

## **La colonización de la infancia: las explicaciones psicológicas y psicoanalíticas del desarrollo (1995)\***

### **The Colonization of Childhood: Psychological and Psychoanalytical Explanations of Human Development**

**Klaus Holzkamp**

En psicología, el concepto de «desarrollo» no solo se emplea para designar el tema de una de sus disciplinas, la «psicología del desarrollo», sino que, en diversos contextos, también se recurre a conceptos como los de «desarrollo», «infancia» y cosas por el estilo para comprender o explicar psicológicamente la conducta o la personalidad de las personas adultas. Sobre el carácter y la función de este segundo tipo de concepto psicológico general se discutirá en el presente artículo. Como veremos, se habla de «desarrollo» desde un punto de vista muy particular, un punto de vista parcial, fijo e inamovible, aunque esto no sea explicitado ni se reflexione al respecto. Se mostrará además que hoy en día esta visión del desarrollo es representativa de amplias áreas de la psicología, constituye su «identidad» en delimitación con respecto a otras ciencias, lo que por otra parte implica

---

\* Traducción del texto *Kolonisierung der Kindheit: Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen*. Versión reelaborada de una ponencia realizada en 1994 en la Universidad de Bonn, publicado originalmente en 1995 en la revista *Forum Kritische Psychologie* N° 35, Berlín. Reeditado en 1997 en el primer tomo de los Escritos de Klaus Holzkamp (*Schriften – I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*). Publicado en inglés bajo el título *The Colonization of Childhood: Psychological and Psychoanalytical Explanations of Human Development*, en el libro *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*, editado y traducido por Ernst Schraube y Ute Osterkamp (2013). La actual versión castellana ha sido publicada previamente en el libro *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la psicología crítica*, editado por Santiago Vollmer y publicado por La Oveja Roja, en Madrid, en 2015 (pp. 335-363, <http://www.laovejaroja.es/holzkamp.htm>, ISBN: 978-84-16227-10-5).

determinadas limitaciones cognoscitivas específicas de la disciplina debido a las cuales quedan invisibles ciertas contradicciones y se impide una visión que incluya contextos más amplios. Discutiendo sobre las implicaciones y consecuencias que este tipo de concepto reducido del desarrollo conlleva para la investigación y la práctica psicológica, buscaremos visualizar las perspectivas que se podrían abrir para esta disciplina si se partiera de una concepción menos ideológica.

### **Sinopsis histórico-psicológica del «desarrollo»**

Como base para nuestra discusión, comenzaremos por formarnos una idea general de los contextos psicológicos en los que se recurre al concepto de «desarrollo» (o a conceptos análogos) para explicar la conducta de las personas adultas. Por lo pronto, hay que ponerse de acuerdo con respecto al momento a partir del cual se puede hablar de la «psicología» como una disciplina científica particular. Con frecuencia se considera que la fundación del primer laboratorio psicológico por Wilhelm Wundt en Leipzig, en el año 1879, constituye el comienzo de la psicología moderna. Pero este suceso marca una primera fase de la historia de la psicología en cuanto disciplina específica, en la que, sin embargo, aún no se habla de manera sistemática de «desarrollo». Wundt (1896) determinó, por ejemplo, la «experiencia inmediata» como el objeto de la investigación en psicología y la diferenció de la experiencia «mediata» de las ciencias naturales, constituida por la abstracción del sujeto de la experiencia (pp. 1 y ss.). Visto en su conjunto, no se trataba aún de individuos que pudieran desarrollarse, sino que el tema era la «estructura» de la consciencia. Por eso, después de que el enfoque de Wundt fuera exportado a los Estados Unidos por su discípulo Titchener, este periodo temprano de la psicología se denominó «estructuralismo» (en una acepción específicamente psicológica del término).

Ahora bien, cabe recordar que el «estructuralismo» psicológico así entendido tuvo una vida muy corta como manifestación determinante dentro de la historia de la psicología. En los Estados Unidos fue rápidamente sustituido por lo que se denominó la revolución behaviorista y funcionalista. Esto ocurrió con tal radicalidad que, muy pronto, en los primeros decenios del siglo XX, la psicología wundtiana de la consciencia se consideró como algo ya superado y opuesto a la «verdadera» psicología. De hecho, mucho induce a fechar el comienzo de la psicología «moderna» en aquel instante y a considerar el «estructuralismo» wundtiano como la forma embrionaria de una filosofía experimental o cosas por el estilo. Solo después de este cambio, la psicología parece desarrollar una verdadera consciencia sí misma en cuanto disciplina científica. Lo que en todo caso es decisivo en el contexto de nuestro planteamiento, es que el tema de la

psicología ya no es la estructura de la consciencia, ahora el tema son los distintos individuos en plural, la manera en que buscan afrontar sus vidas adaptándose a sus entornos. De suerte que, de aquí en adelante, la cuestión del «desarrollo» y de la «infancia» como principio psicológico explicativo se puede discutir en un nuevo nivel.

Como sabemos, para el funcionalismo o behaviorismo psicológico el «aprendizaje» es mucho más que un tema especial de una disciplina particular (como por ejemplo de la «psicología general»), sino que representa una característica que distingue todo el proceso de la vida del individuo. Constituye el centro mismo del enfoque, de manera que las teorías que se formulan en este contexto se suelen designar como «teorías del aprendizaje». Y aunque el «aprendizaje» no se puede equiparar directamente con el «desarrollo», tiene claras afinidades con este concepto. Pues el «aprendizaje» se puede considerar como un proceso de desarrollo en la medida en que no designa únicamente modificaciones situacionales, sino cambios individuales *de orden biográfico*, y en la medida en que, además, a este proceso biográfico de transformación, se le atribuye una dirección particular: *de un grado menor a un grado mayor* de adaptación, competencia, «madurez», inteligencia, etc. En este sentido, aun allí donde no se usa la palabra, el «desarrollo» es, de hecho, un tema central incluso del funcionalismo psicológico como forma previa del behaviorismo. Esto es particularmente visible en la naturalidad con la que allí se considera que los *procesos educativos* pertenecen al dominio de la psicología. Por ejemplo, una de las figuras centrales del funcionalismo psicológico, el pensador «pragmático» John Dewey, percibía que su misión era aumentar directamente el *«flow of intelligence»* de la población, de manera que se lo podría catalogar tanto de psicólogo, como de pedagogo. Asimismo, E. L. Thorndike, autor que se puede situar en el período de la transición del funcionalismo al behaviorismo, escribió, ya en el año 1903, un libro titulado *«Educational Psychology»*, con lo cual (si bien entiendo) se transformó en el padre de lo que hoy lleva el nombre de «psicología pedagógica». En cierto modo, la creencia optimista de poder mejorar a los individuos y a la humanidad a través de la investigación y la transformación de las condiciones de aprendizaje caracterizó toda la fase funcionalista de la psicología.

Este impulso se conservó, al menos parcialmente, cuando el funcionalismo comenzó a transformarse en behaviorismo (como una forma más rigurosa y metódica del mismo). John B. Watson, el primer propagandista del behaviorismo, que hiciera popular una versión simplificada y modificada de la reflexología de Pávlov en los Estados Unidos, decía: denme una docena de niños sanos, y haré de ellos, a voluntad, médicos, abogados, científicos, obreros industriales o también criminales y psicópatas. Dentro de la psicología, hizo historia el así

llamado experimento del *pequeño Albert*, que Watson realizó junto con Rosalind Rayner y en el que se pretendía demostrar que el temor en cuanto reacción de la primera infancia (por ejemplo, el temor a determinados animales pequeños), de ninguna manera era innato, sino aprendido –en el caso de *Albert*, por vía del condicionamiento mediante un ruido muy intenso– y por lo tanto también evitable a través de los cambios propicios en las condiciones de aprendizaje (Watson y Rayner, 1920). Una transformación y maduración teórica de este tipo de ideas se encuentra en B.F. Skinner. El énfasis implícito que este investigador pone en el aspecto del desarrollo se vuelve particularmente manifiesto en su concepción del condicionamiento «operante» cuando, en diferentes contextos, habla de la *learning history* o *reinforcement history* de los individuos y equipara la explicación de la conducta de las personas adultas con el análisis más completo posible de la «historia del refuerzo». Con este objetivo, Skinner efectuó experimentos vastos y diferenciados sobre los «programas de refuerzo» (e.g. Ferster y Skinner, 1957) e intentó demostrar que también el habla humana era un producto de la historia del refuerzo individual (Skinner, 1957), postulado con el que se granjeó la crítica y el escarnio del lingüista Noam Chomsky (1959). La visión de Skinner, de la posibilidad y conveniencia de una educación y un desarrollo humano basados en la manipulación científica de la historia del refuerzo encontró su forma literaria en sus dos novelas *Walden two* (1948) y *Beyond freedom and dignity* (1971).

