil”, sino en que hemos circunscrito a la infancia, adolescencia, vejez y senectud la no-explotación, y para la adultez temprana, media y tardía (o como queramos clasificarlo) poca cosa hemos hecho en contra de ello hasta el s. XXI.

Hay prácticas que ocurrían en el seno familiar como antes, pero que tienden a significarse como de mayor explotación o brutalidad por su contemporaneidad, tales como el abandono de hijos ilegítimos, la amenaza y golpes a los hijos después de hacerles presenciar ejecuciones públicas, o las preferencias, cada vez más sutiles, dadas a los niños frente a las niñas; el sadismo o la paliza a modo de elementos pedagógicos (Mann en Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 285), que son característicos de muchas familias o naciones, y variables según las regiones, los sistemas de educación y las relaciones con el cuerpo. Para Ariés (1987, p. 440), la escolaridad estuvo regida por una disciplina cada vez más rigurosa y real, durante los años 1800's.

Los textos más innovadores en cuanto a crianza, la vanguardia del cambio, suele permanecer más a manera de proyecto; se empieza a difundir preferentemente literatura de orientación que refleja la práctica corriente. Algunos historiadores (en Pollock, 1993) critican a otros que han estudiado aquella porque no distinguen entre estos dos tipos de pruebas (pues tal diferenciación es importante, dicen, para determinar lo que el consejo significa en su contexto), porque dicha literatura no refleja la conducta real o porque los manuales están predispuestos a favor de ciertos grupos o clases. Con arreglo a determinados análisis, se vislumbra que las recomendaciones se cargan dicotómicamente hacia

el trato “duro” o “benigno”; a los padres e institucionalizaciones de este periodo se les tipifica:

Estas dos actitudes persisten en contrapunto a lo largo de todo el siglo XIX: los que quieren a los niños frente a los que no los quieren; los que confían en la naturaleza frente a los que temen a Dios; los que aplican una disciplina moderada frente a los que creen que el sufrimiento es bueno para los pequeños; la era de la Razón frente a la Ética Puritana /.../ Ellen Key predijo que el siglo XX sería “el siglo del niño” (de Mause, 1994, p. 463).

No obstante que la aparición de la literatura de orientación y científica acerca de la infancia marca un hito en la historia de ésta, la fuerza y permanencia de la tradición, el hábito y la superstición a veces tienen mayor importancia en la crianza cotidiana; ha tomado mucho tiempo que la costumbre cambie para estar de acuerdo o “al nivel” de lo que se considera bienestar en un sentido amplio – médico, psicológico, social. Para Martínez y de Paúl (1993, p. 17),

en el siglo XIX hay que destacar cuatro puntos importantes:

- a) El estudio científico de casos de malos tratos.
- b) La creación de los primeros hospitales infantiles.
- c) La extensión del trabajo remunerado a los niños.
- d) La creación de las primeras sociedades dedicadas a la prevención de la crueldad inflingida a los niños.

Robertson (en de Mause, 1994, p. 445) menciona que unos nuevos soportes intelectuales y un nuevo sentido de la responsabilidad estaban creando entre los europeos de la clase media –aunque también entre los de otras regiones- un nuevo tipo de infancia en cuanto a su concepción y sus efectos: Evitar la fajadura o a las amas de cría de una vez por todas, observar científica y sistemáticamente a la infancia para conocer sus necesidades, la definición del Síndrome del Niño

Maltratado⁷⁸, el uso de nuevos artefactos (biberones, cancioneros), utilizar medios menos siniestros para despertar temor y vergüenza que antes, educar al niño en la autodeterminación, la aparición de grupos de beneficencia privada, etc., definen a partir del siglo XIX al niño de manera más íntegra e integral, proyectando su desarrollo de manera más socializante y socializada, buscando su bienestar⁷⁹; “sólo durante el siglo XIX el niño es percibido como una persona específicamente diferente a un adulto en devenir” (Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 269).

El *grado* de imposición de dicha socialización (que en una primera lectura, parece amor y a favor de la infancia), ¿no podría parecernos maltrato cuando excede en multiplicidad de aspectos y de excesiva exigencia? Las condiciones mundiales de desarrollo acelerado en los últimos siglos, podrían promover con facilidad esta visión.

3.1.7. Ayuda (siglo XX):

De Mause postula en 1974 que la modalidad más contemporánea e ideal (o ideática) de crianza, que empieza a caracterizar a algunos padres actuales, es la de *ayuda*, basándose en que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida, en que la participación de ambos padres en el desarrollo es necesaria, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus requerimientos peculiares y crecientes; esta empatía implicaría la capacidad de los padres de ver al niño como un ser con propias necesidades (*ibid.*, pp. 89-92).

Evidentemente, esta propuesta tiene notables cimientos en ideologías, además de occidentalizadas, de sociedades en que la individualidad es un valor primordial, hay un nivel de bienestar material y social que lo permite, y de

⁷⁸ En Martínez y de Paúl (1993, p. 17) se reportan como las primeras descripciones médicas de lesiones por malos tratos las del forense Toulmuche (1852), y la primera gran descripción del síndrome mencionado, la de Tardieu (Francia, 1860), misma que generó la ley citada de 1889.

⁷⁹ Según esta autora (en *op. cit.*, p. 444), el mérito de Rousseau consiste en haber fomentado por primera vez en la historia el interés por el *proceso* de crecimiento del niño y sus necesidades y no sólo por el resultado de aquél, ideas a las que subyace el interés por el progreso.

acuerdo a una postura (teórica y fáctica) determinada de lo que son la crianza y su evolución.⁸⁰ Las diferencias contextuales adquieren importancia sobretodo cuando

la sociedad empieza a moverse en direcciones imprevisibles /.../ tan pronto como cambia para un número suficiente de niños el tipo de crianza, [y] todos los libros y objetos del mundo quedan descartados por inútiles para los fines de la nueva generación; /.../ todavía hemos de averiguar cómo se relaciona el cambio histórico con el de las formas de crianza..." (*ibid.*, p. 92).

Sin meternos en este texto a disertar a fondo sobre si la crianza va *en evolución* o solamente es que *se desarrolla* en las culturas, salta a la vista que, con el paso del tiempo, es la *multiplicación de las formas* lo que caracteriza a la actualidad: Se vuelve imposible hacer generalizaciones para el siglo XX sin estar excluyendo todo aquello que no sea el contexto en el que se generan las ideas y los textos; por ello citamos lo que de nuestras fuentes principales nos parece más representativo del mundo (al menos el occidental) y más valioso rescatar.

Morgan afirma (en Pollock, 1993, p. 30) que "no hay pruebas de que los padres del s. XVII hayan empleado la vara con más frecuencia que los del s. XX /.../ tomando en consideración sus propósitos y sus supuestos, es preciso reconocer que la educación puritana estuvo inteligentemente planeada..."; más aún, cuando vemos que el maltrato empieza a tomar nuevos matices (como la tortura psicológica a los niños, muy en boga por cierto), podríamos pensar que, a manera de principio universal, éste no se crea ni desaparece, sino que sólo 'se transforma',

⁸⁰ Muchos autores critican esta postura; "...según dice Shore, [los jóvenes que hayan sido educados de este modo], más probablemente serán "monstruos narcisistas con autoestima precariamente regulada /.../ con pobre capacidad para enfrentar las múltiples frustraciones de la realidad" /.../ Lo malo es que [en efecto] la vida no es así de perfecta; no todos los niños del siglo XX reciben de sus padres ternura y consideración /.../ Es un error proclamar un 'final feliz' a la historia de la niñez, como también lo es el afirmar que el comienzo de la historia fue una 'pesadilla'" (Pollock, 1993, p. 77). Cabe, por otra parte, preguntarse si la atención empática no es a su vez proyectiva, aun cuando de Mause diga (1994, p. 35) que ésta puede distinguirse de aquélla porque es inadecuada o insuficiente en relación con las necesidades "reales" del niño.

tomando *diferentes significados* y coexistiendo con los argumentos que lo condenan:

A lo largo de los siglos hubo teóricos que hablaron contra [el castigo físico de los niños], particularmente en las escuelas [...] parece ser un debate inacabable: hoy en día, el castigo corporal en las escuelas es visto como necesario y es condenado por diversos sectores de la sociedad" (*ibid.*, p. 99);

la rápida aculturación de los hijos de los emigrantes [típica situación de este s. XX], se debe precisamente a la influencia de la escuela primaria autoritaria, a menudo traumatizante por el autoritarismo y la xenofobia de sus maestros, pero eficaz (Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 508)⁸¹.

Sabemos que todavía en los 1900's se usaban imágenes para aterrar a los niños (más hogareñas y menos religiosas que antes -Wylie en de Mause, 1994, p. 31)⁸², cosa que nos permite cuestionar, por ejemplo, si los cuentos de moraleja no podrían ser considerados maltrato entonces, si en un momento dado juzgáramos que usan en demasía el terror con tal de hacer introyectar a los niños los estereotipos o valores negativos que representan sus personajes, para 'salvarlos' de ser como ellos. La alternativa sería dejar de decir que aterrar a los niños fue una forma de 'maltratarlos' en el pasado.⁸³

De igual forma podríamos reflexionar acerca de otras prácticas aún vigentes como 'dejar' a los hijos con niñeras, que puede equivaler a "abandono",

⁸¹ Archard (1993) piensa que se dan *nuevas formas* de maltrato, de entre las que destaca el abuso sexual, que no "se ve" pero que es más profundamente dañino, y debilitante a largo plazo, de las emociones.

