

EL MITO DE LA NIÑEZ

Durante la Edad Media no existió esto que denominamos infancia. La concepción que de los niños se tenía entonces difería diametralmente de la nuestra. No se trata únicamente de que no estuviera «estructurada en torno al niño», sino de que no se tenía conciencia de los niños como seres distintos a los adultos. Los niños y niñas de la iconografía medieval son adultos en miniatura y reflejan una realidad social totalmente distinta: los niños *eran en realidad* adultos en pequeño, portadores del nombre y clase en cuyo seno nacieron —cualesquiera que fueran—, y destinados a ocupar una posición claramente definida. El niño se consideraba a sí mismo como el futuro adulto que iba a ser, pasando por los correspondientes estadios de aprendizaje; era ya su mismo yo poderoso del futuro «todavía en pequeño». Su transición a los diversos estadios de la función adulta era casi inmediata.

Los niños se diferenciaban tan poco de los adultos, que no existía un vocabulario específico para su descripción; en otras palabras, compartían el vocabulario de la subordinación feudal. Sólo algún tiempo después y gracias a la introducción de la infancia como estadio autónomo, se produjo una escisión de este vocabulario aleatorio. Tal aleación verbal se basaba plenamente en la realidad; los niños se diferenciaban de los adultos únicamente en el aspecto de la dependencia económica. Se los utilizaba como si se tratara de otro estamento servil, aunque de carácter transitorio; había una variante, sin embargo: la de que no

se consideraba un hecho deshonoroso, puesto que todos los adultos partían de este mismo estamento (una equivalencia aproximada podríamos verla en el siervo contratado de la historia americana). *Todos* los niños eran siervos; se trataba de su etapa de aprendizaje para la vida adulta. (En Francia, por ejemplo, hasta mucho después no se consideró actividad inferior el servir la mesa, puesto que se trataba de una práctica que —en calidad de arte— habían ejercitado todos los aristócratas en su juventud.) Hasta nuestro siglo se han venido oyendo lamentaciones acerca de esta comunidad de experiencias entre los niños y los siervos, con la lógica intimidad que de ella derivaba. A medida que las clases sociales se hicieron más estancas, se pasó a considerar este vínculo de intimidad como fuente de corrupción moral de los niños pertenecientes a las clases media y superior.

El niño no era más que otro miembro del enorme patrimonio. No era siquiera elemento esencial de la vida familiar. El niño era siempre criado por una persona ajena a la familia y, más tarde, se le enviaba a un hogar distinto (desde los siete años —aproximadamente— hasta una edad comprendida entre los catorce y los dieciocho) con la intención de que sirviera como aprendiz a un maestro artesano —aprendizaje que, como ya he apuntado, se limitaba al servicio doméstico o lo incluía entre sus obligaciones. De ahí que jamás tuviera una dependencia excesiva de sus padres, que eran responsables tan sólo de que el hijo gozara de unos vínculos mínimos de bienestar material. Los padres, a su vez, no «necesitaban» a los hijos, que, desde luego, no eran objeto de excesivas contemplaciones. La razón podemos buscarla —dejando a un lado la elevada tasa de mortalidad infantil, que evidentemente constituía un factor disuasorio— en el hecho de que los padres educaban *a los hijos de otras familias* preparándolos para la vida adulta. Debido, pues, a la gran escala de la composición familiar, repleta de siervos genuinos y de una horda incesante de visitantes —amigos y clientes—, la dependencia —e incluso el contacto— del niño con respecto a un progenitor determinado tenía un alcance muy limitado; si alguna

vez se desarrollaba algún tipo de relación, cabría mejor definirla como de tipo avuncular.

La transmisión generacional quedaba asegurada por la participación cotidiana de los niños en la vida adulta —jamás eran confinados a aposentos, escuelas o actividades especiales. El objetivo era preparar al niño lo antes posible para la vida adulta, cosa que con bastante lógica les llevaba a pensar que una segregación de esta especie retrasaría u obstacularizaría la formación de una cosmovisión adulta. El niño era integrado en la comunidad lo antes posible y en todos los aspectos. No había juguetes, juegos o vestidos especiales para ellos ni clases de concepción específica infantil. Los juegos eran compartidos por grupos de todas las edades y los niños cooperaban en las festividades de la comunidad adulta. Las escuelas (destinadas sólo a impartir enseñanzas artesanas especializadas) estaban abiertas a quienquiera que deseara acudir a ellas, sin discriminación de edad; el sistema de aprendizaje estaba abierto tanto a los niños como a los adultos.

Terminado el siglo xiv y gracias al desarrollo de la burguesía y de la ciencia empírica, dicha situación empezó a evolucionar paulatinamente. El concepto de infancia se desarrolló como elemento anejo a la familia moderna. Empezó a tomar cuerpo un vocabulario especializado en la descripción de los niños y la niñez (como, por ejemplo, en francés, *le bébé*), así como una terminología característica para dirigirse a ellos —el vocablo «childreñess» (1), por ejemplo, se puso de moda durante el siglo xvii. (Desde entonces, dicho vocabulario ha crecido hasta convertirse en un arte y en una forma de vida. Existen toda clase de refinamientos en torno al habla infantil. Hay personas que la utilizan constantemente, especialmente en el trato con sus amigas íntimas, a quienes tratan como a niñas crecidas.) Los juguetes infantiles no aparecieron hasta 1660 y aun entonces no se concebía su utilización más allá de los tres o cuatro años. Los primeros juguetes se limitaron a ser objetos adultos a escala infantil. Así, el caballo de

(1) Derivación de *child* (niño), cuya equivalencia más aproximada sería quizás "infantil". (N. del T.)

madera sustituyó al caballo real, cuya monta resultaba imposible para el niño. Sin embargo, hacia finales del siglo xvii encontramos ya entre los objetos de uso común algunos artefactos de concepción específica para la infancia. Por esta misma época descubrimos la introducción de los primeros juegos exclusivamente infantiles. (De hecho, esto sólo significó una división: ciertos juegos compartidos anteriormente por niños y adultos fueron abandonados por estos últimos en favor de niños y clases inferiores, al tiempo que adoptaban otros juegos para uso exclusivamente adulto, destinados a convertirse en los «juegos de salón» de la clase adulta superior.)

Vemos, pues, que en el siglo xvii la infancia, considerada como concepto nuevo y de buen tono, estaba muy «in». Ariès nos señala las repercusiones del cambio en la iconografía, en la que empiezan a abundar, por ejemplo, las representaciones glorificadas de las relaciones madre-hijo. Como, por ejemplo, el Niño en brazos de María, o —más tarde, en los siglos xv y xvi— las representaciones de interiores y de escenas familiares, entre las que se incluyen retratos individuales infantiles y los atavíos de la edad. Rousseau, entre otros, desarrolló una ideología en torno a la «infancia». Se habló mucho de la pureza e «inocencia» infantiles. La gente empezó a preocuparse por su posible contaminación con el vicio. El «respeto» a los niños, así como a las mujeres, desconocido hasta el siglo xvi —mientras formaron parte de la sociedad global— se hizo necesario ahora que formaban un grupo oprimido claramente definido. Su aislamiento y segregación habían comenzado. La nueva familia burguesa, estructurada alrededor de los hijos, conllevaba una supervisión constante; toda independencia anterior quedaba abolida.

La importancia de estos cambios queda reflejada en la historia de la vestimenta infantil. El modo de vestir constituía uno de los medios manifestativos del rango y prosperidad social, como sigue sucediendo en la actualidad —especialmente en el caso de las mujeres. Todavía hoy, el temor —sobre todo en Europa— a cualquier impropiedad en el vestir, se debe a la inconveniencia de «salirse del

propio rango». En aquella época, si tenemos en cuenta el elevado precio de los atavíos y la carencia de producción en serie, esta función del modo de vestir cobraba una importancia muy superior. Es tan gráfica la descripción que las modas del vestir nos ofrecen de las disparidades de sexo y clase, que la historia de la moda infantil constituye una clave valiosa en torno al proceso de la infancia.

Las primeras vestimentas específicamente infantiles aparecieron a finales del siglo XVI, importante fecha para la formación del concepto de infancia. Al principio, el vestido infantil consistió en una imitación de los vestidos adultos arcaicos, al estilo de las clases inferiores, que utilizaban prendas de segunda mano desechadas por la aristocracia. Estos arcaísmos eran símbolo de la creciente exclusión de niños y proletariado de la vida pública contemporánea. En el período que precedió a la Revolución Francesa, se introdujo la costumbre de llevar unos pantalones especiales de origen marineró, cosa que sirvió para distinguir aún más a las clases inferiores; pues bien, esta misma costumbre se extendió rápidamente entre los niños de las clases superiores. Es importante subrayar este punto, porque corrobora con toda claridad el hecho de que los niños de las clases superiores formaban en su seno un estamento de categoría inferior. Esta diferenciación en las funciones del vestir, destinadas a aumentar la segregación y a expresar con claridad las distinciones de clase, es afirmada también por una costumbre de los siglos XVII y XVIII, que carece de otra explicación: todos los niños, hembras o varones, debían llevar dos cintas anchas cosidas al vestido más abajo de los hombros y colgando hacia atrás. Aparentemente dichas cintas no tenían otra función que la de servir de distintivos externos de la infancia.

