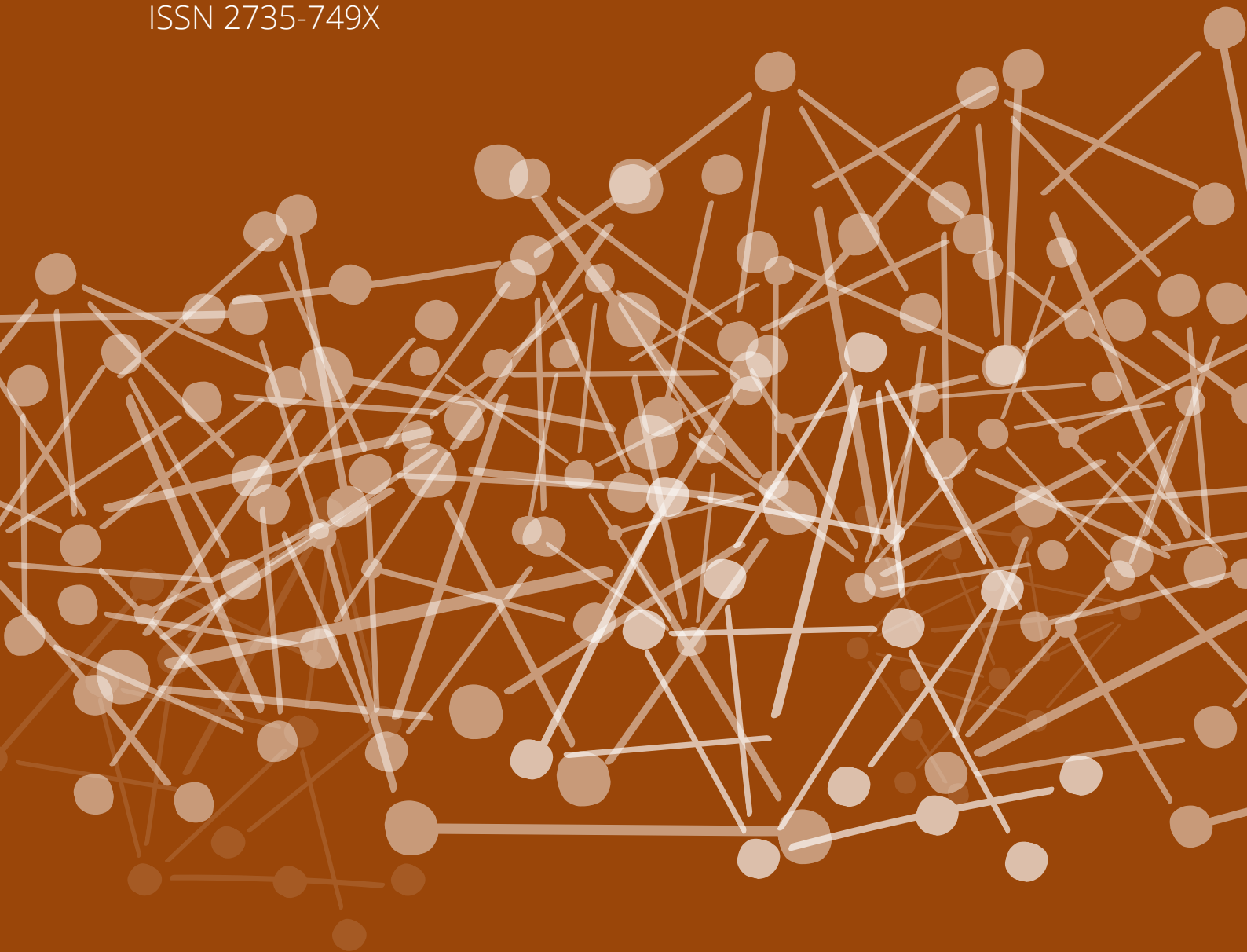


w w w . m a c r o h i s t o r i a . c o m

macrohistoria

• Número 5 • 2023

ISSN 2735-749X



macrohistoria

• Número 5 • 2023

ISSN 2735-749X

Sumario

Dossier Norbert Elias y el problema del ser humano en la historia: hacia una perspectiva sintética en las ciencias sociales

- Grandes debates en torno a la idea de proceso de civilización de Norbert Elias
Cecilia Devia 1-16
- La imagen del mundo y el lugar del ser humano en él en las clases de psicología social de Norbert Elias (1950-1951)
David Sierra G. 17-34
- La producción de conocimiento científico es históricamente estructurada, el aporte de Norbert Elias a su explicación
Samuel Vanegas Mahecha 35-53
- El desarrollo histórico-cognitivo de los conceptos en la psicología evolutiva de Steven Pinker: crítica del modelo modular
Wilson Lara Bernal 54-74
- El programa de la teoría genético-estructural como teoría fundamental de la historia, las ciencias sociales y las humanidades
Georg W. Oesterdiekhoff. 75-98
- Estudios fuera de dossier*
- Los comerciantes extranjeros en el Callao y sus conexiones con los puertos del Pacífico norte 1819-1829
Cristina Mazzeo..... 99-111

Presentación número 5

A 40 años de la publicación en alemán de *Compromiso y distanciamiento*, este dossier se basa en una de las ideas principales planteada por Norbert Elias en relación con los retos para el estudio de los cambios a lo largo de la historia: la insuficiencia de la mera descripción. La necesidad de trascender la pregunta por cómo son los fenómenos para buscar su comprensión, el porqué se dan de una particular manera, vuelve a poner el centro de la atención en los procesos de desarrollo desde la larga duración. Consideramos que este desafío que Elias planteó para las ciencias sociales conserva completa vigencia, sobre todo al buscar la comprensión del cambio en las formas de organización social en el tiempo.

Buscamos resaltar la figura del pensador alemán como uno de los autores de mayor trascendencia en la posibilidad de formar una perspectiva interdisciplinar entre las ciencias sociales, más ahora, en medio de la persistencia de algunos sectores que buscan mantener criterios de identidad rígidos para corrientes y disciplinas que estudian a los seres humanos —incluyendo marcos analíticos y delimitaciones geográficas—.

Con este número, Macrohistoria muestra la importancia de buscar aproximaciones sintéticas. Esfuerzos que permiten avanzar en la construcción de un terreno común a partir del diálogo sobre las evidencias empíricas e históricas para aportar a eso que Elias aventuró a llamar un ‘modelo de modelos’.

La relevancia para la historiografía de los artículos que presenta este dossier radica en esa propuesta amplia para las ciencias sociales que necesitan hacerse con una versión consistente sobre el ser humano. Esfuerzos que se encuentran en el propio trabajo de Elias al reconocer en la psicología una vertiente para anclar la psicogénesis a la dimensión histórica desde un proceso de larga duración, sumando esfuerzos en la tarea colectiva de reconocer la relación, siempre en tensión, de la organización social y su influencia en el desarrollo del individuo.

En ese sentido, a través de los artículos del dossier presentamos a los lectores una red de referencias que dialoga con la psicología, la antropología y la sociología. El orden de presentación de los trabajos no es azaroso. A medida que se avanza en el número se va desplegando la imagen que muestra las implicaciones epistemológicas de esa mirada amplia. En cada uno de los artículos se logra dimensionar el alcance de las discusiones y los distintos niveles de abstracción sobre la obra de Elias que permiten ponerlo frente al presente, así como en clave de futuro —justo en un año en el que el dogmatismo y su disputa por el control continúan siendo el motor y el combustible que desata guerras—.

El trabajo que abre el dossier lo escribe la Cecilia Devia. En él se muestra un panorama alrededor de las discusiones sobre el ejercicio de la violencia y la reconstrucción histórica de ella partiendo de *El proceso de la civilización*, destacando los debates que suscitó desde otras perspectivas dentro de la sociología y la historia. En el artículo también se problematizan algunos puntos alrededor de estos asuntos, sobre todo para el desarrollo de la violencia en la Baja Edad Media, mediante la contrastación con otras investigaciones.

Mediante un cuidadoso trabajo de archivo, el segundo artículo expone algunas de las anotaciones de Elias sobre sus inquietudes en relación con la posibilidad de reconstruir el proceso de desarrollo humano en la historia. Fueron esas reflexiones la base para la estructuración de sus cursos de psicología social durante los primeros años de la década de 1950. En la exposición de este trabajo de archivo —hasta ahora desconocido para el público hispanohablante— David Sierra, apoyado por la *Norbert Elias Foundation*, muestra parte de las discusiones que compondrán el telón de fondo de *Compromiso y distanciamiento* y refuerza la centralidad del tema dentro de su teoría de la civilización.

En el tercer artículo, el profesor Samuel Vanegas presenta parte del panorama alrededor de la producción de conocimiento, en especial el conocimiento científico. En las discusiones que presenta se dejan ver los retos para comprenderla en medio de las disputas epistemológicas que, aún hoy, se debaten en el juego de las determinaciones entre las condiciones materiales y el conjunto de estructuras que podemos entender como ideas, consciencia o conocimiento. El artículo introduce los aportes de Elias sobre la necesidad de cambiar el enfoque de la pregunta y propone algunas rutas para avanzar en esta materia.

El trabajo de Wilson Lara, en el que se mezclan de manera especial la historia, la sociología y la psicología, configura un esfuerzo por traer al presente la propuesta psicogenética de Elias y las dificultades para lograr una reconstrucción histórica del individuo. Mediante el análisis de la construcción argumental presente a lo largo de la obra del psicólogo evolucionista Steven Pinker, el texto plantea críticas con base en las implicaciones de sus aportes de cara a los retos actuales y las necesidades históricas que enfrentamos colectivamente.

El dossier se cierra con el trabajo del profesor Georg W. Oesterdiekhoff, el primero de acceso libre en español sobre su propuesta teórica. El programa de la teoría genético-estructural que presenta, soportado en una vasta tradición de estudios sometidos al juicio empírico, se basa parcialmente en la recuperación de la propuesta psicogenética de la teoría de la civilización de Elias, pero, sobre todo, se fundamenta en más de 70 años de estudios de la psicología transcultural, que inició con las investigaciones del psicólogo Jean Piaget. El artículo que presenta para Macrohistoria es una avezada provocación al debate, en el que interpela las tradiciones dentro de las ciencias sociales y las humanidades de manera directa debido a su aparente incapacidad para comprender la historia de la especie humana. Con la pretensión de resolver el problema, su programa teórico profundiza en la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo. Esperamos que los lectores se sumen al llamado y que este sea el comienzo de una discusión mucho más amplia dada en nuestro idioma.

El número culmina con un trabajo por fuera del dossier, que corresponde a la convocatoria permanente que lleva adelante la revista Macrohistoria desde 2021. En su artículo, Cristina Mazzeo analiza los circuitos mercantiles en el área del Pacífico norte a partir del puerto del Callao hacia California, entre 1819 y 1829. En este periodo de profundas transformaciones estructurales, con el desarrollo de las guerras de la independencia en América Latina, la autora presta atención a la naturaleza de los intercambios marítimos, su frecuencia y los agentes transnacionales involucrados, basándose siempre en fuentes primarias inéditas, conservadas en el Archivo General de la Nación del Perú. Porque como este número de la revista Macrohistoria muestra, prestar atención a los procesos,

y a la complejidad de la experiencia humana, es —tal vez— la mejor forma de entender nuestro pasado.

30 de diciembre 2023

Santiago Forero Bedoya
Coordinador dossier

Grandes debates en torno a la idea de proceso de civilización de Norbert Elias*

Great debates around the idea of the process of civilization of Norbert Elias

Cecilia Devia**

Resumen

En este artículo nos centraremos en El proceso de la civilización, de Norbert Elias. En líneas generales, la obra de Elias, después de su redescubrimiento, ha tenido muchos continuadores en diferentes campos disciplinarios. Algunos presentan críticas más o menos puntuales, pero apostando por la permanencia de sus teorías. Otros, en cambio, no la consideran útil como herramienta de interpretación. Pero todos acuerdan en el valor de sus investigaciones y en su carácter decididamente pionero. Por lo tanto, el pensamiento de Elias sigue estando vigente y todavía suscita debate. A continuación se hará referencia a tres de ellos, a los que hemos denominado: el “debate Elias-Duerr”, el “debate Goody-Goudsblom” y el “debate Schwerhoff-Spiereburg”.

Palabras clave: Norbert Elias, proceso de civilización, debates, violencia.

Abstract

In this article we will focus on The Civilizing Process, by Norbert Elias. In general terms, Elias's work, since its rediscovery, has had many followers in different disciplines. Some present essentially narrow criticisms, but retain the bulk of his theories. Others, however, do not consider his theory useful as an interpretative tool. Nevertheless, everyone agrees on the value of his research and on his decidedly pioneering character. Therefore, Elias's thought is still relevant and still inspires debate. Reference will be made below to three of these debates, referred to as: the “Elias-Duerr debate”, the “Goody-Goudsblom debate”, and the “Schwerhoff-Spiereburg debate”.

Key words: Norbert Elias, process of civilization, debates, violence.

Recibido: 15 de septiembre de 2023

Aceptado: 09 de noviembre de 2023

* Este artículo tiene su origen en una investigación más amplia que se concretó en una tesis de doctorado (Devia, 2014).

** Universidad de Buenos Aires, cecidevia@yahoo.com.ar, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7507-0789>.

Introducción

Nuestro acercamiento al pensamiento de Norbert Elias se centrará en su obra *El proceso de la civilización* (Elias, 1987), concluida a fines de la década de 1930, en cuyo título ya se puede encontrar la clave de su teoría¹. Lo que trata de demostrar, por medio de una investigación de carácter teórico-empírico, es que hay cambios de larga duración en las estructuras emotivas de los seres humanos, en una dirección única a lo largo de una serie de generaciones (psicogénesis), y que estos cambios se relacionan con las transformaciones estructurales a largo plazo del conjunto de la sociedad que también tienen una dirección determinada, en el sentido del aumento en el grado de diferenciación e integración (sociogénesis). A su vez, el individuo recorre a lo largo de su vida este proceso de civilización que la sociedad ha recorrido y sigue recorriendo. De ahí que se haya podido interpretar que Elias considera a la Edad Media como la infancia de la sociedad (Rosenwein, 2003). La configuración social que surgió al desintegrarse el Occidente en unidades feudales presentaría un grado relativamente bajo de diferenciación, de integración social y de interdependencia, en comparación con muchas de las unidades previas y posteriores en el transcurrir histórico.

Elias considera que el “entramado emotivo” de los seres humanos constituye una totalidad, dentro de la cual ubica un instinto de agresión que afecta a ese conjunto. Esta agresividad está limitada por reglas que terminan transformándose en autoacciones. Hay grados de desarrollo de la dominación emotiva. La agresividad actualmente se expresaría abiertamente solo en los sueños o en explosiones aisladas, que son tratadas como manifestaciones patológicas. Elias comienza su investigación observando a la clase alta secular de la Edad Media, y hace extensivas sus conclusiones a toda la sociedad medieval. En este período la rapiña, la lucha y la caza eran necesidades vitales. Elias sostiene que en la Edad Media el sistema emocional de los hombres era diferente al de sus contemporáneos y que tenían una vida emocional desmesurada. Reinaban el miedo, la inseguridad, la inestabilidad. La guerra y el bandolerismo eran permanentes. Lo considera como un período de grandes contrastes, durante el cual el campesino está sujeto al caballero armado en una medida superior a cualquier otro ser humano en la vida cotidiana en épocas posteriores. Al mismo tiempo, el guerrero es mucho más libre. En cuanto al nivel de vida, sería extraordinariamente alto el contraste entre la clase alta y la baja (Elias, 1987: 229-242).

Posteriormente, un control social más intenso anclado en la organización estatal cambiará estas pautas de vida. Hay una imposición progresiva de un doble monopolio regio: el fiscal y

¹ El título de su primera publicación en alemán, en 1939, es *Über den Prozeß der Zivilisation*.

el de la violencia. Se constituye una administración como aparato de dominación, con la existencia de luchas sociales por el acceso al mismo, que se traducen en el reparto de cargos y beneficios. Tomando como modelo a Francia, Elias distingue tres fases: una de libre concurrencia, con la consolidación del sistema feudal entre los siglos XI al XIII, en la cual se reparten las oportunidades por medio del empleo de la fuerza; una fase patrimonial, en la que se produce la desintegración del territorio, y finalmente la fase del monopolio regio, a fines del siglo XV, de la que resultará la formación del Estado francés (Elias, 1987: 333-446).

En el resumen final que el propio autor elabora de la obra que estamos comentando, este refiere que ante la extrema desintegración feudal en Occidente comienzan a actuar mecanismos de interdependencia que llevan a la integración de territorios cada vez más amplios. De estas luchas de competencia y exclusión entre los pequeños centros de dominación política surgen algunos vencedores, en un proceso que culmina con el triunfo absoluto de una sola de las unidades en pugna. El vencedor se convierte en el núcleo que monopoliza una organización estatal. Elias observa que, en el momento en que escribe, estos Estados constituyen sistemas de equilibrio de asociaciones humanas en competencia libre, que se enfrentan unos a otros con creciente intensidad bajo la coacción de mecanismos competitivos. Estas diversas asociaciones de dominación rivales, a su vez, son interdependientes y se mantienen en una situación de equilibrio extremadamente inestable. El autor recuerda también que a lo largo de su libro ha pretendido demostrar que la estructura de las funciones psíquicas de los individuos, los modos habituales de orientar su comportamiento, están íntimamente relacionados con la estructura de las funciones sociales y con el cambio en las relaciones interhumanas. Los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan a los humanos desde su infancia, solo pueden entenderse como resultado de un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de sus formas específicas de relación y de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen. Estos esquemas no son solo de índole racional, sino que son polifacéticos (Elias, 1987: 521-526).

Elias concluye su obra afirmando que solo cuando se hayan suavizado las tensiones entre los seres humanos, las contradicciones que se dan en la estructura de las interrelaciones humanas suavizarán a su vez las tensiones y contradicciones en el interior de los hombres. Como vemos, reafirma aquí su visión de un proceso civilizatorio psicogenético y sociogenético. Mientras tanto, el autor afirma que nos encontramos obligados a seguir diciendo que la civilización no ha terminado, y que constituye un proceso (Elias, 1987: 532).

Si bien Elias escribió su obra más destacada durante la década de 1930, por diversas razones esta permaneció prácticamente desconocida hasta 1970 aproximadamente. Su recepción

varía según los diferentes ámbitos geográficos (Elias, 1995; Béjar, 1994; Zabłudovsky, 2007; Weiler, 1996). En líneas generales, la obra de Norbert Elias², después de su redescubrimiento, ha tenido muchos continuadores en diferentes campos disciplinarios. Algunos presentan críticas más o menos puntuales, pero apostando por la permanencia de sus teorías. Otros, en cambio, no la consideran útil como herramienta de interpretación. Pero todos acuerdan en el valor de sus investigaciones y en su carácter decididamente pionero. Por lo tanto, el pensamiento de Elias sigue estando vigente y todavía suscita debate. A continuación se hará referencia a tres de ellos: el “debate Elias-Duerr”, el “debate Goody-Goudsblom” y el “debate Schwerhoff- Spierenburg”.

1. El “debate Elias-Duerr”³

Hans Peter Duerr, etnólogo e historiador de la cultura, publica a partir de 1988 en alemán, una obra proyectada en cuatro volúmenes, sobre lo que él denomina “el mito del proceso de civilización”⁴. En el primer volumen, Duerr (1988) indica que la teoría de la civilización que domina la cultura occidental desde la Ilustración está representada principalmente –en el momento en que él escribe– por Norbert Elias y su escuela, y por muchos otros que, más o menos explícitamente, adhieren a ella. Esta teoría sostiene, tomando como punto de comparación al europeo contemporáneo, que tanto los hombres de la Edad Media como los miembros de las sociedades “primitivas” sobrevivientes en la actualidad, no habrían todavía reprimido o regulado sus pulsiones y emociones. Es decir –continúa en su exposición Duerr– que no habría que exigir de un adulto perteneciente a esas sociedades mucha más reserva o inhibición que las de un niño, lo que explicaría que, al no haber superado el primer estadio del proceso de civilización, aparezcan desde una mirada actual como infantiles, espontáneos, simples, rústicos e ingenuos (Duerr, 1998: 1). Duerr agrega que, al considerar que en las “sociedades civilizadas” el hombre reproduce el proceso seguido por esas sociedades a lo

² Si bien el tema de las influencias que recibió Norbert Elias al redactar su obra –influencias que por otra parte no hacía explícitas, en general– no se llegó a incluir en esta presentación, agradezco aquí a la Dra. Vera Weiler, de la Universidad Nacional de Colombia, por haber llamado mi atención sobre la relación entre Karl Lamprecht y Norbert Elias a través de su exposición en el acto de apertura del XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: “Civilización, Cultura e Instituciones” que tuvo lugar en Buenos Aires entre el 1 y el 4 de julio de 2008. Posteriormente tuvo la amabilidad de facilitarme el acceso al artículo de Niestroj (1989), y a un trabajo suyo sobre el tema: Weiler (2010), que me hizo llegar cuando aún estaba inédito.

³ Hemos titulado así este apartado porque Weiler (1996: nota 93, p. 269), indica que hubo una respuesta directa de Norbert Elias, a la que no hemos tenido acceso, publicada en Maurer (1989).

⁴ A los que el autor agregó un quinto volumen. La obra en su conjunto se titula *Der Mythos vom Zivilisationsprozeß*. Los títulos de cada volumen son: 1. *Nacktheit und Scham* (1988), 2. *Intimität* (1990), 3. *Obszönität und Gewalt* (1993), 4. *Der erotische Leib* (1997), 5. *Die Tatsachen des Lebens* (2002). Aquí se trabajará principalmente con la edición francesa del primer volumen: Duerr (1998).

largo de su historia, Elias se adelanta en varios decenios a Philippe Ariés (1987) y a otros, que igualmente consideran que la distancia entre adultos y niños en las “sociedades no civilizadas” es tan pequeña que se justifica hablar de un “descubrimiento de la infancia” en la Edad Moderna (Duerr, 1998: 309).