⁸² De Mause (*op. cit.*, p. 32) considera que si se aterroriza a los niños con figuras enmascaradas cuando "simplemente lloran, quieren comer o jugar, [entonces] la magnitud de la proyección [clásica entre los padres del pasado] y la necesidad de controlarla por parte del adulto, ha alcanzado proporciones enormes que sólo se encuentran hoy en los adultos claramente psicóticos".

⁸³ Hall (1989) dice que es importante proteger a los niños de experiencias traumáticas (como aterrarlos), pues los miedos pueden reducir a un estado infantil de desvalidez; luchar contra los miedos infantiles propios, que es una de las tareas del crecimiento psicológico (p. 77), pensamos que quizá es una capacidad que ha evolucionado muy recientemente, por las pruebas del pasado (en de Mause, 1994, p. 36).

pero en general diríamos que no son maltrato, pues las condiciones económicas obligan a que ambos padres trabajen, en cuyo caso se posibilita (y necesita) la intervención del Estado para organizar y autorizar este “abandono” generalizado entre la población;

este intervención apunta, en primer lugar, a las familias pobres, las más indefensas, a las que se considera incapaces de desempeñar su papel /.../ A comienzos del siglo XX, jueces, médicos y policías, en nombre de un “interés por el niño” dirigido al niño como ser social, multiplican las incursiones en el seno de lo privado. Pero con frecuencia, la familia también es cómplice y, presa de sus propias incertidumbres, o enfrentada con sus dificultades y sus conflictos internos, no tiene otro remedio que demandar un ordenamiento social (Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 122).

Quizá por esta misma falta de ordenamiento social en otros tiempos, tendemos a decir que la infancia “sufrió” el abandono hasta que intervino la autoridad (de Mause, 1994). Ambiguamente leemos como malos tratos realidades tales como

...la formidable presión que los procedimientos de orientación [vocacional] ejercen sobre los alumnos, [que] sustituye la labor de los padres dispensándoles de ejercer una presión análoga [para escoger la carrera o el oficio de sus hijos], que haría más difíciles las relaciones familiares” (Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 86),

y *no podríamos* hacerlo ante realidades como que “...mientras las madres [del sur de Nigeria] no tienen una comprensión de la nutrición en el sentido occidental, se guían por su creencia cultural para ajustar el destete con arreglo al tamaño del niño /.../ basándose en información del ambiente más que en valores morales o motivos reprimidos” (LeVine en Leiderman *et al.*, 1977, p. 19). Sin

duda, las ambigüedades son difíciles de manejar cuando de hacer un juicio de maltrato se trata, sobretudo por la complejidad del contexto:

Como reacción [a la imposibilidad de que los hijos magrebíes satisfagan sus sueños en la sociedad francesa, que les conduce a una identidad imaginaria de contenido incierto], sus padres le reprochan [a la escuela francesa] que no dé a sus hijos la educación que les permitirá continuar respetando los valores familiares (Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 517).

Acaso es nuestro ideal o proyecto de sociedad (de acuerdo a las leyes de la ONU, entre otras cosas) la que hace escandalizarnos al saber que casi al final del segundo milenio 50 millones de niños "se ven sometidos" al trabajo o la prostitución, "...con lo que ayudan a las pobres economías de sus familias" (Bajo y Betrán, 1998, p. 197; 10 millones en México según Loredo [1997]). Nuestro propósito histórico y social se ha ido conformando y a la vez actualizando⁸⁴, con cosas que sólo han aparecido hasta el s. XX, tales como la reciente tendencia a prevenir los accidentes infantiles, la obligatoriedad de la enseñanza básica (el "logro de una realidad" en Europa desde fines del s. XIX —*op. cit.*, p. 182), la 'conquista' de la propia autonomía (idea anglosajona extendida a otros contextos), o los nuevos derechos a recibir atención y una buena crianza; "pueden ser dañados [los niños] por una falla en las acciones hacia ellos, según se requiere por la posesión de ciertos derechos, [de los cuales] es el más importante recibir la mejor educación. ¿Es entonces un niño dañado de no dársele una óptima crianza?"

⁸⁴ Hall y de Mause (1994, p. 90) dan a entender que el cambio histórico y la sociedad se van determinando con arreglo a las prácticas de crianza: "la teoría psicógena puede, a mi juicio, ofrecer un paradigma realmente nuevo para el estudio de la historia. Con arreglo a esta teoría, el supuesto tradicional de *la mente como tábula rasa* se invierte y es *el mundo* el que se considera como *tábula rasa*; cada generación nace en un mundo de objetos carentes de sentido que sólo adquieren su significado si el niño recibe determinado tipo de crianza [...]. Pese a que hayamos descrito una línea de evolución, [esta] teoría no es unilineal, sino plurilineal, pues las circunstancias ajenas a la familia influyen también en alguna medida en el curso de la evolución de las relaciones paterno-filiales en toda sociedad. No se pretende aquí reducir todas las demás circunstancias del cambio histórico a las psicogénicas. En lugar de ser un ejemplo de reduccionismo psicológico, la teoría psicogénica es en realidad una aplicación intencional del "individualismo metodológico", según la descripción de Hayek [...], Popper [...], Watkins [y otros]".

(Archard, 1993, p. 153; Ariés y Duby, 1990, vol. V). Sabemos de países en los que se 'vuelve' a la modalidad del niño que estudia-y-trabaja (China, Cuba y Tanzania) que cuestiona nuestro concepto de que *necesariamente* al estudio sigue el trabajo y que están escindidos (Hoyles, 1979, p. 28).

En realidad, no hay *el* modelo de sociedad, ni éste es posible, pues siempre existen consideraciones históricas y de significado cultural, que impiden funcionar a los modelos importados:

Una reglamentación compleja permite al juez [francés] retirar a una familia la custodia de sus hijos para confiarla a una persona designada para tal efecto /.../ Al colocar de oficio a los niños "en peligro" bajo protección, se toca en efecto un caso límite: que una autoridad pública pueda confiar la educación de los niños a personas diferentes de sus padres es, sin embargo, revelador del deslizamiento de la función educativa fuera de la esfera privada. Todavía no hemos alcanzado el estado de Suecia, donde los niños pueden denunciar ante la justicia a sus padres por malos tratos /.../ Francia no ha querido hacer suya esta "revolución de lo privado". Si el modelo sueco existe todavía, el mito en cualquier caso está completamente muerto (Ariés y Duby, 1990, vol. V, pp. 87 y 612).⁸⁵

En opinión de Loredo (1997, pp. 91 y 93), el maltrato social contra la niñez mexicana en la actualidad, "...es un síntoma de la inviabilidad histórica de la nación, que por inmadurez política ha sido incapaz de construir un proyecto para su infancia"; también piensa que el empobrecimiento socioeconómico que existe

⁸⁵ Los autores citados analizan el caso de Suecia, que se ha constituido como un modelo de país en las últimas décadas; lo que de relevante tiene respecto al bienestar de la infancia, es el derecho legal del niño a saber quién es su padre en caso de secreto de paternidad (justificado más ética y no sólo económicamente), se recomienda que se diga al niño si fue concebido por inseminación o adoptado (procedimientos sólo autorizados a parejas casadas), es el único país donde se le reconoce estatutariamente (por lo menos hasta 1975) ser un ciudadano de pleno derecho con un *ombudsman* que le representa; los hijos de inmigrantes tienen derecho a recibir una educación y un bilingüismo activo, están prohibidos los castigos corporales, morales y tratos vejatorios, y tienen -los niños- actuación jurídica para denunciarlos; "...este derecho de la autoridad paterna [a infligir una azotaina al niño sueco], antaño "privado", incluso oculto y simbólico en cierto sentido, a partir de ahora ha dejado de existir" (*op. cit.*, pp. 589-595).

en nuestro país deberían resolverlo los adultos (y no los niños que trabajan), pues de otra manera se gesta un fenómeno gigantesco y generalizado de maltrato infantil por su desescolarización, su introducción a la vida productiva y la consecuente falta de juego, que implican quitar los años de infancia a los niños. Lo típico en la actualidad es hacer discurso (no acciones) ante las evidencias de que el martirio de los niños es un hecho de clase, del “subdesarrollo afectivo y social de los culpables” (Ariés y Duby, 1990, vol. V); no hay, por ejemplo, demasiado reclamo público coactivo ante la mendicidad infantil, al menos en México.

También es característico del s. XX la institucionalización del maltrato infantil —es decir, acciones institucionales en beneficio de la niñez para socavar el que las mismas y los individuos promueven— por procesos y medios como el estudio académico o profesional, la medicación (su ‘sindromización’), o la escuela. El desarrollo de la institución escolar es uno de los rasgos principales de la evolución social durante la segunda mitad de este siglo, cosa en la que todo mundo coincide (*ibid.*, p. 81), pero también lo es su función limitante e ilustradora de lo que una educación familiar podría considerar adecuado, y por otra parte, “con la evolución de la educación, los jóvenes han conquistado dentro de su familia una amplia independencia: ya no es necesario casarse para escapar al poder de los padres” (*ibid.*, p. 91); algunos autores piensan que el sistema educativo fue el mismo responsable y prerequisite del surgimiento de los conceptos sociológicos y psicológicos de niñez (Pollock, 1993, p. 45). No obstante, las autoridades educativas, sociales o de la salud no siempre aconsejaron en este siglo cosas que autorizaríamos como adecuadas: En los años ’20 prevalecía una especie de “moral médica”, según la cual los niños no debían ser besados, abrazados, jugar en exceso, ni tratados con laxitud en el autocontrol o la disciplina (*ibid.*, pp. 37 y 64; Ariés y Duby, 1990, vol. V, p. 272); Walzer piensa que aun los medicamentos de sabor desagradable que se administran en la actualidad, son una forma vigente de castigo corporal (de Mause, 1994, p. 411).