Si pretendemos delinear cómo llegó a imponerse la dimensión del desarrollo en la psicología, no podemos limitarnos a su corriente principal. En correspondencia con el fraccionamiento histórico y las múltiples manifestaciones de la disciplina, también hay que tomar en cuenta las variadas vertientes laterales que contribuyeron a la formación y fijación del concepto de objeto psicológico. Aunque aquí parezca apropiado recurrir a las teorías psicológicas de las fases, por ejemplo a las que Charlotte Bühler, Otto Tumlirz, Oswald Kroh y otros concibieron en las décadas del 1920 y 1930, podemos desechar la mayor parte de las mismas, pues corresponden decididamente a la «psicología del desarrollo» y suponen una consecución de estadios del desarrollo ontogénico que concluye tan pronto como se pone de relieve la edad juvenil. Sin embargo, algunas de las teorías de las fases también han incluido toda la biografía en sus divisiones de estadios y, de esta manera, coadyuvieron a que se arraigara un pensamiento en términos de «estadios del desarrollo» en otras áreas de la psicología. El modelo que probablemente se hizo más conocido es el de E.H. Erikson (1963), que distingue ocho estadios del «ciclo vital»: la «confianza básica» del lactante, «autonomía vs. duda / vergüenza» en la primera infancia, «iniciativa vs. culpa» en la edad del juego, «laboriosidad vs. inferioridad» en la edad escolar, «identidad vs. difusión de la identidad»

en la adolescencia, «intimidación vs. aislamiento» en los adultos jóvenes, «generatividad (en el sentido de fertilidad) vs. auto-absorción» en la edad adulta y finalmente «integridad vs. desesperación» en la vejez. Como veremos, este modelo –y especialmente la supuesta alternativa entre el éxito o el fracaso a la hora de enfrentar la tarea de desarrollo concreta de cada estadio (posterior a la edad lactante)– marcó determinantemente las ideas esenciales de la psicología moderna. Pero en este contexto también hay que nombrar la concepción de Piaget y su influencia, que actualmente, si no me equivoco, es creciente. En principio, lo que Piaget designa como una consecución de estadios –primero de la actividad sensorial y motriz al pensamiento preoperatorio, luego al pensamiento de operaciones concretas y finalmente al de las operaciones formales (es decir hipotético-deductivas)–, puede ser entendido desde la psicología del desarrollo. Pero el verdadero objetivo de Piaget es el de la explicación genética de la psicología general, más exactamente, la explicación del pensamiento científico a partir de la reconstrucción de la consecución de estadios que conducen a él (por esta razón su concepto se llama «epistemología genética»). Si se observan las distintas concepciones en torno al desarrollo del pensamiento de las personas adultas, podemos reconocer cierta influencia de este enfoque de Piaget. Por una parte, se infiere de su explicación (y se ha demostrado en múltiples ocasiones) que el común de la gente adulta, que no domina la argumentación científica, normalmente, no alcanza el estadio de las operaciones formales, sino que (en el mejor de los casos) permanece en el estadio operatorio concreto. Por otra parte, el modelo de los estadios de Piaget induce claramente a preguntarnos si no hay que suponer otro estadio posterior al de las «operaciones formales», para así poder explicar, realmente, las formas más elevadas del pensamiento humano. En el contexto de su concepción de una «psicología dialéctica», Klaus Riegel sugirió por ejemplo que se introdujera, más allá de las «operaciones formales», el estadio de las estructuras de pensamiento dialéctico (v. Riegel, 1978, y Grüter, 1979). También la influyente teoría de Lawrence Kohlberg sobre los seis estadios del desarrollo de la moral –estructuralmente basada en Piaget– llegó a definiciones y delimitaciones similares. En este caso, los estadios más altos de la moral –post-convencionales– se consideraron realizados solamente en una minoría de la población y se planteó la cuestión de un séptimo estadio –por así decirlo post-post-convencional– que estaría reservado a grandes hombres como Sócrates o Martin Luther King (a este respecto, e.g. Markard y Ulmann, 1983).

Otra línea histórica que puso énfasis en la dimensión del desarrollo individual como principio explicativo, y que en múltiples puntos roza la idea del desarrollo como consecución de estadios, puede ser caracterizada con la palabra clave «*socialization*». Este concepto se basa en la idea de que «naturalmente», en su primera infancia, las personas son seres de carácter

asocial-natural determinadas por las pulsiones, egocéntricas y que, para transformarse en adultos «capaces de vivir», tienen que asumir, en el transcurso de sus biografías, las normas y los valores de la sociedad. Originalmente el concepto de *socialization* provenía de la sociología; George Herbert Mead puede ser considerado como uno de sus inauguradores esenciales. En este contexto se especifica «*socialization*» como adopción de «roles» sociales, pero también como proceso de «identificación», «internalización» y cosas por el estilo, para lo cual se recurre a concepciones provenientes de la teoría del aprendizaje, pero en especial también a otras provenientes del psicoanálisis (sobre las que volveré a continuación). Desde entonces, el concepto de *socialization* o «socialización» también se introdujo en diversos contextos de la psicología. Rolf Oerter, el conocido cronista de la psicología del desarrollo, reconoce incluso en este concepto la expresión moderna que ubica a esta psicología más allá de las problemáticas teorías de los estadios (1971). De manera análoga se usaron modelos psicológicos referidos, por ejemplo, a las teorías de la motivación o de la cognición para explicar el proceso de «socialización» (de manera que Kohlberg puede ser catalogado como psicólogo del desarrollo, pero también como teórico de la «socialización»). En este proceso se ha vuelto una costumbre destacar ciertos contextos sociales como «agentes de la socialización» y, conforme a esto, hacer una distinción entre la «socialización familiar» («socialización primaria»), la «socialización escolar» («socialización secundaria») y la «socialización profesional» («socialización terciaria»). Por su parte, esto permitió proyectar determinadas divisiones o estratificaciones sociales sobre el proceso de «socialización» y se preguntó, por ejemplo, por las particularidades de la «socialización específica» según el «género», la «cultura», el «estrato» o incluso la «clase». De esta manera, se entiende que, ocasionalmente, en el contexto de determinados movimientos políticos, a la teoría de la «socialización» se le atribuyera cierta potencia social crítica<sup>1</sup>. Hoy se recurre al concepto de «socialización» con gran despreocupación especialmente a la hora de explicar manifestaciones dignas de crítica o de alguna manera llamativas, como son la opresión sobre las mujeres, la delincuencia, la violencia, la psicopatía. Obviamente, debido a que ya no se quiere o ya no se puede suponer que los factores congénitos sean la causa de estas manifestaciones, no queda más que atribuirlos a los procesos de «socialización». Y así, de manera despreocupada, se considera que también

---

<sup>1</sup> Y así se explica que, por ejemplo, en la época del movimiento estudiantil del 68, el libro *Sozialisationsforschung: Materialien, Probleme, Kritik* (Investigación de la socialización: Materiales, problemas, crítica), que Wilfried GOTTSCHALCH, Marina NEUMANN-SCHÖNWETTER y Gunther SOUKOUP (1971) escribieron con intención anticapitalista, se convirtiera repentinamente en un *best seller*.

los fenómenos racistas, la violencia contra los extranjeros o cuestiones similares son el resultado de insuficiencias en la «socialización» de los individuos racistas o violentos (v. Holzkamp, 1995<sup>2</sup>).

En nuestro esbozo del concepto de «socialización» ya se insinuó que, a la hora de observar la historia del «desarrollo» como principio explicativo, no podemos, por cierto, desatender la influencia del *psicoanálisis* sobre el pensamiento psicológico. Pues aunque en Alemania el psicoanálisis se separa institucionalmente del estudio y la investigación psicológica universitaria, el pensamiento psicoanalítico encuentra difusión hasta en las más finas ramificaciones de la investigación y práctica psicológicas. Para nuestra argumentación es de especial importancia el hecho de que el concepto psicoanalítico del desarrollo sirva, en primer lugar, y directamente, como vehículo para la interpretación de sí mismo y de la propia vida por parte de las personas adultas. Este concepto sirve especialmente para la interpretación de las dificultades y conflictos *del presente* por parte de la persona adulta, y solo de manera secundaria se recurrió a él para fundamentar una psicología infantil psicoanalítica (como por ejemplo lo hicieron Anna Freud y Melanie Klein). No solo el mismo Freud tenía una relación ambivalente con respecto a esta adaptación del concepto. Hasta el día de hoy, algunos teóricos del psicoanálisis la observan con escepticismo, así por ejemplo Alfred Lorenzer, quien desea que el psicoanálisis sea entendido como una ciencia hermenéutica crítica referida a la experiencia y no como una sección de la psicología del desarrollo (e.g. 1974, v. et. Holzkamp, 1985<sup>3</sup>).

