NATURALISMO, HISTORIA E HISTORICIDAD
PROBLEMAS Y PROPUESTAS PARA UNA HISTORIA CRÍTICA DE LA PSICOLOGÍA

Trabajo Libre

PAVESI, PABLO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UBA

zppavesiyahoo.com.ar

RESUMEN.

En mi condición de profesor de historia de la psicología quisiera aprovechar este espacio para proponer una discusión, primero, sobre una posible toma de posición respecto de qué es y por lo tanto cómo enseñar la historia de la psicología; segundo, respecto de algunos problemas actuales de la enseñanza de la historia de la psicología. Respecto al primer punto, indicamos los puntos principales que creemos definen a una historia crítica de la Psicología – crítica en tanto opuesto a dogmática -, a saber, la multiplicidad de historias posibles, el carácter histórico de las verdades (que no por eso pierden carácter de tales) y sobre todo y por lo tanto la historicidad de las subjetividades que la psicología objetiviza. Identificamos el primer problema que enfrenta la transmisión de esta historia, a saber, el ahistoricismo de nuestra cultura en general y el naturalismo de la psicología en particular. Proponemos una historia particular, la del niño, para mostrar la historicidad de las subjetividades y, a la vez, que el objeto de la historia de la psicología es mucho más amplio que el de la psicología, tal como intentamos testimoniar en la bibliografía de este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Naturalismo. Ahistoricismo. Crítica. Historicidad. Niño

En mi condición de profesor de la cátedra de Historia de la Psicología I de la Facultad de Psicología de la UBA quisiera aprovechar esta oportunidad para proponer una discusión, primero, sobre una posible toma de posición respecto de qué es y por lo tanto cómo enseñar la historia de la psicología; segundo, respecto de algunos problemas actuales de la enseñanza de la historia de la psicología – actuales, es decir, novedosos, que enfrentamos aquí y ahora en el ejercicio de la docencia universitaria.

1. Digamos, primero, respecto de esa toma de posición, que el marco general que condiciona nuestro programa está dado por lo que llamaremos una historia crítica de la psicología – y esta noción de crítica es a la vez la que plantea la primera dificultad de transmisión, dados los presupuestos elementales respecto de la historia que los alumnos reciben de nuestra paupérrima cultura escolar. Debemos pues comenzar por el principio y librar al término de su acepción hoy exclusiva de "reproche", "objeción", "contestación" y recuperar su sentido filosófico por el cual ejercer una crítica es preguntar, cuestionar – de modo que *crítico* se opone a *dogmático*. Esto quiere decir que la historia de la psicología y, en general, cualquier historia de los saberes que merezca ese título – debe prescindir totalmente de preguntar e intentar responder a la pregunta sobre qué debe ser la psicología en general o la psicología en cualquiera de sus ramas históricamente constituidas. Creemos que enseñar historia en una cátedra hoy nos impone el trabajo de mostrar que la historia no es la historia de la verdad precisamente porque no hay una verdad – que ordenaría la historia en una línea de los descubrimientos jalonada de "antecedentes" a la constitución de un corpus, sino que hay múltiples verdades y que toda verdad está siempre históricamente determinada, esto es: es histórica sin que por ello la verdad pierda su condición de tal. El título "Historia de la Psicología" de la materia, aunque inevitable, es pues de una engañosa unicidad por dos razones: hay múltiples historias posibles de las psicologías (Vezzetti 2007) y, casi está demás agregar, hay múltiples psicologías. Esta segunda multiplicidad se hace patente en nuestros planes de estudio que brindan al alumno la vertiginosa experiencia de estudiar, digamos, dos decenas de materias cuatrimestrales, con algunas pocas anuales, dedicadas a psicologías diversas que difieren en objeto, supuestos, métodos y prácticas, fragmentación tanto más intensa en la UBA en razón de la inexistencia de un sistema departamental – inexistencia quizás bien justificada y tal vez sensata dada la evidente incomunicabilidad entre las diversas psicologías, la cual se radicaliza hasta el punto que es posible que ya sea imposible encontrar alguna comunidad de objetos, prácticas, problemas, intereses, objetos etc. Ya nadie se pregunta o cuestiona la unidad o la falta de unidad de la psicología –problema históricamente ligado a su mérito o demérito de acceder el rango de ciencia que ha merecido más de un debate brillante (Lagache 1957, Canguilhem 1958), que hace tiempo no nos interesa y del que podemos prescindir, dedicados a la feliz multiplicación de objetos de intervención y de técnicas de investigación de la subjetividad.