Un gran número de obras científicas enfocadas en el carácter particular de la infancia se escribieron en el periodo de la entreguerra, en las que se inspiran maneras más relajadas de disciplina, que en la actualidad se caracterizan, a ver de Newson, por una “moralidad de la diversión” (Pollock, 1993, p. 26). Lo que consideramos trato adecuado a la niñez sin duda se encuentra también sugestionado por los “grandes pensadores” contemporáneos, cuyas posturas y recomendaciones nos hacen sentido cuando hemos ajustado el trato *actual* a las mismas; a ver de De Mause (1994, p. 16),

...a partir de Freud nuestra visión de la infancia ha adquirido una nueva dimensión /.../ No se puede decir que fuese [él] quien descubrió la importancia de las relaciones padre-hijo para el cambio social; la frase de San Agustín “Dadme otras madres y os daré otro mundo”, ha sido repetida por grandes pensadores durante quince siglos sin influir en la historiografía.

En efecto, son gran parte de las ‘nuevas formas institucionales’ autorizadas, los científicos y las ciencias que hemos relacionado a la cuestión del maltrato (y según las definiciones vigentes de éste), los mismos que autorizan a los padres y a otras instituciones sus dinámicas de relación con la niñez⁸⁶. Particularmente, parece ser la cuestión sexual un *boom* en la academia y la sociedad: En los años ‘60 se inicia la educación al respecto en las escuelas europeas (Ariés y Duby, 1990, vol. V), en los ‘80 se abre al debate público el abuso sexual (como mencionamos en el capítulo anterior)⁸⁷ y el interés científico por las cuestiones sexuales ha dado un giro a las concepciones de nuestras conductas al respecto (como la abominación de la masturbación, ‘mito’ generalizado desde la antigüedad hasta casi nuestros días —de Mause, 1994, p.

⁸⁶ De acuerdo con Martínez y de Paül (1993), es hasta la década de los ‘60 que el fenómeno del maltrato infantil es aceptado formalmente por la comunidad científica y la opinión pública.

⁸⁷ Archard (1993) menciona que es a raíz de un exceso de demandas por abuso sexual en privado (las “Crisis de Cleveland” de 1987), que se denuncia públicamente el abuso como nunca antes en el mundo.

460). Seguramente, poco a poco los consejos concernientes al tema intentarán irse entremetiendo en la dinámica privada (familiar) de relación; parecería angustioso saber que todavía en el s. XX prevalecen las creencias de que es adecuado tener relaciones sexuales con los niños porque ello cura enfermedades venéreas (Moll en *op. cit.*, p. 85).

En síntesis, el siglo pasado es muy pronto todavía, a nuestro parecer, para decir que se ha alcanzado un consenso respecto a lo que es el maltrato y su tratamiento adecuado (teórico, clínico, educacional, social, legal, etc.); el tema apenas se empieza a delimitar en cada campo. Walzer (en *op. cit.*, p. 417) piensa que

el sentido del pasado y la visión lineal de la historia implican una previsión del futuro. Todo esquema de evolución psicológica nos sitúa ahora en un periodo en el que continúa predominando una actitud especialmente posesiva hacia nuestros hijos, unida al deseo aparentemente opuesto de que adquieran independencia. Pero es muy posible que ello dé paso a un nuevo estado caracterizado por la interdependencia o el reconocimiento de la dependencia madura y recíproca de individuos iguales y plenamente desarrollados.

Aun cuando, como mencionamos, nuestra tesis no es la pugna entre visiones culturalistas y evolutivas del paternaje, nos interesa decir que las posturas de los historiadores en relación a este asunto, van desde aquéllas que sostienen que es obvia la existencia de tal evolución en tanto a los niños en el pasado se les maltrataba (de Mause, 1994, y muchos otros que piensan en forma similar), hasta las que dicen que al menos las metas evolutivas del paternaje y la protección de los hijos siempre han sido prioritarias y se manifiestan en las culturas invariablemente (Pollock, 1993; etc.), pasando por las que proponen que la capacidad de sentir afecto es lo que evoluciona sostenidamente (Mitterauer, Sieder, *et al.*, en *op. cit.*). Si la capacidad de sentir afecto evoluciona, es bien cierto que en el presente vemos gran cantidad de prácticas reconocibles como

'antigüedades'. Y si las encontráramos en algunas culturas que no se hayan modernizado porque no existen presiones para el cambio, entonces no *alcanzamos aún a vislumbrar*, cuál sería el sentido de que sí se den tales cambios y modernizaciones en la crianza y el buen trato, en sociedades (o las clases sociales altas –*op. cit.*, p. 23) que están a la vanguardia y que consideramos “modernas”⁸⁸.

En todo caso, hay

...poco acuerdo general en cuanto a la fecha exacta en que afloró una actitud más humana hacia los niños; así, McLaughlin sugiere el final del siglo XII en tanto que Lynd se inclina por la parte media del XIX; la mayoría de los autores adoptan una fecha situada en cualquier lugar del siglo XVIII. Lo cierto es que hay consenso en cuanto a que tal cambio existió /.../, en las diversas opiniones hay un elemento común: parece indudable que hacia el fin de cualquier lapso de tiempo que se estudie se presente un cambio en la actitud (en favor) de los niños, así se trate de 1399 a 1603 /.../ o de 1500-1800... (*op. cit.*, p. 27).

Será que los 'resultados' de las investigaciones pueden variar, o ser los que son (y seguir variando en el futuro), por la presencia activa del autor en el texto que está *generando y construyendo*, sea novela, sea hipótesis naturalista, o sea historia del maltrato...

3.2. Reflexión comparativa y contrastante de las fuentes.

Como mencionamos en el capítulo anterior, en la hervidera del debate actual está la crítica respecto a las ideas de si es posible, o al menos aceptable como explicación, que la evolución del paternaje y los estilos de crianza estén determinados por los cambios psicogénicos en la personalidad con base en las experiencias de maltrato en la infancia.

⁸⁸ Recomendamos la consulta de la obra de Pollock (1993, pp. 71-87), quien ofrece interesantes argumentos y ejemplos en relación a los debates que se han generado sobre estas ideas.

De Mause, historiógrafo de la infancia, sintetiza su pensamiento en la frase “El niño es el padre del hombre”, refiriéndose al estado de cosas que han prevalecido, desde su interpretación, en la historia de la infancia, que es una de actitudes y prácticas de abuso, maltrato y reacciones de proyección de los adultos hacia los niños. A partir de testimonios, intenta recuperar cuanto puede de la historia de la infancia, haciendo énfasis en que el estudio de los acontecimientos privados, no públicos, desentraña las motivaciones de las prácticas de crianza y responde a cómo crea cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean y reflejan en la vida pública. En una hipótesis de su “teoría psicógena de la historia” como teoría general del cambio histórico, concibe la historia de la infancia como una serie de aproximaciones sucesivas entre adulto y niño, en la que cada acortamiento de la distancia psíquica provoca nueva ansiedad, cuya reducción en el adulto es la fuente principal de las prácticas de crianza de los niños de cada época. Sostiene que a los padres de otras épocas no era la capacidad de amar lo que les faltaba, sino la madurez afectiva necesaria para ver al hijo como alguien distinto de sí mismo (de Mause, 1994). En conjunto con éste, la mayoría de los historiadores de la infancia han tendido a concluir que en el pasado la niñez fue típicamente maltratada.

La fuente más crítica, precisa y completa al respecto es la obra de Pollock (1993), en la que se estudian una multiplicidad de fuentes primarias y secundarias para validar o rechazar toda una cascada de hipótesis e ideas, más inventadas que sustentables al parecer, que tienden a afirmar que la historia de la niñez es algo poco menos que la de la desgracia. Esta autora argumenta que no hay razones suficientes para pensar que necesariamente (casi a título de causalidad, según critica) el trato de los padres hacia los hijos haya tenido que evolucionar en descuido y maltrato de la descendencia; que sería más conveniente e interesante ver el punto desde otro ángulo, “en vez de empeñarse en explicar los supuestos cambios en las relaciones padres-hijos, los historiadores harían muy bien en meditar por qué razón la atención y el cuidado de los padres es una variable que

resiste al cambio de un modo tan singular” (*op. cit.*, p. 309). Según esta autora (*ibid.*, p. 45), cuando los autores han tratado de explicar por qué surgió el concepto moderno de infancia, por qué disminuyó la crueldad hacia los niños, y por qué la relación padre-hijo se tornó menos formal, lo han hecho con referencia a: El surgimiento de un sistema educativo, cambios en la estructura de la familia, el auge del capitalismo (u otros sistemas socioeconómicos), la mayor madurez de los padres, y el surgimiento de un espíritu de benevolencia. Propone maneras en que los historiadores de la infancia podrían proceder para hacer análisis más cuidadosos y metódicos, que validen mejor sus propuestas y conclusiones.