El vestido del niño varón revela especialmente la conexión de sexo e infancia con la clase económica. El niño pasaba por tres estadios más o menos generales: al principio trocaba los pañales por los atavíos femeninos; hacia los cinco años, sustituía éstos por una indumentaria que incluía algunos elementos del traje adulto masculino, como es la golilla; finalmente, a medida que avanzaba en edad, pasaba a lucir

plenas galas militares. La indumentaria utilizada por el adolescente durante el período de Luis XVI incluía simultáneamente componentes arcaicos (golilla renacentista), de las clases inferiores (pantalones marinos) y elementos militares masculinos (chaqueta y botones). La vestimenta se convirtió así en otra forma de iniciación a la virilidad, mientras el niño suplicaba —en la terminología moderna— ser vestido con «pantalones largos».

Estas etapas de iniciación a la vida adulta reflejadas en la historia de la indumentaria infantil, casan muy bien con el Complejo de Edipo, tal como lo he enfocado en el capítulo anterior. Los niños varones inician su vida dentro del estamento inferior femenino. Vestidos como mujeres, no se distinguen en nada de las niñas; ambos sexos se identifican en esta etapa con la madre —la hembra—; ambos juegan con muñecas. Hacia los cinco años se procura alejar al niño de su madre, alentarle gradualmente —como puede ser mediante la concesión de la golilla masculina— a la imitación paterna; éste es el período de transición del Complejo de Edipo. Finalmente se le premia por su separación de la madre y por la transferencia de sus identificaciones al varón, mediante una indumentaria especial de «adolescente» —sus galas militares, promesa de la plenitud del poder masculino venidero.

¿Qué podemos decir de la indumentaria femenina? Respecto a ella nos encontramos con un hecho asombroso: *el concepto de infancia no se aplicaba a las mujeres*. La niña trocaba directamente sus pañales por el vestido de mujer adulta. No asistía a la escuela, institución que, como veremos, estructuraba el tiempo de infancia. A los nueve o diez años actuaba realmente como una «señorita»; su actividad no se diferenciaba de la de las mujeres adultas. Tan pronto como alcanzaba la pubertad, hacia los diez o doce años, se la casaba con un varón mucho mayor que ella.

La base estamental de la infancia es evidente por sí misma; los muchachos y muchachas pertenecientes a la clase trabajadora no tenían necesidad de ser marcados mediante una indumentaria característica, porque en sus funciones de adultos seguirían estando al servicio de los indivi-

duos de las clases superiores; tampoco era necesaria ninguna iniciación a la libertad. Las muchachas no tenían ningún motivo para pasar por diversas etapas en el vestir, puesto que no había ningún *objetivo* en cuya dirección pudieran desarrollarse, ya que las mujeres adultas seguían estando en una posición inferior con respecto a los hombres. Los niños de la clase trabajadora (y esto vale también para el momento presente) se veían libres de toda restricción en el vestir, puesto que sus prototipos adultos eran a su vez «niños» con respecto a las clases dominantes. Si bien los muchachos de la clase media y superior compartían temporalmente la condición de las mujeres y de la clase trabajadora, paulatinamente iban elevándose por encima de estas clases oprimidas; las mujeres y los niños de la clase inferior permanecían, sin embargo, en ella. Tampoco es ninguna casualidad que el afeminamiento del vestido infantil fuera abolido por la época en que las feministas se revolviéron para terminar con las opresivas prendas de la mujer. Ambos estilos de atuendo guardaban íntima conexión con la opresión de la clase y con la inferioridad de las funciones femeninas. El pequeño Lord Fauntleroy pasó por el estadio de la indumentaria femenina. (Mi propio padre recuerda el día en que vistió de pantalón largo y, aún en la actualidad se siguen practicando en algunos países de Europa estas costumbres de evolución indumentaria.)

Podemos asimismo observar la base estamental del naciente concepto de infancia en el sistema concomitante de educación de los niños. Si la niñez no era más que un concepto abstracto, la escuela moderna fue la institución que lo llevó a la realidad. (En nuestra sociedad las nuevas concepciones acerca del ciclo vital se organizan en torno a las instituciones; por ejemplo, la adolescencia —construcción conceptual del siglo XIX— fue creada para facilitar el reclutamiento del servicio militar.) La educación impartida por la escuela moderna equivalió, en efecto, a la articulación del nuevo concepto de la infancia. La asistencia a la escuela fue objeto de redefinición: no estaba ya limitada a los clérigos y a los humanistas, por lo que pudo exten-

derse hasta convertirse en el instrumento usual de iniciación social durante la transición de la niñez a la *virilidad*. (Aquellos a quienes no iba a aplicarse nunca el verdadero concepto de etapa adulta —como sucedía con las muchachas y los muchachos de clase trabajadora— durante muchos siglos no asistieron a la escuela) (1).

En contra de la opinión popular, el desarrollo de la escuela moderna guardaba muy poca relación con la escolaridad tradicional de la Edad Media o con el desarrollo de las artes liberales y de las humanidades en el Renacimiento. (En realidad, los humanistas del Renacimiento se distinguieron por la inclusión en sus filas de gran cantidad de niños precoces y de mujeres instruidas; ellos subrayaban el desarrollo del individuo, cualesquiera que fueran su edad y sexo.) De acuerdo con Ariès, los historiadores de la literatura exageraban la importancia de la tradición humanista en la estructura de nuestras escuelas. Los verdaderos arquitectos e innovadores fueron los moralistas y los pedagogos del siglo XVII —los Jesuitas, los Oratorianos y los Janseñistas. A estos hombres los encontramos en los orígenes mismos del concepto de infancia y de su institucionalización, el concepto moderno de escolaridad. Fueron los primeros en abrazar los conceptos de la debilidad e «inocencia» de la niñez; pusieron a la infancia sobre un pedestal, al igual que se había hecho con la feminidad y predicaron la segre-

(1) En nuestros días quedan aún residuos de estas costumbres. Los muchachos de clase obrera tienden a convertirse en comerciantes, artesanos (o sus equivalentes modernos), en vez de dedicarse a una «erudición» inútil —a su juicio. Esto es una reliquia de la época en que los niños de clase inferior seguían un sistema de aprendizaje, mientras los niños de clase media asistían ya a la escuela moderna. (Tampoco es casualidad que muchos de los grandes artistas del Renacimiento fueran muchachos de clase inferior, adiestrados en los talleres de los «maestros».) Podemos encontrar restos de esta historia en nuestro ejército contemporáneo, en el que se concentran los extremos de la sociedad de clases: por un lado, jóvenes trabajadores que abandonaron sus estudios y, por otra, los oficiales procedentes de clases superiores, los «*West Pointers*» de la aristocracia, puesto que ésta, al igual que el proletariado, se retrasó en la adopción de la estructura familiar y el sistema de escuelas públicas de la burguesía.

gación de los niños del mundo de los adultos. La «disciplina» fue la clave de la escuela moderna, cuestión mucho más importante en definitiva que la administración de ciencia o información, puesto que para ellos la disciplina era instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual, conveniente no tanto por su eficiencia en la dirección de grandes grupos entregados a un trabajo comunitario, cuanto por su propio valor intrínseco, moral y ascético. En otras palabras, se adoptó la represión como valor espiritual.

En consecuencia, la función de la escuela pasó a ser la «educación del niño», llevada a cabo mediante la «psicología infantil» disciplinaria. Ariès cita las *Regulations for Boarders at Port-Royal*, predecesor de nuestros manuales de adiestramiento de pedagogos:

Debe mantenerse una vigilancia constante sobre los niños y jamás se los dejará solos en parte alguna, ya gocen de buena o mala salud... Esta supervisión constante debe ser ejercida con amabilidad y cierta camaradería *calculada* para hacerles creer que se les ama y que únicamente se está con ellos para disfrutar de su compañía. Con esto no temerán la supervisión, sino que la amarán. (La cursiva es mía.)

Este pasaje, escrito en 1612, muestra ya el tono afectado característico de la moderna psicología infantil, así como la distancia peculiar —artificial en esta época, pero completamente inconciente en la actualidad— existente entre adultos y niños.

El nuevo sistema escolar segregó eficazmente a los niños del mundo adulto durante períodos de tiempo cada vez más prolongados. Ahora bien, esta segregación del niño del mundo del adulto y el severo proceso de iniciación exigido para la transición a la mayoría de edad, indicaba un creciente desinterés y un menosprecio sistemático de las capacidades infantiles.