Siguiendo su presentación de la teoría de Elias, Duerr (1998) indica que en estos primeros estadios, el control ejercido por la sociedad sobre lo que tiene de animal la naturaleza humana habría sido relativamente leve. Pero, sobre todo desde el siglo XVI, los europeos habrían emprendido progresivamente la tarea de reprimir esa “naturaleza animal”, iniciando el pasaje del “salvajismo” a la “sociedad civil” preconizado durante la Ilustración. Después de llevar a cabo en sí mismo este proceso civilizatorio, Occidente habría emprendido la tarea de llevar la buena nueva de la civilización a los pueblos extranjeros. Para Norbert Elias, la causa de este cambio profundo de la “economía afectiva” del hombre reside en el hecho de que la progresión de la división del trabajo aumenta la interdependencia de los hombres, y que la “dependencia” de los individuos entre sí y la “sujeción” de los unos a los otros se refuerzan. Esta densificación siempre creciente de las redes de interdependencia –que lleva a que un individuo tenga relación con un número de hombres cada vez más elevado– habría beneficiado a todas las personas capaces de imponerse en sociedad con una gran reserva y regulación de sus pulsiones y emociones. Duerr (1988: 1-2) ya plantea en estas primeras páginas su posición, indicando que se inscribe en contra de esta tesis civilizatoria, y adelantando que va a mostrar que los hombres de las “sociedades tradicionales” eran mucho más dependientes de los otros miembros de su propio grupo de lo que es el hombre occidental actual.

Aquí Duerr entra en la tónica de establecer comparaciones por más o por menos. Creemos más pertinente enfocar el tema desde el punto de vista de las diferencias, pero no de las diferencias de grado. Si bien se acuerda con la idea del alto grado de dependencia de los hombres de la Edad Media de su comunidad, de alguna manera el hombre occidental actual también es extremadamente dependiente de los otros, ya que ha perdido prácticamente la capacidad de autoabastecerse. Pero entendemos que carecería de sentido enfocar la cuestión desde el punto de vista cuantitativo, por lo que sugerimos hacerlo desde lo cualitativo.

Continuando con la exposición de Duerr, este concluye su introducción indicando que no es su propósito desarrollar un contrapunto de la teoría de Norbert Elias, haciendo de la teoría

generalmente admitida de la evolución de la civilización una especie de “teoría de la decadencia”, que sostendría que *nosotros* somos los salvajes y *ellos* los civilizados, aunque, sostiene, no faltarían argumentos a favor de tal tesis. Le es suficiente, asegura, demostrarles a aquellos que sostienen la teoría de la civilización y a los que un mito como el del Génesis los hace sonreír, que lo que hacen es mitificar la historia, y que ese “mito del proceso de civilización” vela el hecho de que, según toda verosimilitud, al menos en los últimos cuarenta mil años, no hubo ni salvajes ni primitivos, ni no civilizados ni pueblos en estado de naturaleza (Duerr, 1998: 3-4).

Dominique Lindhart (2001) entra en el debate, indicando que, a su entender, el objeto explícito en la obra de Duerr es establecer la falsedad de la teoría del proceso de la civilización. En total, continúa, son más de dos mil quinientas páginas⁵ con innumerables ejemplos literarios, históricos, mitológicos, etnológicos, etc., que buscan “desenmascarar” la obra fundamental de Elias. Lindhart sostiene que Duerr encara este trabajo motivado por una indignación moral, ya que considera que el proceso de civilización obra como una teoría legitimadora de ideologías colonialistas. Duerr no atribuye a Elias expresamente su adhesión al colonialismo, sino que marca la similitud estructural entre las teorías evolucionistas del siglo XIX que lo sustentaron y la teoría de Elias. En definitiva, el “mito del proceso de civilización” consistiría en un poderoso mecanismo ideológico de relativización de la violencia que se emplea para imponerlo. Por medio de la proliferación casi desmesurada de circunstancias particulares, sostiene Lindhart (2001), Duerr hace literalmente explotar el instrumento de medida en sí mismo y, en consecuencia, la teoría que lo sostiene. Para reemplazar el modelo eliasiano, Duerr postula vagamente un fondo común de humanidad, una “esencia” o una “naturaleza” de lo humano. En las antípodas de Elias, la postura de Duerr es la de negación de la historia, poniendo todo en un mismo plano. Para Elias, el ser humano es flexible, deviene él mismo un proceso, individualmente en el curso de su vida y colectivamente como sociedad.

Lindhart sostiene que las críticas al modelo de Elias van todas en la misma dirección: si es posible construir una escala ordinal única en la que el conjunto de las sociedades pasadas y presentes podrían ser jerarquizadas. En un primer momento, la crítica proviene de los antropólogos, que denuncian a la teoría eliasiana como eurocéntrica, evolucionista y

⁵ Con el agregado del quinto volumen, editado después de aparecido el artículo de Lindhart (2001), se sumarían otras mil páginas, lo que justifica aún más el comentario de Johan Goudsblom (1998), publicado también cuando se habían editado los primeros cuatro volúmenes: “El tamaño de esta crítica es por sí solo una prueba de honor para Elias, quien incluso para Duerr es “tal vez el sociólogo más influyente y estimulante de la segunda mitad del siglo...”.

teleológica. En un segundo momento, la crítica, apoyada en la historia de un siglo XX sangriento, apunta al postulado de Elias de la baja tendencial de la violencia a través del tiempo. Esta crítica se relaciona con la supuesta aparición de una “sociedad permisiva” que llevaría al relajamiento de las coacciones. Cada una de estas críticas, asegura Lindhart, ha dado lugar a enmiendas a la teoría, con el surgimiento, por ejemplo, del concepto de “decivilización” o “descivilización”. Así, los seguidores de Elias (o el mismo Elias), asimilarían las críticas, aceptando ciertas modificaciones del marco teórico pero exigiendo, en contrapartida, el reconocimiento de la validez global de aquel. En el análisis de Lindhart, la génesis de la civilización tal como es considerada por Elias comporta una “transustanciación” de la violencia en un bien. Esta operación de orden casi eucarístico contribuye a la “incomodidad” que algunos experimentan con la noción de civilización eliasiana. A partir de esto, Duerr (1988) ve en ella un mecanismo de violencia simbólica.

Otro motivo de conflicto es la ambigüedad en el uso del término “civilización” en Elias, al que Lindhart otorga tres dimensiones: el uso profano, el científico y el normativo. El problema surge a partir de este último, por el cual se valorizan ciertas formas de vida como efectivamente más civilizadas que otras. Pero si bien Elias afirma la *posibilidad* de una auténtica civilización a la que se acercaría más que ninguna otra la europea, también es cierto que no defiende ciegamente la superioridad de los productos de su historia (Lindhart, 2001).

En el mismo año en que Lindhart publica su artículo, aparece el de Étienne Anheim y Benoit Grévin, quienes consideran la obra de Hans Peter Duerr como una verdadera *summa* destinada a refutar la teoría de Norbert Elias sobre la civilización de las costumbres en el Occidente moderno (Anheim y Grévin, 2001). Sostienen que para Duerr lo que importa es el rol jugado por ciertas invariantes psicológicas en el origen de los códigos de civilidad presentes en todas las épocas en el conjunto de las sociedades. Pero los autores discuten también algo que Duerr no tendría en cuenta: la difusión de códigos de arriba hacia abajo postulada por Elias en forma arbitraria como una dirección unívoca y sistemática en los procesos de civilización. Otro punto que Duerr pasaría por alto es por qué el pudor está controlado de manera tan específica en las sociedades occidentales, hasta el punto de crear una serie de manifestaciones que han podido hacer creer a Elias que se trataría de una verdadera “invención” del pudor que surgiría en los albores de la Edad Moderna. Ignorando el problema, Duerr se inclinaría por la tesis de la unidad antropológica fundamental de todas las sociedades humanas bajo este ángulo del pudor (Anheim y Grévin, 2001).

La obra de Duerr es descripta aquí como una gigantesca “psico-antropología comparada” del pudor y de los tabúes corporales. En ella se distinguen tres conjuntos de investigación, que son manejados desigualmente por Duerr debido a su extrema amplitud. Sus puntos fuertes serían el Occidente desde la Edad Media a la actualidad y las sociedades de “cultura oral”, siendo notoria la ausencia de perspectiva diacrónica. También destacan su parcialidad en la interpretación de las fuentes, más condenable aún si se considera que esa es una de las críticas que le hace a Elias. Lo que Duerr construye es un relativismo extremo, intentando comparar situaciones psicológicas de excepción. Para Anheim y Grévin (2001), este relativismo sería el debate central de las ciencias del hombre actualmente, y la posición de Duerr podría dar sustento a las inconsistencias del posmodernismo.

Robert van Krieken (2005) propone otra lectura del debate Elias-Duerr, sosteniendo que hay un núcleo racional en los argumentos de Duerr que debe ser tenido en cuenta. Duerr sugiere que es más lo que tenemos en común con nuestros predecesores históricos o con gente de otras culturas que lo que Elias admite. Aunque ha habido un cambio histórico en el modo en que opera lo social y el autocontrol, esto no significa que cuanto más lejos en el tiempo esté situada, la gente haya estado menos controlada y restringida. Más aún, Duerr postula que en las sociedades llamadas “tradicionales” habría un mayor control social. Por ejemplo, considera insostenible el tipo de ausencia de restricción de los impulsos sociales que Elias observa en la Edad Media, ya que estudiando las relaciones estructurales de familia existentes, es evidente que han requerido al menos de algún conjunto de reglas sobre lo sexual. La respuesta de Elias asegurando que él solo apuntaba a diferencias *relativas* en la autorrestricción, a una menor restricción de la sexualidad, y sosteniendo la inexistencia de un “punto cero” en los procesos de civilización, no conforma a Duerr, ya que en la obra de Elias ve a la Edad Media como el comienzo de este proceso. Duerr considera que actualmente se percibe la historia europea bajo el prisma del proceso de civilización, pero este es solo un mito. Por su parte, van Krieken (2005) indica que en Elias parece presentarse la necesidad de alguna “naturaleza” presocial que requeriría restricción y propone pensar el problema en términos de las relaciones entre lo social y la disciplina.

Por su parte, Gil Bartholeyns subraya que el rechazo de Duerr a la teoría de Norbert Elias es triple: refuta el proceso civilizatorio que separaría a los “Antiguos” de los “Modernos”, es decir el pasaje de una sociedad espontánea a otra auto-dominada; objeta el proceso que separaría a Occidente de los otros, o sea a una sociedad civilizada de las sociedades en vías de civilización; y finalmente rebate el proceso interno que se daría entre la sociedad de elites y la

sociedad de masas. Uno de los principales argumentos que esgrime Duerr para neutralizar toda jerarquización de las culturas, consiste en sostener que las pequeñas sociedades tradicionales también están saturadas de prescripciones, estando tanto o más sometidas a coacción que las elites occidentales. Para Duerr, las masas están más constreñidas, por lo que Bartholeyns (2007) comparte la visión de que el esquema sociológico de Duerr está invertido respecto al de Elias. En definitiva, serían dos modelos binarios simétricamente contrarios.

Bartholeyns (2007) sostiene que Elias presenta la hipótesis del desarrollo de una regulación de las emociones y de la inhibición de las pulsiones a partir de Renacimiento básicamente por las fuentes principales que emplea, que son los manuales de buenas costumbres, los que en este período se vuelven efectivamente más numerosos, precisos y extendidos. Recuerda que se ha considerado que uno de los errores fundamentales de Elias es el no haber visto que lo que aparecía en esta documentación era principalmente un movimiento de explicitación de las reglas de la vida en sociedad; algunos medievalistas, sostiene Bartholeyns, han indicado que esto podría significar su desconocimiento de los equivalentes anteriores, tales como los espejos de príncipes, las instrucciones a novicios, las reglas monásticas, etc. La cuestión que se plantea es entonces si se está más o menos coaccionado por una regla difusa o por una regla formal. Para Duerr, la implícita coacciona más, de ahí que las masas estén más restringidas que las elites (Bartholeyns, 2007).

Lo que está en juego en estos modelos, sostiene Bartholeyns (2007), es, más que el grado de coacción, su naturaleza. Eso sería lo que distinguiría a las sociedades entre ellas. Pero sea cual fuere la ideología del progreso o su negación, se comprueba que el nivel de civilización es estimado por el nivel de coacción, apareciendo en ambos casos la coacción como condición de la civilización. Posteriormente, Bartholeyns (2007) introduce el pensamiento de Pierre Bourdieu, para quien los más coaccionados no serían ni las elites ni las masas, sino los que se encuentran entre las dos. Su sociología se presenta como una alternativa importante al dualismo social de la coacción en la historia.

2. El “debate Goody-Goudsblom”

Dando comienzo a lo que se conoce como el “debate Goody-Goudsblom”, en su intervención en un coloquio en conmemoración del centenario del nacimiento de Norbert Elias, el antropólogo Jack Goody (1999-2000) sostiene que de la obra fundamental de Elias se desprende que en el período medieval Europa no era civilizada. El proceso civilizador que habría comenzado al final de la Edad Media es visto como vinculado a la modernización y a la

superioridad de Europa en comparación con otras culturas y otros momentos históricos. El problema, indica Goody, es que toda vida social, en todas partes, involucra alguna consideración hacia los otros individuos, no existiendo en este sentido ninguna especificidad europea como parece creer Elias. Mientras que Goody considera correcto mostrar el desarrollo histórico de los modales en la mesa, no admite que esto esté inscrito dentro de alguna noción absoluta.

El autor examina comentarios de Elias sobre sus experiencias en Ghana, donde Goody vivió y trabajó varios años. En ellos descubre una actitud colonialista y un intento de hacer una “versión popular” del pensamiento freudiano. Para Goody los problemas de Elias para comprender a Ghana tocan los fundamentos de su teoría sobre la restricción progresiva intrínseca en el proceso de civilización.

En la exposición en la que contesta la intervención de Jack Goody, Johan Goudsblom resume las objeciones que más habitualmente se hacen al trabajo de Elias (Goudsblom, 1999-2000). Sostiene que Goody hace una lectura indiscriminada y descuidada de Elias, confundiendo los significados *etic* y *emic*⁶ de los términos “civilización” y “proceso civilizatorio”. Lo que Elias estaba diciendo, según Goudsblom, es que el Occidente estaba *expresando* un sentido de superioridad, no que el Occidente era superior (Goudsblom, 1999-2000).

3. El “debate Schwerhoff- Spierenburg”

El último debate al que se hará referencia comienza con un artículo de Pieter Spierenburg (2001) relacionado específicamente con el tema que más nos interesa y, por ende, el que más hemos trabajado: violencia y proceso de civilización, en el cual discute las críticas dirigidas a la teoría de Norbert Elias, concluyendo que las investigaciones de los últimos veinte años sobre la evolución del homicidio a través de los siglos la confirman. Indica expresamente que ningún dato producido por esas investigaciones es incompatible con el proceso identificado por primera vez por Elias.

Gerd Schwerhoff (2002) contesta a la respuesta positiva de Spierenburg a la pregunta que este mismo formula sobre la pertinencia del uso del modelo de Elias, basada principalmente en la investigación de Spierenburg sobre Amsterdam en la Edad Moderna, y propone una perspectiva histórico-antropológica que analice la violencia también como un medio de control social, como una fuerza productiva y significativa y como un código social.

⁶ Se relacionan generalmente con el término “Emic” los patrones de lo que sucede en el interior de las personas y con “Etic” lo relacionado con patrones en la corriente de comportamiento (Harris, 1976).

Desde su punto de vista, las ideas de violencia y agresión en Elias le parecen problemáticas, indicando que las conceptualiza como si estuvieran allí naturalmente. Agrega que si bien, como sostiene Spierenburg (2001), a partir de algunas declaraciones teóricas de Elias se puede pensar que ve a la violencia como un hábito social que es aprendido como cualquier otra conducta humana, su análisis empírico de la violencia caballeresca en la Edad Media contaría una historia completamente diferente. Schwerhoff (2002) critica lo que considera una interpretación ingenua y prejuiciosa de las fuentes de parte del sociólogo alemán. Rescata el hecho de que Norbert Elias relaciona datos empíricos y teoría como ningún otro pensador contemporáneo lo ha hecho, y sostiene que su proceso de la civilización pretende ser tanto una teoría de los procesos sociales como su prueba empírica. Pero agrega que en su trabajo no hay una relación clara entre datos empíricos y premisas teóricas. Para Schwerhoff, Elias casi nunca cita de una manera metodológicamente controlada y controlable, lo que convierte a su teoría en inmune a las críticas. Considera que Spierenburg repite esta metodología, usando la teoría para mostrar que hubo un grado mensurable de mayor violencia en la Edad Media y que la progresiva evolución en la primera modernidad es parte de una tendencia secular. Concluye que ambos cruzan indebidamente el límite entre una alianza ajustada entre datos empíricos y teoría, por un lado, y un razonamiento circular por otro. Schwerhoff (2002) indica también falta de coherencia en Elias cuando presenta a la violencia medieval como siendo controlada externamente, mientras que la exitosa prevención de la violencia posterior se conseguiría mediante la autoacción. Citando a Manuel Eisner, desnuda el simplismo al que puede llevar el esquema causal tomado de la teoría de la civilización, que expuesto brevemente marca la siguiente secuencia: más control social disciplinario, por lo tanto más autocontrol metódico, por lo tanto menor violencia individual.

La breve réplica de Spierenburg (2002) es publicada conjuntamente con la crítica expuesta más arriba. Allí sostiene que, en última instancia, lo que rechaza Schwerhoff es el enfoque histórico-sociológico, llamando a la teoría de la civilización “el último dinosaurio teórico de su clase”, tipo en el que incluiría también a Émile Durkheim, y no admite como fructífera la comparación del comportamiento humano en contextos muy dispares en el espacio y el tiempo. En un artículo más reciente, Schwerhoff (2007) es contundente al señalar que el hecho de seguir la teoría de Elias no debe reemplazar una verdadera crítica de las fuentes. En definitiva, considera que es un modelo reduccionista, en el cual el recurso a la violencia depende del grado de control afectivo.

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo hemos presentado una serie de debates sobre el pensamiento de Norbert Elias que demuestran el enorme interés y utilidad que este ha despertado en

estudiosos de diversas disciplinas y diferentes extracciones. A modo de cierre, me limitaré a ofrecer aquí solo algunas reflexiones propias sobre su pensamiento en relación con la temática de la violencia, enfocada particularmente en la Baja Edad Media. Este tópico lo he abordado en diferentes oportunidades a lo largo de muchos años, y es por ello que centro allí estos comentarios finales. Por otra parte, podría aventurarme a resumir el valor de la obra de Elias –en especial de *El proceso de la civilización*, que he elegido como referente principal, indicando que presenta un desarrollo histórico sistemático indudablemente pionero, a lo que se agrega el planteo de una tesis que constituye una referencia ineludible para la temática de la violencia.

Para Elias, la evolución social planteada en términos civilizatorios es un proceso de larga duración, con momentos de aceleración, estancamiento y regresión. Por el contrario, la propuesta que he desarrollado en mis investigaciones es entender el cambio histórico no como una restricción civilizadora de emociones y violencia descontroladas, sino como la transformación de un conjunto de convenciones y representaciones en otro. Lo que en principio le cuestiono a Elias es la misma idea de un proceso civilizatorio. Con un análisis exhaustivo, minucioso, demorado, de la documentación, que pretende –salvando las distancias– asimilarse en parte al que hace Elias sobre todo en *La sociedad cortesana* (1996), y en *El proceso de la civilización* (1987), intenté dilucidar en mis investigaciones si los actores del período y lugar estudiados, que según Elias deberían tener muchas menos autoacciones – o directamente no tenerlas– en comparación con los de la sociedad actual, en realidad no estaban más constreñidos en unos aspectos y menos en otros. El hecho de que vivieran siempre inmersos dentro de algún tipo de comunidad (de parentesco, religiosa, gremial, etc.), como indica, entre otros autores, Aron Gurievich (1990), puede llegar a entenderse como que estaban más “controlados” que actualmente, incluso más “autocontrolados”, en muchas situaciones, así como en otras no. Por otra parte, la sociedad medieval en su conjunto era altamente jerarquizada, y toda jerarquía implica control.

Encuentro entre los principales aciertos de Elias su aproximación globalizadora a los problemas, mientras que desarrolla a la par sus aspectos teóricos y sus manifestaciones prácticas. Las que siguen esta forma de trabajo serían, a mi juicio, sus obras más logradas: *El proceso de la civilización* (1987) y *La sociedad cortesana* (1996). Esto forma parte de su rechazo a las dicotomías y parcelaciones que considera esterilizadoras, a las que se opone tenaz e insistentemente en todos sus escritos. También se destaca su valorización del método comparativo.

Entre las principales críticas que se le pueden hacer, varios especialistas –con los que concuerdo– consideran que en su obra subyace, aunque el mismo Elias muchas veces lo niega,

una idea evolucionista y un criterio “eurocentrista” (y más específicamente “galocentrista”), que toma como modelo a la sociedad occidental en la que vive el autor, considerándola como lo más alto a lo que ha llegado la civilización hasta entonces, y pone una especie de punto de partida de esa evolución en la Edad Media. A pesar de que Elias insiste en que no hay un “punto cero” y que el proceso no es lineal, sino que hay retrocesos y avances, estas concepciones se podrían ver desvirtuadas en otros pasajes de su obra y sobre todo en algunas conversaciones o comentarios de carácter más informal⁷.

En ocasiones parece que para Elias todo sería una cuestión de grados, y ahí es donde creo que surge la idea de que hay un modelo hacia el cual se tiende, del cual los seres humanos occidentales actuales estarían más cerca que los medievales, por ejemplo. Esto aparece con más nitidez en sus primeras obras. Luego, con la “barbarie” nazi, surge más claramente la idea de que puede haber retrocesos, procesos de “descivilización”, y que algunos serían muy graves, como en este caso (Elias, 1999). Eso sucede porque Elias ve en la civilización un modelo que contiene valores que considera especialmente positivos. No concuerda con otros autores que ven en el Holocausto una masacre burocrática y ordenada que surge de la misma civilización, y consideran que el poder es afirmado como valor supremo y a la vez es banalizado (Arendt, 1999). En realidad, los nazis no habrían llevado a cabo un proceso “descivilizatorio” si se siguen las premisas planteadas por Elias, ya que tanto el genocidio como sus emprendimientos bélicos fueron llevados a cabo, en líneas generales, como procesos racionales de agresión y de exterminio.