Básicamente lo que se observa al comparar y contrastar fuentes relativas al estudio de este tema, es que los autores han elegido temas u objetos de estudio distintos, han utilizado diferentes métodos, y la perspectiva y el discurso que emplean para sostener sus postulados es divergente de los usados por otros. Quizá todas las ideas que pudiéramos y quisiéramos transmitir respecto a las confrontaciones entre historiadores de la infancia, se puedan resumir con el pensamiento de Goodman, en relación a los mundos creados y sus versiones, que también podría extenderse a la manera en que se estudian los textos históricos y teóricos de la psicología:

Una vez abandonada la idea de una realidad prístina, perdemos el criterio de correspondencia como modo de distinguir los modelos verdaderos de los falsos del mundo /.../ evidentemente, debemos buscar la verdad no en la relación entre una versión y su referente externo, sino en las características de la versión misma y sus relaciones con otras versiones /.../ una versión falsa o equivocada puede ser coherente al igual que una correcta (Gergen, 1996, p. 106).

Pues dos procesos diferentes son encontrar ejemplos de maltrato, y el análisis de los textos de quienes los reportan: Cada autor cumple un objetivo distinto. Dependiendo de lo que uno *quiere o necesita* encontrar, lo que va a buscar; en esta búsqueda,

cuando el historiador /.../ recurre a las fuentes, lo hace por *necesidad*, no por capricho ni por entretenimiento. No va a “curiosear papeles”, sino a salvar una laguna que se le ha presentado en su pesquisa. No elige un tema /.../ que resultó interesante *a posteriori*; los temas se *le* presentan debido a las dudas e inquietudes que surgen en su mente /.../ llega a los repositorios con el objeto de *hallar fuentes*, sabiendo por anticipado *qué* quiere /.../ Y conviene advertir la diferencia entre *hallar* y *encontrar*: se *encuentra* lo que está a la vista, pero se *halla* lo que está oculto /.../ el *hallazgo* consiste en la obtención de lo deseado. Y *heurística* no significa *búsqueda*, sino *hallazgo* de las fuentes, sin que ello quite, por cierto, la existencia de la *búsqueda* correspondiente (Cassani y Pérez, 1969, pp. 18-20).

Ciertamente, uno construye la historia a partir del hallazgo de lo que busca, y no de todo lo que encuentra y podría entrar en un texto. Si lo que se ha constituido como nuestra duda o pregunta de investigación es un planteamiento *distinto* del que se ha propuesto otro investigador, no hay contrariedades de inicio: Cada quien *quiere* construir una versión distinta de la historia o el fenómeno, una parte del acontecer o del mundo. Para que la serie de argumentos de quien genera una fuente se sostenga, basta con encontrar ejemplos o casos que apoyen aquélla; Trumbach (1978, p. 230) lo evidencia: “El clásico caso disponible del s. XVIII desgraciadamente no ajusta a nuestro propósito [de mostrar que el apego inseguro, por la sucesión de diversas figuras maternas en la infancia inglesa, tuvo un efecto negativo en la vida adulta]. De cualquier modo, la experiencia de Johnson es interesante”. Pues bien cierto es que nadie se va a poner a encontrar las contradicciones posibles a su texto; esto lo hará *el que quiera* hacerle crítica:

Los autores que se han valido de fuentes [tremendamente secundarias] tales como autobiografías y diarios lo han hecho de modo selectivo y anecdótico. Con frecuencia no toman en cuenta pruebas contenidas en el texto que

contradicen sus argumentos; también ofrecen ejemplos no representativos como típicos de actitudes... (Pollock, 1993, p. 39).

¿Por qué habrían de hacer aquella cosa o no hacer esta?; ¿qué es, en todo caso, “lo representativo”? Los autores no tienen porque explicar cosas que no se relacionan con el objetivo que satisfacen cumplir con sus exposiciones. Igualmente, Hoyles (1979, p. 29) dice, para concluir acerca de las críticas que hace de los postulados de Ariés, que “una cosa es mostrar que nuestro concepto de infancia ha cambiado históricamente; otra más difícil es decir por qué ha cambiado y que esto nos ayude a cambiar la realidad infantil del presente”.

Nosotros sostenemos que cada autor de un texto quizá ‘peque’ de no delimitar claramente -o reconocer las limitaciones de- su objeto a investigar, pero no se le puede criticar por lo que no hizo, si de entrada éste expone cuál será el objetivo a cumplir. Una historia que se convierte en fuente de conocimiento posterior siempre tiene incompletudes; cualquier texto siempre las tendrá. En las conclusiones ahondamos un poco en estas cuestiones, pero es de decirse que a los psicólogos este debate aparentemente acotado para historiadores, debe interesarnos en tanto se toman por *las* versiones verdaderas y correctas de la realidad del pasado, y dichas de una manera determinada, que en parte nos constituye como sujetos significados por ellas.

En lo que podría parecer una especie de ‘visión conciliatoria’, Bajo y Betrán (1998, p. 13) mencionan que

las cuestiones que preocupan más a los historiadores ya no se encaminan por la vía de la discusión sobre la existencia o ausencia de un sentimiento “moderno” de la infancia, sino por la de conocer [su] naturaleza en cada etapa histórica y contexto social particular /.../ el niño es [como objeto del análisis histórico actual] un ser a la vez real e imaginado, portador de significados y de ideologías.

Si en la academia aprendemos a aceptar que un investigador nutre sus juicios de la información que *sí* dispone, de *dentro* del universo que está conformando y del cual genera sus ideas para crear sus textos, seremos realmente más objetivos al juzgar las fuentes escritas por otros autores, y mejores críticos y científicos.⁸⁹

Conclusión

En un intento narrativo de la historia de la infancia y el maltrato, aunque es claro que no podemos explicar la conducta de los padres en términos de especies R-selecta (muchos hijos, poca inversión) o K-selecta (a la inversa), y a pesar de que las condiciones de bienestar material en las sociedades coinciden con estas distribuciones (Le Vine en Leiderman *et al.*, 1977), *el hecho* es que no sabemos —o no hemos convenido tácitamente— dónde está el límite de las influencias de la naturaleza o medioambientales, respecto a las que llamamos “culturales”, para explicar conductas humanas, entre ellas el trato y maltrato a los hijos. Las prácticas de crianza descritas como “menos evolucionadas”, no importa si lo son o no, si es que cumplen con una finalidad pragmática al interior del contexto en el cual ocurren (es decir, no son anacrónicas si consuman su finalidad); y sólo son “menos evolucionadas” para aquel contexto en que se genera dicho significado, pues este “primitivismo” tiene sentido en relación a las supuestas prácticas de este contexto (en que las surgen las descripciones y las comparaciones), que se pretenden autorizar como “más evolucionadas”. Seguro en el futuro la crianza seguirá ‘modernizándose’, al hilo de las influencias institucionales que lo promueven, que no quiere decir que las formas anteriores por fuerza deban desaparecer (a menos que específicamente se promueva su extinción): Insistimos en que lo que persiste en la actualidad es una *diversificación* en los patrones de crianza y trato a los niños.

⁸⁹ Para una comprensión más integrada y completa de las ideas expuestas, sugerimos consultar el apartado 2.3.2. *Maltrato en el pasado* de este trabajo.

La finalidad de conocer el pasado de la infancia local sería, sobretodo, poder entender su desarrollo a través del tiempo en un contexto determinado, a fin de poder 'diseñar' mejor el futuro que para ella queremos; "jamás debe olvidarse que un país sin proyecto para su infancia es, sencillamente, un país sin proyecto alguno" (Loredo, 1994, p. 89), aunque aceptamos que el desconocimiento del pasado no implica por necesidad una falla en la toma de decisiones.

A través de la historia, vemos que las transformaciones que ocurren en los ámbitos público y privado, han constituido e influido el grado y modo en que la familia y las instituciones públicas conciben al niño, determinan lo que es adecuado para su bienestar, sus valores, y de quién es responsabilidad. El paso del tiempo indudablemente genera que tanto los hechos como los análisis que se hace de éstos sean vistos de distintas maneras: ¿Por qué se ve con ojos de terror que los hunos cortaran las mejillas de los varones recién nacidos (de Mause, 1994), si esta práctica es equivalente, quizá, a nuestra práctica de perforarle las orejas a las niñas? Incluso en la constitución de este texto tratamos diferente la información y las impresiones que nos causa, por su distancia temporal con nosotros;

...es importante conocer el contexto histórico del fenómeno y aceptar que numerosos actos que hoy nos parecen brutales eran completamente acordes con las actitudes de su época /.../ Es evidente que la tolerancia o los considerados valores culturales *del momento* tienen que ver en la aceptación conceptual de un hecho o situación como maltrato" (Martínez y de Paúl, 1993, p. 20).

En la historia de las ideas, las mentalidades y las culturas hay que ser más expositivo que tendencioso, si bien es cierto que las fuentes secundarias pueden y suelen llevar a conclusiones distintas o hasta inversas que las primarias; queda claro que el autor *participa* en la constitución de la fuente.

Respecto al conjunto de condiciones que han rodeado a la niñez en el pasado, éstas nos han hecho pensar en que a lo largo de los siglos se va manifestando una necesidad por parte del adulto de separarse del infante

(coincidiendo con Ariés, 1987, pp. 150-158), lo que comportaría una evolución en el paternaje; también es cierto que parece imposible no apreciar en todas y cada una las épocas y culturas la coexistencia de buenos y malos tratos, el interés y desinterés en la infancia, lo que nos obliga a ceñirnos (y con mucha cautela, por tanto) a la evolución y transformación de aquello que consideramos como “maltrato”; tampoco podemos negar que la impresión general que nos deja la historia de la niñez es de tendiente mejoría en la condición de ésta.