Hay un factor que, en cierto sentido, nos facilita la exposición del concepto psicoanalítico del desarrollo. Según entiendo, todas las variantes del psicoanálisis freudiano, también las modernas, como la teoría crítica del sujeto o el etnopsicoanálisis, se basan de manera por así decirlo pre-teórica en un mismo tipo de esquema del desarrollo (v. Holzkamp, 1995<sup>4</sup>). Por lo pronto, en este esquema se suponen «pulsiones» primitivas, sexuales o sexuales-agresivas, no-sociales, como temática básica y móvil central de la biografía humana. Se supone que solo durante la infancia más temprana, en la consecución de estadios que van desde las pulsiones parciales orales a las anales y fálicas, estas «pulsiones» son abiertamente

---

<sup>2</sup> Ver Holzkamp (1995/2015), «El racismo y el inconsciente según la concepción psicoanalítica y psicológico-crítica», *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la psicología crítica*, La Oveja Roja, Madrid pp. 284-334 — <http://www.laovejaroja.es/holzkamp.htm> ISBN: 978-84-16227-10-5

<sup>3</sup> Ver Holzkamp (1985/2015), «La posición que ocupa el psicoanálisis en la historia de la psicología», *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la psicología crítica*, La Oveja Roja, Madrid pp. 216-283.

<sup>4</sup> Ver Holzkamp (1995/2015).

determinantes para el comportamiento. Luego, en el proceso del desarrollo individual, y especialmente debido a las situaciones críticas del complejo familiar de Edipo y su sepultamiento, así como a la renovada «irrupción de la pulsión» en los conflictos culturales de la adolescencia y su integración, el «destino» de estas pulsiones es su paulatina «socialización», es decir, su transformación en dirección a su compatibilidad con las necesidades o restricciones socioculturales. Según esta visión, el temor (por ejemplo a la «castración») que aparece en estas situaciones críticas centrales, pero también en todos los conflictos que se derivan de ellas, exige variadas transformaciones y disfraces. Es decir, las mociones pulsionales originales (del «ello») tienen que volverse inconscientes o hay que hacerlas inconscientes mediante la «represión» y los (demás) «mecanismos de defensa» de manera que resulten llevaderas para el «yo» en cuanto instancia del actuar referido a la realidad. Aquí la instancia del «superyó» funciona como representación de los mandamientos y prohibiciones de la sociedad (por medio del padre y la madre, y especialmente del primero) en el sujeto. De esta manera, las contradicciones entre las mociones pulsionales, los requerimientos de la realidad y las restricciones de la sociedad en el individuo pueden ser personificadas como intentos del «yo» por lograr un equilibrio entre el «ello» y el «superyó». Según esta visión, en tanto estas tentativas por lograr un equilibrio solo fracasen dentro de un marco normal, la capacidad de acción del «yo» (aún) es sostenible reprimiendo y empujando las mociones pulsionales al inconsciente. En cambio un fracaso capaz de socavar esta capacidad de acción, conduce a la formación de síntomas «neuróticos» que el individuo ya no puede resolver por sí mismo y que hacen necesario un «tratamiento» psicoanalítico, etc.

De este esquema se desprende lo que en el marco del enfoque básico del psicoanálisis (y de acuerdo con la sentencia freudiana de que el niño es el padre del adulto) significa «explicación»: aquí, explicar nunca puede significar otra cosa que abordar la dimensión biográfica individual. En este contexto, el comportamiento manifiesto es la superficie que aparece, y los acontecimientos genético-individuales que lo fundamentan son lo «esencial» o lo «verdadero». Y con esta forma de pensar básica también se determina de antemano cuál es la única manera razonable de hablar de la dimensión genético-individual, a saber, en términos del retroceso a las dos grandes constelaciones conflictivas, la crisis de la adolescencia y el complejo de Edipo (incluyendo las previas simbiosis madre-niño que se han de resolver en ellas). De esto se desprende el significado central del concepto de la «regresión»: se supone que en cada tipo de comportamiento molesto, inadaptado, el individuo recae inconscientemente en formas de enfrentar la realidad que, desde el punto de vista genético-individual, son más primitivas y que ya no satisfacen los requerimientos de la resolución



de problemas de la vida adulta. En este contexto, la reaparición de las formas más primitivas indica la existencia de fisuras en los mecanismos inconscientes de la modelación y el control pulsional que se habían adquirido durante el sepultamiento del complejo de Edipo. Es por eso que la regresión, y por último también su análisis, retoman los impulsos narcisistas, agresivos, etc. de las pulsiones aún «en bruto», más allá del complejo de Edipo. Y así ocurre que los psicoanalistas, independientemente de los aspectos problemáticos del comportamiento adulto que estén analizando, no tardan en hablar de «la infantilización», de «las situaciones pulsionales infantiles», etc. De manera tan imprevista como natural, se habla del «niño pequeño» (esto lo analicé de manera más detallada en referencia con las interpretaciones psicoanalíticas del racismo; v. 1995<sup>5</sup>). En todo caso, como ya se dijo, aquí no se trata del «niño pequeño» real, sino del «niño en el adulto». Los conflictos infantiles tempranos se han de reconstruir a partir del bagaje experiencial de los adultos, para de esta manera revelar lo que se esconde «verdaderamente» tras los conflictos del presente, es decir, para revelar aquello que efectivamente los explica.

Tras lo expuesto quedan claras dos cuestiones: primero, la fuerte repercusión que tuvieron las ideas psicoanalíticas en el pensamiento usual de la «socialización» y, segundo, el grado en que este tipo de ideas ingresó, de manera por así decirlo secularizada, en el pensamiento cotidiano de la práctica psicológica. Por ejemplo, es frecuente que, en el marco de las diferentes actividades en torno a la consulta y a la terapia, se considere que el plano propiamente «psicológico» de la actividad profesional solo se alcanza cuando por fin se habla de la «niñez» del cliente. También puede ser que muchos individuos solo se consideren realmente «asesorados» o «sanados» si el psicólogo les ayuda a reconocer lo que «en verdad» se encontraba detrás de sus actuales problemas –por ejemplo, detrás de los problemas en la relación de pareja, una relación con el padre o con la madre, la cual ya desde la infancia era problemática–. Y tal vez, de esta manera, lleguen al convencimiento de que solo encontrarán remedio a sus problemas si estos conflictos infantiles tempranos son «elaborados». Aquí son comunes ciertos conceptos teóricos de la personalidad, como por ejemplo el de la «autorrealización» o el (más moderno) de la «identidad», asimismo se habla del «desarrollo de la personalidad» en los ámbitos más variados y de la manera más despreocupada. Y parecen existir límites difusos entre estos conceptos y ciertas fórmulas del habla cotidiana con las que se fundamenta la necesidad de una terapia, por ejemplo, cuando

---

<sup>5</sup> Ver Holzkamp (1995/2015).

se habla de una dependencia no-superada con respecto a los padres y de la necesidad de un desarrollo personal autónomo. Todo esto se cohesiona mediante el sobrentendido de que, como «persona», uno tiene la posibilidad y el derecho de «realizarse» individualmente y de «encontrarse a sí mismo». También en este caso, el trasfondo lo constituye la idea de que es posible explicar el individuo a partir de su «desarrollo». Aunque no ejerció igual influencia sobre todos los sectores de la psicología, esta idea condicionó la imagen que hoy se tiene de aquello que preocupa a la psicología y de lo que hacen los psicólogos.

### **Predicción, control, clasificación normativa:**

#### ***La función del «desarrollo» como concepto psicológico explicativo***

Aun cuando todo lo que dije hasta esta parte sea en mayor o en menor grado correcto, aun cuando la disciplina psicológica se interese de un modo particular en el desarrollo individual, cabe la pregunta: ¿por qué no debería hacerlo? ¿Qué hay de malo o equivocado en este interés, y dónde está la alternativa? A continuación intentaré explicar paso por paso este problema. Para acceder a la cuestión a tratar –y como es habitual entre los psicólogos críticos– comienzo por preguntar por la función que podría recaer, en el marco de la investigación y práctica psicológica, sobre la explicación de la persona adulta a partir de su desarrollo. En cierto modo podemos diferenciar las funciones que son directamente identificables en la investigación y práctica psicológica usual, y las que solo se pueden inferir a partir de un análisis funcional crítico.