⁷ Por ejemplo, al relatar sus experiencias en Ghana (Elias, 1995: 81-86). Sigo acá especialmente a Jack Goody, de cuya contribución ya citada destaco el comentario final: Elias' problem about understanding Ghana touches upon the roots of his theory about the progressive restraint intrinsic to the civilizing process. He sees African art as achieving a more direct expression of feeling. Blood sacrifice again is seen to touch upon the orgiastic, an action that civilization has taught us to contain. So too the worship of a plurality of 'fetishes'. All these aspects of Ghanaian society are seen as a closer to uninhibited feelings, the absence of restraint. The contradiction comes when he acknowledges the highly ritualized (and restrained) behaviour of the Ghanaian University student standing rigidly behind his father's chair. The fact of the matter is that all social life demands restraint, demands a control of behaviour that would otherwise lead to a war of all against all. Ritual often does precisely that. So too does language which intervenes between affect and expression. [El problema de Elias para comprender Ghana toca las raíces de su teoría sobre la moderación progresiva intrínseca al proceso de civilización. Considera que el arte africano logra una expresión más directa de los sentimientos. Nuevamente se considera que el sacrificio de sangre toca lo orgiástico, una acción que la civilización nos ha enseñado a contener. Lo mismo ocurre con el culto a una pluralidad de “fetiches”. Todos estos aspectos de la sociedad ghanesa se consideran más cercanos a los sentimientos desinhibidos, a la ausencia de moderación. La contradicción surge cuando reconoce el comportamiento altamente ritualizado (y refrenado) del estudiante universitario de Ghana que permanece rígidamente detrás de la silla de su padre. El quid de la cuestión es que toda vida social exige moderación, exige un control de la conducta que, de otro modo, conduciría a una guerra de todos contra todos. El ritual frecuentemente hace precisamente eso. Lo mismo ocurre con el lenguaje que interviene entre el afecto y la expresión] (Goody, 1999-2000).

Considero que uno de los principales problemas que aparecen en Elias cuando se refiere a la violencia es el hecho de que, en general, parece haber elegido tratar solo la violencia física, como si en ella se subsumiera toda la violencia. Aun así, tomando solo la violencia física, no queda muy claro que haya habido un “avance” a través de las diferentes etapas históricas, sino que se sigue viendo más bien un cambio, una diferencia, en la forma en que se usa. Tampoco en la Edad Media, por ejemplo, el más fuerte físicamente disponía sobre el más débil; los guerreros respetaban grupos físicamente más débiles que ellos, por ejemplo, los pertenecientes a la Iglesia, e incluso a veces los guerreros eran dominados por ellos. Conviene recordar aquí, por otra parte, que el clero también disponía de fuerza militar, lo que pone en discusión un punto de vista demasiado restrictivo desde la esquematización trifuncional del período⁸.

En resumen, y en relación al amplio tema de la violencia en el que me he centrado en estos comentarios, Elias afirma que la dominación política centralizada se realiza por la unión de tres factores: monopolio de la violencia, burocracia y monetarización de la economía. Es una dinámica en la que la concurrencia es superada por los procesos de monopolización. En líneas generales, Elias plantea que el poder nace de la concurrencia, de ahí que la violencia sea necesaria, pero parece que la ve como punto de origen y considera que después debe ser evitada o en extremo suavizada. Es decir, que no considera la existencia de una violencia ambivalente, que construye y destruye a la vez al Estado y a la sociedad. En mis estudios sobre la Baja Edad Media castellana he comprobado que la sociedad medieval valora el orden; y considera que el terrenal debe ser un reflejo, aunque sea pálido y desdibujado, del orden celestial. Pero de la misma manera en que la violencia puede destruir ese orden deseado, otro acto violento puede restaurarlo, ya que la sociedad continúa desarrollándose y reproduciéndose a través del conflicto.

Bibliografía

Anheim, É. y Grévin, B. 2001. “Le procès du ‘procès de civilisation’? Nudité et pudeur selon H.P. Duerr”. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*. No. 48-1, pp.160-181.

Arendt, H. 1999. *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.

Ariés, P. 1987. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

⁸ Este aplísimo tema lo abordé en Devia, 2017.

- Bartholeyns, G. 2007. "Sociologies de la contrainte en Histoire. Grands modèles et petites traces". *Revue historique*. 642, pp. 285-363.
- Béjar, E. 1994. "Retrato de un intelectual marginado". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. 65, pp. 13-26.
- Devia, C. 2014. *Violencia y dominación en la Baja Edad Media castellana*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Devia, C. 2017. "El derecho a la resistencia de los dominados. Un ejemplo de caso: la Galicia bajomedieval". *Mirabilia Journal. Eletronic Journal of Antiquity & Middle Ages*. Journal of the Institut d'Estudis Medievals (Universitat Autònoma de Barcelona). No. 24, pp.144-171.
- Duerr, H. P. 1998. *Nudité et pudeur. Le mythe du processus de civilisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Elias, N. 1987. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1995. *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- Elias, N. 1996. *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1999. *Los alemanes*. México: Instituto Mora.
- Goody, J. 1999-2000. "Norbert Elias and civilizing process: a critique". *Polis*. No. 7, pp.1-6.
- Goudsblom, J. 1998. "La teoría de la civilización: crítica y perspectiva", en V. Weiler (comp.), *Figuraciones en proceso*. Bogotá: Fundación Social, pp. 45-75.
- Goudsblom, J. 1999-2000. "On the scope of the theory of the civilizing process. A comment on Jack Goody's paper". *Polis*. No 7, pp. 7-10.
- Gurievich, A. 1990. *Las categorías de la cultura medieval*. Madrid: Taurus.
- Harris, M. 1976. "History and Significance of the Emic/Etic Distinction". *Annual Review of Anthropology*. No. 5, pp. 329-350.
- Krieken, R. van. 2005. "Occidental self-understanding and the Elias-Duerr dispute: 'thick' versus 'thin' concepts of human subjectivity and civilization". *Modern Greek Studies*. No. 19, pp. 273-281.
- Lindhart, D. 2001. "Le procès fait au Procès de civilisation. A propos d'une récente controverse allemande autour de la théorie du processus de civilisation de Norbert Elias". *Politix*. No. 14. 55, pp. 155-181.

- Maurer, M. 1989. "Der Prozess der Zivilisation. Bemerkungen eines Historikers zur Kritik des Ethnologen Hans Peter Duerr an der Theorie des Soziologen Norbert Elias". *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. No. 4, pp. 225-238.
- Niestroj, B. 1989. "Norbert Elias: A Milestone in Historical Psycho-Sociology. The Making of the Social Person". *Journal of Historical Sociology*. No. 2. 2, pp. 89-172.
- Rosenwein, B. H. 2003. "Pouvoir et passion. Communautés émotionnelles en France au VIIIe siècle". *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. Vol. 58, No. 6, pp. 1271-1292.
- Schwerhoff, G. 2002. "Criminalized violence and the process of civilisation: a reappraisal". *Crime, Histoire & Sociétés/Crime, History & Societies*. No. 6, pp.103-126.
- Schwerhoff, G. 2007. "Justice et honneur. Interpréter la violence à Cologne (XVe-XVIIIe siècle)". *Annales H.S.S.* No. 5, pp.1031-1061.
- Spiereburg, P. 2002. "Theorizing in Jurassic Park: A reply to Gerd Schwerhoff". *Crime, Histoire & Sociétés/Crime, History & Societies*. No. 6, pp. 127-128.
- Weiler, V. 1996. "Norbert Elias: una introducción". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. No. 26, pp. 235-272.
- Weiler, V. 2010. "La versión psicogenética de la Historia cultural. A propósito de los cien años del Instituto de Historia Cultural y Universal en Leipzig". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Universidad Nacional de Colombia. No. 37. 1, pp. 227-267.
- Zabludovsky, G. 2007. *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.

La imagen del mundo y el lugar del ser humano en él en las clases de psicología social de Norbert Elias (1950-1951)*

The image of the world and the place of the human beings in it in Norbert Elias' social psychology lectures (1950-1951)

David Sierra G.**

Resumen

Norbert Elias es uno de los primeros sociólogos que se planteó seriamente la tarea de indagar las condiciones empíricamente comprobables que hicieron posible la historia propiamente humana, junto a aquello que se puede rescatar de la reconstrucción de dichas condiciones para el entendimiento de la dirección del desarrollo histórico. Fue uno de los pocos pensadores del siglo pasado que dieron con una visión sintética del ser humano en ese sentido. En este artículo se analizan pruebas documentales hasta el momento poco comentadas, que ayudan a esclarecer la manera en la cual el sociólogo se acercó a este problema entre 1950 y 1951 en sus clases de psicología social en Londres.

Palabras clave: psicogénesis, psicología social, desarrollo humano, historia.

Abstract

Norbert Elias is one of the first sociologists to undertake the task of investigating both the empirical conditions that made human history possible, and the question of what reconstruction of these conditions can add to the understanding of the direction of historical development. He was one of few twentieth-century thinkers to devise a synthetic vision of the human being in this sense. This article analyses documentary evidence, hitherto little discussed, which helps to shed light on Elias's approach to this problem in his 1950 and 1951 social psychology classes in London.

Key words: psychogenesis, social psychology, human development, history.

Recibido: 17 de agosto de 2023

Aceptado: 02 de noviembre de 2023

* Investigación realizada gracias a un financiamiento postdoctoral de la *Norbert Elias Foundation* (Países Bajos) y el *Deutsches Literaturarchiv Marbach* (Alemania). Agradezco especialmente a Adrian Jitschin de la *Norbert Elias Foundation* por su importante apoyo a la investigación.

** Doctor asociado al UMR 5316 Litt&Arts de la Universidad de Grenoble (Francia). Email: davidsierrag86@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-0285>

Introducción

Como es bien sabido, la obra y la persona de Norbert Elias pasaron desapercibidos en las discusiones académicas hasta aproximadamente mediados de los años 60 del siglo pasado. Entre otras cosas, pasaron desapercibidos los esfuerzos que realizó durante su largo periodo de anonimato para construir la imagen sintética del ser humano que aparece en las obras del periodo de su vida en el que fue ampliamente reconocido (ver Elias, 1994 ;1982). Los esfuerzos existieron, no sólo en el sentido programático que se puede leer en el primer ensayo teórico de su libro *La sociedad de los individuos*, escrito en 1938 (Elias, 1990). En su ensayo ya había indicado que “la psicología constituye, en suma, el puente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales” (Elias, 1990: 58). Según él, entre las tareas que el proceso de división del trabajo científico había terminado por encomendar a la psicología, se encontraba tanto “el estudio de las regularidades fisiológicas y biológicas del organismo”, como el “estudio de las estructuras y regularidades histórico-sociales de las que dependen la dirección y forma de la diferenciación individual” (Elias, 1990: 58). Y en pie de página añadió:

Aquí está también la clave para comprender la relación entre la civilización y la naturaleza humana: el proceso de civilización es posible por cuanto la autodirección de una persona en su relación con otros seres y cosas, su “psique”, no está tan sujeta por reflejos y automatismos heredados como, por ejemplo, su digestión; es posible debido a la particular capacidad de coordinarse y transformarse que poseen estas funciones de autodirección. El proceso de civilización es puesto y mantenido en movimiento por un cambio de las relaciones humanas en una dirección determinada, por el movimiento, regido por leyes propias, de la red de individuos humanos interdependientes (Elias, 1990: 58).

Sostendré aquí que, durante el periodo aludido, Elias llevó a cabo esfuerzos en esta dirección en un sentido teórico-empírico que recogía y articulaba algunos de los conocimientos científicos más avanzados de su época. Para demostrarlo, presentaré una reconstrucción de la imagen sintética del ser humano que había elaborado para entonces, mediante el análisis de las clases de psicología y psicología social que dictó entre 1950 y 1951 en Londres.

1. Clarificación inicial sobre el material estudiado

Durante el periodo de su vida que va de 1944 hasta 1954, anterior a su primer nombramiento universitario en la Universidad de Leicester, Elias recibía ingresos precarios impartiendo clases nocturnas para trabajadores en el Workers' Education Association, y asegurando algunos cursos, sin puesto fijo, en algunos centros de educación superior de Inglaterra. Como se verá aquí, durante dicho periodo, Elias solía asociar la imagen sintética del desarrollo humano que le interesaba a lo que llamaba, muy a su manera, la “psicología social”. La construcción de tal imagen sintética constituía el hilo argumentativo de las clases que dictaba

en la Universidad de Londres, y que constituyen el material que examinaremos en este artículo.

Las clases que interesan aquí tuvieron lugar, en su mayoría, entre 1950 y 1951. Sus transcripciones, todas en lengua inglesa, se encuentran inéditas en su archivo personal en el *Deutsches Literaturarchiv* (en adelante DLA) en Marbach am Neckar, en Alemania, y se encuentran dispersos en cuatro carpetas:

La carpeta 163, que lleva el título "*Texts of a series of lectures on psychology, with annex. 1951*" ("*Textos de una serie de clases de psicología, con anexo. 1951*")¹, contiene la transcripción de ocho cursos. Asimismo, la carpeta 167, titulada "*File concerning lectures in social psychology, with texts of lectures (incomplete) and notes concerning lectures*" ("*Expediente relativo a clases sobre psicología social, con textos de clases (incompletas) y notas relativas a las clases*"), contiene la transcripción de varias clases, tres de las cuales fueron escritas a máquina de escribir, junto a otras escritas a mano e ilegibles. Las clases van desde, posiblemente, septiembre hasta diciembre de 1951. He clasificado y organizado el conjunto de estos textos y los llamaré aquí "Clases de Psicología"². En ellos Elias trató los siguientes temas: (1) El hombre en sociedad [1]; (2) el objeto de la psicología social e introducción al sistema nervioso; (3) el sistema nervioso central; (4) el sistema nervioso autónomo; (5) las investigaciones de Iván Pávlov; (6) las distintas corrientes de la psicología; (7) algunas teorías del aprendizaje humano; (8) la teoría de las pulsiones de Freud; (9) la teoría de las pulsiones y la maduración inicial humana; (10) psicoanálisis y desarrollo emocional en el niño; (11) razones de la tardanza en la recepción de la teoría psicoanalítica. A excepción del primero, ninguno de los textos trae título en el material físico presente en el DLA. Los títulos fueron formulados por mí en función del contenido.

Por su parte, la carpeta 179, que lleva el título, "*File concerning Advanced Course in psychology at Morley College, with texts of lectures 1-9 and 11-23 with annexes and students' essays. 1950-1951*" ("*Expediente relativo al Curso Avanzado de Psicología en el Morley College, con textos de las conferencias 1-9 y 11-23 con anexos y ensayos de los estudiantes. 1950-1951*"), contiene la transcripción de 22 clases que tuvieron lugar desde el 28 de septiembre de 1950 hasta el 5 de abril de 1951 en el Morely College, en Londres. El conjunto de estos textos los llamaré aquí

¹ Todos los contenidos analizados aquí se encuentran originalmente en inglés, y fueron traducidos al castellano por el autor.

² Citaré aquí los textos de estas clases mediante la notación "(DLA, n° de carpeta, CP-n° de clase: n° pagina)". "CP" hace referencia a el conjunto de clases que denomino aquí Clases de Psicología, y "n° de clase" hace referencia al número que asigno aquí al título de cada clase.

“Clases Avanzadas de Psicología Social”³. En ellos Elias trató los siguientes temas: (1) Precisiones conceptuales sobre el concepto de mente; (2) la sustitución del comportamiento heredado por el aprendido en el humano; (3) la historia como resultado de la plasticidad del comportamiento humano; (4) cambios en la personalidad individual bajo situaciones extremas: análisis de los campos de concentración; (5) aclaración sobre las diferencias entre regresiones y fantasías; (6) algunos cambios históricos en la estructura de la personalidad; (7) introducción al estudio del proceso de la civilización; (8) la agresividad en el proceso de la civilización; (9) paralelos psicogenéticos en las pinturas primitivas y las pinturas infantiles; (10) la décima sesión no se pudo dictar a causa de enfermedad; (11) depresión y melancolía; (12) ansiedades sociales y psicológicas; (13) ansiedades sociales y psicológicas: el suicidio; (14) digresión sobre las relaciones entre los sexos; (15) tabú y psicología social; (16) tabúes verbales: la reticencia a hablar de dinero percibido; (17) tabúes verbales y estatus social; (18) los tabúes en el proceso de la civilización; (19) algunas capas del desarrollo mental: egocentrismo espontáneo, mentalidad primitiva e infancia; (20) elementos de reflexión para la investigación de los cambios psicológicos y sociales en la historia I; (21) resistencias e impulsos al cambio I; (22) elementos de reflexión para la investigación de los cambios psicológicos y sociales en la historia II; (23) resistencias e impulsos al cambio II. Al igual que con las Clases de Psicología, ninguno de estos textos trae título en el material físico presente en el DLA, y los he asignado en función de su contenido.

Adicionalmente, se reconstruyó otro texto corto que llevaba como título “El hombre en sociedad [2]”. Este se encuentra en la carpeta 166 y posiblemente hizo parte de una clase que Elias habría dictado en Ealing entre 1955 y 1956⁴.

Por el momento no hay claridad sobre quién se encargó de la transcripción de las diferentes clases: aunque las Clases de Psicología parecen seguir al pie de la letra las palabras que Elias dictó en los cursos, no hay indicios para asegurar que las haya pasado él mismo al papel; en cuanto a las Clases Avanzadas de Psicología Social, el material presenta claros indicios de haber sido realizado por otra persona: a veces parece seguir el discurso al pie de la letra, a veces presenta resúmenes de lo dicho por Elias, y en varios lugares se refiere al “Dr. Elias” en tercera persona. Por último, el texto que lleva como título “El hombre en sociedad [2]”, necesitó de un trabajo de edición particular ya que presenta correcciones a máquina de escribir y a mano por Elias que dificultaban su lectura.

³ Citaré aquí los textos de estas clases mediante la notación “(DLA, n° de carpeta, CAPS-n° de clase: n° pagina)”. “CAPS” hace referencia a el conjunto de clases que denomino aquí Clases Avanzadas de Psicología Social, y “n° de clase” hace referencia al número que asigno aquí al título de cada clase.

⁴ Citaré aquí el texto de esta clase bajo las Clases de Psicología (CP), bajo el n° de clase 1.1

Los textos presentan una riqueza de contenido que no se puede agotar en un artículo de estas características. La reconstrucción que se presenta a continuación busca restituir el núcleo de la imagen que se desprende de ellos.

2. “Debe haber algo mal planteado porque el hombre es sólo uno..”

En la Clase de Psicología sobre *“El objeto de la psicología social e introducción al sistema nervioso”*, dictada posiblemente en septiembre de 1951⁵, Elias presentó a sus alumnos de manera resumida lo que la psicología social representaba en la época para él. Señalaba que el hecho de que las distintas disciplinas que se ocupan de estudiar aspectos puntuales de los seres humanos —tales como la biología, la psicología, la sociología, la economía, entre otras— trabajen a partir de supuestos distintos es indicio de que “debe haber algo mal planteado (...), porque el hombre es sólo uno” (DLA, 167, CP-2: 1). La psicología social era, para él, una disciplina naciente que tenía como vocación hacer frente a este obstáculo mayor en el entendimiento sobre el ser humano: la tarea del psicólogo social residía, en su opinión, en ver si se podía hacer converger los diferentes aspectos estudiados por estas disciplinas con el ánimo de “construir una imagen completa del hombre” (DLA, 167, CP-2: 1).

Sin embargo, Elias no veía la raíz del problema en la simple división disciplinar. Esta remontaba para él a un problema epistemológico mayor que tiene como centro la autoimagen, construida en la historia de occidente, de lo que es el ser humano. En sus clases, Elias mostraba tener claridad sobre el hecho de que la primaria necesidad emocional, que tienen las personas, de situarse en un lugar privilegiado con respecto al mundo se encontraba a la base de aquel “mal planteamiento” occidental del ser humano. Como se puede apreciar en el corto texto que preparó, posiblemente entre 1955-56 bajo el título *“El hombre en sociedad [2]”* (DLA, 166, CP-1.1), en cierta medida consideraba que, bajo la influencia de dicha necesidad emocional primaria, la época moderna había extraído al ser humano de la naturaleza con el ánimo de reintroducirlo en la reflexión, de manera personalizada, en una posición privilegiada. Los productos de la mente y de las actividades humanas aparecen allí como distintos a aquellos que realiza la naturaleza, es decir, representan productos que no pertenecen al reino de lo “natural” y que incluso se oponen a este. En este punto, Elias quizás se refiere a la tradición de pensamiento filosófico fundada en el dualismo cartesiano. Sin embargo, no hace referencia explícita a ella en este texto.

⁵ He realizado la estimación en función de la comparación de los textos que componen la carpeta y la línea argumentativa reconocible entre las diferentes clases.

Sea como fuere, para la época, Elias consideraba que la rigidez de esta división es aquello “que nos impide entendernos a nosotros mismos” (DLA, 166, CP-1.1: 1b), y que el verdadero planteamiento sobre el ser humano, es decir, aquel que concuerda con lo que “realmente observamos en el mundo en el que vivimos” (DLA, 166, CP-1.1: 1b), no debe partir de una concepción emocionalmente cargada que extraiga al ser humano de la naturaleza para luego reintroducirlo en un lugar privilegiado con respecto a ella, sino que debe *restituirlo en su seno desde el inicio*. Prueba de ello es que, para él, el primer paso para la construcción de una “imagen completa del hombre” desde la “psicología social”, es formular la pregunta sobre el ser humano a partir de los avances del naturalismo, es decir, de la evolución biológica que condujo al hombre. En sus propias palabras:

¿Qué es lo que, en el desarrollo de la naturaleza, hizo posible la sociedad y la historia humanas? ¿Cómo surgió en el curso de la evolución biológica una forma de criaturas que llamamos hombre, capaz de formar modos cambiantes de convivencia, de construir culturas en desarrollo, de experimentar procesos de civilización? Y, ¿qué hay en la composición natural de estas criaturas que les permitió hacer todo esto, desarrollar artes y religiones, y ciencias, y tener ideas, y sistemas de clases, y guerras, y gobiernos que pueden cambiar, y máquinas y herramientas? ¿Qué hay en su naturaleza que hizo posible estos y otros fenómenos sociales? Esta es la pregunta básica que la psicología social tendrá que responder (DLA, 166, CP-1.1: 1b).