Asimismo es bien claro, a nuestro parecer, que las intenciones de maltrato que se han vislumbrado en las historias sociales no es algo que, al menos públicamente, los padres o las instituciones planifiquen *a priori*: Son una interpretación de la lectura. Sería interesante seguir investigando no sólo el trato dado a los niños en otras épocas, sino también ser capaces de percibir lo que los padres e instituciones pueden proteger de las instituciones y los padres, antes de generar nuestras políticas públicas; “...es evidente que las condiciones para que se dieran esos abusos [sexuales de los hijos por parte de los criados, en forma repetitiva,] permanecían bajo el control de los padres” (de Mause, 1994, p. 85). Del mismo modo investigar acerca del fenómeno del sujeto y sus procesos psicológicos (cognitivos, emocionales e interpretativos) en tanto constructores de lo que llamamos “ciencia” o “fantasía”, y a la vez de las configuraciones y categorías que empleamos para elaborar juicios valorativos hacia las producciones propias y ajenas; “allí donde los significados tienen ‘eficacia causal’, crear o modificar significados se constituye en una actividad productiva de nuevas realidades” (Ibáñez, 1994, p. 256). Recomendable empezar por no intentar con nuestras posturas y bagaje modernos, juzgar la crianza de padres del pasado, suponiendo que ellos tenían toda la información que nosotros sobre las consecuencias de sus malos tratos en el desarrollo, y que hace parecer (como repetidamente mencionamos) que sus comportamientos eran una serie de intenciones perversas. Pues no obstante que el mejoramiento general en la calidad de vida en sociedades que llamamos “contemporáneas” abre posibilidades de

mejor trato -no lo implica necesariamente-, ¿cómo no nos detenemos a pensar, siendo nosotros de estas mismas sociedades, en que adultos sin bien-estar en otros tiempos o lugares *no podían o no pueden* tratar 'bien' a sus niños de acuerdo con nuestros esquemas actuales? Pollock (1993, p. 33 y 84), para criticar a un autor, y Lyman (en de Mause, 1994, p.96), lo ilustran:

Durante el siglo XVIII se abrió "un nuevo mundo" para los niños: comenzó a haber libros, juegos, ropas ideadas para cada edad, así como diversiones tales como museos, zoológicos y exposiciones /.../; omite [Plumb] mencionar que al mismo tiempo también /.../ para los adultos, los cuales tampoco habían gozado de exposiciones, museos /.../, cosas que cobraron vida precisamente en el siglo XVIII; /.../ los padres siempre se han esforzado por hacer aquello que es mejor para sus hijos, dentro del contexto de su cultura;

...fueron éstos, sin duda, siglos [del III al IX] de gran violencia en determinados momentos y lugares, y hay que cuidar de no atribuir actitudes extrañas y bestiales a padres que viven ellos mismos escenas siniestras y experiencias de brutalidad. Si bien cabe afirmar que las "condiciones sociales" no consuelan mucho a un niño abandonado, un historiador crítico querrá saber cuáles son las condiciones -físicas y psicológicas- que pueden haber contribuido a impulsar a un padre a cometer tal acto.

Efectivamente: Seguro que el hombre de Neandertal no aplicó las ideas de Piaget por razones distintas a la maldad... pero los autores tienden a no considerar esto al momento de juzgar el trato. Es imposible que el adulto pudiera humanizar al niño antes de humanizarse a sí mismo.

Una cosa es la evolución del bienestar de la infancia, otra los cambios en las formas de maltrato, y otra la ponderación y actitud hacia esto último. Es cierto que los autores a quienes critica la antes citada (en *op. cit.*, pp. 110-111), y otros, se han esforzado en vislumbrar una historia de malos tratos a la infancia; "parece que lo que [de Mause] escribe es una historia de maltrato a los niños, no de la

niñez /.../ no ofrece un análisis sistemático de sus fuentes”, y “...a la mayoría de los autores les ha interesado más hallar pruebas que apoyen la tesis de que a los niños no se les apreció en el pasado, en vez de examinar la prevalencia de actitudes diferentes en tiempos diferentes”; aunque no tendrían por qué hacerlo, si el propósito es no es ese. Desde nuestro punto de vista, quizá el ‘error’ de aquéllos estribaría en generalizar a ‘concepto y realidad del niño en el pasado’, su ‘lista de realidades encontradas para hacer la historia del maltrato infantil’; siempre cabe ser preciso en clarificar y delimitar el objeto de estudio. Hacer un análisis del cambio de actitudes hacia la infancia en el pasado y en diversas culturas, por ejemplo, conformaría una reconstrucción histórica de realidades que no se tienen que contraponer -más bien, se complementarían unas con otras- a las mencionadas sobre maltrato (de Mause como principal exponente), o sobre el concepto de niñez (Ariés), o la crítica a fuentes históricas sobre el tema (Pollock). Tampoco se entiende una historia de la infancia o el maltrato sin realizar otras de fenómenos o aspectos íntimamente relacionados a ella -de la familia; de los valores; de la educación- y que aporten a su mejor comprensión: Cada historia contribuyendo a la escritura de la Historia.⁹⁰

Todas y cada una de las versiones del pasado de la infancia (al menos las que aquí consultamos), *pueden* leerse como ‘la’ historia de la infancia, ser un universo correcto, si bien no total, del mundo de los niños del pasado, entre las manos de un lector. El trabajo del científico humano consiste justamente en articular esas distintas versiones y encontrar formas de aplicabilidad útil de esa información, tanto para el avance del conocimiento, como para el desarrollo social, si bien es cierto que “quizá como todas las vocaciones auténticas, el gusto por descubrir acciones humanas del pasado se satisface sin conciencia de sus

⁹⁰ Particularmente, la evolución e historia de la familia nos parecen sustanciales para comprender las de la infancia: Ariés (1987, pp. 541,542) menciona que “el interés por los niños inspira nuevos sentimientos, un nuevo afecto que la iconografía del s. XVII ha expresado con insistencia y acierto: el sentimiento moderno de la familia /.../ La familia moderna [que corresponde a una necesidad de intimidad e identidad] no sólo sacó de la vida común a los niños, sino igualmente suprimió gran parte de la dedicación y las preocupaciones de los adultos [que no eran sus padres]”.

efectos prácticos, sin parar mientes en lo que pueda acarrear de justo o injusto, de aburrimiento o de placer, de oscuridad o de luz” (González, 1989, p. 24). Y mientras nos *interese*⁹¹ conocer el proceso de la infancia (evolutiva, ontogenética o históricamente, y no como entidad terminada), *podemos* seguir construyendo y completando su comprensión (Fernández, 1994, p. 300), sin caer en pecado o peculado académico por ello.

A pesar, pues, de las implícitas limitaciones de las historias que puedan escribirse de la infancia, su servicialidad es notable, y sobre todo para el contexto de esta clase de texto -y sirva para redondear toda nuestro intento de ‘crónica’ y nuestras ideas expuestas en este capítulo-, si es

...[una] historia crítica, la desenterradora de traumas, malos tratos, horrores, rudezas, barbaries, [que] da a los caudillos revolucionarios argumentos para su acción transformadora; busca el ambicioso fin de destruir para luego rehacer; para cualquier sufriente un fermento liberador. Este tipo de toma de conciencia histórica /.../ produce, según Marrou “una liberación de nuestro inconsciente sociológico un tanto análoga a la que en el plano psicológico trata de conseguir el psicoanálisis”. Se trata de un saber disruptivo que libera al hombre del peso de su pasado, que le extirpa acumulaciones molestas o simplemente inútiles. Suele ser un ponche mortífero para autoridades (González, 1989, pp. 23-24).

⁹¹ Todas las menciones que hacemos en la tesis sobre el asunto del interés en los aspectos académicos, teóricos, científicos, pragmáticos, etc. de la infancia y el maltrato, están fuertemente influenciados por el texto *Conocimiento e Interés* de Habermas (1986), cuya lectura recomendamos.

CONCLUSIONES GENERALES

"Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro."

(*Borges y yo, El hacedor*).

"...pero para alcanzar a Dios, habré de colocarme al servicio del otro."

(*Lutero, tesis XX*).

Dada la cantidad y la variedad de aspectos y temáticas expuestas en este trabajo, la manera en que exponemos nuestras conclusiones puede parecer disgregada, repetitiva o con oquedades en primera instancia, pero han de leerse como un intento de integración de la línea de discurso que hemos venido pretendiendo elaborar, a saber, respecto a la historia del maltrato infantil desde una perspectiva sociocultural de la psicología. Pretendemos que esta tesis sirva de pre-texto o introducción a cualquier historia de la infancia o el maltrato que pueda escribirse, que dé contexto para futuros textos.

I- En nuestra vida cotidiana y gracias al sentido común, damos por sentado que las cosas del mundo son y no son lo que son, porque-sí, hasta que las convertimos en objeto de conocimiento, momento en el que usualmente no advertimos que 'las cosas', (al menos del mundo humano y en tanto manifestaciones de la realidad ontológica) son consecuencia no sólo de un conjunto de determinaciones y propiedades físicas, sino también simbólicas. El conocimiento "objetivo" de la realidad humana llevada al estatuto de ciencia no puede escapar al influjo del consenso, el lenguaje, y la relatividad del significado por la diferencia de los contextos en el que ocurren las acciones humanas; ningún sujeto o colectividad que elabora un juicio acerca de la objetividad de una tesis o

una conducta, está escindido objetivamente del contexto simbólico en el cual ocurren dichas acciones y los juicios que de ellas se formulan.