¿Qué función cumplen las explicaciones que recurren al desarrollo? Frente a esta pregunta, parece lógico responder que, al recurrir a los datos del desarrollo, aumenta el valor explicativo de los enunciados psicológicos sobre el individuo. Esta es una respuesta que tal vez pudiera ser formulada por la misma investigación y praxis psicológica. En la medida en que sepa cuál fue el «desarrollo» de una persona determinada –por ejemplo, de qué tipo de familia proviene, a qué escuelas fue, pero también qué problemas y conflictos tuvo anteriormente, donde aparecieron «trastornos», etc.– también sabré más sobre cómo es ahora. Este supuesto parece tan obvio que, por ejemplo, cuando un psicólogo se enfrenta con las «dificultades en la educación» de un joven, nadie duda que la «anamnesis», que frecuentemente incluye la niñez más temprana (duración del periodo de lactancia, cuándo ocurrió el control de esfínter, cuándo comenzó a caminar el individuo, cuándo a hablar, etc.), es un aspecto indispensable para un diagnóstico realmente completo de la personalidad. Además, ya que, en cuanto «evolución», el «desarrollo» se determina y estructura de manera temporal, la inclusión de datos sobre el desarrollo parece aumentar considerablemente la posibilidad de hacer «predicciones» sobre el desarrollo posterior del individuo más allá del esclarecimiento del

presente. En el ámbito práctico laboral, se pueden formular «pronósticos» respecto al modo en que el individuo se desenvolverá en determinados contextos –escuela, oficio, exigencias extremas o situaciones agotadoras–, se puede pronosticar hasta qué punto dará buenos resultados y hasta qué punto fracasará.

Visto así, también en la situación terapéutica, en la que no solo se recogen datos sobre el desarrollo, sino que además se los interpreta, se sabe, por así decirlo, más sobre el individuo que él mismo. Se le puede decir qué conflictos pasados tienen que ser «elaborados», «tratados», para poder superar o para evitar dificultades y problemas presentes y futuros. Al parecer, el recurso a la dimensión del desarrollo abre la posibilidad de una especie de «extrapolación» del pasado hacia el futuro: según cuál haya sido hasta ahora la evolución, se puede juzgar cómo será el desarrollo futuro o dónde hay que intervenir para que sea distinto. Con la aplicación de una matriz de desarrollo –es decir, recurriendo a datos empíricos o también a experiencias personales con las evoluciones típicas del desarrollo– se cree elevar el control sobre el individuo, ya sea el control científico en forma de predicciones, o el control práctico en forma de posibilidades de pronóstico.

Si la observamos más detenidamente, constatamos que a la explicación del individuo a partir de su desarrollo le es claramente inherente una función normativa prescriptiva que acompaña (y está contenida en) la función del diagnóstico o de la predicción y que puede ser actualizada y empleada según sea necesario: si investigo el desarrollo pasado y presente de un individuo, obtengo necesariamente su «estado de desarrollo»; es decir, tomo conocimiento, dentro de este sistema de referencias, de dónde «se ubica» este individuo en comparación con los demás, registro si su «desarrollo» es completo o muestra determinados «atrasos», es «defectuoso». Esto es particularmente visible en el «diagnóstico del desarrollo», que registra la «correspondencia» entre el estado del desarrollo y la «edad». Aquí se interpreta el «valor fáctico» promedio de la «edad de desarrollo» como un «valor ideal», en general, sin que esto se considere problemático. Como lo mostró Gisela Ulmann (1987), esta forma de proceder refuerza de manera «científica» los temores y las irritaciones cotidianas de los padres respecto a si su niño se ha desarrollado «normalmente». El contenido normativo de la suposición de «estadios de desarrollo» sale a luz de un modo particularmente contundente en la citada teoría de las etapas de Erikson, donde las alternativas de desarrollo adecuado e inadecuado quedan ya claras con el nombre de cada estadio: si un adulto no quiere tener hijos, significa que no alcanzó el objetivo de desarrollo de la «generatividad» y está «absorto» en sí mismo de un modo egoísta. Esto es solo un ejemplo de la despreocupación con la que precisamente el psicoanálisis, a través de la

profesión, se erige en juez de la «madurez» o «inmadurez», «infantilidad», «alteración» de los individuos utilizando el criterio de la «biografía normal» que él mismo fijó. Pero como se infiere a partir de mi exposición, también otras teorías de los estadios, como las de Piaget y Kohlberg, son, en último término, de clara orientación normativa, pues reservan el estadio «más alto» a las personalidades «altamente desarrolladas» y exponen el retraso respecto a ese estadio como característica del ciudadano medio o de la gente «común». Lo mismo ocurre allí donde no se supone un desarrollo en fases, sino un desarrollo más bien continuo de los individuos. Esto se puede ilustrar citando los conceptos de «socialización» usuales que mencioné anteriormente: al menos de manera implícita, y aunque se lo haga con una consciencia crítica, también aquí se supone, como norma, el individuo que es competente dentro de las relaciones de vida existentes. Con esta norma se pueden comparar los déficits, las divergencias, las «perturbaciones» (y a veces, incluso aparece en este contexto la falta de disposición para la lucha dentro de la clase obrera como el producto de retrasos en la «socialización»). En general, el contenido normativo de este tipo de conceptos del desarrollo explica su afinidad con cierto tipo de «pedagogía»: se considera que los «retrasos» y los «déficits» de «socialización» implican directamente la tarea de su superación pedagógica, y son las teorías ya sea del desarrollo o de la socialización quienes brindan orientación en cuanto a la dirección en la que ha de actuar la «educación». Esto supone la pretensión de los psicólogos, psicoanalistas y sociólogos de ser los enseñantes del pueblo, una pretensión que pocas veces se expuso tan abiertamente como en el caso de Erich Fromm, quien primero quería disuadir a la humanidad de huir de la libertad (1941), luego aspiraba a enseñarle el arte del verdadero amor (1956) y, por último, a convencerla del valor del «ser» frente al «tener» (1976).

La línea que aquí siguió nuestro análisis, la «crítica de la función» que cumplen las explicaciones psicológicas del desarrollo, se puede continuar y ampliar. Por ejemplo, se puede preguntar: ¿qué función estratégica tiene, para los distintos psicólogos, explicar la personalidad de los adultos a partir de sus desarrollos? Hay muchos indicios de que estas explicaciones se usan para resaltar y defender tanto posiciones específicas de la psicología frente a otras disciplinas, como también posiciones político-profesionales frente a otros enfoques con los que se compite. Así pues, por una parte, se reconoce ampliamente que las explicaciones del desarrollo de los individuos son del dominio de la psicología y, por la otra, la práctica profesional del análisis psicológico del desarrollo brinda la posibilidad de hacer valer la especificidad y especial efectividad de la intervención psicológica, precisamente frente a las instituciones que contraten sus servicios y a la clientela en general. Sobre esta base, se puede explicar

fácilmente que lo que hace el «psicólogo» cuando analiza las experiencias de la infancia de y con los clientes, corresponde a su profesión; en tanto lo realice correctamente, se entiende que esto es algo indispensable y eficaz para la solución de los problemas de los adultos. De esta manera, los psicólogos no solo pueden responder a las expectativas sobre lo que en general se espera que hagan, sino que tienen a mano un probado recurso para la reducción de ciertas inseguridades. Por ejemplo, aun cuando queden perplejos frente a las problemáticas que les hayan sido encomendadas, una elaboración lo más «completa» posible de las experiencias de la infancia del cliente les permite, por lo menos, ganar tiempo (y, dadas las circunstancias, acumular horas que puedan ser facturadas). Y por lo demás, pueden esperar que de alguna manera, a partir de ese proceso y a medida que se avanza, se vaya generando el camino a seguir.

No quiero continuar con este tipo de observaciones. Si se las quisiera considerar válidas, habría que presuponer que las explicaciones del desarrollo del tipo descrito son, de hecho, científicamente problemáticas. Pero aun si fuese verdad que esas explicaciones son funcionales para los distintos psicólogos, es decir, que les posibilitan o facilitan el ejercicio de su profesión, esto no significa que también deban ser cuestionables o inadecuadas.