3. “Una sola célula se convierte en un organismo altamente diferenciado con órganos especializados para orientarse en este mundo y muchos otros...”

En otro de los textos que había preparado para sus clases bajo el título “*El hombre en sociedad* [1]” (DLA, 167, CP-1), Elias buscaba transmitir a sus estudiantes la manera en la que entendía aquella imagen unificada del hombre en la naturaleza. Esta se funda en un criterio que él mismo definió explícitamente sobre la naturaleza de la vida y que vale la pena reproducir aquí:

Si intentamos definir lo que tienen en común todos los seres vivos, creo que se puede decir lo siguiente: todos son capaces de organizarse a lo largo de un periodo de tiempo definido con la ayuda de diferentes materiales tomados del mundo en el que viven, según ciertos patrones que han heredado y pueden transmitir a otros. Creo que lo que solemos llamar el misterio de la vida reside esencialmente en esta capacidad de tomar materiales o energías del mundo circundante, bastante diferentes a menudo en su estructura física o química de la del propio organismo, y de disolver, reorganizar y reordenar estos materiales de tal manera que encajen en el patrón de organización heredado (DLA, 167, CP-1: 5).

Según el autor, en el marco de la evolución de la vida se generaron diferentes órganos para asegurar esta función fundamental de organización. Vislumbraba Elias además un cierto

orden en ese proceso evolutivo: un orden que condujo de los organismos unicelulares a los organismos altamente diferenciados con órganos especializados. De su argumentación se entiende que, para él, el organismo humano, incluyendo lo que llamamos su “mente”, habría surgido en el curso de dicho proceso.

Así, Elias comienza presentando algunos paralelos del desarrollo embrionario humano con la línea filogenética de la especie con el ánimo de ilustrar no sólo la unidad del ser humano en la naturaleza, sino que aquello que llamamos “mente” emerge del “patrón biológico de organización característico del hombre” (DLA, 167, CP-1: 3). No hay indicios de que estuviera haciendo eco allí a la teoría de la recapitulación de Ernst Haeckel y de teóricos afines a ella, es decir, que estuviera estableciendo que la ontogenia, incluyendo el desarrollo cognitivo, es causalmente determinada por la filogenia. Por lo que puede leerse en el texto, Elias se limitó sólo a describir los paralelos sin saltar a conclusiones causales, y enmarcó explícitamente su reflexión en la argumentación del biólogo darwinista y especialista en anatomía comparada Thomas Henry Huxley (DLA, 167, CP-1: 1-2). Su objetivo era argumentar que, a la luz de comparaciones entre la anatomía de distintos organismos, la emergencia evolutiva de órganos especializados en niveles gradualmente complejos se puede percibir en la evolución de la vida, y que en la extensa línea filogenética que condujo al humano —al igual que en su ontogénesis— se pasó de un organismo unicelular a “un organismo altamente diferenciado con órganos especializados (...) para orientarse en este mundo y muchos otros” (DLA, 167, CP-1: 3). El amplio margen de adaptabilidad que muestra el ser humano a las situaciones cambiantes del mundo en el que vive habría sido posible gracias a la emergencia evolutiva de ciertos sistemas de órganos especializados.

4. “El pensamiento es una forma de actividad derivada...”

Elias reconocía que en todos los organismos que habrían alcanzado evolutivamente *el sistema nervioso central*, este media la coordinación —de manera distinta según los niveles que lo componen— entre los estímulos que provienen del “mundo”⁶ y la expresión de reacciones en el organismo. En otras palabras, se trata para él del sistema de órganos que se encarga de asegurar, en aquellos organismos, la función fundamental de organización de la vida que había presentado en su clase. En el ser humano, este sistema habría alcanzado un cierto nivel que le brindó un muy amplio margen de adaptabilidad. En la Clase Avanzada de Psicología Social del 2 de octubre de 1950, sobre “*La sustitución del comportamiento heredado por el aprendido en el humano*” (DLA, 179, CAPS-2), Elias considera que este margen de adaptabilidad

⁶ Evito aquí la palabra “entorno” o “medio”, porque Elias no la encontraba muy adecuada. En este contexto utilizaba la palabra “mundo”.

se debe a que, en el transcurso de la evolución que condujo a nuestra especie, el comportamiento del organismo perdió rigidez con respecto a sus estructuras corporales. Así, mientras los demás animales tienen “un patrón de comportamiento heredado que no pueden cambiar, (...) el hombre se libera del patrón de comportamiento heredado y lo sustituye por un patrón de comportamiento aprendido” (DLA, 179, CAPS-2: 1). Esto habría sido posible por el alto nivel de coordinación que el sistema nervioso central humano alcanzó evolutivamente. Por esta razón, Elias dedicó al menos cuatro de sus Clases de Psicología a explicar a sus estudiantes la estructura y las funciones de cada nivel que compone el sistema nervioso central humano. Entre otras cosas, hizo un énfasis especial en aclarar cuales son aquellos niveles relacionados con, [1] por una parte, las acciones involuntarias —sobre todo las de reflejo (el rotuliano, el aquileo, la retirada, etc.) y las automáticas o autónomas (la respiración, la frecuencia cardiaca, la digestión, etc.)—, y [2] por otra parte, las acciones voluntarias, reconociendo que las últimas corresponden a un nivel más elevado de organización y coordinación de la acción del organismo que las primeras. Así, en la clase sobre “*El sistema nervioso central*” (DLA, 163, CP-3), que dictó posiblemente hacia septiembre de 1951, recordaba que el tronco del encéfalo, un alto nivel de coordinación del sistema nervioso ubicado en la zona de unión entre la medula espinal y el cerebro, representa el centro de coordinación de acciones involuntarias automáticas o autónomas, mientras que el tálamo, ubicado por encima del tronco encefálico, representa:

(...) el centro de coordinación más alto para los impulsos entrantes tanto del interior como del exterior. De la enorme coordinación de todos estos impulsos surge lo que podríamos llamar el estado de sensación de todo, que está constantemente con nosotros (...). Es aquí, podríamos decir, donde el organismo comienza a sentirse a sí mismo. Es una forma vaga de conciencia. No la conciencia que conocemos, pero entendemos por conciencia el hecho de que el organismo pueda sentirse a sí mismo: hay un comienzo de lo que llamamos conciencia, conciencia del placer o del dolor, y tal vez alguna forma de aprendizaje puede ya tener lugar en este bajo nivel (DLA, 163, CP-3: 6-7).

Así, Elias había advertido para entonces que la capacidad que tiene el cuerpo de sentirse a sí mismo en el tálamo representa una forma de coordinación centralizada de la acción del organismo, es decir, que permite un mayor control sobre el conjunto desde un centro; y que además representa, quizás, un vector de aprendizaje —en la clase que dictó sobre “*Las investigaciones de Pavlov*” (DLA, 163, CP-5), se encuentra una argumentación un poco más elaborada de esto último—. De su modelo se puede apreciar que, para él, en comparación con las actividades involuntarias automáticas que se coordinan desde el tronco del encéfalo, la coordinación del estado de sensación del cuerpo en el tálamo brinda condiciones para las acciones voluntarias sin llegar a ellas todavía, pues, incluso allí, la acción del organismo se encontraría en un nivel de coordinación ajeno a estas. Según él, estas últimas sólo pueden

tener lugar en aquella parte del sistema nervioso que alcanzó evolutivamente el centro de coordinación de más alto nivel: la corteza cerebral y los hemisferios cerebrales.

Para Elias, al igual que los demás órganos del sistema nervioso, la corteza cerebral y los hemisferios cerebrales se especializan en coordinar la acción, ya que “tienen centros sensoriales que reciben las impresiones de los sentidos y centros motores que inician los impulsos de salida hacia los músculos” (DLA, 163, CP-3: 7). Sin embargo, a diferencia de los niveles de coordinación en el tronco encefálico o en el tálamo —explicaba en su clase *“El hombre en sociedad [1]”*—, es en la corteza y los hemisferios donde se recoge “la información sobre todo el estado de nuestro cuerpo (...), se compara con las experiencias anteriores archivadas y se decide el curso de acción correspondiente” (DLA, 167, CP-1: 7). Es allí, por ende, donde se reconoce orgánicamente la actividad que de ordinario entendemos como “pensar”. Aclaraba Elias que esta última no responde a un origen intrínsecamente orgánico: aunque sus distintas particularidades tienen lugar en este órgano, el pensamiento sólo puede tomar forma en las relaciones que el organismo haya tenido con el mundo, y sobre todo, el *mundo social*. Por ejemplo, explica Elias en la clase *“El sistema nervioso central”*, es en la corteza desde donde se regula la *percepción* y el *significado*. La percepción de un objeto, sostenía, “es sólo una acumulación de imágenes sensoriales, y esos recuerdos dirigidos a la acción” (DLA, 163, CP-3: 10); esto se sabe porque cuando existen ciertas lesiones en la corteza se produce “ceguera mental”, es decir, que los objetos pueden ser vistos pero no reconocidos. Lo mismo ocurre con el significado de un objeto. Elias recuerda al respecto las investigaciones de John Zachary Young⁷ con personas adultas que nacieron ciegas y que recobraron la vista tras intervención quirúrgica, las cuales demuestran que si no existen recuerdos en el cerebro de cosas similares con los cuales asociar los objetos, la impresión sensorial no tiene sentido (DLA, 163, CP-3: 10). Para Elias, tanto la percepción del objeto como su significado *tienen que ser aprendidos* y “es muy importante que recordemos esto, porque significa que la forma en que (...) experimentamos depende de toda nuestra experiencia, lo que significa principalmente toda nuestra experiencia social” (DLA, 163, CP-3: 11).

Si entré en tanto detalle aquí es porque esta información es crucial para reconstruir la imagen del ser humano que Elias intentaba comunicar en sus clases. El pensamiento humano no era para él una función cognitiva que se encuentra incrustada de antemano —*a priori* diría Kant— en las estructuras cerebrales o genómicas. Por lo menos dos de sus argumentos apoyan esto:

⁷ Neurofisiólogo y zoólogo que gozaba entonces de cierto reconocimiento en Gran Bretaña, y que pronunció ocho conferencias en el marco de las Reith Lectures de la BBC en 1950.

1) Por una parte, como lo aseguraba en su clase sobre *“Las investigaciones de Pavlov”*, incluso los reflejos de condicionamiento, que son formas pre-reflexivas de acción, “se basan en la creación de patrones, en el establecimiento de nuevas rutas —recuerdos, podríamos llamarlos— en la corteza” (DLA, 163, CP-5: 7). Así, ciertas rutas se establecen en la corteza como resultado de la interacción del organismo con el mundo social, y en la medida en que los patrones de interacción son distintos o similares, las rutas que se crean pueden ser distintas o similares. En otras palabras, para Elias, el pensamiento no está uniformizado de antemano en las estructuras naturales humanas, sino que debe *emerger* mediante el establecimiento de rutas en la corteza en función de las experiencias que el organismo entretiene con su mundo, y principalmente su mundo social.

2) Por otra parte, Elias criticaba explícitamente en su clase sobre *“El sistema nervioso central”* la idea corriente y a menudo incuestionada de que el pensamiento no es más que una función primaria del cerebro. Encontraba equivocada la imagen del cerebro como “un órgano hecho para pensar, es decir, para sentarse y no hacer nada” (DLA, 163, CP-3: 2). En realidad, el cerebro es un órgano hecho para actuar. La función que conocemos como “pensar” es actuar. Pero es una forma de actuar especial: “debe entenderse más bien como una forma elevada de acción diferida que hay que aprender” (DLA, 163, CP-3: 1). El pensamiento es, en ese orden de ideas, una función de aplazamiento de la acción que el organismo debe alcanzar activamente en su relación con el mundo, principalmente, el mundo social, y no una función *a priori* de las estructuras cerebrales.

Los lectores que conocen la obra de Elias ya habrán quizás reconocido hacia qué dirección se dirigía su argumentación: considerar que el “pensar” es una función orgánica aprendida en sociedad que amplía el margen para ajustar las acciones a las situaciones es un argumento que se alinea con la teoría de la civilización que había desarrollado más de un decenio antes de estas clases (Elias, 2016). El aplazamiento de la acción mediante un pensamiento aprendido en la relación con los demás significa la *oportunidad* para el organismo de manejar mejor los impulsos heredados o aprendidos con el fin de ajustarse mejor a las situaciones que plantea el mundo. En resumidas cuentas, los hemisferios y la corteza cerebral adquiridos evolutivamente brindaron esta oportunidad a los seres humanos. Esto hizo que el ajuste a las situaciones no se diera necesariamente de manera rígida y automática, sino que dependiera de manera preponderante de las interacciones que el organismo entretiene con el mundo. Así, como lo indicó en la clase sobre *“Algunas teorías del aprendizaje humano”*:

(...) en el caso del hombre, más que en cualquier otro animal, (los) impulsos se filtran, se transforman, se desvían o se reprimen de acuerdo con las experiencias que el propio individuo ha tenido, de acuerdo con

su aprendizaje, de modo que una forma más móvil y más delicada de ajuste se hace posible. Con lo que hemos aprendido de los hemisferios cerebrales, es como si las pulsiones que surgen de todo el organismo hacia los hemisferios cerebrales fueran allí tamizadas, inhibidas, desarrolladas o transformadas de acuerdo con la propia experiencia del individuo (DLA, 163, CP-7: 2).

Es importante no perder de vista que cuando Elias hablaba de “la experiencia del individuo” no solía hacer referencia a la experiencia de un individuo aislado: esta es siempre la experiencia de un individuo que conduce su vida entre otros (Elias, 1990). Por ende, el tipo de transformación de los impulsos en el cerebro humano depende, para él, del tipo de vida social al que el organismo se encuentra expuesto desde los inicios de su *desarrollo psicogenético*.

5. “El proceso que proporciona la materia prima para el aprendizaje...”

Elias se pronunció sobre este desarrollo en la Clase de Psicología que dictó el 20 de noviembre de 1951 sobre “*La teoría de las pulsiones y la maduración inicial humana*” (DLA, 163, CP-9). Para ello regresó a sus conocimientos sobre el sistema nervioso, intentando articularlos con sus conocimientos sobre las etapas del desarrollo tal y como se entendían desde el psicoanálisis. Explicó que las primeras semanas y meses del desarrollo del bebé representan “una continuación, en algunos aspectos, del proceso de crecimiento intrauterino” (DLA, 163, CP-9: 6). Según él, el hecho de que el proceso de mielinización —proceso que permite que los impulsos eléctricos se transmitan eficientemente a lo largo de las neuronas— no se complete en el desarrollo intrauterino sino que deba continuar a lo largo del desarrollo fuera de él posiblemente se encuentra relacionado no sólo con “la gran indefensión del bebé humano al nacer”, sino también con que el aumento de las conexiones neuronales represente “el principal cambio estructural del cerebro” (DLA, 163, CP-9: 7-8). En otras palabras, para Elias, las vías del cerebro que estructuran las acciones del organismo humano deben ser formadas desde el inicio y durante el proceso de maduración. El fundamento de la dependencia y del apego afectivo que tenemos hacia los demás se encontraría en esta situación biológica.

Es importante retener que el desarrollo que llamamos “madurar” era para Elias “una característica psicológica”, como lo pronunció el 27 de noviembre de 1951 en su clase sobre “*Psicoanálisis y desarrollo emocional en el niño*” (DLA, 163, CP-10: 2). Por “maduración” entendía un “crecimiento mental” o, en otros términos, el proceso psicogenético. Este último se hace patente, entre otras cosas, por las limitaciones observables en cada etapa del proceso. El aprendizaje es uno de esos aspectos que se encuentra limitado por el proceso escalonado de maduración. Según él, “después del nacimiento se produce un proceso de maduración que permite a los niños aprender a los dos años lo que no podían aprender a los ocho meses; y aprender a los ocho meses lo que no podían aprender a los dos meses”

(DLA, 163, CP-10: 8). Esta es una de las razones por las cuales somos particularmente indefensos y dependientes de otros seres humanos, sobre todo en los primeros años de nuestra vida. Evolutivamente, explicaba en su clase sobre *"la teoría de las pulsiones y la maduración inicial humana"* ya citada, hemos llegado a una situación en la cual nacemos en un estado "medio fetal" (DLA, 163, CP-9: 11), y nuestro desarrollo inicial debe continuarse de manera extrauterina, con ayuda de los demás. Sobre este último punto hizo un énfasis que resume su posición:

Desde el primer momento dependemos de los demás, dependemos del aprendizaje de los demás, especialmente de nuestros padres. No somos seres sociales o animales sociales porque tengamos en algún cajón de nuestro organismo un instinto de manada separado, sino porque todo nuestro organismo está en su desarrollo hecho así por naturaleza. Desde el momento en que nacemos, no podemos desarrollarnos como seres humanos si no es en compañía humana. Ustedes podrán ver qué tan lejos llega esto en el hecho de que los seres humanos nacen más indefensos que otros animales. Eso significa que, por naturaleza, dependen del cuidado y de la relación con sus padres durante un periodo de tiempo relativamente más largo que otros animales. Es decir, de la comunicación social (DLA, 163, CP-9: 10).

En la misma clase, Elias intentó dar un fundamento a este tipo de proceso psicogenético desde sus conocimientos sobre el sistema nervioso. Comunicó a sus alumnos que el proceso de coordinación de las acciones del bebé no arranca al nacer por un control preponderantemente cortical. Sin embargo, consideraba que esta situación inicial era superada en el desarrollo psicogenético con una dirección específica: "durante los tres o cuatro primeros meses después del nacimiento se observa una mejora progresiva del comportamiento, una adaptación gradual a las nuevas situaciones: se vuelve más deliberado y está cada vez más bajo control cortical" (DLA, 163, CP-9: 7). Esto significa que las acciones del bebé al momento del nacimiento no se encuentran predeterminadas biológicamente para hacer frente de manera adecuada a un medio específico. Estas deben ser estructuradas en los límites de un proceso de maduración inicial que conduce a una coordinación de la acción bajo un control cortical.

Ahora bien, nada permite suponer que Elias viera este proceso de desarrollo como algo automático, o innato en un sentido biologicista. Por el contrario, fue muy explícito en su clase en reconocer que dicho desarrollo sólo podría tener lugar mediante la relación constante que el organismo mantiene con el exterior: "Necesitamos la naturaleza *más* el entorno o la crianza" (DLA, 163, CP-9: 10), explicaba. Así, de la misma manera que el crecimiento orgánico necesita de aportes externos para poder ocurrir —por ejemplo los alimentos—, el crecimiento mental "no puede proceder de la manera adecuada sin la aportación desde el exterior a través de los sentidos" (DLA, 163, CP-9: 9). La materia prima del aprendizaje, según Elias, se encuentra en

las experiencias que tenemos con el mundo, experiencias que, debido a nuestra constitución natural, se encuentran siempre mediadas, sobre todo al inicio de la vida, por las relaciones que mantenemos con los demás, principalmente con los padres. En la clase sobre *"Psicoanálisis y desarrollo emocional en el niño"*, Elias explicó, bajo una perspectiva de desarrollo, las razones por las cuales la primera relación social que todos los seres humanos experimentamos en nuestra vida con la madre se encuentra fuertemente cargada de emocionalidad, satisfacciones, conflictos, frustraciones y fantasías. Este punto es crucial porque, para él, había buenas razones para suponer que las experiencias que tiene el niño durante los primeros tres años de su vida en su entorno familiar "se hundan más profundamente en toda (su) estructura mental que las experiencias hechas durante el período posterior" (DLA, 163, CP-10: 10), y por ende, se tiene un menor acceso consciente a ellas durante el periodo posterior. El carácter emocional del conocimiento y del pensamiento toma forma en aquel momento inicial del desarrollo de todo ser humano. Como veremos, esta situación inicial es, para Elias, de gran importancia para entender el desarrollo del pensamiento y del conocimiento en la historia.

6. "Sabemos en nuestra mente racional que es un puro accidente, pero por debajo buscamos a alguien a quien culpar..."

En su Clase Avanzada de Psicología Social del 28 de septiembre de 1950, que trata de algunas *"Precisiones conceptuales iniciales sobre el concepto de mente"* (DLA, 179, CAPS-1), Elias explicaba a sus estudiantes que el concepto de mente que utilizamos normalmente se encuentra calcado sobre la estructura mental del adulto del mundo occidental. Esto, para Elias, no corresponde a lo que realmente se observa, pues muchas de las competencias mentales que reconocemos entre los adultos occidentales no existen entre los niños de ninguna cultura, "ni tampoco (entre) los pueblos primitivos" (DLA, 179, CAPS-1: 3). A sus ojos, era necesario realizar una redefinición del concepto de mente que tuviera en cuenta las particularidades propias a los seres humanos en su conjunto.