Tampoco hay ciencia ni técnica que no tenga su base en la reflexión y el pensamiento filosófico; en su inicio, éste no respeta límites disciplinarios ni objetivados. Desde nuestro punto de vista y opinión, el debate sobre la existencia de la infancia (como entidad simbólica y no como estado biológico) y el trato o maltrato al niño en el pasado, no son una falta de definición especulativa, sino productos humanos que constituyen una válida, trabajada a profundidad e interesante labor crítica entre versiones de la historia o la psichistoria (Bazon, 1985; Gouaux, 1999, y otros) -tarea que en psicología, por cierto, podría (o debería) ejercitarse y ejercerse más a menudo, cuando en nuestra ciencia todavía se ven con ojos de extrañeza las tareas hermenéuticas o las posturas interdisciplinarias respecto a muchos aspectos del comportamiento animal o humano. Seguramente en un futuro, ya que prevalezca la aceptación social de que las teorías y paradigmas en psicología son algo más que opiniones o metafísica con retórica, podrán construirse, interdisciplinaria y eclécticamente, nuevas de ellas. Ariés (1987, p. 147) en cierta forma ilustra nuestra idea:

Esta ausencia de reserva con respecto a los niños, esta forma de asociarlos a las bromas que adornan los temas sexuales nos sorprende: libertad del lenguaje, más aún, audacia de gestos, caricias de las que uno puede imaginarse fácilmente lo que diría un psicoanalista moderno... Pero ese psicoanalista cometería un error. La actitud hacia la sexualidad, y sin duda alguna la misma sexualidad, varía según el medio ambiente y, por lo tanto, según las épocas y las mentalidades.

Creemos que el estudio histórico de las mentalidades y de los significados de categorías del comportamiento a través del tiempo, en un lugar y periodo determinados, es un campo que podrían compartir la psicología y la historia; la

llamada "historia cultural"⁹² podría empezar a dibujar esta intersección. Los científicos siempre somos en cierta forma transdisciplinarios (y podemos tender, por qué no, a la 'unidisciplinarietà'), cuando nos interesamos en explicar algún aspecto de la realidad humana, que no es algo con lo que uno tropieza, sino dentro de la que uno se encuentra y de la cual elige un aspecto que estudiar, en principio de manera independiente de los límites disciplinarios.

II- Si bien el psicoanálisis es quizá la única forma de ciencia que se interesa por el sujeto en tanto tal, o de su subjetividad como objeto de ciencia, puede decirse que en un autoanálisis previo al comportamiento la persona puede introspectivamente formular, aquello a lo que trata mal y/o maltrata, y aprender a manejarlo; también podría ayudar a los padres a esclarecer y limitar la dilución del propio yo con el de sus hijos, cosa por demás repetida a lo largo de los siglos. Y si el psicoanálisis y el lenguaje son objetos de trabajo en y de la psicología, estamos invitados a participar en el tema de la historia de la infancia, según podemos concluir de todo lo que hemos expuesto, e independientemente de que el tema casi 'no exista' en los acervos propios de nuestra magna Facultad de psicología.

Aun cuando aceptásemos casi como ley o causalidad que <<niños maltratados resultan en padres maltratadores, maltratando hijos que serán padres maltratadores>>, creemos que este 'paradigma determinista' puede no serlo cuando empezamos a cuestionar reflexivamente su significado, empezando por analizar una categoría de la naturaleza del maltrato. Prospectivamente, podríamos llevar nuestros 'productos' reflexivos e intelectivos a diversas instancias que trabajen sobre el problema, de manera que gracias al discurso que sobre el tema se elabore, se pudieran generar nuevas políticas públicas e influencias para la dinámica familiar, y para cambiar las condiciones de un esquema que nos aparece

⁹² Como corriente, se inscribe en la disciplina de la Historia a partir de los movimientos sociales de 1968, y nace como reacción a la tradicional escuela de Historia de las ideas, dado que éstas son construcciones fantasmagóricas que no ocurren en clases o grupos concretos. Básicamente, se centra en las representaciones, comportamientos y cotidianidades de las élites y de las clases populares.

como fundante, que es real y previo a las contextualizaciones y las diferencias culturales, creemos: *Que el sentido común indica que cualquier niño se encuentra por principio en un estado de debilidad, que en presencia de poder (público o casero; institucional o paterno; supremacía física y/o psicológica), implica su dominio, o dominación potencial al menos; “la concepción de Foucault [de que el poder es algo guiado por la necesidad de ser productivo y creativo], nos recuerda que aun las más tempranas e íntimas relaciones entre niño y adulto son, en cierta forma, relaciones de poder”* (Cox, 1996, p. 6).

Si la manipulación que ejercemos sobre la realidad está conformada socialmente (y no ‘determinada’ por la naturaleza o por nuestra historia personal), podemos cambiar la realidad futura de la infancia, en su concepción, trato y educación, aun cuando Hall (1989, p. 77) explique y defienda que “las palmadas, las zurras y otras formas de castigo le demuestran al niño que la satisfacción impulsiva instintiva lleva a un estado de incomodidad /.../ adquiriendo ansiedad neurótica cuando se lo castiga por ser impulsivo”: Podemos romper esta realidad haciendo que el castigo no exista, aplicando en el adulto poder público o psicoanálisis, propiciando reflexión, diálogo o coerción, a fin de generar nuevas relaciones y prácticas educativas hacia la niñez.

Gran parte de la solución del asunto es si vamos a juzgar el maltrato como actos o intenciones, o los dos de qué manera combinada; si vamos a referirnos al maltrato como incurrencias o como omisiones, abuso o negligencia. Loredó, por ejemplo, dice respecto al ritualismo como una “forma compleja del maltrato”, que

con algunos ejemplos de la medicina folclórica o mágica que siguen algunos grupos indígenas u otro tipo de personas, se señala la posibilidad de ocasionar maltrato a los menores, y aunque éste no sea intencional, sí puede tener alguna repercusión en el crecimiento físico y en el desarrollo neurológico del niño” (1994, p. 81).

Siempre la dotación de “cuidados” y “soporte emocional” para un “desarrollo adecuado” depende de las consideraciones mismas para definir lo que aquellas cosas son.

Por otro lado, guardamos cierto escepticismo ante la posibilidad de la no-existencia de malos tratos a nivel social. Leyendo cosas como que

Existe otra importante dimensión de “ser padres”: el hecho de saber que las necesidades del niño han sido atendidas. Esta satisfacción es fundamental, ya que en ocasiones pueden no coincidir las /.../ del niño y las de los progenitores e incluso entrar en conflicto /.../ Un sencillo ejemplo de fallo en su realización, y que no tiene nada que ver con malos tratos físicos, es el comportamiento de un progenitor que desea experimentar a través de su hijo aquellos éxitos de los que de los que el no disfrutó /.../ [el padre puede] reprenderle por una frustración que experimenta como propia (Kempe y Kempe, 1985, pp. 34-35),

no creemos que el maltrato infantil se extinga; insistiríamos más bien en que se transforma diversamente, lo cual implicaría que no es tan “evidente” que el estado de vida actual de la niñez sea mucho mejor que el de antes. La tortura y presiones psicológicas que ejercen algunos padres en la actualidad quizá son más refinadas y dañinas como nunca en otros tiempos, sobretudo si con la mirada, los dobles mensajes o intenciones ocultas en las metáforas que se usa para regañar o reprender, se vislumbra un potencial dañino en éstos antes inexistente; son saberes difícilmente discernibles por padres imbuidos en ira -“puesta la subjetividad inseparable de quien la ejecuta”, como dirían Berger y Luckmann (1989) y como mencionamos en el segundo capítulo-, que perfilan nuevas formas de maltrato que, si bien no son “observables”, todo niño puede sentir su efecto cuando es objeto de ellas, y con pocas posibilidades podría extinguirlas en una generación; “...a través de las mutaciones sociales y mentales de estas últimas décadas los padres, al precio de “concesiones” a menudo dolorosas, han logrado mantener el contacto con sus hijos” (Ariés y Duby, 1990, vol.V, p. 269). Asimismo, creemos

que las prácticas futuras de crianza y protección a la infancia verán con ojos juiciosos de maltrato las que no generamos en este tiempo o fueron insuficientes desde su punto de vista.