Para avanzar en mis reflexiones, es necesario que ponga en discusión la legitimidad de una condición que sirve de base a todas las concepciones y prácticas descritas. Se trata de la suposición fundamental de que existe una relación suficientemente clara entre, por una parte, las condiciones de desarrollo o de «socialización» de los periodos más tempranos de la vida y, por la otra, las capacidades, los problemas, las limitaciones, los conflictos individuales concretos de los adultos. En psicología, es normal que esta condición se considere como algo absolutamente «evidente», y el solo hecho de su formulación explícita puede parecer más o menos superfluo o incluso «pleitista». Pero por supuesto que esto no nos debe hacer desistir de nuestro propósito. Veamos.

### **La ficción de la determinación de la personalidad de los adultos por el desarrollo infantil:**

#### ***Construcciones de infancia, causalismo y colonización de la infancia***

Para muchos psicólogos, la determinación de la edad adulta por los anteriores estadios de la vida, especialmente los de la infancia, parece ser absolutamente «evidente». A esto se suma una psicología que hace mucho alarde de sus calificaciones en torno a este tema, y todo hace pensar que debe existir una abrumadora evidencia empírica a favor de este supuesto. Pero cuando uno revisa el asunto, comprueba que –tal vez para su

asombro— existen relativamente pocos estudios longitudinales suficientemente sólidos sobre la cuestión. Y el asombro debiera ser aún mayor cuando uno observa los resultados de estas investigaciones. Examinando la bibliografía respectiva, Paul Riesman (1993) constató, por ejemplo, que los datos de estas investigaciones sugerían, primero, «que la personalidad del adulto no se forma durante la primera infancia y, segundo, que no son las prácticas de los padres las que modelan más fuertemente el carácter del niño». Estas fuentes nos dejan «la persistente impresión de que la personalidad —no importa cómo se la defina— no se puede predecir simplemente sobre la base de la primera infancia y hasta la edad adulta, y que también en los estadios de desarrollo directamente consecutivos tienen lugar cambios considerables...» (p. 157). Los estudios sobre la forma de relacionarse de los padres con sus bebés mostraron ciertos «efectos a corto plazo sobre el desarrollo cognitivo y emocional del lactante», pero los «indicios de los efectos a largo plazo no son convincentes» (p. 158). Por supuesto que frente a este tipo de afirmaciones se pueden plantear las dudas habituales. Se puede conjeturar, por ejemplo, que si se hicieran investigaciones más amplias, seguramente se llegaría a resultados que apoyarían la hipótesis de una relación entre el desarrollo infantil y la personalidad de los adultos. Del mismo modo, se puede objetar que probablemente los métodos que se usaron hasta ahora no son los adecuados para demostrar este tipo de relaciones. Y son de esperar desaprobaciones particularmente enérgicas por parte de los círculos terapéuticos y especialmente los psicoanalíticos. Ese tipo de «resultados», se nos podría decir, no son más que tonterías: todo terapeuta sabe, por propia experiencia, cuán drásticas son las consecuencias que tienen los problemas del desarrollo de la primera infancia para el éxito o el fracaso del desenvolvimiento vital de los adultos, y todo terapeuta sabe que para la superación de la sintomática de cada caso es indispensable elaborar el pasado biográfico. Así y todo, puede ser que, para más de uno, la escasa evidencia empírica aumente su disposición a cuestionar el «sobrentendido» y la «naturalidad» de la matriz explicativa genético-individual. Y puede ser que ahora más de uno se pregunte cómo se explica el hecho de que la interpretación de las dificultades de la vida de las personas adultas a partir de las limitaciones del desarrollo en la primera infancia sea tan representativa en los encuadres terapéuticos. ¿Tal vez esa posibilidad de interpretación, tan representativa, se puede explicar mejor de otro modo, y no necesariamente mediante el recurso a una relación real de determinación?

Quizá nos puedan servir de estímulo, para reorientar nuestros pensamientos, los célebres trabajos historiográficos sobre la «historia de la infancia» —de los que, en todo caso, casi no se tomó nota dentro de la psicología tradicional—. Aquí podemos citar, por ejemplo, las

investigaciones de Philippe Ariès (1960) y Lloyd de Mause (1974), en las que se mostró que lo que nosotros entendemos por «infancia» no es una constante antropológica sino que, en cuanto concepto y realidad, posee un origen histórico. Según la concepción de Ariès –por cierto controvertida– la infancia fue tomando forma solo a partir del siglo XV y XVI. Para nuestra argumentación son importantes sobre todo ciertos análisis surgidos en el contexto de este cuestionamiento, en los que se mostró que las imágenes concretas que los «adultos» tienen de la infancia dependen de sus condiciones de vida y de la concepción que tienen de sí mismos, por ejemplo los escritos de Van den Berg (1960) y Richter (1987). A manera de introducción para las siguientes reflexiones quiero citar un pasaje algo extenso del trabajo de Dieter Richter, con un título ilustrativo: *Das fremde Kind: Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*<sup>6</sup> (Richter, 1987; cfr. Niestroy, 1989).

La creciente atención que se le presta a los niños y al estatus de la infancia durante los siglos de la época moderna se debe – esta es la tesis– no a una creciente cercanía, sino a una creciente distancia entre los adultos y los niños. A través del proceso de la civilización en el contexto de las nuevas formas de socialización determinadas por el modo de producción y de vida burgués, se produce una fuerte división entre niños y adultos. Surge la “relación adulto-niño” típica de las sociedades industriales... Paralelamente tiene lugar... el proceso del “encuentro de Europa con los territorios de ultramar”. Del mismo modo en que la etnología se constituye como un reflejo de la experiencia de las culturas extrañas, no europeas, del “salvajismo” y de la “naturaleza incivilizada” de los indígenas, surgen las imágenes de la infancia como consecuencia de una “experiencia etnológica en el propio territorio”. Comparados con los estándares del comportamiento adulto (“cultivado”), los niños aparecen crecientemente como incivilizados, como pequeños salvajes... “Salvaje” quiere decir: inculto y bruto. El niño, que debido al proceso de la civilización se separa más y más del adulto (de los estratos medios y altos) aparece como un ser humano aún sin terminar. (p. 25)

También la antropóloga Florence Weiss (1993) llegó a resultados similares, pero no sobre la base de estudios históricos, sino a partir de la reflexión de sus propias dificultades durante el estudio de la infancia en

---

<sup>6</sup> El niño extraño: Sobre la formación de las imágenes de la infancia en la época burguesa.

los Iatmul de Papua Nueva Guinea. Durante el proceso de investigación, Weiss reconoció con creciente claridad que era su propia concepción europea de lo que es «natural» en las relaciones entre la infancia y la adultez, la que le había impedido acceder a la vida y los problemas de los niños Iatmul. Buscando articular esta experiencia mediante un concepto generalizado, Weiss tomó como punto de partida la diferencia de poder entre los niños y los adultos y puso de relieve el modo en que se refleja esta diferencia «en los trabajos científicos» bajo nuestras relaciones culturales:

Los libros sobre niños siempre son escritos por los adultos, en ellos es muy raro que los niños lleguen a tomar la palabra. Los niños son objetos ideales cuyas propias posiciones no precisan ser negadas, pues ellos nunca podrían reclamarlas. Si las mujeres comenzaron a defender sus intereses, a investigar y a escribir sobre sí mismas, los niños jamás lo harán. Como el eslabón más débil de la sociedad, sin ninguna base económica, siempre dependerán de una mediación. Sobre niños, se puede pensar y escribir todo lo que los adultos se imaginen. (p. 99)

Florence Weiss caracteriza la visión de los adultos típica de nuestras relaciones sociales como la «*mirada puesta sobre el desarrollo*», en la que la infancia únicamente puede ser contemplada como un estadio dependiente previo a la existencia del adulto (p. 99). Aquí, dice Weiss, se confronta al niño «como algo no-acabado» con la edad adulta. «Por intermedio de las intervenciones pedagógicas», el niño debe ser «transformado en algo acabado: una fuerza de trabajo diligente y un ciudadano obediente». Según Weiss, los niños, a quienes se les atribuyen cualidades como las de ser «instintivos, ingenuos y felices», son considerados «primeramente en atención a la futura edad adulta. Nuestra mirada está puesta en el desarrollo. La infancia se degrada a una fase sin valor propio» (p.100). Desde esta posición, Weiss critica la «fijación a las fases de desarrollo»: si a cada fase se le asigna un determinado grado de retraso de los niños con respecto a los adultos, se parte de una «diferencia fundamental entre niños y adultos» y, de esta manera, se produce una «nueva distancia hacia los niños» (p.100). Weiss considera que esto también es válido para el concepto de «socialización», con el que se describen los progresos en el desarrollo y en la educación de los niños desde la visión de los adultos y comparando esos progresos con el estado alcanzado por los adultos (p.102). El informe de investigación de Weiss muestra con profunda expresividad el proceso en el que por fin encontró un contacto directo con los niños Iatmul. En este proceso, y solo una vez superada la «mirada puesta sobre el desarrollo» que llevaba consigo, encontró un acceso a formas culturales de vida y a modos interpersonales de relacionarse que no hubieran sido de esperar desde la visión de los adultos, ni podían ser



suficientemente explicados como un estadio previo, conducente a la edad adulta.