El carácter emocional del comportamiento, del conocimiento y del pensamiento que toma forma en el momento inicial del desarrollo de todo ser humano encuentra, para Elias, un paralelo con el carácter emocional que se evidencia en el comportamiento, el conocimiento y el pensamiento de los miembros de las sociedades poco diferenciadas, incluidas las primeras sociedades humanas. Su reconocimiento de este paralelo es de gran importancia, pues indica que, para él, tanto el proceso psicogenético como el sociogenético se encontraban al inicio de la historia humana en un estado de diferenciación muy reducido, en comparación con aquellos que encontramos en nuestro periodo histórico. En todo caso, como ya se dijo, veía

como un error, como una contradicción con los datos disponibles, el hecho de considerar que todos los seres humanos piensan como lo hacen los miembros de las sociedades más desarrolladas. Así, en su Clase Avanzada de Psicología Social del 9 de noviembre de 1950, en la cual presentó una *"Introducción al estudio del proceso de la civilización"* (DLA, 179, CAPS-7), reconoció de manera muy explícita que la pregunta que debemos plantear para redefinir nuestra concepción de la mente es más bien cómo, partiendo de los patrones de comportamiento y pensamiento que encontramos entre los miembros de las primeras sociedades de la historia, emergieron aquellos que caracterizan a los miembros de nuestras sociedades avanzadas (DLA, 179, CAPS-7: 1). Resultaba claro para él que la respuesta se encuentra en el estudio de la manera en que el proceso psicogenético que las personas deben recorrer en la sociedad se hizo cada vez más largo y complejo con el paso del tiempo debido a los desarrollos históricos de las estructuras sociales. Debido a estos últimos, el proceso de desarrollo de la vida mental que cada uno de los miembros de las sociedades avanzadas contemporáneas debe recorrer desde el inicio de la vida es más diferenciado y complicado que aquel que deben recorrer los miembros de las sociedades poco diferenciadas. La mente del ser humano occidental, al igual que la de los seres humanos de cualquier época, es el producto de su propia historia y la de su grupo, y se mantiene por las necesidades que plantea la vida social en un punto de su desarrollo. Así, en su Clase Avanzada de Psicología Social sobre algunos *"Elementos de reflexión para la investigación de los cambios psicológicos y sociales en la historia (I)"*, dictada el primero de marzo de 1951, argumentó que en el caso de las sociedades occidentales:

Criamos a nuestros hijos con una tradición de realidad mucho más fuerte que la de nuestros antepasados. Tenemos que educarlos, desde los 6 años, con los conocimientos acumulados por 30 o 40 generaciones. Por eso tienen que aprender mucho más que los niños de los siglos XIII y XIV. Para adaptar a las personas a nuestra realidad tenemos que inculcarles una enorme cantidad de conocimientos que no están directamente relacionados con su experiencia inmediata, mucho más que en cualquier época anterior. Tanto si viven en una pequeña aldea de Gales como en la metrópoli, la experiencia real de los niños en su época escolar es relativamente limitada y, sin embargo, tienen que aprender las más modernas teorías de física, química, geografía, literatura, etc., que hasta cierto punto deben asumir o aceptar por la autoridad de sus profesores. Lo necesitan para entender su propio mundo, que se ha vuelto cada vez más complicado (DLA, 179, CAPS-20: 3-4).

La teoría del conocimiento que defendía Elias se encuentra ejemplificada en este punto. Es importante señalar, sobre todo para quienes estudian la génesis de las categorías eliasianas, que este no hizo referencia a su modelo de "Compromiso y distanciamiento" en ninguna de las clases que examinamos aquí. A mi entender, todavía no lo había elaborado, ya que la primera vez que lo presentó públicamente fue cinco años después, en 1956, en el ensayo

publicado con el mismo nombre en el *British Journal of Sociology* (Elias, 1956). Sin embargo, en las clases aquí consideradas ya se pueden entrever los esbozos de la teoría del conocimiento que se encuentra a la base del modelo. Se pueden encontrar cuatro ejemplos que lo corroboran en la Clase Avanzada de Psicología Social que dictó el 22 de febrero de 1951, sobre “*Algunas capas del desarrollo mental: egocentrismo espontaneo, mentalidad primitiva e infancia*” (DLA, 179, CAPS-19):

- (1) En lugar de “compromiso” Elias hablaba de un “egocentrismo ingenuo o espontaneo” (DLA, 179, CAPS-19: 2).
- (2) Al igual que en su ensayo, argumentó que frente a cualquier acontecimiento, “la principal pregunta que se plantea (a este tipo de pensamiento) no es ‘¿cómo se produce esto?’, o ‘¿cuál es el nexo de causa y efecto?’, sino ‘¿es esto bueno o malo para mí?’” (DLA, 179, CAPS-19: 1-2).
- (3) Comenzó la clase presentando el mismo ejemplo tratado en su ensayo del general francés que explicó a una tribu africana, y sin éxito para sus propósitos, el mecanismo de producción del eclipse de sol (DLA, 179, CAPS-19: 1).
- (4) Aseguraba que incluso entre las personas que tienen la tendencia a reflexionar los acontecimientos del mundo en términos racionales persistía este tipo de pensamiento: “El niño, el hombre primitivo y nuestro yo inconsciente son incapaces de ver estas cosas como sucesos puramente mecánicos. Si nos cae un ladrillo en la cabeza, sabemos en nuestra mente racional que es un puro accidente, pero por debajo buscamos a alguien a quien culpar” (DLA, 179, CAPS-19: 1).

Estos representan claros ejemplos de cómo, para Elias, la estructura psicológica del adulto moderno occidental responde a distintas capas. Las distintas capas son producto del desarrollo histórico, no de su biología. El desarrollo de los conocimientos científicos jugó un papel importante en su consolidación. Así, en la misma clase explicaba a sus estudiantes:

Todo lo que dice la ciencia es emocionalmente insatisfactorio. Fue muy insatisfactorio emocionalmente cuando Galileo dijo que la tierra no es el centro del universo. Es natural pensar que la tierra, donde estamos, es el centro del universo. Que nos digan que no somos en absoluto importantes no tiene ningún significado para nosotros. Luego llega otro colega que intenta demostrar que nosotros, los seres humanos, descendemos de los monos. ¡Qué emocionalmente insatisfactorio! Y luego Freud. ¡Increíble! Y así sucesivamente. Hay que luchar por cada paso importante en el desarrollo científico, porque nuestras inclinaciones primarias, nuestras necesidades emocionales, se ven cada vez más hambrientas por cuenta de estas investigaciones científicas y pasa mucho tiempo antes de que nos adaptemos emocionalmente a ellas. Esta actitud de juicio científico frío y desapegado, que les pido a ustedes que logren en sus investigaciones, es un logro muy difícil que requiere un largo entrenamiento y acumulación de

conocimientos. No es, como suponemos, la actitud natural del hombre, sino que requiere una enorme transformación pulsional (DLA, 179, CAPS-19: 2).

Pruebas como esta permiten afirmar que la teoría del conocimiento de su modelo “compromiso y distanciamiento” se encuentra fundada en una teoría del desarrollo histórico de la psicología humana. En otras palabras, tal y como lo remarcó la historiadora Vera Weiler (2022: 211), muestran que *el desarrollo histórico de la psicología humana es verdaderamente la columna vertebral de la teoría del conocimiento y de la teoría de la civilización de Elias*.

7. “Que el hombre sea capaz de hacer tantas diferencias en su vida social se debe a la enorme plasticidad de su comportamiento...”

De todo lo discutido hasta aquí, se puede apreciar que Elias veía en el reconocimiento del proceso evolutivo de emergencia del *sistema nervioso central* del ser humano un primer paso en la construcción de la respuesta a la pregunta básica que “la psicología social tiene que responder” y que presenté más arriba: la pregunta por las condiciones biológicas que hicieron posible la historia. Antes de continuar es importante aclarar, para quienes tienen dificultades para sacudirse la influencia del pensamiento monocausal, que Elias no afirmaba que el sistema nervioso central humano fuera *la causa* de la historia y el desarrollo humano. Lo consideraba, en realidad, una característica biológica emergente evolutivamente que contribuyó a que estas últimas, a su vez, emergieran. En otras palabras, lo consideraba una *condición de posibilidad*, entre otras, de la historia y del desarrollo humano, mas no como su causa necesaria.

La variabilidad en las formas de vida social entre los seres humanos no respondía, para él, a características intrínsecas de las diferentes culturas humanas, ni a características biológicas específicas de los miembros de cada una de ellas. Para evitar la tautología según la cual la existencia de una variabilidad en las formas de vida entre los seres humanos se debe a las diferencias en dichas formas de vida, se debe situar la reflexión sobre los orígenes de la cultura por fuera de la cultura, y esto fue precisamente lo que hizo Elias: a la base de esta variabilidad se encuentra una estructura biológica compartida por el conjunto de la especie. Como lo planteó en la Clase Avanzada de Psicología Social sobre “*La historia como resultado de la plasticidad del comportamiento humano*” (DLA, 179, CAPS-3), las diferentes expresiones en la conducción de la vida humana fueron posibles por una estructura caracterizada, como vimos, por un alto grado de plasticidad en el moldeado de los patrones de comportamiento, gracias al tipo de sistema nervioso alcanzado evolutivamente. La transmisión de aquellas pautas de comportamiento aprendidas de generación en generación es lo que, para él, llamamos la *historia*. En sus propias palabras: “una de las características de la vida social del hombre, en la

que su carácter biológico específico se muestra con especial intensidad, es la historia: la forma en que la experiencia de una generación se transmite a la siguiente” (DLA, 179, CAPS-3: 1). Así, en la medida en que el comportamiento, incluido aquel que conocemos como “pensar”, representa un mecanismo natural de adaptación socialmente mediado, las pautas de comportamiento y pensamiento aprendidas se transmiten de generación en generación mediante el aprendizaje, y no por la herencia biológica. Las pautas del comportamiento humano pueden cambiar a un ritmo diferente al de las estructuras biológicas. Esta es, para él, una de las características de la historia propiamente humana, y que permiten que esta última tome la forma de desarrollo.

Conclusión

Aquello que me interesó presentar aquí fue únicamente una reconstrucción, en los límites de un artículo de estas características, de la imagen de la unidad del mundo y del lugar del ser humano en él que se desprende de las clases de psicología de Elias. Gracias al estado actual del conocimiento sobre su pensamiento y obra, muchos de los temas tratados en sus clases pueden ser explorados en múltiples direcciones. Sin embargo, a mi juicio, el tema central que urge profundizar, y sobre el cual un examen cuidadoso de estas clases podría sin duda brindar un cierto impulso, es la importancia del eje psicogenético de su teoría. *En ellas se lee claramente y sin ambigüedad alguna que para él la historia humana encierra la transformación de la psicogénesis de la especie, y que dicha transformación representa un proceso de desarrollo que no es teleológico sino que responde a condiciones intrínsecas del proceso mismo.* El hecho de que Elias, en su libro *El proceso de la civilización*, haya concentrado su atención únicamente en un momento y lugar de la historia humana para comprender aquella transformación no debe continuar ocultando el hecho de que él mismo consideraba que su estudio apuntaba a un problema mucho amplio sobre la condición humana: el problema del desarrollo histórico de su psicología. Así lo aseguró a sus estudiantes en su clase de *“Introducción al proceso de la civilización”*:

Hay un problema de hecho que hay que estudiar y que se ha estudiado muy poco: a saber, ¿cómo es que los hombres dejaron de ser lo que llamamos primitivos, con magia y mitos, proyectando sus sentimientos abiertamente en el mundo, y se han convertido en lo que llamamos seres civilizados o racionales? —aunque todas estas palabras requieren alguna explicación, pues el hombre no nace racional ni civilizado—. Cuando empecé a pensar en este problema, me di cuenta de que era muy difícil porque no tenemos material adecuado para observar estos cambios, y por eso empecé a observar en un campo muy limitado en la propia Europa, ciertos cambios que se han producido en las actividades más simples del hombre: beber, comer, dormir (DLA, 179, CAPS-7: 1).

Por más que esta posición resulte impopular para muchos científicos, a pesar de toda la evidencia empírica que la apoya, se debe reconocer que tanto el pensamiento como las investigaciones de Elias se articulan alrededor de ella. Él mismo aclaró en múltiples ocasiones que veía las cosas de esa manera, y no se hace justicia a su pensamiento y obra si se deja de lado, se disimula o se oculta. Queda en manos de nosotros, los continuadores de su teoría, aclarar si la ruta tomada por él es congruente o no con las observaciones y conocimientos actuales de aquello sobre lo que hablaba en sus clases hace ya más de setenta años.

Bibliografía

Elias, N. 1956. "Problems of Involvement and Detachment". *The British Journal of Sociology*, 59(2): 226-52.

Elias, N. 1982. *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Elias, N. 1990. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.

Elias, N. 1994. *Teoría del símbolo: Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Ediciones Península.

Weiler, V. 2022. "La estrategia psicogenética ante la neurobiología: una operación de control". En, Pantaleão, E., Sarat, M., Sobrinho, R., Honorato, T. (Coords). 2022. *Norbert Elias: Educação, Política e Processos Sociais*. Vitória: EDUFES.

Fuentes utilizadas

Deutsches Literaturarchiv (DLA). Carpeta 163; 166; 167; 179. Marbach am Neckar, Alemania.

La producción de conocimiento científico es históricamente estructurada, el aporte de Norbert Elias a su explicación

The production of scientific knowledge is historically structured, the contribution of Norbert Elias to its explanation

Samuel Vanegas Mahecha**

Resumen

A partir del punto básico en que Norbert Elias dejó planteado cómo entender la producción de conocimiento por parte del ser humano se desarrolla la tesis que el conocimiento es resultado de un proceso históricamente estructurado y, por lo tanto, es posible reconstruirlo en sus regularidades y entender la lógica de su desarrollo. Que sea estructurado no significa que sea planeado ni obra de un sujeto trascendental. Este planteamiento rompe la circularidad en que ha caído la búsqueda por explicar el conocimiento. Desde la formulación paradigmática hecha por Marx y Engels que se debate entre si las "condiciones materiales" determinan el conocimiento o si es este el que determina las condiciones materiales, y si se puede plantear una autonomía del conocimiento. Seguir la producción del conocimiento como un proceso históricamente estructurado, con su propia lógica de desarrollo, lleva a preguntarse por el sujeto que conoce. La pregunta por el sujeto conduce a entender cómo los seres humanos adquirimos históricamente las competencias que permiten la producción de conocimiento. La adquisición de las competencias se da como un proceso históricamente estructurado.

Abstract

Building upon Norbert Elias's work, and posing the question of how to understand the production of knowledge by humans, this thesis argues that knowledge is the result of a historically structured process. It argues it is therefore possible to reconstruct the foundations of knowledge and understand the logic of its development. The fact that knowledge is structured does not imply planning or the work of a supreme being. This approach escapes the circular debate that has confined the search for an explanation of knowledge since the paradigmatic formulation of Marx and Engels. That dialogue suggests that either "material conditions" determine knowledge or, conversely, that knowledge emerges independently of those forces. Examining the production of knowledge as a historically structured process with its own logic of development leads to the reevaluation of knowledge as a concept and to an understanding of the history of acquired competencies that enable the production of knowledge. The acquisition of such competencies is therefore best understood as a historically structured process.

** Director del Observatorio Javeriano de las Desigualdades (OJDs) adscrito a la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, samuel.vanegas@javeriana.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3723-5305>.

Palabras clave: Norbert Elias, desarrollo cognitivo, conocimiento científico

Key words: Norbert Elias, cognitive developments, scientific knowledge

Recibido: 22 de noviembre de 2023

Aceptado: 22 de diciembre de 2023

Introducción

El debate sobre la explicación del conocimiento hace parte del proceso mismo de configuración del ser humano. Las capacidades y competencias que tienen y pueden desarrollar los seres humanos para producir conocimiento son las herramientas básicas que han permitido la autoproducción y autoreproducción de la condición humana. Arrancando del punto en que Norbert Elias dejó la explicación del conocimiento, este artículo sigue la pista para dar cuenta de elementos base para un primer momento de la explicación del conocimiento científico en términos históricamente estructurados. En la conclusión se deja planteado, con un ejemplo, cuál sería la ruta para tener un panorama completo de la explicación del conocimiento científico.

En un artículo publicado por primera vez en 1971¹ Norbert Elias hace el balance de un viejo/nuevo problema y plantea su propia perspectiva. Bajo el título *Sociology of Knowledge: new perspectives*, Elias comienza señalando que el problema de la relación entre “conciencia” y “sociedad” tuvo su primera formulación paradigmática en la obra de Marx y Engels y, según todo parecía indicar, no había perdido vigencia hasta ese momento. El planteamiento es, en principio, sencillo: la estructura de la conciencia, de las ideas, del conocimiento, del pensamiento, de la percepción² está primariamente determinado por la estructura de los grupos humanos que las producen. Elias indica que por pasajes Marx y Engels dan puntadas acerca de una posible autonomía de la esfera de la “conciencia” frente a la estructura de los grupos que la producen; no obstante, resalta Elias, en la base del planteamiento de Marx y Engels hay una clara apuesta por la determinación de la “conciencia”. Se puede recordar la reconocida sentencia de Marx en la *Ideología Alemana* “No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia”. Sin embargo, Elias no se queda tan solo en resaltar esa determinación, sino avanza en clarificar lo que Marx y Engels entendían cuando se referían a la determinación de la “estructura de los grupos sociales” sobre la “conciencia”.

¹ Originalmente publicado en 1971 en la revista *Sociology*, fue publicado por segunda vez en el volumen 14 de la colección de trabajos compilados por Richard Kilminster y Stephen Mennell en 2009.

² Elias no se detiene en hacer distinción entre estas distintas formas de referirse a lo que, en términos generales, se puede denominar como elaboraciones simbólicas. En adelante, en la presentación de la discusión con Marx y Engels se utilizará el término “conciencia”.

Para Marx y Engels, señala Elias, la estructura de las ideas está estrechamente asociada con su teoría del desarrollo de la sociedad y el énfasis en su concepción de cómo los “intereses económicos” de las diferentes clases son determinantes de sus ideas. El punto sobre el cual Elias pone el foco para adentrarse en la base de la concepción de Marx y Engels es el de cómo entender la configuración de los “intereses económicos”. Para ello, se detiene en el análisis que hace Engels de la profesión legal³ de donde Elias deduce que allí aparece planteado con toda claridad el problema que se enfrenta si concebimos la sociedad dividida en varias esferas que corresponden a la creciente división del trabajo, destacando la económica como la más poderosa. El problema es que se llega a una explicación restringida al reducir todo el proceso de configuración social al desarrollo de una sola esfera porque las otras esferas de la organización social quedan sin explicación. Elias enfatiza que Marx y Engels no derivan la predominancia de la esfera económica del poder relativo que tienen los grupos de intereses económicos sobre los otros grupos, sino de la convicción de que se pueden descubrir “leyes”, “regularidades”, sólo en la esfera “económica” de la sociedad. Para Marx y Engels las “bases económicas” son las únicas que son estructuradas y los otros aspectos de la vida social son desestructurados, es decir, se desenvuelven sin ningún orden y, por tanto, sin ninguna capacidad de contribuir a la producción de organización social. En este sentido, la determinación de la “conciencia” proviene de que la “economía” tiene la capacidad de determinar la vida social, al ser un proceso que se desarrolla históricamente de manera estructurada. Para Elias, la concepción de “conciencia” que tienen Marx y Engels es dogmática, ya que no permite a una explicación histórica de su desarrollo, y no logran ampliar lo que se entendió en su momento histórico, pues en la crítica a la economía política clásica no tocaron el supuesto de que la “economía” era la que organizaba el mundo.

Elias se distancia de Marx y Engels, y de paso de toda la concepción del mundo social predominante en su momento, señalando que él mismo había demostrado que sí hay un desarrollo histórico estructurado de las otras esferas de la vida social.⁴ La “conciencia” se desenvuelve históricamente siguiendo una dirección y un sentido que, a pesar de no ser resultado de un plan preestablecido o del desarrollo inmanente de algún sujeto trascendente, es posible reconstruir en sus regularidades como un proceso histórico estructurado que contribuye de manera ordenada a la emergencia de organización social.

Elias deja la discusión de la relación entre la “esfera de la economía” y la “esfera del conocimiento” en los siguientes términos. La “esfera de la economía” es resultado de un

³ La base es una carta de Engels dirigida a Conrad Schmitdt en 1890.

⁴ Elias cita su trabajo *El proceso de la civilización* (2019) como referencia para demostrar que existen procesos que se desarrollan históricamente de manera estructurada.

proceso históricamente estructurado que es necesario reconstruir en su propia lógica de desarrollo y no tiene la capacidad trascendental de determinar por sí misma la organización social y, por lo mismo, de determinar el conocimiento que se produce. De la misma manera, el conocimiento hay que entenderlo en su proceso de desarrollo históricamente estructurado, a través de su propia lógica de desenvolvimiento.

A lo largo del siglo XX la explicación del conocimiento científico estuvo oscilando entre quienes lo veían como un conocimiento especial y superior que había llegado a la Europa occidental, de mano de la Revolución Científica de los siglos XVII y XVIII, para superar cualquier otra forma de conocimiento; y quienes equiparaban el conocimiento científico con otras formas de conocimiento. La primera visión tendió a predominar hasta la década de 1960, cuando empezaron a tomar fuerza los cuestionamientos a la idea de que el ser humano podría abrir nuevos horizontes de bienestar de la mano de la ciencia. Las dos visiones están atrapadas en el planteamiento criticado por Elias. A continuación, se mostrará cómo es posible avanzar en la explicación del conocimiento científico desde el punto en que Elias dejó el debate.

Visto desde hoy, en el campo de estudios del conocimiento científico estaba iniciando un cambio en la visión de la ciencia para el momento en que Elias hizo su planteamiento. A comienzos de la década de 1970 todavía predominaba una visión que tenía en su base la separación, propuesta al final de la década de 1930 por Hans Reichenbach, entre el “contexto de descubrimiento”, condiciones sociales en las que se desarrollaba el conocimiento científico, y el «contexto de justificación», la validez del conocimiento producido. Esta separación era una versión del paradigma de Marx y Engels, recortado por la dogmática de no considerar la historicidad procesual ni del “contexto del descubrimiento” ni del «contexto de justificación». Tal vez la versión más acabada de la visión predominante de la ciencia, a comienzos de la década de 1970, se encuentra en la obra del sociólogo estadounidense Robert K. Merton. Para este sociólogo había una clara separación entre unas “condiciones sociales necesarias”, para el desarrollo de la ciencia, y la ciencia como institución; sin embargo, Merton no se detiene a dar cuenta de cuál es el proceso histórico que produjo esas “condiciones necesarias”, pero tampoco del proceso en el cual surge la ciencia como institución. En la perspectiva de Merton, el conocimiento científico es una institución trascendente, en términos históricos, que requiere de unas condiciones especiales para su desarrollo.