III- Si respecto a la crianza y los malos tratos existe o no algo “naturalmente humano”, es cosa secundaria, lo que importa es cómo manejamos el ámbito de comportamiento sobre el que tenemos control; si hay un proceso de constitución del yo y un mecanismo de “paternaje” en evolución, aquellos sujetos en que éstos estén ‘menos evolucionados’, habrán de ser tomados contextualmente en la falta;

incluso un acto tan simple como sentir empatía hacia los niños que sufrían golpes era difícil para los adultos en otras épocas /.../ carecían del mecanismo psíquico necesario para sentirla. Sólo cuando en el lento proceso histórico de la evolución padres-hijos se adquirió por fin esta facultad, a través de las sucesivas generaciones de padres e hijos, se advirtió que la envoltura en fajas era totalmente innecesaria (de Mause, 1994, p. 36);

si este componente de nuestra naturaleza está potencialmente y no se hace acto (comportando negligencia), el juicio que elaboraríamos sería otro. Y el que analicemos los hechos y fenómenos desde posturas ambientalistas, evolucionistas o culturalistas, no los cambia en tanto realidades de hecho;

aunque acogida con resignación /.../ la “decadencia y caída” [del Imperio Romano de Occidente] puede considerarse como un acontecimiento no del todo catastrófico para muchos individuos, así como para las esperanzas a largo plazo de la humanidad. Es posible que fuera menos necesario, e incluso contraproducente, abandonar o eliminar a los niños (como excedente de consumidores de alimentos no productores) en una época de esperanza de vida precaria y de escasez de mano de obra. La tesis opuesta, a partir de los mismos datos, tiene ciertos visos de verosimilitud: es posible que los graves trastornos

y dificultades de la época acentuaran las tensiones y los temores de los padres llevándolos a buscar alivio psicológico mediante la proyección de sus preocupaciones en los humanos más indefensos de su entorno (ibid., p. 94, cursivas nuestras);

confirmando de este modo que el mundo en que vivimos y del que hablamos puede ser entendido como un mundo conversacional respecto al cual el sentido de la validez objetiva es un subproducto (Gergen, 1996; Ricoeur, 1981); reiteramos: Una cosa es la realidad y otra lo que decimos de ella.⁹³

De esta manera, pensamos que la importancia del fenómeno del maltrato a los niños en el pasado radica en el reconocimiento de la postura y método con el que se procede para su estudio, independientemente de los casos o contextos que se elijan para sostenerse o ejemplificar. Pueden seguir cohabitando en el mundo las visiones evolucionistas con las culturalistas: Las dos son válidas pero y pues, cumplen objetivos distintos.⁹⁴ No obstante, claro es que el maltrato es, ontogenéticamente, más producto y consecuencia del proceso de socialización y aculturación, que adaptaciones o parte inherente al proceso “natural” del desarrollo, aun cuando los autores actuales basan sus textos a menudo en argumentos del tipo “con la forma de trato se busca adaptar al niño a la sociedad” (de Mause, 1994; Gallardo *et al.*, 1998), como si la sociedad fuera naturaleza. Si bien el niño al nacer es lo más antisocial que puede haber, también es cierto que es lo más sociable; por lo tanto, aunque hubiera (o haya) algo mandatorio en nuestra naturaleza que nos hiciese actuar de modo que se requiera represión, sería mejor empezar seria e integralmente a plantear qué proyecto de sociedad queremos -más específicamente, de infancia (en el debate público) y de familia (en el ámbito

⁹³ Sugerimos consultar los múltiples argumentos de Pollock al analizar los textos históricos sobre infancia; en aquéllos y éstos, con el uso desmedido de términos que sesgan tanto el análisis como la crítica (“a *porque* b”; “a los niños se les veía diferente pero *de todos modos* se les veía como niños”; numerosos adjetivos, etc.), se evidencia que nadie es absolutamente crítico ni absolutamente convencional, que no podemos ser sujetos hablantes no intérpretes (Ricoeur, 1981), y que la literatura nos afecta lingüísticamente debido a sus tropos (Bruner, 1996).

⁹⁴ Nuestra versión ha tomado la historia de la infancia como variaciones culturales a través del tiempo.

privado), cosa bastante carente en México- antes de que generemos políticas públicas y difusión de lo que es adecuado para la niñez y la descendencia de uno, pues los medios dotados de poder para hacerlo (textos científicos, instituciones educativas y de gobierno, leyes, mass media) intrínsecamente están, al momento de publicarse, definiendo lo que sería alienable en la conducta hacia la niñez; así, y de igual forma,

...lo que es de apuntar en el abuso sexual de un niño es la expresión de poder superior más que una relación sexual supuesta o determinada. Pues aunque este abuso no tiene que ver con la clase social, sí es la expresión de profundas desigualdades estructurales, como las que hay entre hombres y mujeres, o adultos y niños” (Archard, 1993, p. 158; Hoyles, 1979).

En síntesis, creemos en la posibilidad de una versión ‘sociocentrada’ del mundo o la realidad, en el cual la interacción (y no las determinaciones evolutivas o la casuística) prescribe no sólo las pautas posteriores de relación, valores, ciencia, etc., sino también de la validez de las exposiciones de los mundos creados (según el discurso empleado y validándolo según su comunicabilidad intersubjetiva), y de las interacciones mismas, entre ellas las relaciones entre niños y adultos. Entender la historia de la infancia bajo las transformaciones de su ‘pertenencia’ al ámbito público o privado, creemos que nos puede ayudar a salvar las incomprensiones de trato hacia ella;

No nos engañemos, una vez más: esas escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios. Esto nos sugiere dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana [en] cualquier agrupación /.../ por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco /.../ Dos ideas, una de las cuales nos parece arcaica: hoy en día tenemos tendencia a separar el mundo de los niños del de los adultos;

mientras que la otra idea anuncia el sentimiento moderno de la infancia (Ariés, 1987, p. 63);

Porque cuando se trata de la descripción y la interpretación de una sociedad no cabe basarse únicamente en la conciencia que tiene y en la imagen que puede y quiere ofrecer de sí misma: ¿acaso no deben retener nuestra atención lo no pensado o no formulado? /.../ Duby nos invita a una historia de los silencios: precisamente la que tiene que ver con las realidades tácitas de la vida privada, al margen de las palabras /.../ Las transformaciones de los comportamientos y las representaciones son lentas, difusas y con frecuencia, contradictorias; por tanto, resulta excepcional que a una evolución o a una innovación pueda dársele una fecha precisa o que se esté en condiciones de asociarla a un acontecimiento singular (Barthélemy en Ariés y Duby, 1990, vol. II, p. 99; vol. IV, p. 171).

IV- Por último, quisiéramos referirnos sucintamente a un último aspecto: *La otredad*. Dijimos en diversos momentos de la tesis que se ve un paulatino aumento en la consideración del niño como un Otro, gracias a la separación que de éste permite la “aparición” y evolución del Yo adulto, a lo largo de la historia. Esta consideración favorece que los niños empiecen a formar parte activa de un diálogo, en la que su reconocimiento como ser diferente puede ‘distanciarlo’ del adulto, y ser contemplado o escuchado en su subjetividad, “...de tal suerte que en efecto la relación dialógica sea un intercambio intersubjetivo en el que tanto el Uno como el Otro flexibilicen su sentido a fin de hacerlos conmensurables y que puedan de esta forma transformarse en lo que la interacción marque” (Ábrego, 2000, pp. 158-159). Por supuesto que alcanzar tal estado y grado de comunicación requiere trabajo activo por parte de los individuos y las instituciones, dado que, y por desgracia, no estamos acostumbrados (ni en la academia ni en la vida cotidiana) a interactuar de esta manera (*ibid.*), y mucho menos con seres que

naturalmente se encuentran en cierta condición de debilidad o inferioridad⁹⁵, por eso habremos de generar de forma adecuada el proyecto para la infancia que en el futuro será la generación que proyecte la infancia que le suceda.

Quizá la importancia de esta cuestión sea más visible cuando contemplamos su no ocurrencia: Los adultos tratan de resolver sus propias ansiedades y satisfacer sus necesidades a través de los niños, indican en lugar de modelar conducta; el padre, la madre y la sociedad no separan sus supuestos de los de esos Otros que son sus niños, que son ellos mismos y a la vez no, que no están en la condición yoica de aquel que les impone no lo que requieren, sino lo que ha supuesto que es bueno; los adultos son incapaces de escuchar y por tanto de dialogar acerca de lo que se les dice, aun cuando sea desde una condición intelectual diferente (presumiblemente superior), y cuando es el adulto el que asumimos, está listo para tomar decisiones educativas. Esta falta de consideración y contemplación, pues, desemboca en diversas formas de autoritarismo y abusos de poder (*ibid.*, p. 162), como repetidamente lo vemos en la historia de la infancia (de Mause, 1994), y quizá más que en ninguna otra clase de interacción del presente. Por ello, la reflexión es clave, no sólo para lograr el mejor conocimiento de uno mismo (Berger y Luckmann, 1989, p. 47), sino más y sobre todo, para ser capaces de no angustiarnos (y maltratar por ello) ante la posibilidad de sentirnos diluidos en los Otros que nos construyen y constituyen —más cuando son niños y estamos genética o socialmente identificándonos con ellos—, y para convenir dónde bordaremos lo que somos de lo que queremos que sean Ellos y ya no Nosotros o Yo, para una mejor vida futura; “es justamente este elemento, el fenómeno de la reflexividad que posibilita tanto el autoconocimiento como la inclusión de la otredad, el que distingue a la revolución de otras formas de subversiones” (Ábrego, 2000, p. 168).

⁹⁵ Debilidad o inferioridad no sólo orgánica e intelectual, sino también en el sentido que supone y conviene que “el niño adquiere rostro y voz a través de las diversas observaciones de que es objeto...” (Ariés y Duby, 1990, vol. IV, p. 168), mismas de las que el adulto constantemente carece o ha sido más víctima que gozoso.

Más concretamente, respecto al maltrato infantil y la historia de éste, pensamos que no debemos dar por sentado lo que 'son', sino que, *si nos interesa*, podemos elegir entenderlo en tanto conducta, objeto de estudio y germen de malestares, desde nuestro interés científico de la psicología. Se vale salirse de una línea de discurso presupuesta o predeterminada a fin de generar una nueva, pero sin perderse; las consecuencias de ello, están en nuestras manos esperando ser creadas:

La autopista del sur no sólo tiene un delante y un detrás, también se puede ver de lado a lado.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

American Psychological Association [Asociación Americana de Psicología] (1996). Thesaurus of Psychological Index Terms. Eighth edition. [Tesauro de términos psicológicos indexados. Octava edición]. Washington, D.C: American Psychological Association.

Archard, David (1993). Children Rights and Childhood [La niñez y los derechos de la infancia]. Gran Bretaña: T. J. Press.