Aquella precocidad tan común en la Edad Media y durante un breve período de tiempo posterior, ha quedado re-

ducida casi a cero en nuestra época (1). Hoy, por ejemplo, las hazañas de Mozart como compositor infantil apenas resultan creíbles; por aquella época no se trataba de una cosa tan desacostumbrada. Muchos niños ejecutaban y componían música hábilmente y se entregaban también a muchas otras actividades «adultas». Nuestras clases de piano actuales no guardan punto de comparación. De hecho, se limitan a ser síntomas de la opresión infantil —de la misma manera que los «complementos femeninos» tradicionales, como el bordado, no eran más que una mera actividad superficial—, que nos hablan de la sumisión del niño a los caprichos de los adultos. Además, resulta muy significativo que estas «habilidades» sean cultivadas con más frecuencia en el caso de las muchachas que en el de los muchachos; cuando un chico estudia piano suele deberse a la posesión de dotes excepcionales o a la afición musical de los padres.

Ariès cita a Heroard —*Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*— en la detallada relación de la infancia del Delfín escrita por su médico, que nos cuenta cómo el Delfín tocaba el violín y cantaba constantemente a la edad de *diecisiete meses*. Sin embargo, el Delfín no era ningún genio y más tarde demostró a todas luces no ser más inteligente que el término medio de la aristocracia. Añadamos que sus actuaciones no se limitaron al violín; la relación de la infancia del Delfín, nacido en 1601 y de capacidad intelectual media, nos demuestra el menosprecio en que tenemos los potenciales infantiles. Descubrimos que a esta misma edad jugaba al mazo, equivalente al golf actual y practicado por los adultos de la época, así como al tenis; hablaba correctamente y practicaba juegos de estrategia militar. A los tres y cuatro años de edad, respectivamente, aprendió a leer y escribir. A los cuatro y cinco años, aunque seguía jugando con muñecas (!), practicaba el tiro con arco, jugaba a las cartas y al ajedrez (a los seis años) con los

(1) En el ambiente judío ortodoxo en cuyo seno crecí, considerado anacrónico por los ajenos, muchos niños siguen iniciándose con seriedad en los estudios antes de los cinco años de edad y, como consecuencia, los prodigios talmúdicos son corrientes.

adultos y a otros muchos juegos propios de gente mayor. Tan pronto como pudo andar, tomó parte en todas las actividades de los adultos en términos de igualdad, bailando como un profesional, actuando y tomando parte en todas las diversiones. A los siete años, el Delfín empezó a utilizar las vestiduras de un varón adulto, se le privó de sus muñecas y empezó su educación, dirigida por tutores masculinos; como parte de ella, se inició en la caza, monta de caballos, tiro y apuestas. Advierte, sin embargo, Ariès:

Deberíamos evitar exagerar [la importancia de sus siete años de edad]. A pesar de que había dejado de jugar con sus muñecas o debía haber dejado de hacerlo, el Delfín siguió llevando la misma vida que antes... Antes de los siete tendría más muñecas y juguetes alemanes, mientras que al superar esta edad se inclinaría más por la caza, la monta, la esgrima y, quizás, la asistencia al teatro; el cambio fue casi imperceptible dentro de esta larga sucesión de pasatiempos que el niño compartía con el adulto.

Para mí, lo más claro de toda esta descripción es lo siguiente: que antes del nacimiento de la familia nuclear y de la escuela moderna, la infancia apenas se diferenciaba de la vida adulta. El niño aprendía directamente de los adultos que lo rodeaban y se integraba, tan pronto como le era posible, en la sociedad adulta. Hacia los siete años de edad, se daba ya alguna diferenciación de la función de los sexos —era algo que tenía que ocurrir en uno u otro momento, dada la vigencia del sistema patriarcal— pero ésta no se veía aún complicada por la posición de inferioridad estamental de los niños. La distinción, por el momento, se limitaba a los dos polos del hombre y de la mujer, no a la doble polaridad niños-adultos. Un siglo después, esto había empezado a cambiar, dada la creciente vinculación entre la opresión femenina y la opresión infantil.

En resumen, con la instauración de la familia nuclear estructurada en torno a los hijos, se hizo necesaria la institución planificadora de una «infancia» que mantuviera a los

niños bajo la jurisdicción paterna el mayor tiempo posible. Se multiplicaron las escuelas, sustituyendo la antigua escolaridad y aprendizaje práctico por una educación teórica, cuyo objetivo consistía en «disciplinar» a los niños más que en impartir el conocimiento por sí mismo. Por ello, no debe sorprendernos que *la escuela moderna retrase el desarrollo en vez de acelerarlo*. Al alejar a los niños del mundo adulto —al fin y al cabo, los adultos no son más que niños mayores con experiencia mundana— y al someterlos artificialmente a una relación de porcentaje niño-adulto de veinte a uno, ¿qué otro efecto final puede haber más que el de la nivelación del grupo a una escala de inteligencia media (mediocre)? Por si esto fuera poco, finalizado el siglo XVIII se estableció una rígida separación y distinción de edades («grados»). Los niños no podían aprender ya ni siquiera de otros niños mayores y más instruidos. Durante la mayor parte de su jornada escolar se veían constreñidos a un grupo perfectamente definido según su criterio cronológico, y en cuyo seno se les administraba dosificada y uniformemente un «programa». Esta gradación tan rígida elevó forzosamente el número de niveles a superar en su iniciación a la vida adulta e hizo casi imposible al niño la elección de su propio ritmo de progreso. La motivación de su aprendizaje pasó a ser controlada desde fuera y susceptible de las influencias aprobatorias, muerte segura de la originalidad. Los niños, en otra época considerados simplemente personas jóvenes —al igual que definimos a un cachorro de perro con referencia a su madurez—, pasaron a constituir ahora un estamento plenamente definido, con sus rangos internos propios, estímulo para la competencia mutua (el «más listo del grupo», el «más inteligente de toda la escuela», etc.). Se obligó a los niños a pensar de acuerdo con unas pautas jerárquicas, montadas con relación a la unidad de medida «cuando sea mayor...». En este aspecto la escuela se convertía en un reflejo del mundo exterior, cada vez más escindido en clases acordes con la edad y el estamento propios.

* * *

En resumen: el desarrollo de la familia moderna supuso la descomposición de una sociedad integrada más amplia en pequeñas unidades autónomas. El niño se hizo ahora elemento importante de estas unidades conyugales. Era conveniente mantener a los hijos en el hogar durante el mayor tiempo posible, a fin de vincularlos psicológica, financiera y emocionalmente a la unidad familiar hasta el momento en que fueran capaces de crear por sí mismos una nueva familia. Este fue el objetivo de la instauración de la Edad Infantil. (Más adelante se le agregaron apéndices extensivos, tales como adolescencia —o, de acuerdo con la terminología americana, «*teenagerdom*», «*collegiate youth*» y «*young adulthood*».) El concepto mismo de infancia indicaba que los niños constituían una especie distinta no sólo cronológica, sino también cualitativamente. Para demostrarlo se montó toda una estructura ideológica —tratados arbitrarios acerca de la inocencia de los niños y de su proximidad a Dios («angelitos»), que llevaban a la creencia de que los niños eran asexuales y las manifestaciones sexuales infantiles una aberración—, que contrastaba poderosamente con las costumbres del período anterior, en que se ponía a los niños en contacto con las realidades de la vida desde el primer momento (1). Admitir, aunque fuera en mínimo grado, la sexualidad del niño, hubiera acelerado su transición a la etapa adulta, cosa que había que retrasar a cualquier precio. Las diferencias en el vestir exageraron muy pronto las diferencias físicas que separaban a los niños de los adultos e incluso de los niños de más edad. Los niños no practicaban ya los juegos de los adultos ni compartían sus celebraciones (en la actualidad tampoco asisten a las veladas sociales), sino que se les proporcionaban juegos especiales y artefactos propios (juguetes). La narración de historias, en otro tiempo actividad artística comunitaria, quedó relegada a los niños hasta desembocar en la literatura específicamente infantil de nuestra época. Se utilizaba un lenguaje especial

(1) En Ariès, op. cit., Capítulo V —“De la inmodestia a la inocencia”—, puede encontrarse una descripción detallada de este contacto, basada en las experiencias del Delfín recogidas en el Diario de Heroard.

para dirigirles la palabra y jamás se mantenía una conversación seria en su presencia («No hablemos de ello delante de los niños») El «ritual» de la sujeción se convirtió en legislación hogareña («Los niños deben escuchar y callar»). Ahora bien, la conversión de éstos en clase oprimida no hubiera tenido éxito, de no haber contado con la ayuda todopoderosa de una institución creada al efecto: la escuela moderna.