Las psicologías son múltiples porque la historia de la psicología es la historia de una multiplicación de saberes tendiente a objetivar todos y cada una de las muchas formas de la experiencia humana hasta lograr la saturada psicologización de toda experiencia, amorosa, moral, política, estética, intelectual, sacra o religiosa.

2. Segundo punto: la historia sólo puede ser crítica si se comprende que ninguna historia coincide con el pasado que investiga porque la historia es, siempre, cuestionamiento y problematización del presente. Este punto presenta uno de los mayores desafíos de transmisión en un momento histórico sin precedente en el cual recibimos en las aulas a una generación para quien el pasado en general – y por lo tanto los objetos de la historia – es aquello que por definición no tiene nada que ver con su propia experiencia, la cual se haya definitivamente limitada a la historia personal y por lo tanto a una historia que empieza en la propia generación – sin que lo que haya pasado antes tenga ya nada más que decir, aunque todavía pretenda hablar. Se da aquí uno de los síntomas de nuestro tiempo, este es, el total exotismo del pasado cuyos testimonios, artefactos, saberes, artes, obras, conflictos e ideas son, antes que exóticos, totalmente extraños o mejor, totalmente desconocidos. Debemos enfrentarnos pues a una situación en la que se ha consumado lo que Benjamin, en 1936, ya denominaba la época de la incomunicabilidad de la experiencia (Benjamin 1991). No es pertinente preguntar ahora por las razones históricas de este estado que resulta de lo que nos permitimos llamar la ahistorización de la conciencia y de su progresivo encierro en la experiencia generacional; las conveniencia que otorga al poder político un pueblo que, desmemoriado, deja de ser tal y pasa a ser gente o población, la aceleración progresiva del tiempo y su medición en función de los avances tecnológicos, la creación de segmentos de población en función de gustos y consumo (millenials, teenagers, seniors, baby boomers… etc.). Como quiera que sea, los resultados son devastadores pues sólo por una conciencia histórica podemos consumar lo que con razón ha sido llamado una "liberación del presente" y por lo tanto "la institución de una memoria colectiva que vaya más lejos de la memoria individual" (Le Goff 2005, p. 147) y sin la cual se pierde la fundamental "función social del pasado", entendiendo por pasado el período anterior a los acontecimientos de los que un individuo se acuerda directamente (Hobsbawm 1972). Esta situación define precisamente el principal desafío de nuestra actividad docente.

3. Tercero, una historia crítica es la que emprende la historia de los objetos de la psicología gracias al hecho de que esos mismos objetos son históricos. Esto es: la historia de la psicología debe mostrar la historicidad de los objetos de la psicología – pues bien puede escribirse la primera sin por ello investigar sobre la segunda (Danziguer 1997, p. 8). Podemos decir más: una historia que no muestre la historicidad de los objetos no es en realidad una historia en tanto considera que los objetos de la psicología son naturales y su historia reside en la de su descubrimiento y su progresiva dilucidación teórica – una historia de la verdad sobre un objeto natural. Este naturalismo es el único modo que puede tomar la historia en una perspectiva ahistórica y sus principales sostenedores son los psicólogos y la historia hecha por psicólogos, para quienes su objeto, el niño, el loco, el neurótico, la "conducta animal" o las "personas no humanas", la personalidad y la motivación han existido siempre, desconocidas por los siglos oscuros y ahora iluminadas por nosotros, los psicólogos que en esto seguimos la ilustrada tradición de la física y la biología. Quizás, arriesguemos, haya sido el psicoanálisis el que más contribuyó a difundir este espíritu ahistórico por su enorme difusión y vulgarización. Llamar al "complejo" que supuestamente determina nuestra subjetividad de hombres urbanos del siglo XX (o XXI, poco importa) con el nombre de una tragedia griega es prueba suficiente; el complejo de Edipo ya es un monumento a la ahistoricidad porque le otorga a Sófocles el dudoso privilegio de dramatizar una historia personal que es común a todos los hombres, o si se quiere, después de Margaret Mead, a los hombres "occidentales" que reconocen en la cultura de la Grecia clásica un origen común que los define como tales. Tenemos un primer argumento muy a mano para comenzar a deshacer ese malentendido. La Madre, personaje principal del drama, tal como hoy la queremos y la sufrimos, responsable de por vida de la salud biológica, erótico-moral de sus hijos, que ejerce el monopolio de los afectos en la familia celular y sin la cual el Edipo es inconcebible, es un sujeto reciente, decimonónico (Foucault, 1977). Otro texto mucho más lejano nos otorga una prueba igualmente contundente: nos cuenta que los cinco hijos de una madre espartana parten a la guerra "y [ella] esperaba en los límites de la ciudad el resultado de la batalla. Entonces, cuando llega a la ciudad [entre los primeros] el siervo que los acompañaba y… le dice que todos sus hijos han muerto, ella responde: "Esclavo! … Dime de quién es la victoria!". Una viuda le da a su hijo que parte a la guerra el escudo de su padre muerto en batalla, diciendo:

"Vuelve con él o sobre él". (Plutarco 1931, p. 463, 459). Es por lo menos difícil ver aquí un modelo de nuestra madre, a quien (se) le va la vida en la vida del hijo (cf. Pomeroy 2002). ¿Será posible incluir en un programa de historia de la psicología un pequeño texto de Plutarco, gramático, erudito, historiador, moralista griego que falleció a mediados del siglo II d.C.? Hagámoslo, si eso sirve como resistencia al naturalismo ahistórico que nos invade, pero con una condición: debemos detenernos a explicar una cultura en la cual la vida no es un valor; el amor a la vida definía para los antiguos al animal, sometido a la necesidad y al esclavo, sometido al trabajo, que sigue viviendo a pesar de perder la libertad que lo hacía hombre. En esta tradición que no debiera resultarnos tan exótica, los hombres son más humanos si eligen una vida dedicada a la gloria, la mía y la de mi ciudad, – la pobre y única inmortalidad que nos es dada a nosotros lo mortales – que nos hace perdurar en la memoria de los hombres, decisión cuyo modelo es Aquiles que prefiere morir antes que vivir sin ella (Jaeger 1957; Arendt 1993).

4. Nos arriesgamos a proponer un ejemplo particular que a nuestro parecer es especialmente eficaz para dar cuenta de la esencial historicidad de los objetos de la psicología. Se trata de un objeto de intervención privilegiado que se encuentra en la intersección de diversos saberes, prácticas, instituciones, este es, el niño. Los moralistas franceses del siglo XVII, La Bruyère, La Rochefoucauld nos muestran con claridad la sensibilidad aristocrática del *Ancien Régime* que ve en la niñez el estado más bajo, brutal y abyecto de la condición humana (de modo que el niño es un puro defecto de adulto, un no adulto) y que se asombra (y se aprovecha) de la sensibilidad de los burgueses que empiezan a jugar y a festejar las niñerías de sus hijos y comentárselas a los demás, costumbre que para ellos es absurda, si no definitivamente tonta (Tournier 1981; Ariès 1960) Jean-Jacques Rousseau es el primero que siente y describe, en el *Emilio o De la Educación* (1762) la sensibilidad infantil y ve en el niño *otro* sujeto afirmando a la vez la completud del niño y la positividad de la infancia. "Amad la infancia – nos pide Rousseau - … su juegos, sus placeres, su instinto amable" (Rousseau 1780 p. 86). Pero en todos los casos, en el siglo XVIII y hasta bien entrado el XIX, el único discurso que trataba del niño es el que se refiere a su educación – problema ético y político (en tanto compete a la educación del príncipe y, a partir de Rousseau, del ciudadano) y en absoluto psicológico. Tanto es así que el Parlamento de París juzga, con toda razón, que el *Emilio* es un libro

políticamente subversivo y se apresura a quemarlo, junto con *El Contrato Social* (1762), en la plaza pública, a la vez que ordena el arresto de su autor. Punto notable que hasta ahora no ha sido notado, es que, poco después de este nacimiento del niño como sujeto, el siglo XVIII asiste a la irrupción de la sexualidad infantil y a las primeras campañas masivas contra la masturbación infantil (Foucault 2001).