Otros estudios etnológicos que, como el trabajo de Weiss, también fueron publicados en el libro *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*<sup>7</sup> que editaran Marie-Jose van de Loo y Margarete Reinhart (1993), llegaron a resultados muy similares refiriéndose a otras etnias. Aquí nos remitiremos solo a uno más de estos estudios, la investigación de Charlotte Hardman (1993), en la cual no se describen niños en regiones extraeuropeas, sino el comportamiento de los niños en el patio del colegio de St. Barnabas, en Oxford. También Hardman, en sus consideraciones teóricas, critica la presuposición contenida en los conceptos usuales de desarrollo y «socialización», según la cual la personalidad de los adultos adquiere su carácter en la infancia y solo es posible concebir adecuadamente la infancia desde la visión de los adultos y como estadio previo al estatus del adulto. «Para los antropólogos orientados en el psicoanálisis», dice Hardman, «la infancia simboliza la fase de formación de la personalidad tanto individual como cultural. La idea de poder encontrar en la infancia las estructuras básicas de la personalidad, condujo a acciones tan absurdas como la de la búsqueda del complejo de Edipo entre los Trobrianders y los indios Hopi» (p. 62). A partir de la crítica de distintas concepciones en las que el niño es considerado como un objeto de las actividades disciplinarias y educativas de los adultos, un objeto desprovisto de independencia, que solo se puede explicar a partir de su tendencia a la asimilación en el mundo de los adultos, Charlotte Hardman desarrolla su propia posición:

En mi enfoque los niños son personas que de por sí –y no solo en cuanto destinatarios de las indicaciones de los adultos– merecen consideración. Quiero saber si en la infancia existen mundos auto-regulados, autónomos, que no necesariamente reflejan un estadio temprano del desarrollo de la cultura adulta. (p. 63)

Para investigar esta cuestión, Charlotte Hardman frecuentó el patio del colegio de St. Barnabas, yendo de aquí para allá y participando en los juegos hasta que los niños ya no le prestaban una atención particular, sino que, de algún modo, la aceptaban como a otro niño más. Por esta vía no solo fue iniciada, paulatinamente, mediante su participación en los juegos de los niños, en muchas de sus extrañas reglas y modos de relacionarse entre sí. Al igual que en otros trabajos sobre la etnología de la infancia publicados en la edición de Loo y Reinhart, se volvió manifiesto

---

<sup>7</sup> Niños: Estudios etnológicos en cinco continentes

que los niños cultivan sus propios juegos, propias maneras de hablar y canciones que no han tomado de los adultos, sino que se transmiten únicamente entre ellos. Y en parte, los niños parecen cerrarse conscientemente al trato de los adultos, sus reglamentaciones y sus exhortaciones sabelotodo.

Por una parte, en la psicología y en el psicoanálisis, se considera que el desarrollo y la infancia son algo que sin duda es accesible, algo de lo que se puede disponer. Pero por otra parte, tanto en los análisis históricos como en los etnológicos, aparecen de manera irrefutable la extrañeza y la distancia entre los adultos y los niños. Así, estos resultados hacen patente el carácter de *construcción* de las mencionadas concepciones psicológicas y psicoanalíticas del desarrollo. Por lo pronto, nos indican que aquí no se describen procesos biográficos independientes, sino que se formulan suposiciones teóricas. Y aunque con poca frecuencia, este es un hecho que también se reconoce en la psicología del desarrollo tradicional, así por ejemplo Rudolf Bergius, quien tras hacer una sinopsis de las teorías psicológicas más esenciales de las fases, en la que encuentra pocas o ningunas concordancias con respecto a las diferentes divisiones de fases, considera que «es posible que... los estadios y fases del desarrollo sean solamente productos de nuestros instrumentos conceptuales y metódicos de investigación» (1959, p. 125). Por su parte, Rolf Oerter (1971, pp. 502 ss.) muestra de manera convincente que la «continuidad» o el «carácter de fases» que presenta el desarrollo se desprenden solamente del arsenal metodológico-conceptual empleado y concluye que, por lo tanto, a este respecto, las controversias no se pueden resolver de manera empírica. Pero, más allá de esto, para nosotros el punto esencial es el siguiente: en las construcciones psicológicas y psicoanalíticas del desarrollo descritas, se suprime la *contradicción* entre las imágenes que los adultos tienen de la infancia y la infancia realmente experimentada. Al sujeto se le *enajena* de manera programática la *memoria* de su pasado e infancia. Aquí, las rupturas y fragmentaciones de mi experiencia biográfica, que resultan de la extrañeza de la infancia construida históricamente y del aislamiento en que se encuentran los mundos de vida infantiles, son maquilladas y negadas mediante la introducción autoritaria de una estructura llana, desde siempre conocida. El adulto solo necesita mover de un lado a otro su pasado biográfico hasta que por fin encaje y lo reencuentre en esa estructura. Ahora ya no es necesario seguir buscando palabras para encontrar una vía hacia la propia historia: las palabras se han establecido de antemano, y cuando finalmente uno hable de sí y a sí mismo en las «lenguas», por ejemplo, del psicoanálisis, le habrán hecho creer que solo ahora se comprende de manera cabal. Aquí estamos, en último término, ante el intento de una *colonización «científica» de la infancia*. A través de su implementación en el individuo, las construcciones psicológicas o

psicoanalíticas del desarrollo son puestas, por así decirlo, *en lugar* de la propia experiencia.

**El desarrollo como despliegue de las relaciones en el mundo de vida:**

***La doble perspectiva y la superación del «encierro en el yo» en el desarrollo biográfico de la experiencia***

A continuación quiero explicar estas cuestiones de manera más detallada e ilustrar las limitaciones cognoscitivas contenidas en el pensamiento psicológico y psicoanalítico del desarrollo. Para ello voy a poner de relieve un rasgo estructural que, a mi parecer, es común a todas las construcciones del desarrollo citadas (más allá de las diferencias que presenten). Me refiero a la hipóstasis «realista» de condiciones determinantes unidimensionales, una dependencia genética causal del periodo posterior con respecto al periodo anterior del desarrollo. Cuanto más fuerte se expresan en esta estructuración las visiones y el pensamiento psicoanalíticos, tanto más claro se dejan entrever en ella rasgos de aquello que Günter Dux (1992) describió en sus investigaciones antropológicas como la mítica «lógica del origen»:

Hay que cerciorarse de la más íntima lógica de los mitos, para comprender de qué se está hablando. Se ha de interpretar y asegurar el orden existente. Para ello hay que encontrar una historia que lo deduzca de un estado anterior. Con este objetivo, el «aún-no» del estado anterior se describe como inversión de lo existente». Esto debe ser «atribuido a la lógica de una concepción del mundo que siempre tiene que apelar a lo que está tras de sí, para hacer inteligible qué es lo que tiene a la vista. (p. 25)