La ideología escolar era la ya expuesta ideología de la infancia. Su actuación se basaba en el supuesto de que los niños necesitaban «disciplina», en su concepción de los niños como criaturas especiales que debían ser objeto de trato asimismo especial (psicología infantil, pedagogía del niño, etcétera), y en el supuesto de que, para facilitar esta labor, debía encerrárselos en un lugar especial con los de su propia especie y de acuerdo con subdivisiones lo más ajustadas posible a los límites cronológicos de edad. La escuela fue la institución que estructuró la infancia, segregando eficazmente a los niños del resto de la sociedad y retrasando en consecuencia el desarrollo de habilidades específicas que les hubieran valido un puesto en la sociedad. El resultado fue que siguieron sujetos a una dependencia económica cada vez más prolongada, salvaguardia de la indisolubilidad de los lazos familiares.

He señalado ya la estrecha relación existente entre las jerarquías familiares y el sistema económico de clases. Engels ha observado que dentro de la familia el esposo constituye la burguesía y la mujer y los niños el proletariado. También se han apuntado otras semejanzas entre los niños y las clases obreras u otros grupos oprimidos, al tiempo que se realizaban investigaciones destinadas a demostrar su participación en idéntica psicología. Hemos visto también el paralelismo existente entre la indumentaria del proletariado y la de los niños, así como la adopción por parte de niños y plebeyos de los juegos abandonados por los adultos de las clases superiores. De ambos grupos se afirmaba que «trabajan manualmente», en contraste con las elucubraciones cerebrales más elevadas del varón adulto —abstracciones que se encuentran fuera de su alcance. A am-

bos grupos se les consideraba felices, despreocupados, y de carácter apacible —«más en contacto con la realidad». A ambos se les recordaba su buena suerte, por carecer de las preocupaciones de los adultos cargados de responsabilidades —cosa que, a pesar de todo, los dos deseaban. Sus relaciones con la clase dominante estaban teñidas en ambos casos de miedo, sospechas e insinceridad, y se encubrían bajo una tenue capa de simpatía (su adorable balbuceo, su modo de poner los ojos en blanco y sus triquiñuelas).

El mito de la infancia encuentra un paralelismo mucho más estrecho en el mito de la femineidad. Tanto a las mujeres como a los niños se les consideraba asexuales y, por tanto, «más puros» que el hombre. Su condición de inferioridad quedaba mal disimulada bajo un artificial «respeto». No se discutían asuntos serios ni se maldecía en su presencia; tampoco se les rebajaba *abiertamente*, sino a sus espaldas. (En cuanto al doble criterio valorativo de la maldición, observemos que un hombre puede blasfemar contra el mundo, porque es prerrogativa suya el vituperio; en cambio, la misma maldición puesta en labios de una mujer o de un pequeño —es decir, de un «hombre» incompleto a quien el mundo no pertenece todavía—, es considerada presuntuosa y, por tanto, impropia o algo peor.) Ambos estamentos veían exteriorizada su segregación mediante vestiduras caprichosas y no funcionales y a ambos se les asignaban tareas especiales (las labores caseras y los deberes escolares, respectivamente). A unos y a otras se les consideraba mentalmente deficientes («¿Qué se puede esperar de una mujer?» o «Es demasiado pequeño para comprenderlo»). El pedestal adorativo en que se les había colocado constituía una atmósfera asfixiante. Cada encrucijada interactiva con el mundo de los adultos exigía a los niños un despliegue de toda su astucia. Aprendieron cómo utilizar su misma niñez para conseguir sus deseos por caminos indirectos («¡Ya está cogiendo otra rabieta!»), del mismo modo que las mujeres aprendieron a utilizar su condición femenina («¡Ya está llorando otra vez!»). Cuantas incursiones se emprendían en el mundo de los adultos, se convertían en terroríficas ex-

pediciones que amenazaban su supervivencia. La diferencia de comportamiento situacional, según que el niño se encuentre entre compañeros —en cuyo caso se conducirá con naturalidad— o entre adultos —en cuyo caso se comportará artificialmente o con timidez— demuestra con claridad este punto (notemos cómo las mujeres exhiben también un comportamiento distinto, según se encuentren entre compañeras de sexo o en presencia de algún hombre). En ambos casos las disparidades físicas han sido ampliadas mediante variantes en el vestir, en la educación, modales y actividad, hasta el punto de hacer parecer «natural» y casi instintivo este hábito cultural adquirido —proceso de exageración que lleva a una fácil creación de tópicos; gracias a todo ello el individuo parece adquirir una animalidad diferenciada, con su propio código de leyes y de comportamiento («¡Jamás entenderé a las mujeres!»... «¡No entiendo una jota de psicología infantil!»).

La jerga vulgar de nuestros días refleja esta condición animal. Así los niños pasan a ser «ratoncitos», «conejos» o «gatitos», mientras que a las mujeres se las apoda «pollitas», «pajaritos», «pavas», «mulas viejas» o «perras» (1). Una terminología similar la utilizamos para denigrar el carácter del varón y, más general, restringiéndonos a los varones *oprimidos*: «semental», «lobo», «zorro», «macho solitario», «eunuco» (1); aún así, su uso es mucho menos frecuente y siempre conlleva una connotación sexual específica.

Al estar arropada la opresión femenina e infantil con una fraseología «ocurrente», resulta mucho más difícil de combatir que la opresión abierta. ¿Qué niño es capaz de replicar adecuadamente cuando una tía estúpida no le deja ni a sol ni a sombra con su celo exagerado o un extraño cualquiera decide darle una palmada en las nalgas y barbotear una pretendida jerga infantil? ¿Qué mujer puede permitirse

(1) Dado que la correspondencia entre la jerga de ambos idiomas al respecto no es muy exacta, he optado por una versión que, sin alejarse excesivamente del original, resulte de inteligible aplicación. (N. del T.)

mostrar desagrado cuando un desconocido se mete con ella, al pasar? Si a su

—Nena, ¡qué guapa estás hoy!

Responde con un

—No más que antes de conocerte.

El hombre gruñirá:

—Pero, ¿qué se habrá creído esa?

O, quizás, algo peor.

Muy a menudo la verdadera naturaleza de estas observaciones aparentemente amistosas queda de relieve cuando el niño o la mujer no sonríen como se espera de ellos:

—¡Vieja asquerosa! ¡No me acostaría contigo aunque sonrieras con esta boca!

O:

—¡Pilluelo repugnante! ¡Si yo fuera tu padre, te daría tantos azotes que no te tendrías en pie!

Esta violencia resulta realmente sorprendente. Tales hombres están convencidos de su razón al criticar al niño o a la mujer por no mostrarse «amistosos». Les desazona pensar que la mujer, el niño, el negro o el obrero se puedan ofender, por lo que los grupos oprimidos deben aparentar que les *gusta* su opresión —sonriendo o riendo bobamente, aunque les hierva el infierno por dentro. La sonrisa es el equivalente infantil-femenino de las astucias; con ella se indica la aquiescencia de la víctima a la propia opresión.

En mi propio caso, tuve que adquirir el hábito de la renuncia a esta sonrisa falsa, que constituye casi un tic nervioso en todas las adolescentes. Esto significó que sonreía raras veces, porque la verdad es que, cuando llegaba a sonreír con sinceridad, ya eran pocos los motivos para hacerlo. Mi «ideal» táctico para el movimiento de liberación femenino es *el boicot a la sonrisa*; al declararse la campaña, todas las mujeres deberían abandonar instantáneamente sus sonrisas «congraciadoras» y sonreír tan sólo cuando las complaciera de verdad *a ellas*. Del mismo modo, la liberación infantil supondría poner punto final a todas las caricias no solicitadas por el mismo niño. (Esto, evi-

dentemente, abogaría por una sociedad en la que las caricias en general no fueran algo susceptible de desaprobación; a menudo, la única demostración de afecto que el niño recibe, tiene este carácter artificial. Claro que el niño puede preferir esto a nada.) Muchos hombres son incapaces de comprender que sus fáciles muestras de intimidad no sean consideradas como un privilegio. ¿Han pensado alguna vez que la persona real que habita dentro de este animal-niño o animal-hembra puede preferir no ser objeto de caricias en este instante preciso, no ser acariciado precisamente por ellos o no ser siquiera objeto de su atención? Imaginémonos por un instante la consternación de este hombre si algún extraño se le aproximara en la calle de modo similar —dándole una palmadita, murmurando o balbuceando una jerga infantil— sin guardar ningún respeto por su profesión o por su «virilidad».