Pero el niño no podrá ser objeto de una psicología evolutiva y su educación la preocupación de una psicopedagogía, hasta que cambie radicalmente el concepto de evolución y Darwin (1859) anuncie que la semejanza entre seres vivos (es decir, el criterio que desde Linneo, regía hasta allí la clasificación de todos los seres vivos en géneros y especies) se debe al parentesco que existe entre ellos en tanto ambos descienden de un antepasado común. Brevemente, la semejanza de forma no es más que el resultado de una comunidad de origen. La conciencia es pues, deducen inmediatamente Darwin (1871) y los múltiples darwinismos, producto de un largo devenir, de lo cual resultan tres sujetos absolutamente nuevos, que encarnan los tres orígenes de nuestra conciencia: el animal, el primitivo y el niño, en ese orden - trilogía que todavía rige la reflexión freudiana en *Totem y Tabú* (1920) - , sujetos que serán a su vez objetivados por tres ciencias nuevas, la etología, la etnología y la psicología *evolutiva*, respectivamente (De Beers 1985; Richards 1987). Hemos incluido alguna vez en nuestro programa de estudios la lectura de Darwin (especialmente la corta y hermosa sección de *El Origen de las Especies* dedicada a la Embriología) y nos hemos detenido en la historia del concepto de evolución (Canguilhem 1985) y de las primeras observaciones sobre conducta infantil, iniciadas por el mismo Darwin (Luc 1997), para intentar transmitir la historicidad de las subjetividades y por lo tanto de los objetos de la psicología – punto que, según mi experiencia, es el más difícil de admitir por un alumnado educado en el ahistoricismo que da por supuesto que dichos objetos (nosotros, que somos sujetos y a la vez objetos de la psicología) son naturales. La conciencia humana es esencialmente histórica.

La historia del niño, nos permite además destacar dos puntos: primero, la distinción entre una cosa y un objeto, que el naturalismo ambiente tiende a confundir; es claro que siempre hubo niños pero no siempre hubo una infancia, como estado que define un modo particular de la conciencia, ni tampoco un niño, considerado como el objeto de un saber con serias pretensiones de cientificidad. Segundo, que, tal como se habrá adivinado, los objetos

de una historia crítica de la psicología son mucho más variados y amplios que los objetos, metodológicamente circunscritos de la psicología (Canguilhem 1968) – conste como pequeña muestra la bibliografía de esta ponencia. Por supuesto, esto es más fácil de ver en una historia de las instituciones o de la profesión del psicólogo, donde es evidente la intervención de factores sociohistóricos complejos: no es posible hacer la historia de las prácticas de la psicología sin hacer la historia de los espacios institucionales en las que ellas se ejercen – escuela, hospital, asilo, taller, familia -. Nosotros propusimos un ejemplo más humilde y acotado que corresponde a una historia estrictamente conceptual y que muestra cómo la psicología importa y redefine activamente los conceptos de otras ciencias, en este caso, el concepto de evolución que le brinda la biología, para constituirse como una psicología *evolutiva*. Por supuesto, hay muchas historias posibles del niño, por ejemplo una historia de las prácticas educativas que creemos conveniente al menos esbozar, para mostrar la progresiva psicologización de experiencias que eran ético-políticas y al mismo tiempo la multiplicidad de historias que atraviesan un mismo objeto. En 1798, Jean Itard, joven médico republicano consagrado a la educación de sordomudos, se encarga de la educación de un "niño salvaje" encontrado en los bosques, incapaz de hablar, a quien bautiza con el nombre de Víctor (Itard 1802). (Aclaremos: el salvaje (niño o pueblo) es un sujeto del siglo XVIII y es aquél que está más cerca de la Naturaleza, a diferencia del primitivo del siglo XIX que, estando más atrás en el tiempo, está más cerca del origen). Para esto inventa un conjunto de técnicas, procedimientos y artefactos muy novedosos que un alumno suyo, Edouard Séguin, socialista, aplica con mucho éxito a los deficientes mentales ("idiotas") a partir de 1837 (Seguin 1846) y que una alumna agradecida de ambos, María Montessori, católica, socialista y feminista, pondrá a prueba y perfeccionará cuando funde en Roma, en 1907, la primera *Casa dei Bambini*, y que finalmente darán origen al célebre método de educación preescolar que lleva su nombre (Montessori 1917). Una historia de las técnicas, sí, pero también la historia de una educación que se ejerce como militancia política y en la que se suceden en el curso de un siglo, tres sujetos: el salvaje, el idiota y este niño-alumno, objeto de la psicopedagogía experimental.