Ariés, Phillipe (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

_____, y Duby, Georges (Dirs.) (1990). Historia de la vida privada (vols. I-V). Madrid: Taurus.

Arruabarrena, Ma. Ignacia, y de Paúl, Joaquín (1994). Maltrato a los niños en la familia. evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

Bajo, Fe, y Betrán, José Luis (1998). Breve historia de la infancia. Madrid: Temas de hoy.

Barudy Labrín, Jorge (1998). El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Paidós.

Berger, Peter, y Luckman, Thommas (1989). La construcción social de la realidad (S. Zuleta, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, Jerome (1996). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

____ (2000). Acts of Meaning [Actos de significado]. Boston: Harvard University Press.

Camacho, G., Marcovich, J., y Valdez, E. (1981). Tengo derecho a la vida. México: Escritores Mexicanos Unidos.

Casado Flores, Juan, Díaz Huertas, José A., y Martínez González, Carmen (1997). Niños maltratados. Madrid: Díaz de Santos.

Cantón Duarte, José, y Cortés Arboleda, Ma. Rosario (1997). Malos tratos y abuso sexual infantil. Madrid: Siglo XXI.

Cassani, Jorge, y Pérez A., Antonio (1969). Las fuentes de la historia. Buenos Aires: Cooperadora de derecho y ciencias sociales.

Chase, Naomi (1980). Un niño ha sido golpeado. México: Diana.

Cortázar, Julio (1977). La autopista del sur, en Todos los fuegos el fuego (pp. 9-35). Barcelona: Edhasa.

Cox, Roger (1996). Shaping Childhood. Themes of Uncertainty in the History of Adult-child Relationships [Delineando la infancia. Temas de incertidumbre en la historia de las relaciones adulto-niño]. Gran Bretaña: T. J. Press.

Craig, Grace J. (1997). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

De Mause, Lloyd (Comp.) (1994). Historia de la infancia. Madrid: Alianza Universidad.

Delval, Juan (1994). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.

Espasa-Calpe (1992). Diccionario enciclopédico Espasa 1. Madrid: Espasa-Calpe.

Fernández Christlieb, Pablo (1994a). La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina. Su conocimiento. Su realidad. Colombia: Anthropos.

_____ (1994b). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (Coord.). Construcción y crítica de la psicología social (pp. 49-107). Barcelona: Anthropos.

Fontana, Vincent J. (1985). En defensa del niño maltratado. México: Pax.

Gallardo Cruz, José A. (1988). Malos tratos a los niños. Madrid: Narcea.

_____, Jiménez Hernández, Manuel, y Trianes Torres, Ma. Victoria (1998). El maltrato físico hacia la infancia. Málaga: Universidad de Málaga.

Gergen, Kenneth (1996). Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós.

González y González, Luis (1989). Todo es historia. México: Cal y Arena.

- Habermas, Jürgen (1986). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Hall, Calvin S. (1989). Síntesis de psicología freudiana. México: Paidós.
- Hall, Elizabeth; Hoffman, Lois, y Paris, Scott (1995). Psicología del desarrollo hoy (vol. 1). Madrid: Prentice Hall.
- Hoyles, Martín (Ed.) (1979). Changing Childhood [Infancia en cambio] Gran Bretaña: Writers and Reader Public Cooperation.
- Ibáñez, Tomás (1994). Psicología social construccionista. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kadushin, Alfred, y Martin, Judith A. (1985). El niño maltratado. México: Extemporáneos.
- Kempe, C. Henry, y Kempe, Ruth S. (1985). Niños maltratados. Madrid: Morata.
- Larousse (1993). Pequeño Larousse Ilustrado. México: Ediciones Larousse.
- _____ (1987). Larousse Francaise-Espagnol, Español-Francés. México: Ediciones Larousse.
- Laslett, Peter (1972). Household and Family in Past Time [La casa y la familia en el pasado]. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Leiderman, P. H. *et al.* (1977). Culture and Infancy: Variations in the Human Experience [Cultura e infancia: Variaciones en la experiencia humana]. Londres: Academic Press.
- Loredó Abdalá, Arturo (1994). Maltrato al menor. México: Interamericana.
- Marcovich, Jaime (1978). El maltrato a los hijos. México: Edicol.
- Martín Medem, José Manuel (1998). La guerra contra los niños. Barcelona: El Viejo Topo.
- Martínez Roig, Antoni, y de Paül Ochotorena, Joaquín (1993). Maltrato y abandono en la infancia. Barcelona: Martínez Roca.
- Pollock, Linda A. (1993). Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México: Fondo de Cultura Económica.

Procedimiento para la titulación en licenciatura (s/a). México: UNAM, Facultad de Psicología (1998) (citas de Rigo Lemini, Marco Antonio).

Ricoeur, Paul (1981). Hermeneutics and the Human Sciences [La hermenéutica y las ciencias humanas]. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenberg, Charles E. (Ed.) (1975). The Family in History [La familia en la historia]. EE.UU: University of Pennsylvania.

Stevenson, Olive (1992). La atención al niño maltratado. Políticas públicas y práctica profesional. Buenos Aires: Paidós.

Trumbach, (1978). The Rise of the Egalitarian Family [El surgimiento de la familia igualitaria]. Londres: Academic Press.

Vilar, Pierre (1992). Pensar la historia. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora.

Xirau, Ramón (1987). Introducción a la historia de la filosofía. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones.

Tesis (todas de licenciatura):

Ábrego Lerma, Julieta (2000). La otredad en el marco de una psicología incluyente. México: UNAM, Facultad de psicología.

Acevedo Castro, Verónica (1996). Estudio descriptivo de las características de los usuarios del programa de prevención y tratamiento del maltrato infantil. México: UNAM, Facultad de psicología.

Álvarez Vázquez, Fernando (1999). Historia oral como un método para historiar la psicología. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Arciniega Fuentes, Maritza, y Berzunza del Río, Guillermina (1996). Incidencia de síntomas de depresión en un grupo de niños con síndrome de maltrato. México: UNAM, Facultad de psicología.

Ayala Morales, Delia, y Espejel Galeana, Rosario (1988). El concepto de padre y madre a través de redes semánticas en un grupo de niños maltratados. México: UNAM, Facultad de psicología.

Chaparro Caso, Alicia (1996). Maltrato infantil e interacción madre-hijo: Comparación entre madres con niños con problemas de conducta y madres con niños sin problemas de conducta. México: UNAM, Facultad de psicología.

Espinosa Cotto, Jaime (1999). Efectos sobre la conducta adaptativa del adolescente cuando éste sufrió maltrato físico en la infancia. México: UNAM, Facultad de psicología.

Juárez Esparza, Ma. del Pilar (1986). Percepción familiar en niños con síndrome de maltrato. México: UNAM, Facultad de psicología.

Lara Hernández, Agustín (1999). Regulación para la prevención del maltrato al menor. México: UNAM, Facultad de derecho.

López Barrón, Ma. Graciela (2000). Análisis jurídico penal del maltrato infantil. México: UNAM, Facultad de psicología.

Moguel Modragón, Joel (1997). Análisis endolingüístico del término maltrato infantil y sus implicaciones en el estudio del inconsciente. México: UNAM, Facultad de psicología.

Murúa Gómez, Miguel Angel (1990). El síndrome del niño golpeado (un enfoque cultural). México: UNAM, Facultad de psicología.

Olvera González, Aurora, y del Valle Olvera, Susana (2000). El maltrato como consecuencia de los estilos de crianza inadecuados. México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Parra Cruz, Rubén (1994). Análisis del maltrato psicológico infantil: desde una perspectiva de la interacción social. México: UNAM, Facultad de psicología.

Sánchez V., Aidé (1997). Encuesta de opinión sobre el tema "maltrato al menor"; estudio preliminar. México: UNAM, Facultad de psicología.

Torres Cosme, Rafael (1989). La historicidad del psiquismo: Perfil, sentido y posición de la psicología histórica. México: UNAM, Facultad de psicología.

Tesina:

Romero Arenas, Luz María (1989). Maltrato al niño, un enfoque institucional y familiar. México: UNAM, Facultad de psicología.

Códigos, directorios, estatutos y leyes:

Código Civil del Distrito Federal, edición 1999.

Código Penal Federal, edición 2000.

Diario Oficial de la Federación (25 de enero de 1991), "Decreto Promulgatorio de la Convención de los Derechos del Niño" (Nueva York, 20 de noviembre de 1989), Convención de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas (ONU).

_____ (9 de julio de 1996), "Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar" y reglamento, Presidencia de la República.

_____ (29 de mayo de 2000), "Ley para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes", Secretaría de Gobernación del Poder Ejecutivo.

Diario Oficial del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (1° de junio de 1999), "Estatuto Orgánico del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia" (diciembre de 1998), DIF del Distrito Federal.

Gaceta Oficial del Distrito Federal (31 de enero de 2000), "Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal", Asamblea Legislativa del DF.

Gobierno del Distrito Federal (2000), Registro de instituciones y organizaciones que trabajan en materia de violencia familiar.

Nuevo Código Civil Federal, edición 2000.

Internet:

Bazelon, Coleman (1985). Is the Psychogenic Theory Scientific? [¿Es científica la teoría psicógena?] (resumen); *Journal of Psychohistory*, vol. 13 (2).

Gouaux, Charles; de Mause, Lloyd (1999) A Critique of de Mause's Psychogenic Theory of History [Una crítica a la teoría psicógena de la historia de De Mause] (resumen); *Journal of Psychohistory*, vol. 26 (4).