En suma, si los miembros de la clase trabajadora y de los grupos minoritarios actúan como niños, es porque los niños —sean del estamento económico que sean— *constituyen realmente* una clase inferior, al igual que la han constituido siempre las mujeres. El nacimiento de la familia nuclear moderna, con su anejo —la «infancia»—, estrechó los nudos en torno a un grupo económicamente ya dependiente, ampliando y reforzando lo que no había sido más que una ligera dependencia, por los medios usuales: el desarrollo de una ideología al efecto, de un estilo de vida, de lenguaje, vestido y modales específicos, etc. Con el aumento y exageración de la dependencia infantil, también la servidumbre femenina respecto a la maternidad alcanzó sus cotas máximas. Niños y mujeres se encontraban ahora en el mismo mísero bote. Sus opresiones empezaron a ejercer una influencia recíproca intensificante. A la mística de las excelencias de la maternidad —la grandeza de la creatividad femenina «natural»— se añadía una nueva mística en torno a las excelencias de la infancia y a la «creatividad» de la *educación* infantil. («Bueno, querida, ¿es que puede haber algo más creativo que la educación de un

niño?») En la actualidad la gente ha olvidado la lección de la historia, es decir, que «educar» a un niño equivale a retrasar su desarrollo. El mejor método de contribución a su desarrollo es la NO-INTERVENCION.

II

NUESTRA ÉPOCA: CRECE EL MITO

Hemos visto cómo la creciente privatización de la vida familiar acarreó una opresión cada vez mayor para los no-independientes, mujeres y niños. Los mitos interrelacionados de la femineidad y de la infancia fueron los instrumentos de esta opresión. Durante la Era Victoriana alcanzaron proporciones tan épicas, que al final las mujeres se rebelaron (rebelión que sólo periféricamente afectó a la infancia). Dicha rebelión, sin embargo, fue destruida antes de que pudiera abolir estos mitos, que pasaron a una existencia clandestina para reaparecer en una versión más insidiosa relacionada con el consumismo de masas. En efecto, nada había cambiado. En el Capítulo 2 he descrito cómo la emancipación de las mujeres fue objeto de un sabotaje sutil, cosa que también ocurrió con respecto a su opresión derivada —la «infancia».

La pseudo-emancipación de los niños guarda un paralelismo exacto con la pseudo-emancipación de las mujeres. Así, aunque hemos abolido ya todos los signos superficiales de opresión —las vestimentas distintivas y abigarradas y la vara del maestro de escuela—, ni por un momento podemos dudar de que el mito de la infancia florezca en proporciones épicas al estilo del siglo xx. Se fundan industrias enteras destinadas a la fabricación de artículos específicos: juguetes, juegos, alimentación infantil, artículos alimenticios para el desayuno, libros infantiles y colecciones de historietas, caramelos-juguete, etc. Los analistas de mercado estudian la psicología infantil a fin de desarrollar productos que resulten atractivos para niños de edades di-

versas. Existe toda una industria publicitaria, cinematográfica y televisiva destinada a ellos, que incluye su propia literatura, sus programas y anuncios e incluso juntas de censura cuya misión consiste en decidir qué productos culturales son aptos para su consumo. Tenemos una interminable proliferación de libros y revistas destinadas a instruir a los legos en el delicado arte del cuidado infantil (vgr., *Parents' Magazine* del Dr. Spock). Hay especialistas en psicología infantil, en métodos educativos para la infancia, en pediatría y en todas las ramas especializadas de la ciencia desarrolladas recientemente con el fin de estudiar este animal peculiar. La educación obligatoria está en su apogeo y goza de la suficiente difusión para formar una ineludible red de socialización (lavado de cerebro), de la que ni el más rico puede esperar del todo. Terminaron los días de Huck-leberry Finn; actualmente el vago o el que abandona voluntariamente los estudios, emplean una jornada laboral completa en eludir al enjambre de especialistas dedicados a su estudio, a los numerosos programas gubernamentales y a los asistentes sociales que siguen su rastro.

Echemos una ojeada más detenida a la versión moderna de esta ideología de la infancia. Visualmente es tan sana, atractiva y sonriente como un anuncio Kodak. Al igual que en el caso de la explotación femenina como clase consumidora prefabricada, existen muchas industrias ansiosas de sacar partido de la vulnerabilidad física infantil (como por ejemplo, la Aspirina de San José para niños). Más aún que su salud, la palabra mágica para comprender la infancia moderna es *felicidad*. Sólo se es niño una vez. Los niños deben ser encarnaciones vivientes de la felicidad (los niños huraños o perturbados emocionalmente son inmediatamente objeto de desagrado general, porque contribuyen a desmentir el mito). Es deber de todo progenitor proporcionar a su hijo una infancia digna de recuerdo (trapeacios, piscinas hinchables, juguetes, excursiones campestres, fiestas de cumpleaños, etc.). Es la Edad de Oro que el niño recordará cuando crezca y se convierta en un robot como su padre. De acuerdo con esto, cada padre trata de dar a su hijo todo aquello que más echó en falta en la que debería haber

sido la etapa más gloriosa de su propia vida. El culto de la infancia como Edad de Oro es tan fuerte que las otras etapas de la vida obtienen su valor a través de su paralelismo con ella, dentro de un culto nacional de la juventud. Los «mayores» se comportan como asnos con sus celosas apolo-géticas («Sí, claro, te doblo la edad, querida, pero...»). Existe una creencia general en la idea de haberse conseguido el progreso porque en nuestra época los niños han sido finalmente liberados de las odiosas herramientas del trabajo infantil y de muchas otras explotaciones tradicionales de generaciones anteriores. En realidad existe también la queja envidiosa que afirma que los niños reciben demasiada atención, según ella se les está estropeando («Cuando yo tenía tu edad...» es una expresión paralela a «Esto es propio de mujeres...»).

Elemento defensivo capital de este mito de la felicidad lo tenemos en la continua y rígida segregación de los niños del resto de la sociedad; la exageración de sus rasgos distintivos los ha convertido, como se había planeado, casi en una raza distinta. Nuestros parques proporcionan la metáfora perfecta para una sociedad como la nuestra, objeto de segregación cronológica: una zona de juego especialmente dedicada a los Tiernos Intocables (rara vez se encuentra a nadie más en estos sitios, como si la estancia estuviera prohibida por decreto), un campo de atletismo o una piscina para los jóvenes, una loma sombreada para las parejas jóvenes y los estudiantes y una zona con bancos para los ancianos. Esta segregación cronológica prosigue a lo largo de la vida de todo individuo moderno; la gente mantiene muy poco contacto con los niños, una vez superada su propia infancia. Incluso dentro de la misma niñez existen, como hemos visto, rígidas segregaciones en función de la edad, por lo que el niño mayor se sentirá avergonzado si le ven en compañía de otros más pequeños («¡Grandullón! ¿Por qué no juegas con chicos de tu edad?»). A lo largo de la vida escolar —período bastante largo en nuestra época— el niño permanece entre compañeros que no difieren de él en más de uno o dos años. Las mismas escuelas reflejan estas gradaciones cada vez más rígidas, con todo su complicado siste-

ma de cursos, entrelazados por una vasta red de promociones y «graduaciones»; recientemente se ha extendido el sistema de graduaciones hasta el mismo parvulario y/o la guardería infantil.

Así pues, una vez desarrollado suficientemente el niño para poder reproducirse, pierde todo contacto con cuantos son ajenos a su estrecho ámbito adulto y, desde luego, con los niños. A causa del culto que lo rodea apenas es capaz de recordar ni siquiera su propia infancia, llegando en ocasiones a bloquear enteramente dicho recuerdo. Es posible que como niño hubiera intentado adaptarse al mito, creyendo sinceramente que todos los demás niños eran más felices que él; más tarde, como adolescente quizás se haya entregado a una alegría desenfundada, lanzándose a las diversiones —siendo así que la adolescencia es en realidad sinónimo de repugnancia a entrega total— de acuerdo con aquello de que «sólo se es joven una vez». (Ahora bien, la verdadera juventud no tiene conciencia de la edad —«la juventud se desaprovecha en los jóvenes»— y se distingue por una espontaneidad real, por la ausencia de esta conciencia concreta de uno mismo. El almacenamiento de la felicidad de acuerdo con estas pautas, para poder recordarla cuando ya no se posea, es una idea susceptible sólo de ser producida por la vejez.) Una ausencia tal de contacto con la realidad de la infancia prepara al joven adulto para aquella misma visión sentimentalista acerca de los niños que él probablemente despreciaba durante su infancia. El proceso sigue adelante formando un círculo vicioso; los adultos jóvenes sueñan con tener hijos, intentando desesperadamente llenar el vacío creado por la segregación artificial del estamento infantil; pero, al encontrarse encenagados en el mundo de los embarazos y los cuidados infantiles, los problemas de las guardadoras y de la escuela, los favoritismos y las discusiones, se dan cuenta forzosamente de que los niños no son más que seres humanos al igual que todos nosotros.