Mostrar la historicidad de las verdades y de los sujetos con que un psicólogo trata en su vida profesional es mostrar su carácter contingente, resultado de un entrecruzamiento de historias múltiples que abarcan a su vez muchos y variados objetos (que son pero no

fueron y pueden dejar de ser) – contingencia que en tanto tal abre a un futuro, o mejor a distintos futuros posibles, en una genealogía perpetua de objetos y prácticas. Quisiéramos creer, o, al menos, esperamos que esa contingencia permita descubrir – o mejor, desocultar- no sólo la historicidad de los modos posibles de la subjetividad en general sino también de la propia, de mi subjetividad, es decir, de aquello que soy y abrir así la posibilidad de una conciencia que pueda extenderse en una historia que supera en mucho la pequeña historia personal y nos brinde un pasado del cual debemos apropiarnos para proyectarnos a un futuro que se nutra de él y, así nutrido, pueda evitar las repeticiones e invente algo verdaderamente nuevo.

Referencias

Arendt, A. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Ariès, P. (1960). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Plon.

Danziger, K. (1997). Naming the mind. How psychology found its language. London: Sage Publications. 1997.

Benjamin, W. (1991). El Narrador. Madrid: Taurus.

Canguilhem, G (1958). Qu'est-ce que la psychologie? Revue de Métaphisique et de Morale (1). Traducción en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca

Canguilhem, G. *et al*. (1985). Du développement à l´évolution au XIX siècle. Paris: PUF. Traducción parcial en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca.

Canguilhem, G. (1968). L´object de l´histoire des Sciences. En Études d´Histoire et de philosophie des Sciences. Paris: Vrin, 9-23. Traducción en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca

Darwin, Ch. [1871] (1943). El origen del hombre. Buenos Aires: Albatros.

Darwin, Ch. [1859] (1983). El origen de las especies por vía de la selección natural. Madrid : Sarpe.

De Beer, G. (1985). Darwin's reading and the fictions of development. En D. Kohn (ed). The Darwinian Heritage. New Jersey-London: Princeton University Press.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2001). Los *anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: FCE.

Hobsbawn, E. J. (1972). The social function of the past: some questions. Past and Present (55), 3-17.

Itard, J. [1802] (1973). Memoria e Informe sobre Victor de l'Aveyron. Madrid: Alianza.

Jaeger, W. (1984). Paideia. Los ideales de la cultura griega. Buenos Aires: FCE.

Lagache, D. [1957] (1980). La unidad de la psicología. Buenos Aires: Paidós. Reproducción parcial en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca.

Le Goff, J. (2005). Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso. Madrid. Paidós Ibérica.

Luc, J.-N. (1997). L'invention du jeune enfant au XIXe. siècle. Paris: Belin.

Montessori, M. [1917] (2004). The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation. Rowman & Littlefield Publishers: New York-Oxford. http://library.lol/main/8477946982F1DCA535966C46329BB82C

Plutarco (1931). Sayings of Spartian Women. En Moralia. Oxford: Loeb Classical Library, v. 3. http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/Sayings_of_Spartan_Women*.html

Pomeroy, S. B. (2002). *Spartan Women*. Oxford: Oxford University Press. http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=7D29665BB6F17376D184A7FAFBC2D008

Richards, R. (1987). Darwin and the Emergence of Evolutionary Theories of Mind and Behavior. Chicago: Chicago University Press.

Rousseau, J.-J. (1780-1789). Emile ou de l'éducation. Collection complète des œuvres. Genève, v. 4. www.rousseauonline.ch.

Seguin, E. (1846). Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Paris: Baillière. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k770708.texteIm

Tournier, M. (1981). Emile, Gavroche, Tarzan. En Le vol du vampire. Notes de lecture. Paris: Mercure de France. 169-190.

Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. Revista de Historia de la Psicología, 28 (1), 147-166.