La referencia a las construcciones del desarrollo y de la infancia que obedecen a la «lógica del origen» nos permite entender las estructuras de pensamiento que, por ejemplo, subyacen a una curiosa tendencia del psicoanálisis: a la hora de explicar los conflictos del presente, se le quita importancia al mundo en el que tienen lugar [*Enteigentlichung*]. Aquí, interpretar o comprender significa abordar el presente como mera forma aparente de la manifestación de los conflictos –a fin de cuentas, infantiles-tempranos– que «realmente» están detrás o, para decirlo con las palabras de Dux, significa «apelar a lo que está tras de sí, para hacer inteligible qué es lo que se tiene a la vista». Fuera de esto, retomando la cuestión que planteamos anteriormente con respecto a la «función» que recae en las construcciones del desarrollo, no parece equivocado citar una vez más a Dux para señalar que mediante estas construcciones, «se ha de interpretar y asegurar el orden existente». Como lo mostró Ute Osterkamp, en este tipo

de construcciones se retrocede desde las situaciones conflictivas y amenazantes del presente, hacia las constelaciones infantiles tempranas «extemporáneas». Por esta vía, con argumentos «científicos», se evita analizar y afrontar las condiciones contradictorias y de opresión existentes y se asegura la conformidad con las instancias dominantes. Osterkamp trató esta temática en variados contextos; aquí quiero citar solo un pasaje de un texto donde se refiere a las teorías que recurren al concepto de la «socialización» para explicar el racismo y señala: «se invierten la causa y el efecto», los conflictos actuales se interpretan como una «transferencia de los conflictos sin resolver, que tuvieron lugar entre los padres y el niño, hacia las autoridades del momento [...]. Evidentemente, estas teorías desarrollan su poder de convicción porque describen, por una parte, los fenómenos de manera gráfica y, por otro, ofrecen simultáneamente explicaciones que le ahorran a uno la confrontación con las presentes condiciones de heteronomía y dependencia» (1992, p. 279). Lo que es importante en el contexto de nuestra argumentación, es que aquí no es necesaria una decisión personal o una decisión política consciente para dejar de lado los conflictos del presente y confirmar el orden dominante. Antes bien, es a través de la *estructura lógica* de las construcciones fundamentales sobre el desarrollo y la infancia mismas que, tan pronto como uno empieza con este tipo de explicaciones pretendidamente científicas, evita casi automáticamente los temas candentes y se adentra en temáticas extemporáneas. Esto constituye otra faceta de la funcionalidad del desarrollo en cuanto recurso explicativo a la hora de asegurar la existencia y el ejercicio de la profesión de los psicólogos.

En la «mirada puesta sobre el desarrollo», los periodos posteriores de la vida se explican a partir de los respectivos periodos anteriores, el pasado biográfico se hipostatiza como «causa real» del presente biográfico. En un plano general, la unidimensionalidad de esta mirada se vuelve transparente tan pronto como problematizamos la concepción causalista de la historia que le subyace y le oponemos la perspectiva de la determinación de la historia (lo que significa siempre: «*mi*» *experiencia* de la historia y *mi* «*posicionamiento*» en relación con ella) desde el respectivo presente. Recurriendo a Georges Canguilhem, y con referencia a la historia de la ciencia, Michel Foucault describió este aspecto del modo que sigue:

*Redistribuciones recurrentes* que hacen aparecer varios pasados, varias formas de encadenamiento, varias jerarquías de importancias, varias redes de determinaciones, varias teleologías, para una sola y misma ciencia, a medida que su presente se modifica; de suerte que las descripciones históricas se ordenan necesariamente a la actualidad del saber, se multiplican con sus transformaciones y no cesan a su vez de romper con ellas mismas. (1969, p. 6)

Puesto que la historia individual es «historia» *sensu stricto*, también tiene que ser posible mostrar el mismo tipo de entrecruzamiento de perspectivas en la propia experiencia biográfica. Como escribí en *Grundlegung der Psychologie*<sup>8</sup> (1983):

Al “posicionamiento” en relación con mi propia historia le corresponde también el “posicionamiento” en relación con *la relación* entre mi “presente” y mi “pasado”. De este hecho se infiere» que mi biografía, tal y como la experimento, «no puede ser una formación estática que solo se prolonga más y más, hacia delante, a medida que avanza la vida». Por el contrario, «con la transformación de la situación subjetiva en la que me encuentro actualmente, tiene que transformarse, necesariamente», la forma misma de la estructuración de mi biografía. «Transformado mi presente, veo necesariamente de un modo distinto mi propio pasado, cambia la importancia de las cosas, la mirada retrospectiva del mundo se modifica (p. 337 s.).

Una vez comprendida esta *doble-perspectiva de la historia individual*, se adquiere una nueva libertad frente a las construcciones estereotipadas del desarrollo y de la infancia. Se pueden tomar en consideración posibilidades teóricas explicativas que hasta ahora eran «impensables». Así encontramos, por ejemplo entre los trabajos de Ute Osterkamp sobre el racismo, ciertos enfoques explicativos que, al tener en cuenta la otra perspectiva, ponen directamente al revés los modelos interpretativos «naturales» y usuales del psicoanálisis. De este modo, con referencia a «las teorías de la proyección» en torno al racismo, en las que se supone que las frustraciones y postergaciones infantiles tempranas se proyectan en la relación hacia los extranjeros del presente, provocando así la «xenofobia», Osterkamp cuestiona:

...en qué medida los defensores de estas teorías de la proyección incorporan, ellos mismos, mecanismos de defensa. En lugar de la proyección del pasado sobre el presente, se podría tratar de proyecciones en dirección inversa: las agresiones surgidas de la situación presente serían desplazadas hacia el pasado. De esta manera se contribuiría al encubrimiento de las causas presentes de la inseguridad existencial y a la producción y solidificación del “inconsciente”. Es decir, se contribuiría a la represión de impulsos que en la actualidad provocarían conflictos y amenazas. «Con ello –como es típico en las proyecciones– se

---

<sup>8</sup> Fundamentación de la Psicología

“superarían”, los problemas de tal manera que la conformidad con las relaciones dominantes y, de este modo, la propia existencia, no corran peligro (1993, p. 191 s.).

En otro texto, Osterkamp articula en un plano aún más general las nuevas posibilidades de interpretación que resultan de la actualización de la «segunda perspectiva»:

Con respecto a la tendencia a ver la causa de los problemas del presente en la infancia, difundida tanto en la psicología como en el pensar cotidiano, cabe también preguntar» si no tiene, en efecto, «una función simbólica, es decir, si no es “coherente” y “convinciente” en tanto refleja de forma “condensada” y “desplazada” la impotencia y la dependencia de los adultos de hoy, y en tanto, al mismo tiempo, esta simbolización de la experiencia lo libera a uno de la necesidad subjetiva de hacer frente a las dificultades del presente y de asumir los conflictos asociados con ellas. (1990, p. 163)

La toma de consciencia acerca de la doble-perspectiva de la experiencia biográfica repercute tanto en el contexto de la ciencia, como en el de la vida en general. Con ella se actualizan *perspectivas* que me permiten escapar al usual «causalismo» y realismo conceptual ingenuo, según el cual cada fragmento de la experiencia de mi pasado se localiza en un inamovible orden biográfico que se orienta «hacia la edad adulta» y obedece al criterio del éxito o del fracaso de la resolución de los problemas vitales. Ya no es necesario voltear y girar los fragmentos de mi experiencia hasta que encajen en ese orden. Ahora es posible, también en la dimensión histórico-individual, aquel «pensar la discontinuidad» que Foucault sintetizara con las palabras «umbral, ruptura, corte, mutación, transformación» (1969, p. 8). Por ejemplo, puedo dejar aquellos episodios de mi infancia que recuerdo, unos al lado de los otros, desconectados y sin ser interpretados, y puede que luego intente encontrar, paulatinamente, palabras que –más allá del ofrecimiento profesional sabelotodo al respecto– hagan valer la cualidad especial de esos episodios como mí experiencia de infancia. Quedo dispensado de la obligación de apartar las «rupturas» e incompatibilidades entre mi propia visión de mi infancia y las narraciones de otras personas, las fotografías que me muestran como un niño «extraño», las viejas cartas que escribí y en las cuales no me reconozco (*¿yo escribí eso?*). Tampoco tengo que integrarlas a mi previa imagen de mí mismo (que eventualmente fue inducida de manera profesional).

En el contexto histórico y cultural se hizo patente que la «infancia» no se puede reducir a una fase previa de la existencia adulta. La «infancia» posee su propio horizonte de significados y su propio valor vital. Esto contrasta con el intento de realinear la infancia para que ahora, en el plano individual, reaparezca dentro de las construcciones psicológicas del

desarrollo y de la infancia como una fase previa a la existencia adulta, a partir de la cual se puedan establecer normas para los grados del «éxito» en el propio desarrollo. Así se muestra que este intento, que finge ser científico, es, en efecto, una actividad del pensamiento para el desconocimiento de la realidad.

Todo esto no significa que aquí se permitan solo las «perspectivas», pero se niegue la existencia de procesos biográficos individuales reales. Lo que queremos resaltar, es el hecho de que la historia real de la vida no puede ser separada de las perspectivas en las que se manifiesta. Con ello no pierde nada de su fuerza una cuestión que para mí es existencialmente significativa, la de «lo que ocurrió realmente en aquel entonces» y de lo que yo tan solo me imaginé o de lo que solo fui persuadido. Pero este problema no se puede solucionar mediante un criterio externo independiente de los contextos, sino que requiere esfuerzos de abstracción y análisis comparativos variados dentro del contexto discursivo de cada caso. La pregunta por la objetividad biográfica va irrevocablemente unida a la perspectiva y al punto de vista del interés de quien la plantee en lo concreto, de manera que jamás puede ser resuelta definitivamente, sino que constituye un problema permanente, en sí cambiante, dentro de mi continua actividad de vida.