Hablemos, pues, de cómo es *realmente* la niñez y no de cómo es en la mente de los adultos. En primer lugar, resulta evidente que, si el mito de la felicidad infantil florece

con tanta fuerza, no se debe a que satisfaga una necesidad infantil, sino a que satisface las necesidades de los adultos. En una cultura de gente alienada, la creencia de que todos hemos gozado por lo menos de un período de nuestra vida libres de preocupaciones y de la servidumbre del trabajo, es difícil de exterminar. Es obvio que no podemos gozar de este período durante nuestra vejez; luego, es lógico que hemos gozado ya de él. Ésta es la explicación del confucionismo sentimental que empapa toda discusión referente a la infancia o a los niños. Todo el mundo está saboreando sus propias ensoñaciones autóctonas.

* * *

La segregación no ha dejado pues de operar a pleno rendimiento en su labor intensificadora de la opresión del niño como estamento. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de dicha represión en el siglo XX?

La dependencia física y económica. La desigualdad física natural existente entre niños y adultos —su mayor debilidad y menor talla— se ve intensificada, no compensada, por nuestra cultura actual. Los niños siguen siendo «menores» ante la ley, carecen de derechos civiles y constituyen todavía propiedad de una pareja arbitraria de progenitores. (Aun cuando los niños tengan «buenos» padres, hay que tener en cuenta que en el mundo se dan en la misma proporción las «malas» personas que las «buenas», y se considera que la probabilidad de que las «malas» personas engendren hijos es mucho mayor.) El índice anual de palizas graves y muertes infantiles corrobora el hecho de que el niño que simplemente sufre de infidelidad, puede considerarse afortunado. Podían haberle sucedido cosas peores. Ha sido sólo en fecha reciente que los médicos han creído conveniente informar de estos accidentes, tanto era el abandono de los niños en manos de los padres. Quienes no tienen padres, están, sin embargo, más desamparados todavía (al igual que las mujeres solteras, carentes de la protección del marido, están más desamparadas aún que las mujeres casadas). Para ellos no hay más lugar que el orfanato, el lugar de confinamiento de los indeseados.

Sin embargo, la opresión infantil nace más de la dependencia económica que de la dependencia física. Quienquiera que haya observado al niño que ha sonsacado una moneda a su madre, sabe que la servidumbre económica constituye la base de la vergüenza infantil. Si sois de estos parientes que dan dinero a los niños, seréis sus preferidos. Pero, ¡aseguraros siempre de que les entregáis el dinero *directamente!* Probablemente el niño no desfallezca de hambre (tampoco sucedería si tuviesen su propio empleo; los niños negros que se dedican a limpiar zapatos, a pedir limosna o al ejercicio de pequeñas ilegalidades fraudulentas, son la envidia del vecindario), pero depende para su supervivencia del *paternalismo* y no se trata de ninguna situación envidiable. Una dependencia tan extrema no se compensa con el suministro de la alimentación cotidiana.

En este punto se asienta uno de los pilares de la versión moderna del mito. Se nos dice que la infancia representa un gran progreso —e inmediatamente acuden en tropel a nuestra mente las imágenes dickensianas de niños míseros y descarnados trabajando duramente en la mina de carbón. Sin embargo, como ya hemos reseñado en la breve historia de la infancia incluida en este capítulo, los niños de clase media y superior no trabajaban en los albores de la Era Industrial, sino que se hallaban bien protegidos en alguna aburrida escuela estudiando a Homero y la gramática latina. Los niños de la clase inferior, justo es admitirlo, no gozaban de mayor consideración que sus padres y compartían las torturas inhumanas a que debían someterse todos los miembros de su clase; así, por la misma época en que encontramos a una Emma Bovary, a un Pequeño Lord Fauntleroy o a otros individuos ociosos de idéntica condición, existían mujeres que destruían sus vidas y sus pulmones en las primeras fábricas textiles y niños vagabundos y pordioseros. Esta diversidad de modos de vida infantil en función de las distintas clases sociales persistió hasta la fecha de la conquista del derecho al voto por parte de la mujer y hasta nuestros días. Los niños que constituían el patrimonio reproductivo de la clase media, veíanse sometidos a presiones psicológicas mucho peores que las nues-

tras; lo mismo acontecía con las mujeres. Pero en compensación disfrutaban de una *protección* económica. Los de las clases inferiores veíanse, en cambio, explotados, no específicamente en cuanto niños, sino de un modo más general —en cuanto estamento económico. El mito de la infancia era demasiado valioso para ser malgastado en ellos. Ahí tenemos otra prueba de cuán arbitrario era el mito de la infancia, mito construido a la medida de las necesidades estructurales de la familia de clase media.

Bien —diréis—, pero probablemente hubiera sido mucho más conveniente para los niños de la clase obrera la posibilidad de cobijarse bajo este mito. Por lo menos habrían podido disponer de sus vidas. ¿Para qué? —pregunto yo—, ¿para asfixiar su vida espiritual en alguna escuela u oficina? La cuestión es meramente retórica; es como si alguien se preguntara si el sufrimiento de los negros de América es auténtico, fundándose en que pueden ser considerados ricos en comparación con algunos ciudadanos de otros países. El sufrimiento es siempre sufrimiento. Lo que debemos hacer aquí es pensar en términos más amplios. Así pues, preguntémosnos: ¿por qué, en primer lugar, sus padres fueron explotados?, ¿qué hace un *minero cualquiera* en el fondo de una mina de carbón? En vez de protestar de que los niños sean explotados *como* si fueran adultos, debemos protestar de que se explote de este modo a los *adultos*. Necesitamos empezar a hablar, no de ahorrar a los niños durante unos pocos años los horrores de la vida adulta, sino de eliminar para todos dichos horrores. En una sociedad libre de explotación los niños podrían ser iguales a los adultos (sin la implicación de ninguna explotación) y los adultos podrían ser como niños (sin la implicación de ninguna explotación). La forma privilegiada de esclavitud (el patronazgo) que sufren mujeres y niños, no es lo mismo que libertad, porque la capacidad de auto-determinación es la base de la libertad y la dependencia la raíz de la desigualdad.

La represión sexual. Freud describe las primeras gratificaciones del niño: la satisfacción del pequeño cuando recibe el pecho de la madre, satisfacción que intenta recobrar durante el resto de su vida; cómo, gracias a la protección de

los adultos, el niño se ve libre del «principio de realidad» y puede jugar (es decir, dedicarse a una actividad por el placer que de su ejercicio se origina y no por otro objetivo extrínseco); cómo el niño es sexualmente polimórfico y tan sólo posteriormente se ve condicionado y reprimido hasta resultar apto exclusivamente para el placer sexual adulto.

Freud explicó también que los orígenes de la neurosis de los adultos se encontraban en los mismos procesos de la niñez. Aunque el prototipo teórico infantil posea la *capacidad* del placer puro, esto no significa que pueda entregarse plenamente a él. Sería mucho más correcto decir que, aunque por naturaleza se siente inclinado al placer, esta inclinación desaparece en el mismo grado en que crece su socialización (represión). *Y esto es algo que empieza inmediatamente a operar.*

«El principio de realidad» no es algo reservado exclusivamente a los adultos, sino que es imbuido en la vida del niño casi inmediatamente a escala infantil reducida, ya que desde el momento en que existe dicho principio de realidad, la idea de ahorrar al niño sus inconveniencias es un fraude. En el mejor de los casos podrá disfrutar de un retraso en la aplicación del proceso represivo, pero generalmente éste se inicia a todos los niveles en cuanto se es capaz de una reactividad a sus estímulos. No existe este período feliz desprovisto de todo contacto con la «realidad». De hecho, la represión comienza en el mismo momento de nacer (la conocida fijación cualitativo-cronológica de su alimentación no es más que un caso extremo). Antes de los dieciocho meses, dice Robert Stoller, la diferenciación sexual básica ya ha tenido lugar, y, como hemos visto, este proceso exige fundamentalmente la inhibición del impulso sexual hacia la madre. Así, desde el principio se cierra a su sexualidad polimórfica la posibilidad de actuar libremente. (En nuestros mismos días, en que se está en plena campaña en favor del reconocimiento de la masturbación como hecho normal, a muchos pequeños se les impide jugar con sus genitales mientras aún están en la cuna.) Se desteta al niño y se le enseña el control de sus deposiciones con la mayor an-

telación posible —actividades ambas traumáticas desde el punto de vista infantil. Las represiones aumentan. El amor materno, que idealmente debe ser sinónimo de plenitud perfecta («incondicional»), se utiliza a semejanza del amor paterno —para dirigir más eficazmente al niño hacia unas pautas de conducta socialmente aprobadas. Finalmente se exige una identificación activa con el padre. (En los hogares privados de la figura paterna, esta identificación puede ocurrir algo más tarde, cuando el niño empieza a asistir a la escuela.) Desde este momento hasta la pubertad el niño debe llevar una vida asexual —o, por lo menos, encubierta—, sin admitir siquiera la existencia de sus necesidades de esta índole. Esta asexualidad impuesta desde fuera produce una frustración responsable, por lo menos en parte, de la exagerada rebeldía y agresividad —o, alternativamente, de la anémica docilidad— que a menudo hace tan exasperante la presencia del niño.