Como crítica a la manera mertoniana de entender la ciencia, David Bloor propuso en 1971 el Programa Fuerte de Sociología del Conocimiento (PFSC), cuya premisa básica era que **todo** el conocimiento científico, al igual que cualquier otro, estaba enraizado en el mundo social y dependía de sus formas de organización. En pocas palabras, el conocimiento científico se

explica socialmente porque está determinado socialmente. Bloor le quita el carácter inmanente y trascendente que Merton le había dado a la ciencia como institución. Como se ve, la crítica a la propuesta de Merton vuelve a los términos en que Marx y Engels lo dejaron. Para romper el círculo que lleva nuevamente a Marx y Engels se propone avanzar, como lo hizo Elias en su obra, por la ruta de entender en términos histórico-procesuales cómo se produce conocimiento, en términos más precisos, el sujeto que conoce. Para hacer esto se seguirá el debate dado en los Estudios Sociales de la Ciencia, corriente que se volvió dominante para el estudio del conocimiento científico luego de la crítica a Merton por parte de David Bloor.

1. La pregunta por el sujeto que conoce: clave para entender el proceso de producción de conocimiento

Desde el último cuarto del siglo XX se ha puesto en cuestión la existencia de un sujeto trascendente y en su lugar han puesto sujetos espacial y temporalmente situados. Sustituir el sujeto trascendental por uno situado debería haber conducido a la indagación de los individuos de “carne y hueso” que son los que desenvuelven sus existencias en un espacio y tiempo concretos. Sin embargo, si se observa la manera en la que la historia de la ciencia ha hecho el tránsito a sujetos situados espacial y temporalmente se encuentra que se centra en la reconstrucción del momento histórico en el cual se producen y legitiman teorías científicas y en la manera en la que transcurre la vida de los científicos como agentes que despliegan estrategias para moverse en las circunstancias que les tocó existir⁵. Cuando los historiadores de la ciencia se detienen en sujetos (científicos) se enfocan en los determinantes, aquellos que hicieron posible su trayectoria, así como los de las teorías que propusieron, si fueron legitimadas o rechazadas. A la hora de explicar el contenido de la producción científica siguen prevaleciendo la determinación de las circunstancias, cayendo en la circularidad: circunstancias – contenido de las teorías científicas – circunstancias. Los sujetos de carne y hueso que aparecen son los que tienen que armarse de ciencia y, como cualquier mortal, arreglárselas para sobrevivir en las circunstancias que le tocaron. La pregunta sobre por qué se tiene que respaldar con la ciencia se responde con el hecho de ser el conocimiento

⁵ En el trabajo que Mario Biagoli hace sobre Galileo quiere mostrar “...al matemático italiano... como un científico cuyo discurso está orientado por la cultura del mecenazgo en la que opera hasta el final de su vida, al igual que sus motivaciones y sus elecciones intelectuales” (Biagoli, 2008:15). En este trabajo, Biagoli reconstruye las estrategias de legitimación sociocognitiva que Galileo desplegó en la corte, en este sentido ayuda a entender qué estaba en disputa en el Renacimiento en torno a la visión del mundo, sin embargo, no es posible entender por qué estaba en disputa, más allá de que las estrategias se desplegaban para moverse dentro de la corte.

legitimado mediante el despliegue de estrategias por parte de aquellos que hacen algo que ellos mismos llaman ciencia⁶. Por la ruta de seguir remitiendo el contenido de las teorías científicas a la determinación de las condiciones en las que se produjeron se vuelve al punto de partida que toda la reacción contra la visión tradicional de la ciencia quería superar: para que la ciencia moderna aparezca se necesitan unas condiciones que solo en la sociedad occidental se dieron y solo la presencia de un mínimo de ellas hace posible que se dé la ciencia en otras regiones del mundo. En los casos en los que se destaca el surgimiento de “ciencia local” en sociedades no occidentales, no se da explicación de cómo surge, simplemente se registra. En síntesis, después del rodeo se vuelve a la distinción de Reichenbach entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación, con la diferencia de que se fusiona en uno solo, pero sigue sin explicación el contenido de las teorías científicas.

En investigaciones realizadas en distintas culturas y para distintos momentos históricos se ha podido constatar que el conocimiento humano emerge como resultado del proceso de desarrollo de las «estructuras cognitivas» de los individuos, en un primer momento autoimpulsadas desde las capacidades con las que está dotado el dispositivo biológico humano, y luego impulsadas por las presiones de la «organización social», producto de las interdependencias de los seres humanos. En el desarrollo de figuraciones sociales, desde el ser humano de las sociedades primigenias hasta los seres humanos contemporáneos, se da un proceso de diferenciación entre el sujeto y su mundo exterior. Para el ser humano de las sociedades primigenias la naturaleza, «humana» y «no humana», se concebía dotada de intenciones que giraban en torno al ser humano: por ejemplo, si caía un rayo o aparecía algún destello en el cielo, se consideraba una acción intencional relacionada con algún acto humano. Esto ejercía una presión para la elaboración de representaciones simbólicas con las

⁶ Un buen ejemplo de la circularidad en la explicación es la obra del historiador de la ciencia Steven Shapin. En 2010 publicó un volumen donde él mismo seleccionó trabajos que había publicado a lo largo de su trayectoria académica. Esta compilación de trabajos tiene el sugestivo título *Nunca pura. Estudios históricos de la ciencia producida por personas con cuerpos, situadas en un tiempo, un espacio, una cultura y una sociedad y que luchan por conseguir credibilidad y autoridad*. En un artículo de esta compilación, titulado *¿Quién fue Robert Hooke?*, Shapin señala “La identidad del filósofo experimental de la naturaleza de Boyle puede resumirse en pocas palabras. El filósofo experimental auténtico era un caballero cristiano. El refinamiento de la conducta y la fe piadosa eran las posturas apropiadas que debía tener para emprender sus estudios experimentales. Asimismo, el estudio experimental de la naturaleza reforzaba los atributos de los caballeros y los cristianos” (Shapin, 2015:325). El autor registra la coincidencia entre los atributos del caballero cristiano, hombre de su tiempo, y los del filósofo experimental, también hombre de su tiempo, pero no va más allá de ponerlo en evidencia. Así, queda planteado el círculo, son las circunstancias, es decir, la coincidencia de los atributos, los que permiten entender que se produzca conocimiento científico pero la respuesta a por qué se produce conocimiento científico vuelve a las circunstancias, la coincidencia de los atributos.

que se entendía el funcionamiento de la naturaleza como si fuera una prolongación del comportamiento humano⁷. A esto es a lo que Elias llamó una «actitud más comprometida» y la distinguía de una «actitud más distanciada» (Elias, 2002), caracterizada por la búsqueda de entender cómo funciona el mundo natural y humano en sus propios términos y no como resultado unívoco y directo de la intención de una voluntad trascendente o humana.

La posibilidad de concebir la naturaleza como algo no intencionado se produce en el proceso histórico que ha llevado a la visión de la naturaleza como algo que funciona de acuerdo con una lógica que no tiene nada que ver con las intenciones humanas. Como resultado del proceso, opera un distanciamiento que obliga a tratar la naturaleza como algo autónomo e independiente de los deseos humanos. La distinción «actitud comprometida» - «actitud distanciada» no es una polaridad sino un continuo que históricamente está en equilibrio cambiante. Asimismo, en términos históricos no hay una correspondencia sistemática entre el nivel de distanciamiento frente a la naturaleza «no humana» y el que se tiene frente a la naturaleza «humana». Por ejemplo, para el caso de la moderna Europa occidental, Elias señalaba que había un “...mayor distanciamiento, un menor compromiso emocional, hacia los fenómenos naturales, no humanos que, hacia los fenómenos sociales, humanos” (Elias, 2002: 21)

Un sujeto con competencias para producir conocimiento científico es resultado del proceso de desarrollo histórico, y, habría que añadir, tardío⁸. Esto significa, primero, el conocimiento científico no se produce de manera “espontánea” y “natural” por parte del ser humano en cualquier momento histórico; segundo, el conocimiento científico le ha permitido al ser humano su existencia más allá de los límites en que la vida humana puede ser simplemente “viable” y “posible”.⁹

⁷ Para una versión más amplia de este argumento se puede ver Lucien Levy Bruhl. 1972. La mentalidad primitiva. Buenos Aires, La Pleyade; Christopher Hallpike. 1986. Fundamentos del pensamiento primitivo. México, FCE; Laura Ibarra. 2006. Creencias, mitos y rituales en el mundo prehispánico. Una explicación desde la teoría histórico-genética. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

⁸ Sí se tienen presentes las evidencias disponibles, la aparición del conocimiento científico-tecnológico, tal como lo conocemos en la actualidad, es de “último minuto”, 400 años, frente a los 100.000 años que la especie humana presenta la misma condición biológica; incluso hay quienes estiman que pueden ser 200.000 años. Es decir, la especie humana sobrevivió la mayor parte de su existencia sin conocimiento científico.

⁹ La viabilidad, entre comillas, hace referencia a una circularidad: sí es posible sobrevivir como ser humano sin conocimiento científico-tecnológico, además de la anotación de que la especie humana sobrevivió sin conocimiento científico-tecnológico hay que recordar que hasta hace muy poco se pueden registrar grupos humanos que organizan su existencia sin “necesidad” de la ciencia moderna. La circularidad se rompe y las comillas se caen cuando se pregunta si la vida humana, hasta el punto

Günter Dux ha señalado cómo el ser humano en su proceso histórico ha construido un universo cultural, del cual hace parte la ciencia, a partir de una situación “culturalmente nula”. De aquí se deriva que nuestra «humanidad» ha sido adquirida históricamente y, por lo tanto, se puede afirmar que dentro lo realizado por los seres humanos (edificaciones, dispositivos tecnológicos, obras de arte, etc.) se debe incluir el ser humano mismo. En este mismo sentido se puede plantear que dar cuenta históricamente de lo que ha realizado el ser humano es ocuparse de su misma constitución. Sin que signifique una reedición de la dicotomía entre el sujeto que hace y el objeto realizado, es posible, en términos de su proceso de configuración histórica, distinguir entre el desarrollo de las «estructuras cognitivas» que les posibilitan a los individuos generar conocimiento y los productos elaborados con base en ese conocimiento.

Las investigaciones en epistemología genética y psicología del desarrollo a lo largo del siglo XX, recogidas por Dux en una *teoría procesual del desarrollo humano*, han arrojado luz sobre la forma como se generan las «estructuras cognitivas». Piaget, Vigotsky y Bruner habían observado y planteado que los niños desarrollan sus estructuras cognitivas por sí mismos, sin la determinación de los adultos y el “medio externo”; estos solo operan como «condiciones de posibilidad» para que cada individuo en la temprana ontogénesis desarrolle por sí mismo las estructuras que le van a permitir entender el mundo y comunicarse. Por su parte, Dux, partiendo de los trabajos de Piaget y de estudios hechos en distintos medios culturales, ha señalado que el proceso de formación de las «estructuras cognitivas» se hace una y otra vez en la ontogénesis temprana por cada individuo a través de un proceso orientado pragmáticamente hacia la adquisición de la «competencia de la acción», esto es, la competencia para poderse desempeñar de “forma viable” en el medio social en el que se desenvuelve la existencia de cada individuo. En sus trabajos, Piaget había señalado que todos los seres humanos llegaban en su desarrollo cognitivo a la etapa de las *operaciones formales*, es decir, a la construcción de *formas* que permiten operar sobre la realidad sin que sean la simple abstracción de alguna situación concreta, sino elaboraciones de posibles relaciones entre fenómenos, en este sentido, el conocimiento lógico – matemático sería la *forma* por excelencia de esta etapa.

de que se ha impulsado en la actualidad, sería viable sin conocimiento científico–tecnológico. Las comillas a la palabra posible apuntan a un doble sentido, de un lado, a designar que sin la ciencia y la tecnología moderna la vida humana fue posible, pero de otro lado, la ciencia y la tecnología moderna ha expandido los límites de posibilidad que se han incorporado como necesidad de vida en los seres humanos contemporáneos.

Investigaciones realizadas en distintos escenarios culturales y en varias partes del mundo corroboran lo indicado por Piaget acerca de que los seres humanos desarrollan sus «estructuras cognitivas» de manera autónoma en su temprana ontogénesis. No obstante, lo que no constatan las investigaciones es que, en las diferentes culturas, todos los seres humanos desarrollen los cuatro estadios que Piaget observó en los niños suizos de clase media. Los distintos estudios ponen de presente que en las más diversas condiciones culturales es posible registrar que los dos primeros estadios se desarrollan en todos los seres humanos, es decir, hasta el estadio preoperatorio donde aparece el lenguaje como medio de comunicación, la representación simbólica y lo básico de las equivalencias cuantitativas. La presencia de los siguientes estadios observados por Piaget en los niños suizos de clase media, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales, no ha sido constatada por las investigaciones en todas las culturas humanas¹⁰. En el estadio de las operaciones concretas ya son posibles las clasificaciones de objetos de acuerdo con sus características básicas de ancho, alto, y profundo; la ordenación de objetos de acuerdo con una progresión lógica —del más alto al más bajo, por ejemplo—; resolver problemas a través de una lógica transitiva, es decir, mediante una construcción mental de relaciones e inferencia de relaciones entre dos objetos si se conoce su relación con un tercero; y la conservación, la permanencia de un objeto a pesar de los cambios de su forma o aspecto físico. Ya en el estadio de las operaciones formales aparece la lógica proposicional, la competencia para hacer una inferencia lógica a partir de premisas; el razonamiento combinatorio, la competencia para relacionar varias causas a la vez, así como el razonamiento probabilístico.

Si las competencias cognitivas que van más allá de las preoperatorias no se presentan en todas las culturas humanas se puede inferir que su desarrollo no es autoimpulsado, sino que es debido a las demandas ejercidas por la «organización social» producida por los «potenciales de poder desiguales» que presionan por la construcción de herramientas acordes con la complejidad desarrollada. Esta es la tesis que plantea y argumenta Günter Dux en el trabajo ya referenciado, la continuidad del desarrollo cognitivo se explica históricamente por el “...incremento en la competencia de organización... [que] conduce a un aumento del nivel de organización de la sociedad... [definido a su vez] según la amplitud y densidad con la

¹⁰ Al respecto se puede consultar John W. Berry (2002), en especial el capítulo 5; Georg W. Oesterdiekhoff, (2013).

que el grupo dominante puede organizar y dirigir los potenciales de acción de los sometidos” (Dux, 2013: 349).

La afirmación que permite hablar de «desarrollo cognitivo» está soportada en la constatación de que las competencias se adquieren por etapas a lo largo de un proceso en el que el paso de una a otra es un salto cualitativo que permite responder con mayor suficiencia a la presión de demandas que se han hecho más complejas e inestables históricamente como resultado del incremento generalizado de la capacidad de organización. Las presiones provienen, en las etapas tempranas del desarrollo humano, tanto en términos ontogenéticos como filogenéticos, de la naturaleza «no humana»; en las etapas tardías, vienen de la «organización social» producida por el mismo ser humano. El «desarrollo cognitivo» constituye la continuación en la historia de un proceso que arranca desde una situación culturalmente nula. A través de la interdependencia de los individuos se van generando las «estructuras cognitivas» que permiten a los seres humanos desempeñarse de manera competente, de acuerdo con el nivel alcanzado por el grupo social en que se desenvuelven sus acciones. Que el «desarrollo cognitivo» sea un proceso, autoimpulsado en sus primeras etapas e impulsado —mas no determinado— por la «organización social», quiere decir que es necesario reconstruirlo de acuerdo con su propia lógica y no derivarlo de las condiciones que lo hacen posible; esto no significa revivir, mediante otras palabras, la existencia del sujeto trascendental kantiano indeterminado que produce conocimiento de manera inmanente, sino instalar en la base de la producción de conocimiento un individuo históricamente construido. El reto que aparece es entender cómo se establece la relación entre el «desarrollo cognitivo», como proceso constructivo de los individuos, y el «desarrollo social», es decir, el incremento de la capacidad de «organización social». La respuesta a este desafío hay que plantearla en tres momentos. Primero, hay que resolver la explicación del «desarrollo cognitivo» como proceso constructivo de los individuos; segundo, entender el «desarrollo social» como el devenir de «formas organizativas», es decir, los cambios en las formas de disposición de los recursos que permiten la sobrevivencia del ser humano como especie; y tercero, resolver la interdependencia entre «desarrollo cognitivo» y «desarrollo social». Este artículo solo se ocupará del primer momento, en la conclusión se deja planteada una posible ruta para los otros dos momentos.

La noción de individuos históricamente construidos desenreda el clásico nudo de la relación entre las condiciones sociales de producción y el conocimiento. La ciencia moderna es posible

gracias al desarrollo de unas competencias que permiten producir un conocimiento acorde con la complejidad de una «organización social» que demanda una visión sistémica de la realidad. El desarrollo de las competencias que permiten la producción de conocimiento científico es la *continuación en la historia* de las competencias desarrolladas en la ontogénesis temprana por todo ser humano.

El conocimiento científico comparte, con otras formas de conocimiento, algunas características que es necesario poner de presente para entender su especificidad. La semejanza hay que buscarla en la “condición humana” que lleva a la necesidad de hacerse una visión ordenada del mundo natural y del ser humano mismo para sobrevivir como especie. Piaget consideró que el proceso seguido por los individuos, desde su ontogénesis temprana, para hacerse esta visión seguía una lógica que arrancaba una y otra vez con la *asimilación* del entorno y la *acomodación* de acuerdo con los esquemas que se van construyendo en la interdependencia con el medio, constituido tanto por el entorno físico como por la relación entre los mismos seres humanos; entre la *asimilación* y la *acomodación* se surtía una *equilibración* que iba generando las categorías que le permitían a los individuos un desempeño competente. Consideraba Piaget que el paso de un estadio a otro producía un verdadero salto cualitativo como resultado de la *equilibración* de los esquemas que le iban proporcionando al individuo, de manera autoimpulsada, una visión más adecuada a la realidad y, por tanto, el proceso tendía a la estabilización de la visión del mundo que conducía a un desempeño competente por parte de los individuos.

En principio, Piaget proporcionaría un marco teórico-empírico para entender cómo todos los seres humanos se hacen a una visión ordenada del mundo. No obstante, las investigaciones referidas atrás sobre el desarrollo cognitivo en distintas partes del mundo, así como el trabajo teórico de Günter Dux, permiten avanzar un poco más, teniendo presentes los aportes de Piaget, en la comprensión de cómo es que los seres humanos requieren una visión ordenada del mundo para poderse desempeñar de manera competente en todos los momentos históricos y culturales. El proceso de adquisición de las competencias arranca, tal como lo dejó establecido Piaget, como acciones de individuos cuyo único recurso disponible, en un comienzo, son las capacidades con las que vienen dotados por la «naturaleza». En la ontogénesis temprana los individuos organizan el mundo como resultado directo de su

propia acción (Piaget, 1968)¹¹ y a lo largo de su vida van generando esquemas que le permiten su desempeño, es decir, la «competencia de la acción», como la ha llamado Dux; en la ontogénesis temprana a este proceso se le une el desarrollo de «competencias cognitivas», resultado de la creciente capacidad de elaboración que va adquiriendo el individuo. La unión de la «competencia de la acción» y la «competencia cognitiva», es decir, la capacidad de acción de acuerdo con las competencias adquiridas, es un proceso que, aunque inicia por parte del individuo, encuentra en la relación con otros individuos el impulso para su continuidad, tanto a nivel ontogenético como filogenético. Esto último, es el punto crucial para entender cómo se enlaza el «desarrollo cognitivo» con el «desarrollo social»¹².

En su trabajo, Piaget no incorporó el análisis de la relación entre «desarrollo cognitivo» y «desarrollo social». Considerar esta relación es importante porque hace posible explicar cuál es la diferencia básica entre el conocimiento científico y las otras formas de conocimiento que ha producido el ser humano. El psicólogo ruso Lev Vygotsky avanzó un poco más en la explicación cuando consideró que “...el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo completamente independientes, convergen” (Vygotsky, 1979). La aparición del lenguaje constituye un salto cualitativo, tanto en términos ontogenéticos como filogenéticos, realizado con base en las capacidades biológicas del ser humano pero activado mediante la interdependencia entre individuos, no como simple acumulación de experiencias de actividades prácticas. El lenguaje potencia la competencia operativa del ser humano mediante su capacidad organizativa en la acción humana, concretándose como vehículo para la comunicación y la acumulación de conocimiento. El enlace, mas no la determinación —hay que recalcarlo—, entre el «desarrollo cognitivo» y el «desarrollo social» está dado a través de

¹¹ Piaget reconstruyó de manera juiciosa cómo, a partir de la acción, los niños van construyendo su noción de objeto.

¹² Con la noción de desarrollo se entiende un proceso en el que es posible: primero, establecer comparaciones entre distintas etapas sin recurrir a reducir la lógica con la que se desenvuelve una etapa a la de otra; segundo, reconstruir genéticamente las distintas etapas sin partir del supuesto de que es posible encontrar prefiguraciones de una etapa en la que le antecede; tercero, como fenómeno específicamente humano, el desarrollo es un proceso inestable y no teleológico que bien puede tomar distintas direcciones. El «desarrollo cognitivo» hace referencia al proceso de generación de las estructuras que permiten el desempeño de los individuos de acuerdo con el nivel de «desarrollo social» alcanzado por el grupo humano en el que se desenvuelve su existencia. Por «desarrollo social» se entiende el proceso que designa el nivel de competencia que tiene un grupo humano para movilizar recursos mediante el ejercicio del poder, el lenguaje y la moral como medios generalizados de intercambio. Frente a la equivalencia entre “evolucionismo” y desarrollo, en la que coinciden de forma significativa críticos y no críticos de la noción de desarrollo como precepto rector de política pública, se puede volver sobre la distinción que establece Elias entre evolución y desarrollo. Ver: (Elias, 1994).

la posibilidad de incrementar la competencia operacional impulsada por el aumento de complejidad de la organización social.

El avance hecho por Dux, tanto frente a Piaget como Vygotsky, es la distinción entre el proceso de desenvolvimiento de las «estructuras cognitivas» y el de configuración de la «organización social». El proceso de adquisición de las competencias arranca para todo individuo humano en cualquier momento histórico con la búsqueda de la «competencia de acción»; esta le permite aprehender el mundo como resultado directo del despliegue de la acción del individuo. A esta competencia se une en la ontogénesis temprana el desarrollo del lenguaje, como una construcción «mediada por los otros», y a través de él se hace posible la organización del mundo para el individuo.