Al mismo tiempo, esto ilustra la problemática de la idea de una «sustancia» homogénea *en el individuo* como portador del desarrollo, idea inherente a las usuales concepciones referidas a las «estructuras de la personalidad» que se desarrollan por sí mismas, al «auto-desarrollo», la «auto-realización», etc. Ahora se hace visible que –al igual que la idea de la «personalidad» como una mónada cerrada en sí– también el decir refiriéndome a mí mismo que «yo» me desarrollo, es un resultado de la reducción causalista de la mirada. Nadie se puede desarrollar si no transforma sus posibilidades vitales y de acción, y con ello también sus relaciones a otros individuos: yo no «*me desarrollo*» (nadie sabe cómo habría que hacer algo por el estilo), sino que, en el mejor de los casos: *yo desarrollo mis relaciones con y en el mundo*. Leóntiev subrayó esto una y otra vez, por ejemplo, allí donde habla de la «riqueza en cuanto a las relaciones» que es constituyente para el desarrollo de la personalidad, o cuando observa: «la base primera de la personalidad, que no puede ignorar ninguna concepción psicológica diferencial, es la riqueza de los vínculos del individuo con el mundo» (1975, p. 321).

Si el desarrollo personal significa el desarrollo de mis relaciones en y con el mundo, también hay que volver a conceptualizar el recuerdo de mi propio desarrollo e infancia.

Como intenté demostrar anteriormente (1993), desde esta perspectiva, «la memoria» humana ya no se puede considerar, a la manera

tradicional, como una especie de *posesión interior* «que el individuo lleva consigo en su consciencia (o en su “stock de huellas mnémicas”)». La «memoria» es más bien una «característica de la situación de vida que surgió de manera histórica y en la que ingresan, como momento constitutivo, la riqueza y la claridad de los vínculos o relaciones entre el individuo y su mundo objetual contemporáneo... Así vista, la memoria es un momento de la perspectiva de pasado de mis relaciones de y con el mundo, que tomaron forma a través de mi biografía. Esta perspectiva contiene *mi* manera de desarrollar mis experiencias y de conocer el mundo, pero, por su parte, esto no puede ser separado de mis vínculos y relaciones histórico-concretas a determinadas infraestructuras de la realidad social objetiva independiente de mí» (p. 311).

Esto significa que, si me planteo reestructurar mi pasado desde la perspectiva de mi situación de vida presente, no lo lograré descendiendo de manera cada vez más «profunda» en mis experiencias individuales de infancia, sino que, por el contrario, deberé superar, reflexivamente, la idea de que estoy encerrado en la jaula de mi infancia y de que mi infancia determina todo lo que ahora soy y sufro. Esto también me permite problematizar una extrapolación que es típica en la psicología y en el psicoanálisis tradicionales, y en la que mi futuro aparece como «transcurso biográfico normal» determinado por el pasado. Y así reconozco que la revaloración de mi pasado puede abrir –en el marco de lo posible– perspectivas de futuro de las que hasta ahora ni yo, ni el psicólogo, nos habíamos enterado. Leóntiev plasmó esto en un concepto claro y conciso al escribir: «La revaloración de aquello que se desarrolló en toda la vida pasada, lleva a que el hombre arroje el lastre de su biografía» (1989, p. 319 s.; trad. mod.)<sup>9</sup>.

## Referencias

- Bergius, Rudolf (1959). Entwicklung als Stufenfolge. En Thomae, Hans (ed.), *Handbuch der Psychologie* (Tomo III), Gotinga: Hogrefe.
- Chomsky, Noam (1959). Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35(1), 26-58.

---

<sup>9</sup> Modificamos la traducción de Marta SHUARE (Ed. Progreso, Moscú, 1989) por no corresponder en su contenido a la traducción alemana que cita HOLZKAMP (LEÓNTIEV, 1975, p. 206). SHUARE traduce: «La revaloración surgida de lo que ya estaba establecido en la vida lleva a que el hombre deseche la carga de su biografía» (p. 319 s.)



- De Mause, Lloyd (1974). *The History of Childhood*, Psychohistory. Nueva York: Psychohistory Press.
- Dux, Günter (1992). *Die Spur der Macht im Verhältnis der Geschlechter: Über den Ursprung der Ungleichheit zwischen Mann und Frau*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1963). *Childhood and Society*. Nueva York: McMillan.
- Ferster, Charles B., Skinner, Burrhus, F. (1957). *Schedules of reinforcement*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Foucault, Michel (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1979.
- Fromm, Erich (1941). *Escape from freedom*. Nueva York: Rinehart.
- Fromm, Erich (1956). *The art of loving*. Nueva York: Rinehart.
- Fromm, Erich (1976). *To have or to be?* Nueva York: Harper & Row.
- Grüter, Barbara (1979). Dialektische Psychologie: Eine amerikanische Variante kritischer Psychologie? –Bemerkungen “Zur Ontogenese dialektischer Operationen”. *Forum Kritische Psychologie* 5, 157-175.
- Holzkamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1985). Zur Stellung der Psychoanalyse in der Geschichte der Psychologie. *Geschichte und Kritik der Psychoanalyse: Bericht von der 3. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie*, 13-69. Marburgo: VAG.
- Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995). Rassismus und das Unbewusste in Psychoanalytischer und kritisch-psychologischer Sicht. *Forum Kritische Psychologie* 35, 4-41.
- Leóntiev, Alekséi N. (1975). Actividad, conciencia, personalidad. En Vigotsky, Lev S., Leóntiev, Alekséi N., Lúriya, Aleksandr R., *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-326). Moscú: Progreso, 1989.
- Loo, Marie-Jose van de, Reinhardt, Margarete (1993). *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. Múnich: Trickster Verlag.
- Lorenzer, Alfred (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis: Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

- Markard, Morus, Ulmann, Gisela (1983). Geistig-moralische Entwicklung in der Psychologie? –Zur Kritik der Auffassungen L. Kohlbergs. *Forum Kritische Psychologie* 12, 11-47.
- Niestroy, Brigitte H. E. (1989). Some recent German literature on socialisation and childhood in past times. *Continuity and Change* 4, 339-357.
- Oerter, Rolf (1971). *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Oerter, Rolf (1975). *Moderna psicología del desarrollo*. Herder: Barcelona.
- Osterkamp, Ute (1990). Intersubjektivität und Parteinahme: Probleme subjektwissenschaftlicher Forschung. *Bericht von der 5. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie: Subjektivität und Politik* (pp. 143-187). Marburgo: VAG.
- Osterkamp, Ute (1992). Objektive und subjektive Behinderungen einer antirassistischen Pädagogik. *Bericht von der 6. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln* (pp. 257-294). Marburgo: VAG.
- Osterkamp, Ute (1993). Theoretische Zugänge und Abwehrformen psychologischer Analyse des Phänomens Rassismus / Fremdenfeindlichkeit. En Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V (ed.), *Rassismus-Fremdenfeindlichkeit-Rechtsextremismus: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs*. Bielefeld: Karin Ballert.
- Richter, Dieter (1987). *Das fremde Kind: Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Fráncfort del Meno: Fischer.
- Riegel, Klaus F. (1978). *Zur Ontogenese dialektischer Operationen*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Riesman, Paul (1993). Stimmt Freud in Afrika? –Über das Verhältnis von Erziehung und Person», Loo, Marie-José van de, Reinhardt, Margarete (ed.), *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (pp. 156-183). München: Trickster Verlag.
- Skinner, Burrhus F. (1948). *Walden two*. Nueva York: MacMillan.
- Skinner, Burrhus F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: New Jersey Prentice Hall.
- Thorndike, Edward L. (1903). *Educational Psychology*. Nueva York: Lemke and Buechner.

- Ulmann, Gisela (1987). *Über den Umgang mit Kindern: Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Van den Berg, Jan Hendrik (1960). *Metabletica: Über die Wandlung des Menschen –Grundlinien einer historischen Psychologie*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Watson, John B., Rayner, Rosalie (1920). Conditioned emotional responses. *Journal of Experimental Psychology* 3, 1-14.
- Weiss, Florence (1993). Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen: Die Iatmul in Papua-Neuguinea», Loo, Marie-Jose van de, Reinhardt, Margarete (eds.), *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (pp. 96-153). Múnich: Trickster Verlag.
- Wundt, Wilhelm (1896). *Grundriss der Psychologie*, Leipzig: Kroner, 1913.