La represión familiar. No necesitamos hilar al máximo las sutiles presiones psicológicas que acontecen en la vida familiar. Pensad en vuestra propia familia. Si esto no basta, si sois de verdad el uno entre un millón que está convencido de haber disfrutado de una «familia feliz», leed parte de la obra de R. D. Laing, especialmente *Politics of the Family*, cuando habla de la *Estructura de la familia feliz*. Laing expone la dinámica interna de la familia, dando razón de su invisibilidad a los ojos del miembro normal de la familia:

Para el espectador independiente hay algo evidente: existen *resistencias* familiares concertadas que se oponen al descubrimiento del curso real de los hechos, así como complicadas estrategias para mantener a todos en la ignorancia y en la ignorancia de estar en la ignorancia. Hay que sacrificar la verdad para mantener una imagen de familia... Puesto que esta fantasía tan sólo existe en la medida en que existe «en» cada uno de quienes participan «en» ella, cuando uno de los miembros renuncia a ella destruye la «familia» en todos los demás.

Aquí tenemos a unos cuantos niños hablando de sus experiencias. Seguimos citando a Reik:

Me contaron el caso de un niño que hasta casi los cuatro años de edad creía que su nombre era «Cállate».

Un muchacho presenció una violenta discusión entre sus padres y oyó cómo su madre amenazaba al padre con el divorcio. Cuando regresó a casa al día siguiente, de vuelta de la escuela, preguntó a la madre:

—¿Te has divorciado ya?

Más tarde recordaba haberse sentido muy decepcionado porque ésta no había cumplido su promesa de divorcio.

Un padre visitó a su hijo de nueve años en el campamento de verano y, al preguntarle si añoraba su casa, el niño contestó simplemente:

—No.

Insistió el padre, inquiriendo si los demás chicos sentían añoranza.

—Sólo unos cuantos —contestó el niño—, los que tienen perros en casa.

Lo divertido de estas anécdotas, si es que hay algo divertido en ellas, es el candor de los niños, incapaces de comprender o de aceptar todo el monstruoso masoquismo que implican.

La represión educativa. La escuela es el lugar donde la represión cuaja definitivamente. Cualquier ilusión de libertad que pudiera quedar, desaparece pronto por completo. Toda actividad sexual o expansionismo afectivo físico son vetados. El niño se entrega por vez primera a unos juegos objeto de estricta supervisión. El placer natural que los niños encuentran en el juego, es utilizado ahora como medio para una más eficaz socialización (represión) de los mismos. («Larry es quien ha hecho el mejor dibujo. ¡Eres un magnífico chico! ¡Tu madre estará orgullosa de ti!») Es cierto que en algunas escuelas liberales hay buenos profesores que intentan encontrar materias y actividades que de verdad interesan a los niños («De esta manera es más

fácil tenerlos quietos»). Pero, como ya hemos visto, la misma estructura represiva de la segregación por clases asegura que todo interés natural del niño por aprender servirá en último término a los intereses esencialmente disciplinarios de la escuela. Los profesores jóvenes que ingresan en el sistema con una visión idealista de su cometido, se vuelven repentinamente en su contra y muchos renuncian descorazonados. Si habían olvidado sus propias experiencias de la escuela-prisión, pronto acuden de nuevo a su memoria y se ven obligados a aceptar que, si bien hay cárceles liberales y cárceles no tan liberales, por definición son siempre cárceles. El niño va a ellas por obligación; la prueba está en que jamás iría a ellas por propia iniciativa. (Recordemos el estribillo: «La escuela ya no existe — la escuela ya no existe — Maestros expulsados a los tontos — No más lápices — No más libros — No más miradas furibundas de maestro—».) Y, aunque educadores inspirados han ideado planificaciones enteras de actividades disciplinadas intrínsecamente interesantes, con el fin de engañar y convencer al niño para que acepte la escuela, jamás han tenido un éxito completo, porque una escuela cuyo objetivo fuera únicamente el de satisfacer la curiosidad de los niños en los términos planteados por éstos y bajo su propia dirección, constituiría una pura contradicción verbal, ya que —como hemos visto— la escuela moderna existe —de acuerdo con su definición estructural— como medio de aplicación represiva.

El niño emplea la mayor parte de sus horas diurnas dentro de esta estructura coercitiva o preparando alguna tarea relacionada con ella. El poco tiempo restante suele estar absorbido en los pequeños quehaceres y deberes familiares. Se ve obligado a soportar interminables discusiones familiares o, en el caso de algunas familias «liberales», «consejos de familia». Hay parientes a los que debe sonreír y con mucha frecuencia servicios religiosos a los que debe asistir. En el poco tiempo libre es «supervisado» —por lo menos en nuestra clase media actual—, con lo cual se bloquea todo desarrollo posible de su iniciativa y creatividad; sus preferencias en torno al *material de sus juegos* ya han sido

predeterminadas (juguetes y juegos infantiles), su *zona de juego* también está fijada (gimnasios, parques, zonas recreativas, campamentos); a menudo ve reducida también su *elección de compañeros de juego* a muchachos pertenecientes al mismo estamento económico y —en los suburbios— a compañeros de escuela o hijos de amigos de la familia; se ve enrolado en más grupos de los que puede abarcar (*Boy Scouts, Cub Scouts, Girl Scouts, Brownies*, campamentos, clubs post-escuela y deportes); su *cultura* ha sido determinada sin participación —con respecto a la T.V., sólo se le permite contemplar los pastosos programas infantiles («papá sabe mejor lo que te conviene») y se le impide asistir a la proyección de las películas destinadas a los adultos (las buenas); sus libros y literatura suelen estar sacados de anticuadas listas de libros infantiles (*Dick and Jane. The Bobbsey Twins. The Partridge Family. The Annals of Babe Ruth. Robinson Crusoe. Lassie*, etc., hasta el aburrimiento).

Los únicos niños con algunas posibilidades de escapar a esta pesadilla supervisora —aunque cada vez menos—, son los niños de los *ghettos* y de la clase obrera, entre los que priva todavía la concepción medieval de comunidad abierta —vivir en la calle. En otras palabras, históricamente muchos de estos procesos concernientes a la infancia alcanzan a la clase inferior con bastante retraso y no suelen arraigar con solidez. Los niños de las clases inferiores tienden a provenir de familias numerosas que conviven en vecindad y que se componen de individuos de edades muy diversas. Pero, aun en los casos en que no sea así, suele haber hermanastros y hermanastras, primos, sobrinas, sobrinos o tías, en un ambiente familiar de continua variación. Los niños apenas son objeto de atención individual y, desde luego, no son supervisados; se les permite vagabundear lejos de casa o jugar en las calles hasta muy tarde. Si por casualidad el número de miembros de su familia es reducido, en la calle pueden encontrar cientos de niños, muchos de los cuales han formado sus propios grupos sociales (bandas) (1). No re-

(1) Las bandas son el único grupo infantil que gozan de autodeterminación. El término "banda" (*gang*) tiene evocaciones siniestras por buenas razones políticas.

ciben juguetes con mucha frecuencia, por lo que crean sus propios útiles de juego. He observado a muchachos de los *ghettos* construyendo ingeniosos toboganes de cartón, que colocaban en escaleras donde faltaban algunos peldaños. He visto a otros construir carretillas y poleas con viejas ruedas de goma, cajas y cuerdas. Ningún niño de clase media se dedica a estas cosas. No necesita hacerlo. Pero, como resultado, pronto pierde esta ingenuidad. Exploran rincones muy alejados de sus propios bloques de viviendas y, con más frecuencia que sus contemporáneos de clase media, entablan amistad con adultos sobre una base de igualdad. En clase son díscolos y rebeldes, como en realidad deben ser —porque la clase es una situación que infundiría sospechas hasta a una persona sólo parcialmente libre. Existe un desinterés constante con respecto a la escuela por parte de las clases inferiores, puesto que en realidad ésta constituye en sus orígenes un fenómeno de clases medias.

Desde un punto de vista sexual, los niños del *ghetto* gozan también de mayor libertad. Cierta individuo me contaba que no podía recordar una sola edad en la que no hubiera tenido relaciones sexuales con sus camaradas como cosa natural, ya que todos obraban igual. Aquellos que enseñan en las escuelas de los *ghettos* han observado la imposibilidad de poner freno a la sexualidad infantil. Se trata de algo atractivo, que entusiasma a los adolescentes y que, desde luego, supera en mucho a una lección sobre la Gran Democracia Americana, sobre la contribución de los hebreos al desarrollo del monoteísmo o sobre el café y el caucho como principales artículos de exportación del Brasil. Así que se entregan a estas actividades sexuales en las escaleras y al día siguiente no se acercan por la escuela. Si en América existe actualmente una infancia libre, en el grado que sea, es ciertamente entre las clases inferiores, donde el mito ha gozado de menor difusión.