El lenguaje como medio de comunicación es el vehículo a través del cual converge la «competencia de la acción» y la «competencia cognitiva». Lo que se ha podido constatar es que esa convergencia produce, ya en la temprana ontogénesis, las categorías a través de las cuales los seres humanos entendemos el mundo en sus dimensiones básicas – —sustancia, causalidad, espacio, tiempo—. Estas categorías organizan el mundo para los individuos, en un comienzo, como resultado directo de su propia acción. Por ejemplo, como ya Piaget lo había comprobado, la causalidad se desarrolla en principio como proyección de la acción; el objeto aparece como resultado de una determinada acción del individuo (Piaget, 1968). Con la aparición del lenguaje, y con él, la posibilidad de la reflexividad, se empiezan a generar las competencias operativas que permiten un nivel más alto de organización de la visión del mundo y de la potencialidad para actuar sobre él. Las competencias operativas son las que hacen permiten establecer relaciones entre magnitudes, independiente de sus particularidades materiales, y van produciendo *formas* a través de las cuales se organiza la realidad. A través de las estructuras operativas es posible reconstruir la realidad, tal como se la tiene organizada, así como también se puede operar sobre ella mediante esa reconstrucción.

Hasta este punto se puede indicar que todo conocimiento producido por el ser humano ha arrancado por las categorías que organizan el mundo como si fuera resultado directo de la acción de los individuos y pronto, en la ontogénesis temprana, se organiza operativamente para darle sentido y generar así formas para poder actuar sobre el mundo. La diferencia entre los distintos momentos históricos y las distintas culturas empieza a aparecer en el nivel de

desarrollo de la competencia operativa. Como se indicó atrás, contrario a lo que dejó establecido Piaget, las investigaciones realizadas en distintas culturas han terminado constatando que no todos los grupos humanos han necesitado desarrollar plenamente las competencias concreto-operacionales y mucho menos las formales operacionales. La introducción de la historia en la explicación de la aparición de las competencias operacionales, tanto las concretas como las formales, abre la posibilidad de entender las diferencias entre las formas de conocimiento que el ser humano ha producido.

2. La especificidad del conocimiento científico

Lo primero a recordar y recalcar es que el desarrollo del conocimiento científico no tiene que ver con diferencias en las capacidades, sino que está relacionado con el nivel de complejidad de la «organización social»; el segundo punto es que los individuos son quienes desarrollan estas competencias, no la «organización social», que solo opera como «condición de posibilidad»; y tercero, su desarrollo, al igual que todas las competencias que puede adquirir el individuo, sigue una lógica procesual, esto es, una secuencia con dirección y sentido, donde si bien cada etapa es un salto cualitativo frente a la anterior, no significa un desenvolvimiento “natural” e inmanente.

Aunque en individuos de las sociedades primigenias es posible encontrar rudimentos de competencias concreto-operacionales, no es sino en sociedades donde el ejercicio del poder ha producido «organización social» donde aparecen individuos que han desarrollado plenamente estas competencias. Michael Mann ha indicado que la «organización social», históricamente producida por el ejercicio del poder, es relativamente tardía en el proceso humano; solo hasta las llamadas «civilizaciones antiguas» se operaron las primeras centralizaciones del poder y fue posible una organización con capacidad de movilizar recursos (Mann, 1991). Este aumento de la «competencia organizativa», como la ha denominado Dux, significó una presión sobre las competencias cognitivas y posibilitó la plena aparición de las competencias concreto-operacionales. Históricamente, la adquisición de las competencias operacionales ha sido teorizada por Dux como el paso de una «lógica de la acción», que construye el mundo como una simple proyección de la propia acción¹³, a una «lógica relacional-procesual» que entiende el mundo como resultado de procesos que han operado y operan de manera independiente de una voluntad individual o colectiva.

¹³ En los términos de Elias, propia de una actitud comprometida. Ver: (Elias, 2002).

En las sociedades contemporáneas, es decir, las que han resultado de las crecientes interdependencias entre las distintas culturas humanas, se ha tendido a cuestionar las visiones de mundo heredadas de la «lógica de la acción» y se ha venido dando un salto cualitativo que ha permitido la generación de conocimiento «distanciado», es decir, aquel que busca la comprensión del mundo en su propia lógica y no como simple proyección de la acción humana. La adquisición de unas «estructuras cognitivas» que hacen posible una visión con posibilidades de captar el mundo real en su propia lógica, y no como simple proyección de los deseos humanos, es el proceso histórico que ha llevado a la generación del conocimiento científico como base de la organización de las sociedades contemporáneas.

Todos los indicios apuntan a que se pueda sostener que en las sociedades humanas donde los individuos son guiados por una «lógica de la acción», el conocimiento se desenvuelve como necesidad natural y de manera autónoma, obedeciendo a las exigencias del medio físico y, en menor medida, a las del medio social. En las sociedades contemporáneas, donde tiende a ser predominante una «lógica relacional-procesual» para organizar, por lo menos, el mundo «natural no humano», la presión sobre las estructuras cognitivas de los individuos proviene, en lo fundamental, de la «organización social». En términos históricos el incremento de la densidad de las interdependencias entre los seres humanos lleva a que las posibilidades de generar los medios de sobrevivencia dependan más de las formas de «organización social» que se van configurando y menos del medio físico. En las sociedades primigenias, aquellas que están expuestas directamente a los medios físicos de sobrevivencia, la presión por generar elaboraciones sobre el medio natural humano y no humano proviene principalmente de la «naturaleza no humana»; en las sociedades contemporáneas la presión la ejerce la «organización social».

Así como la «naturaleza no humana» es una realidad independiente de los seres humanos y obedece a una lógica propia de desarrollo, supuesto del que parten los científicos naturales, la «organización social», así sea una construcción del mismo ser humano, también opera como una realidad independiente y con su propia lógica de desarrollo. La dificultad para plantearse de manera adecuada cuál es la especificidad del conocimiento científico radica en la resistencia que se tiene para entender que las «formas sociales», resultado de la acción humana pero no planeadas por ella, tienen su propia lógica de desenvolvimiento al igual que las «formas naturales».

En síntesis, la especificidad del conocimiento científico se explica por una triple condición: primera, es producido con base en unas «estructuras cognitivas» que se han desarrollado históricamente, por lo tanto, no es algo natural y legítimo en sí mismo que trascienda espacial y temporalmente sino que está situado en espacios y tiempos concretos; segunda, en la

medida que las «estructuras cognitivas» se desarrollan procesualmente el conocimiento científico que se produce con base en ellas es también resultado de un proceso y no de la voluntad de un individuo o grupos de individuos; y tercera, como conocimiento producido en las sociedades contemporáneas, las demandas para su producción se originan en la «organización social».

Establecer que el conocimiento científico, al igual que cualquier conocimiento producido por el ser humano, tiene una lógica propia de desarrollo no reductible, ni a un simple reflejo de la «organización social», ni a las contiendas entre grupos que se disputan el poder, incluidos los mismos científicos, no significa que no tenga nada que ver con ellas. Las intenciones y los deseos del científico están siempre presentes en su labor, como lo están en cualquier otra actividad. No obstante, la tendencia en las sociedades contemporáneas es que las personas especializadas en producir conocimiento “...en la mayoría de los casos están sujetos a procedimientos institucionalizados que ejercen una fuerte presión [...], propiciando que estas tendencias hacia el compromiso queden subordinadas a la búsqueda de (como solemos decir) «la cosa en sí», esto es, a una aproximación distanciada de su tarea” (Elias, 2002: 24)¹⁴. La «organización social» de los «intereses materiales» opera como «condición de posibilidad» para la producción de conocimiento, pero no como determinante; en este sentido, el incremento de la reflexividad en las sociedades modernas es la respuesta a una compleja construcción social que ha ampliado la cadena de mediaciones entre los seres humanos y entre ellos y la naturaleza.

Conclusión

Al seguir y desarrollar el punto de partida dejado por Elias se puede llegar a tener una ruta para la explicación del conocimiento científico que permita entender su especificidad en términos históricos. En el artículo se ha explorado apenas un primer momento de la explicación, a saber, que el conocimiento científico, como toda forma de conocimiento es históricamente estructurada. A manera de conclusión, se deja esbozada cuál sería la ruta para incluir los dos momentos no tratados en el artículo.

¹⁴ El incremento de la probabilidad de un conocimiento distanciada de parte de la ciencia es uno de los cuestionamientos básicos que se vienen haciendo desde la década de 1970 en una serie de reflexiones e investigaciones que han derivado en lo que Günter Dux llama «constructivismo ciego», que deriva de la constructividad del conocimiento la equivalencia de todas las formas de conocimiento como iguales y, por tanto, da por sentado que todas son conmensurables.

El conocimiento científico, al igual que las distintas formas de conocimiento, no provienen ni de atributos de individuos o culturales preexistentes, sino del desarrollo de competencias generadas en los individuos como resultado de las presiones provenientes de las formas de «organización social». A su vez, estas competencias permiten producir el conocimiento necesario para desarrollar «competencias de acción» que se adecúan a las «formas de organización social». Esto no quiere decir que el conocimiento producido sea un simple reflejo de las presiones de la «organización social»; es posible demostrar que el conocimiento se desarrolla históricamente de acuerdo con su propia lógica. Valga ilustrar con un ejemplo. Peter Galison en su trabajo *Relojes de Einstein, mapas de Poincaré*, muestra cómo las teorías de las relatividades están enraizadas en las demandas sociales de fin de siglo XIX, sin embargo, las soluciones brindadas por estas teorías no fueron un simple reflejo de las circunstancias sociales. A finales del siglo XIX se presentaba el problema de cómo sincronizar los relojes de todo el mundo para facilitar los intercambios de mercancías, mensajes etc., de tal manera que se pudiera saber a qué hora, por ejemplo, iba llegar una mercancía a algún puerto de América que se había enviado a determinada hora desde algún puerto de Europa. La solución aportada por Einstein es el desarrollo del principio de la relatividad, ya presente en la física de Galileo trescientos años antes; pero, además, el salto cualitativo que le permitió a Einstein, no solo abrir un abanico de nuevas soluciones prácticas, sino transformar radicalmente la física fue la incorporación de la geometría no euclidiana. La respuesta desde la esfera del conocimiento a las demandas de la «organización social» se hizo “echando mano” de las herramientas existentes en su propio acervo, el principio de la relatividad, pero también redefiniendo en sus propios términos, de la geometría euclidiana a la no euclidiana, la base de la solución ofrecida.

Siguiendo con el ejemplo se puede ilustrar cómo es posible seguir históricamente la producción de conocimiento en su propia lógica. Como se indicó, en términos muy generales, en las teorías de la relatividad, convergen dos líneas de la física: el principio de la relatividad, presente desde Galileo; y la geometría no euclidiana, cuyos primeros desarrollos se dieron a principios del siglo XIX con Gauss, Lobachevsky y Bolyai. La demanda por la sincronización mundial de los relojes operó como «condición de posibilidad» que presionó a individuos como Einstein que, apropiado del «acervo de conocimiento»¹⁵ disponible en su momento histórico, dio respuesta reestructurando el conocimiento generando un salto cualitativo en la producción de conocimiento científico. Cuando se habla de Einstein como individuo no se hace referencia al “solitario” joven empleado de una oficina de patentes en Suiza, sino del

¹⁵Ya en la indagación empírica es mejor utilizar, en un sentido amplio, la noción de «acervo de conocimiento» propuesta por Alfred Schutz (2003). Esta noción es más operativa que las de esfera del conocimiento o ámbito, que se ha venido empleando. Véase: (Schutz y Luckmann, 2003).

individuo que hacía parte de un entramado de redes por donde circulaban demandas sociales y acervos de conocimiento. Que el individuo Einstein tiene puesto propio en la historia se puede comprobar cuando se compara su trayectoria y obra con la de Poincaré, otro científico que también estaba buscando respuesta a la demanda por la sincronización de los relojes por la misma época, pero a quien “no se le ocurrió” incorporar la geometría no euclídea a la solución. Para el momento histórico de Poincaré y Einstein ya había un acuerdo, más o menos generalizado, de que la geometría no euclidiana era contraintuitiva. El supuesto frente al que la geometría no euclidiana era contraintuitiva versaba sobre el hecho de que la geometría euclidiana era inherente a la mente humana misma y constituía un a priori al estilo kantiano. En principio se trataría de sustituir un a priori, la geometría euclidiana, por otro a priori, la geometría no euclidiana; sin embargo, lo que estaba en curso era un salto cualitativo en la manera como se aprehendía la realidad: los seres humanos estamos en capacidad de generar esquemas que nos permiten entender la realidad en su propia lógica, aunque eso no equivale a que tengamos la posibilidad de captar la realidad como una totalidad. El conocimiento científico está configurado en torno a esos esquemas que permiten captar la realidad en su propia lógica. Para la explicación del conocimiento científico se necesita tener presente que su aparición en el proceso histórico constituyó un salto cualitativo en la producción de conocimiento; por lo tanto, para entenderlo hay que explicar también los cambios en las formas de «organización social» que operaron como condiciones de posibilidad para que se diera ese salto. Finalmente, hay que volver a recordar que, así como «el acervo de conocimiento» se desarrolla históricamente en sus propios términos, la «organización social», la forma en la que se disponen los recursos existentes para hacer la vida humana posible, también se desarrolla de acuerdo con su propia lógica, no reductible a la del «acervo de conocimiento».

Bibliografía

Berry, J. W; Poortinga, Ype. H; Breugelmans, S. M; Marshall, H; Dasen, P. 2002. *Cultural Psychology Research and Applications* New York: Cambridge University Press.

Biagoli, M. 2008. *Galileo cortesano. La práctica de la ciencia en la cultura del absolutismo*, Buenos Aires: Katz Editores.

Bloor, D. 1998. *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bloor, D, 1999. *Anti-Latour*. *Studies in History and Philosophy of Science*, Vol. 30, No. 1, pp. 81–112,

La producción de conocimiento científico es históricamente estructurada, el aporte de Norbert Elias a su explicación | Samuel Vanegas Mahecha

- Dux, G. 2013. *Teoría histórico – genética de la cultura. La lógica procesual en el cambio cultural*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Elias, N. 2006-2009 “Sociology of knowledge: new perspectives”. En: *The collected works of Norbert Elias. Vol. 14, Essays I: on the sociology of knowledge and the sciences*. Dublin: University College Dublin Press.
- Elias, N. 2002. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Elias, N. 2019. *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1994. *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ibarra, L. 2006. *Creencias, mitos y rituales en el mundo prehispánico. Una explicación desde la teoría histórico – genética*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara,
- Latour, B. y Woolgar, S. 1995. *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mann, M. 1995. *Las fuentes del poder social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mannheim, K. 2004. *Ideología y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. 1984. *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo VII*. Madrid: Alianza Editorial, p. 254.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2013. *Relevance of Piagetian Cross-Cultural Psychology to the Humanities and Social Sciences*, The American Journal of Psychology, Vol. 126, No. 4 (Winter), pp. 477-492
- Reichenbach, H. 1938. *Experience and prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Piaget, J. 1968. *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Shapin S. 2000. *La revolución científica. Una interpretación alternativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Shapin, S. 2015. *Nunca pura. Estudios históricos de la ciencia producida por personas con cuerpos, situadas en un tiempo, un espacio, una cultura y una sociedad y que luchan por conseguir credibilidad y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Shcutz, A y Luckmann, T. 2003. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Vygotsky, Lev S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica.

El desarrollo histórico-cognitivo de los conceptos en la psicología evolutiva de Steven Pinker: crítica del modelo modular*

The historical-cognitive development of concepts in Steven Pinker's Evolutionary Psychology: perspective and criticism

Wilson Lara Bernal**

Resumen

Este artículo estudia la obra de Steven Pinker con el propósito de evaluar la relevancia de sus investigaciones para superar las dificultades que enfrentan las ciencias sociales al tratar de reconstruir el proceso de desarrollo humano en la historia. Se otorga especial atención a su esfuerzo por caracterizar la naturaleza cognitiva de tales barreras. En ese sentido, es importante destacar el interés de este autor por trascender una matriz interpretativa de la mente y cultura de corte axiológico y teleológico, a través de la reconstrucción histórica del desarrollo cognitivo en el curso del cual la comprensión de la naturaleza se seculariza. Para cumplir este objetivo, el artículo empieza por justificar la necesidad de repensar la obra de Pinker ante el panorama epistemológico que actualmente enfrentan las ciencias humanas. A continuación, se introduce la discusión sobre los aspectos conceptuales en los cuales Pinker asienta su optimismo. Se hace énfasis en su interés por capitalizar los objetivos de la psicología continental de inicios del siglo XX, al introducir la notoria novedad del modelo modular de

Abstract

This article examines the work of Steven Pinker with the aim of assessing the significance of his research in addressing the challenges encountered by the social sciences in attempting to reconstruct the process of human development throughout history. Special attention is given to his attempt to characterize the cognitive nature of these obstacles. In this context, it is important to underscore the author's interest in surpassing an axiological and teleological interpretative framework of mind and culture through the historical reconstruction of cognitive development, including the secularization of human nature. To achieve this objective, the article begins by justifying the necessity to reconsider Pinker's work, given the current epistemological landscape within the social sciences. Subsequently, the discussion introduces the conceptual foundation of Pinker's optimism. Emphasis is placed on his interest in leveraging the ideas of early twentieth-century continental psychology by introducing the novel framework of the modular model of the mind and adaptive systems. Finally, some of the limitations of this intellectual endeavor are outlined

* Trabajo que recoge algunos de los hallazgos de la tesis doctoral "la visión de la historia en la psicología evolutiva de Steven Pinker: sobre los aportes y límites de la revolución cognitiva a la comprensión del desarrollo humano.

** Profesor de sociología de Fundación Universitaria Área Andina, wlara6@areandina.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2087-439X>.

la mente y los sistemas adaptativos. Al final, se esbozan algunas de las limitaciones de esta empresa intelectual mediante una comparación de los registros empíricos consolidados en otras áreas de investigación, como lo son los estudios psicogenéticos, de quien Norbert Elias es representante, y la teoría histórico-genética de la cultura, que se muestra como la continuación más promisorio de la estrategia psicogenética.

Palabras Clave: Steven Pinker, Psicología evolutiva, desarrollo humano, desarrollo cognitivo.

through a comparison with empirical records consolidated in other research areas such as psychogenetic studies represented by Norbert Elias and the historical-genetic theory of culture, shown to be the most significant continuation of psychogenetic endeavors.

Keywords: Steven Pinker, evolutionary psychology, human development, cognitive and conceptual development.

Recibido: 23 de octubre de 2023

Aceptado: 27 de diciembre de 2023

Presentación: repensar la obra de Pinker en clave de desarrollo cognitivo

Steven Pinker (Montreal, 1954) es quizás uno de los autores más proliferos y referenciados de los últimos decenios. Sus obras abarcan una amplia gama de temas, que van desde la disminución de los comportamientos violentos en las sociedades modernas, hasta la adquisición del lenguaje en los niños, el desarrollo de la inteligencia lógica y el significado que tienen estos hallazgos para la comprensión de la naturaleza humana y su desarrollo en la historia. Sobre por qué este tipo de síntesis resulta particularmente interesante para el público en general, aún no existe una discusión profunda. Más polémico se ha mostrado, en cambio, el hecho de que sea justamente un psicólogo cognitivo, quien se ocupe de temas que tradicionalmente han sido del resorte de los historiadores y humanistas. Desconcierta a estos últimos, sobre todo, el diagnóstico optimista sobre el progreso humano que subyace a los pronunciamientos de este autor, así como sus críticas contra la autoproclamada renuncia de los científicos sociales a consolidar una imagen del desarrollo cultural de la humanidad coherente con los descubrimientos de las ciencias naturales, especialmente con aquellos relacionados con la neurobiología y la ciencia cognitiva. La perplejidad de los científicos sociales frente al anterior tipo de críticas suele manifestarse en la opinión de que estos escritos son discursos diseñados para legitimar el *statu quo* liberal-moderno y desacreditar cualquier diagnóstico crítico frente a este tipo de orden social.¹

Lecturas como las anteriores descansan en la premisa de que no es posible idear una visión de la naturaleza humana, o un diagnóstico objetivo acerca del desarrollo de sus competencias

¹ Powell, M. 2020, July 15. "How a Harvard professor became a target over his tweets". The New York Times. Recuperado de [<https://www.nytimes.com/2020/07/15/us/steven-pinker-harvard.html>].

organizacionales, sin partir de un presupuesto etnocéntrico acerca de la superioridad de la propia posición cognoscitiva. Quien elabora algún tipo de comparación en series de tiempo o registra una dirección en el desarrollo de alguna competencia humana, insiste el argumento, no puede sino asumir que unas formas de vida son mejores para los hombres que otras (Rorty, 2004:18). En no pocas ocasiones los esfuerzos por elaborar criterios en relación a los cuales los distintos órdenes sociales y los logros culturales puedan ser comparados, son igualados a los intentos de antaño de justificar e imponer la superioridad de la propia cultura frente las demás (Hallpike, 2022: 117). Así las cosas, la obra de Pinker aparece ante la percepción de los científicos sociales como un intento de normativizar las conductas y las sociedades de quienes no han asumido una forma de vida similar a las imperantes en las sociedades modernas. La falta de asimilación que han tenido los trabajos de Pinker en las ciencias del hombre se debe, en gran medida, al entendido de que no es viable generar una teoría del desarrollo mental y cultural sin atribuir o modelar en los sujetos observados procesos mentales o motivos que el propio observador considera esenciales para guiar su vida. Poca atención se le ha prestado, en consecuencia, al hecho de que en los textos del científico canadiense hay francos esfuerzos para superar empíricamente la anterior barrera; es decir, hay esfuerzos para elaborar una explicación científica del desarrollo histórico de las habilidades cognitivas que permitieron entender la naturaleza como un conjunto de relaciones indiferente a los deseos humanos, y las dificultades que se presentan en la actual fase de la historia para incluir la evolución de las formas de vida culturales en dicho proceso de comprensión secularizada.