Entonces, ¿por qué «resultan» peores que los adolescentes de clase media? La respuesta quizás sea evidente. Sin embargo, dará una respuesta extraída de mi experiencia de vida y enseñanza en los *ghettos*: los adolescentes de dichos *ghettos* no son inferiores en inteligencia hasta alcanzar la

edad adulta —y aún esto es discutible—; los niños de las clases inferiores están entre los más brillantes, atrevidos y originales que uno pueda encontrar. Son así porque *se les ha dejado solos*. (Si no se desenvuelven bien en los tests, quizás deberíamos examinar a los tests y no a los niños.) Más tarde, al enfrentarse a un «principio de realidad» muy distinto del de la clase media, son agotados emocionalmente y derrotados; jamás «superarán» su supeditación económica. Es esta incesante opresión quien produce estos adultos apáticos y carentes de imaginación, las omnipresentes restricciones a la expansión de su libertad personal y no su infancia indómita.

Sin embargo, los niños de los *ghettos* son libres sólo relativamente. Siguen siendo dependientes y se encuentran oprimidos como estamento económico. Existe una buena razón para que todos los chicos quieran llegar a mayores. Entonces es cuando pueden dejar el hogar y (finalmente) tener una oportunidad de hacer lo que quieren. (Existe cierta ironía en el hecho de que los niños imaginen que sus padres pueden hacer lo que les viene en gana y éstos imaginen que son los niños quienes realmente hacen lo que quieren. La expresión «Cuando yo sea mayor...» tiene un paralelismo directo con aquella otra, «¡Ah, quien fuera otra vez niño...!») Sueñan en el amor y el sexo, porque están viviendo el período más árido de sus vidas. A menudo, cuando observan la miseria de sus padres, juran firmemente que cuando *ellos* sean mayores *esto* no les sucederá. Construyen sueños gloriosos de matrimonios perfectos o de alejamiento absoluto del matrimonio (en el caso de chicos más inteligentes, que intuyen que el defecto está en la institución, no en sus padres), de montones de dinero que podrán gastar a su antojo, de amor y éxito popular. Quieren aparentar ser mayores de lo que realmente son y se sienten insultados, si se les dice que aparentan menos edad de la que tienen. Intentan por todos los medios disimular su ignorancia sobre las cosas que constituye la verdadera aflicción de los niños. Citemos un ejemplo de Reik, incluido en *Sex in Man and Woman*, acerca de las pequeñas crueldades a que se ven constantemente sometidos:

Me divertí un poco a costa de un niño de cuatro años, al que expliqué que cierto árbol del jardín de sus padres producía barras de chicle. Previamente yo había comprado algunos paquetes y había colgado las barritas de la rama más baja del árbol mediante cuerdecitas. El niño se encaramó a ella y las cogió. Ni por un instante dudó de que crecieran en el mismo árbol y tampoco paró mientes en el hecho de que estuvieran envueltas en papel. Aceptó de buena gana mi explicación de que, al florecer en distintas estaciones, las barritas de chicle adquirirían sabores distintos. Al año siguiente, cuando le recordé la historia del árbol del chicle, se sintió muy avergonzado de su credulidad anterior y lo único que me dijo, fue:

—Por favor, no hablemos de esto.

Algunos niños, en un intento de luchar contra este ridículo constante de su credulidad, cuando ven que su ignorancia es considerada «graciosa», tratan de sacar de ella todo el provecho posible, al igual que hacen las mujeres. Tratando de conseguir el abrazo y el beso, sacan adrede las cosas de su contexto; pero ésta es una estratagema que raramente tiene éxito la segunda vez, cosa que los deja perplejos. No comprenden que aquello que se considera «gracioso» es la ignorancia misma, no sus manifestaciones concretas. Lo que pasa es que los niños no comprenden el orden que rige las cosas en el mundo de los adultos ni se les explica en forma adecuada, aunque *exista* una explicación razonable. Sin embargo, en casi todos los casos las conclusiones del niño son perfectamente lógicas partiendo de los datos que él ha acumulado. De modo parecido, si un adulto llegara a un planeta desconocido y encontrara que sus habitantes construían hogares para el fuego sobre los tejados, buscaría una explicación; pero sus conclusiones, deducidas en función de un pasado distinto, podrían causar cierto regocijo a los otros. Toda persona que viaja por primera vez a un país extranjero cuyas costumbres y lengua no conoce, experimenta la niñez.

* * *

Los niños no son, pues, más libres que los adultos. Están agobiados por toda una fantasía de deseos que se encuentra en proporción directa con las limitaciones de la estrechez de su vida; por un desagradable sentido de la propia incapacidad física y del ridículo; por la constante vergüenza de su dependencia, económica y de otros tipos («Mamá, ¿puedo hacer...?»); y por la humillación derivada de su ignorancia natural de las cosas. Los niños se encuentran reprimidos cada minuto del día. *La niñez es un infierno.*

El resultado es esta personita insegura y, por tanto, agresiva y defensiva que llamamos niño, molesta a veces. Sus opresiones —económica, sexual y psicológica en general— se ponen de manifiesto a través de su reticencia, sus picardías, su rencor —en suma, todas aquellas características que contribuyen a reforzar en pago el aislamiento de los niños con respecto al resto de la sociedad. Por esto su educación, especialmente en aquellos estadios más difíciles de la personalidad, es confiada de buen grado a las mujeres, quienes —por la misma razón— tienden a manifestar rasgos de personalidad idénticos. Si exceptuamos la satisfacción del ego implicada en el hecho de tener un hijo propio, pocos hombres muestran interés por los niños y son menos aún quienes les otorgan la debida importancia política.

Concluamos que es a las revolucionarias feministas (exniñas y mujeres-niña todavía sujetas a opresión) a quienes corresponde adoptar esta línea de acción. Debemos incluir el problema de la opresión infantil en todo programa de revolución feminista o, de lo contrario, caeremos en las mismas omisiones de que tantas veces hemos culpado a los hombres; es decir, no habremos profundizado suficientemente en nuestro análisis o habremos pasado por alto importantes sustratos de opresión, simplemente porque no nos aquejaban directamente a *nosotras*. Digo todo esto, aun a sabiendas de que muchas mujeres están ya más hartas de que se las trate a un mismo nivel que los niños y reconociendo que el principio de que no son ocupación y responsabilidad nuestra más que de cualquier otro, constituye un elemento crucial en nuestras exigencias revolucionarias. Se trata únicamente de que a lo largo de nuestro largo periplo de

sufrimientos paralelos hemos adquirido una cierta compasión y comprensión hacia ellos que no tenemos por qué rechazar ahora; sabemos cuál es su situación y cuáles sus experiencias, porque también nosotras seguimos supeditadas al mismo tipo de opresiones. Aquella madre que siente deseos de matar a su hijo por culpa de todo cuanto ha tenido que sacrificar por su causa (deseo muy común), sólo aprende a amarlo cuando se da cuenta de que está tan indefenso y oprimido como ella en manos del mismo opresor; entonces el odio toma distintos derroteros y nace el «amor maternal». Iré más lejos aún: nuestro objetivo último debe ser la eliminación de la condición infantil y de la condición femenina que ahora llevan a esta alianza en la opresión, preparando con ello el camino para una condición «humana» plena. No hay todavía niños capaces de escribir sus propios libros y contar su propia historia. Tendremos que hacerlo por ellos, aunque sea ésta la última vez.

EL RACISMO O EL SEXISMO DE LA FAMILIA HUMANA

Es posible liberar a los esclavos y dejar a la mujer en el estado en que se encuentra; lo que no es posible es liberar a las mujeres y dejar a los esclavos en su estado.

Angelina Grimké,
en una carta a Theodore Weld.

Creo que lo que debemos hacer es sacar a la luz pública todos estos problemas, especialmente el de la perturbación enfermiza existente entre la mujer blanca y el hombre negro, para poder examinarlos y resolverlos... Estoy convencido de que todos nosotros, la nación entera, saldría ganando si nos enfrentamos a dichas realidades.

Eldridge Cleaver, *On Becoming*.

El primer libro americano que trató específicamente de los vínculos existentes entre sexo y racismo, fue *Sex and Racism in America* de Calvin Hernton. La popularidad inmediata del libro, tanto en la comunidad blanca como entre la comunidad de color, confirmó lo que todo el mundo sabía desde siempre: que sexo y racismo sostienen intrincadas implicaciones mutuas. Hernton, sin embargo, que no captó con claridad toda la profundidad de esta relación, se limitó a describir lo evidente: que los hombres blancos sienten una predilección morbosa por las mujeres negras, que los hombres negros la sienten por las mujeres blancas, que los