La ausencia de un análisis detenido sobre lo que quizás constituye el núcleo de la obra de Pinker por parte de los historiadores y científicos sociales no puede considerarse simplemente como un malentendido. Este fenómeno también ocurrió en el pasado, como bien lo ilustra la recepción de la obra de Norbert Elias, a quien Pinker considera una influencia intelectual de suma relevancia para sus propios planteamientos. Tampoco en las aproximaciones que tradicionalmente los científicos sociales hacen a las ideas de este sociólogo, parece existir una imagen clara de sus esfuerzos por esclarecer cómo surgieron históricamente las dificultades cognitivas para integrar el desarrollo de las formas culturales de vida a una comprensión procesual y empírica (Weiler, 2011: 97). Aunque ampliamente conocidas, las obras de Elias y Pinker han sido mayoritariamente leídas dejando de lado uno de sus ejes centrales: el diagnóstico de que las dificultades epistemológicas que actualmente enfrentan las ciencias humanas son el producto del desarrollo cognoscitivo experimentado por quienes conducen su existencia en sociedades modernas.

Pese a ello, Pinker se muestra optimista frente a la posibilidad de ampliar y fundamentar los aspectos en los que Elias se sentía especialmente incomprendido. Parte de este entusiasmo, lo adquiere Pinker de la suposición de que él cuenta con conocimientos empíricos,

estadísticos, experimentales y conceptuales, que no conocía el sociólogo alemán en su época (Pinker, 2012: 118; SIPCXVIII Elias, 2020). En la medida en que Elias se encontraba fuertemente comprometido con la reconstrucción psicogenética del desarrollo histórico de los medios de orientación cognoscitiva, bien vale la pena poner de manifiesto hasta qué punto Pinker logra superar y ampliar, no sólo la estrategia psicogenética practicada por Elias, sino la exigencia asumida por todos quienes aluden a ella con el propósito de fundamentar empíricamente una reconstrucción del desarrollo del conocimiento y la cultura en la historia. Esta labor se sustenta en la medida en que, al analizar los esfuerzos de Pinker para expandir y superar la estrategia planteada por quienes lo precedieron, es posible obtener conocimientos acerca de la naturaleza de las posibilidades y dificultades que afrontan los científicos sociales en su intento de reconstruir el desarrollo de las formas de vida culturalmente mediadas.

1. El contexto de las dudas epistemológicas que enfrentan las ciencias sociales

La mayoría de críticas de Pinker se centran en señalar cómo las dudas que albergan los humanistas sobre las posibilidades de cumplir los objetivos bajo los cuales surgieron sus disciplinas son comparables en su naturaleza a las resistencias que les impiden considerar los descubrimientos de las ciencias de la mente como algo relevante para la teoría del conocimiento. Estas incertidumbres, para él, tienen su correlato en el hecho de que no pocos investigadores creen que es poco viable, si no imposible, formarse una imagen clara de los procesos mentales humanos que gobiernan la percepción y el razonamiento, sin poseer una conclusión previa o *a priori* sobre aquello que se desea averiguar. Mientras en la mayoría de los ámbitos naturales se recurre a la explicación de los fenómenos observados investigando sus nexos causales con otros fenómenos, sin que los temores o anhelos del investigador dicten la relevancia de sus conclusiones, muchos investigadores de las ciencias sociales se encuentran actualmente convencidos de que frente los hechos humanos, incluyendo la mente, la habilidad cultural y la competencia lingüística, no se puede proceder de la misma manera (Tooby & Cosmides, 1992). Esta idea se basa en el diagnóstico de que no se puede formar una comprensión empírica del pensamiento consciente ni de cómo ha surgido a partir de la historia natural, sin previamente conocer su definición, lo que necesariamente implicaría, de acuerdo con esta postura, que cualquier noción sobre la mente presupone ya la existencia de mente o, en todo caso, una teoría de la mente lograda por medios ajenos al control empírico (Edelman & Tononi, 2000: 6). Para varios esto equivale a normativizar y modelar la actividad cognoscitiva de los sujetos con base en criterios evaluativos de corte etnocéntrico. Desde hace al menos un siglo y medio, se sabe que esta forma de concebir las posibilidades de los hombres para comprender sus propias habilidades mentales tiene repercusiones de gran calado en la comprensión de su desarrollo cultural. De ahí, la interdependencia entre el problema del sujeto y la metodología de la historia (Weiler, 2011). En la medida en que los

seres humanos se dieron cuenta durante la modernidad de que son ellos mismos quienes elaboran los conceptos a través de los cuales comprenden el mundo y experimentan sus actos, cualquier afirmación sobre esta especie ya no podía ignorar el notable hecho de que ella ha desarrollado en el curso de su historia una habilidad sin parangón en el reino animal para relacionarse tanto con la naturaleza como con otros individuos de su misma especie. La explicación de cómo y por qué las instituciones modernas funcionan de la manera en que lo hacen —desde la ciencia y la técnica, hasta la política, el derecho y la estética— requería de una comprensión impersonal del proceso en el curso del cual surgieron una tras otra las competencias mentales, emocionales y organizacionales necesarias para producirlas. Fueron los estudiosos de las llamadas ciencias del espíritu quienes primero intentaron encontrar una solución empírica a esta inquietud, pero también fueron quienes se mostraron más reticentes a la hora de abordarla resueltamente. En el centro de esta indecisión se encontraba la frágil creencia de que la comprensión de las acciones de otros, culturales e históricos, sólo era posible a través de la *imputación* a los sujetos observados de los propios estados mentales, motivos, intenciones, categorías o valores. En otras palabras, se partía de la premisa de que los comportamientos de los hombres de otros periodos históricos y otras culturas podían entenderse al atribuirles el mismo tipo de orientaciones mentales que exhiben los adultos en sociedades industrializadas (Elias, 2012: 58).

Mientras esta opción se consideró viable, la investigación empírica parecía plausible a través del diseño de modelos *típico-ideales* de sujetos e instituciones. Pero una vez se cuestionó la validez de los procesos subjetivos propios como punto de partida para delimitar el objeto de estudio de las disciplinas sociales, por ejemplo en la crítica de la teoría de la acción, no solo empezó a tambalear lo hasta ahora consolidado, sino que la misma idea del desarrollo humano se tornó problemática. En el núcleo de este escepticismo, pese a los distintos matices, conceptos y temas de interés bajo los cuales se presenta, se encuentra el argumento de que es imposible acceder a las estructuras de sentido bajo las cuales los otros culturales actuaron sin imponer las propias formas de comprensión. Lo mismo vale para la explicación de las creencias, los conocimientos y las ideas de los hombres del pasado. La reconstrucción del desarrollo de los conocimientos, por ejemplo, sólo tendría sentido en tanto permite representar a la ciencia occidental como el tipo ideal de conocimiento. El resultado de esta afirmación consiste en que toda tentativa por lograr una comprensión científica de cualquier fenómeno es rebatida, pues la posibilidad misma de generar unos criterios mediante los cuales sea posible reconstruir cómo se han dado los avances en los distintos terrenos del saber —elemento indispensable para la evolución de cualquier disciplina académica—, cae bajo la sospecha de etnocentrismo. Bajo este tipo de orientación todo intento de explicar la

naturaleza humana o la no humana debe ser tomado como una representación cultural más, igual de válida a las demás representaciones. Las mismas ciencias humanas no serían más que una representación cultural de la humanidad, igual de válida a cualquier otra concepción de la *naturaleza humana*. En vez de explicar, las humanidades deben limitarse, en el mejor de los casos, al registro de la diversidad cultural o, en el peor de los casos, a la crítica literaria de las narrativas occidentales.

Para hacerlo explícito una vez más: el frustrante círculo vicioso que atrapa la observación y la conceptualización del desarrollo humano en un jaque sin fin radica en que, si para comprender los motivos y el sentido de las acciones de los demás es necesario partir de un modelo de la mente *a priori*, esto implicaría asumir siempre como dadas las propias competencias mentales: la reconstrucción histórico-comparativa de la propia forma de vida se toparía, por lo tanto, con los marcos de interpretación. Una forma distanciada de explicar cómo y por qué han surgido las competencias para organizar las instituciones y la forma en que se piensa sobre ellas estaría velada. También estaría velado, por ende, un estudio orientado a incrementar las competencias reflexivas sobre cómo se han formado los problemas de integración y coordinación social que enfrentamos modernamente.

2. Pinker ante las ciencias humanas: crítica cognitiva del modelo conceptual que condiciona a las ciencias sociales contemporáneas

Las iniciativas de Pinker se ubican en la solución del panorama que acaba de ser enunciado. Como científico cognitivo, se enfoca en reconstruir empíricamente cómo surgieron las dificultades para integrar la psique y la cultura humana en una imagen secular del mundo. De esta manera, Pinker se suma a los esfuerzos de los investigadores pioneros de la psicología y etnografía que se propusieron estudiar empíricamente la naturaleza de las limitaciones que han obstaculizado la integración de los procesos cognitivos y culturales en una comprensión evolutiva e histórica del mundo. Entre ellos destacan varios naturalistas, psicólogos y etnólogos continentales que trabajaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, especialmente Jean Piaget, Heinz Werner y Norbert Elias, cuyos escritos fueron objeto de especial escrutinio por las fuentes intelectuales de Pinker. Estos autores, como se sabe, abordaron el tema de las barreras y requisitos necesarios para integrar el conocimiento de la psicología y la cognición en la cadena de la comprensión evolutiva, considerando tanto los esfuerzos como los límites enfrentados por los científicos y los filósofos que los precedieron en el estudio este escollo. Esta era, pues, un área de investigación que tenía como premisa estudiar no solo los fenómenos psíquicos de forma individual y aislada, sino que, además, concebía como ámbito de estudio prioritario la relación entre los desarrollos psíquicos de la

especie humana y el surgimiento de las formas culturalmente mediadas de relacionamiento social humano.

Uno de los hallazgos más destacados de sus investigaciones fue la constatación de la existencia de un proceso psicogenético en la historia de la cultura (Roncancio, 2021; Weiler, 2011: 210). Esta observación sugiere que, para comprender adecuadamente la mente humana y su desarrollo cultural, es esencial adoptar una perspectiva comparativa que permita identificar empíricamente tanto las condiciones como la dirección secuencial del aludido proceso. El propósito era investigar las condiciones reales en las que se desarrollan las competencias psico-culturales del ser humano, sin suponerlas de antemano, por ejemplo, a través de la introspección. No obstante, la distancia que para ese entonces ya existía entre los esfuerzos de la psicología continental y las disciplinas sociales profesionalizadas era tal, que los avances evolutivos de estos autores pasaron prácticamente desapercibidos por los sociólogos, antropólogos e historiadores que se convirtieron en referentes de sus propias disciplinas después de la segunda guerra mundial (Albertazzi, 2001; Weiler, 2011). Más que una mera distancia geográfica, disciplinaria, de referencias académicas o ideologías políticas, se trataba de una divergencia de las estructuras causales y conceptuales bajo las cuales determinados fenómenos eran asumidos como objetos dignos de investigación científica.

En la historiografía sobre el tema, es ampliamente conocido, por ejemplo, el diagnóstico de Jean Piaget sobre la necesidad de modificar la estructura de la causalidad evolutiva tradicional por una cibernética, con el fin de comprender cómo el comportamiento mediado mentalmente se desarrolla a partir del sustrato sistémico-biológico (2008: 117). Menos difundido, pero igualmente significativo, fue el veredicto de Werner acerca de la necesidad de cambiar el modelo mecanicista de la causalidad evolutiva por uno de naturaleza orgánica (1965: 19). El poco interés que prestaron los humanistas ante estos pronunciamientos alcanzó a ser tematizado y explicado por el mismo Piaget, como el reducto de una ideología que “condiciona la dirección y todos los resultados del análisis” (2008: 244). No obstante, según Pinker, no basta con tomar una postura denunciante frente a la doctrina conceptual que prevalece en el modelo conceptual estándar de las ciencias sociales y suponer cuáles son los obstáculos a superar a partir de las propias expectativas científicas. Es necesario identificar empíricamente la naturaleza empírica de las resistencias que impiden modificar el esquema causal con el que tradicionalmente se ha explicado la mente y la cultura humana, así como investigar cómo y por qué este último ha entrado en contradicción con lo que se sabe modernamente sobre el origen y evolución del orden natural. De acuerdo con su postura, las dificultades para superar las aporías cognitivas del modelo en cuestión deben entenderse como parte de un desarrollo cognitivo-conceptual; la necesidad de conjeturar cómo debería funcionar la mente para validar cualquier empresa científico-social tiene que explicarse como un proceso cognitivo formado históricamente; en dicho proceso se habrían formado las

barreras que obstaculizan la comprensión evolutiva del desarrollo de las competencias psíquicas y culturales de la especie humana.

Encuentra Pinker que las dificultades para diseñar un modelo de integración conceptual entre la evolución biológica y las competencias cognitivas de la humanidad se relacionan con la fuerte carga emocional vinculada con la idea de que la mente es un *órgano de propósito general*, capaz de resolver cualquier desafío enfrentado por la humanidad. Como fundamento de la alta estima en que se sostiene esta visión de las competencias cognitivas, se encuentra, de acuerdo con su lectura, el compromiso emocional con los valores modernos asociados con la autodeterminación. Esta forma de concebir de la cognición, condiciona la interpretación de los datos presentados por cualquier científico, pues todo cuestionamiento a la imagen de la mente como un mecanismo de propósito general es considerado como una amenaza contra los valores que dan sentido a la existencia. La conclusión preconcebida de que los hombres poseen inherentemente una competencia para resolver cuanto problema existencial enfrenten, bloquea todo esfuerzo empírico que no asuma su existencia como un hecho dado. Así las cosas, los esfuerzos encaminados a explorar las limitaciones y oportunidades que han dado lugar a las habilidades necesarias para establecer estructuras sociales, donde la autodeterminación y la inclusión de los intereses mayoritarios son consideradas metas esenciales, se perciben como cuestionamientos al sentido del hombre y su historia. De este esquema, no se habrían liberado ni siquiera los psicólogos continentales, de quienes Piaget es quizás el representante más comentado y cuestionado por Pinker y científicos afines.

Aunque la discusión sobre la integración de la naturaleza, la mente y la cultura ha sido objeto de revisión constante hasta la actualidad, desde la perspectiva cognitivo-conceptual propuesta por Pinker, parece que no ha habido avances significativos en la discusión desde su planteamiento inicial. Una lectura de la obra del psicólogo canadiense debe plantearse considerando sus esfuerzos por superar la estructura de explicación axiológica en que la mente y las habilidades culturales de la especie humana son concebidas de forma *a priori* como un órgano de propósito general. El modelo conceptual de Pinker debería, en este sentido, aclarar empíricamente cómo surgió el mentado esquema conceptual, por qué se ha tornado problemático y en qué consisten las dificultades cognitivas para superarlo.

3. La visión modular del mundo frente a los modelos psicogenéticos de la tradición continental

Aunque en los textos de Pinker se encuentran escasas referencias a los modelos de integración psicogenéticos propuestos a inicios del siglo XX, es evidente que él mismo sitúa sus esfuerzos intelectuales como un avance frente a los tópicos planteados por la psicología

continental². La recuperación del adjetivo “evolutivo” que acompaña su empresa intelectual, *la psicología evolutiva*, es el más evidente indicio. Sin embargo, su discusión en este contexto puede resultar algo confusa si no se reflexiona sobre el hecho de que Pinker se nutre intelectualmente de los cuestionamientos planteados a los exponentes de esta estrategia, por una serie de investigadores que forman parte del movimiento intelectual, de origen inglés y norteamericano, conocido como “*revolución cognitiva*”³.

Quizás el episodio en el que más evidente fue la crítica de los desarrollos de la psicología continental lo constituye el debate entre Noam Chomsky y Jean Piaget sobre la génesis de la competencia lingüística. Una aproximación detenida al significado intelectual del mentado encuentro se lee en un pequeño texto divulgativo de Massimo Piatelli-Palmarini (2004), titulado *Ever since language and learning: afterthoughts on the Piaget Chomsky debate*, editado justamente para interesar a quienes se forman en ciencia cognitiva en los grandes cambios de paradigmas en el estudio de la mente y el aprendizaje acaecidos en los años setenta. Para los propósitos del presente escrito, es importante retener de aquel texto, que es en el contrapunteo entre Chomsky y Piaget donde queda en claro cuáles son las dudas de los representantes de la revolución cognitiva frente la vertiente continental de la psicología del desarrollo, en especial frente a su vertiente psicogenética.

Pese a que Pinker y otros representantes del enfoque cognitivista han incorporado muchos de los datos recopilados por investigaciones inspiradas en las hipótesis de Piaget, durante aquel entonces surgieron dudas acerca del carácter teleológico presente en la obra del científico suizo. Mientras que la psicología comparada y del desarrollo, incluida la de cuño

² Cada vez son más los autores que señalan lo inadecuado que resulta la tradicional distinción historiográfica entre las vertientes intelectuales continental y anglosajona. Vera Weiler, Tatiana Roncancio, Liliana Albertazzi y Jan Valssiner han argumentado, por ejemplo, que la mentada interpretación ha dejado por fuera un rico acervo intelectual que se ocupaba por el tema del desarrollo cultural humano. Conceptos como metafísica científica o epistemología empírica pueden sonar extraños actualmente debido a la falta de familiaridad que tienen los investigadores formados en la última mitad del siglo con estas preocupaciones. Este mismo fenómeno ha llevado a que autores como Jean Piaget, Norbert Elias o Heinz Werner hayan sido asimilados dentro de sus propias disciplinas desestimando los problemas del desarrollo en los que se interesaban y pretendían avanzar. Sin un conocimiento de la mentada tradición, así sea sumario, no es posible tampoco comprender el carácter revolucionario que los científicos cognitivos, incluyendo a Pinker, adjudican a su propia empresa. Acá se opta, a falta de un concepto más abarcador, simplemente por incluir en la tradición continental las elaboraciones de la psicología genética (psicogenética o evolutiva, según el contexto) y la Gestalt.

³ Según Howard Gardner (1988) La Revolución Cognitiva o Ciencia Cognitiva hace alusión a un conjunto de esfuerzos orientados a hacer empíricamente viables algunos de los temas que tradicionalmente han tratado los filósofos y psicólogos. Entre ellos, se encuentran las representaciones mentales, el sentido común, la lógica, la percepción, entre otros. Este autor caracteriza la unicidad de este empeño mediante cinco puntos básicos, que pueden o no presentarse al mismo tiempo: a) una ciencia que se ocupa principalmente de las operaciones y representaciones mentales que usan los organismos para solucionar problemas, dejando entre paréntesis el análisis biológico y cultural; b) la creencia de que, en la caracterización de las operaciones mentales, la inteligencia artificial juega un rol central; c) apartar analíticamente del foco de interés las emociones y los afectos; d) La fundamentación interdisciplinaria del área de estudio, siendo la lógica formal y la matemática dos de las disciplinas fundamentales; e) el interés por transformar temas de dominio filosófico en objetos de estudio científico.

piagetiano, investigaba cómo los individuos desarrollaban e integraban esquemas, conceptos y operaciones mentales en función de las experiencias reflexivas realizadas en sus propias acciones, los defensores de la ciencia cognitiva, especialmente aquellos con una perspectiva anglosajona, consideraban que esta referencia a la reflexión era una recaída en el antiguo problema de la introspección (Gardner, 1988; Albertazzi, 2001). Siguiendo a Ryle, Pinker denominó este problema como los reductos del fantasma en la máquina (2013: 30). La remisión a la metáfora del homúnculo o del fantasma en la máquina hace alusión a la necesidad de concebir una sustancia insondable que coordina, dirige y da sentido a las actividades mentales (mediante un acto reflexivo) que el organismo emprende para alcanzar un equilibrio ante el entorno. En el fondo, los científicos de la cognición pensaban que el desprenderse de toda preconcepción sobre las actividades cognitivas implicaba eliminar cualquier visión subjetiva o reflexiva que guarden los observadores o los sujetos estudiados de sus propias actividades mentales (entre ella, por su puesto, se encuentra cualquier pronunciamiento sobre el sentido o carácter volitivo de las acciones mentales realizado desde el punto de vista de quien las ejecuta). Para ellos, el tema de la conciencia y la experiencia del "yo" es un problema pseudo-científico (2008: 665).

4. La solución propuesta: la psicología evolutiva y la ingeniería reversa

Según Pinker, los científicos de la mente se hallan en una encrucijada conceptual comparable a la que experimentaron los naturalistas que postularon teorías sobre la evolución de la vida con anterioridad a Darwin. Al igual que estos últimos, quienes se vieron obligados a partir de conjeturas ajenas al control empírico sobre la naturaleza de la vida para reconstruir su desarrollo, los científicos de la mente parten actualmente de una concepción previa de lo que es la mente para explicar empíricamente su evolución. En esta visión tautológica y teleológica del estudio de la mente, el hombre y su inteligencia son el pináculo de este proceso evolutivo.

Según esta reconstrucción, Darwin dio los primeros pasos para eliminar el esquema causal teleológico y axiológico de la teoría evolutiva. Fue necesario, no obstante, esperar hasta el establecimiento de *La nueva síntesis* y la teoría informática de los sistemas complejos para obtener una visión plenamente intramundana de los mecanismos evolutivos.

Dicha síntesis no solo se posiciona ante los ojos del psicólogo canadiense como un modelo de análisis apropiado para explicar la evolución orgánica, sino que también representa una nueva forma causal de entender la evolución de sistemas complejos, incluyendo los psíquicos y culturales (2008: 170). Pinker denomina la aplicación del aludido modelo como "modularidad". En concordancia con esta visión de la evolución de los órdenes complejos, la descripción formal de los procesos llevados a cabo por un sistema para mantener su estructura interna no es solo una representación formal, sino que *describe las operaciones y*

funciones a través de las cuales se reproduce su orden. La selección natural, en este sentido, se encarga de juntar complejidad organizada con complejidad organizada, como si se tratara de unir bloques, para generar una mayor complejidad en el mantenimiento de la vida. El hombre y su aparato cognitivo no son una excepción en este proceso evolutivo.

En un principio hubo un reproductor. Esta molécula o cristal era un producto no de la selección natural, sino de las leyes de la física y la química. (Si hiciéramos de ello un producto de la selección natural, incurriríamos en una regresión al infinito.) Los reproductores suelen multiplicarse, y si uno de ellos se multiplicara sin encontrar obstáculos llenaría el universo con sus copias, que seguirían una pauta de replicación en la cual en algún momento se introduciría una variación (magnífica-magnífica-magnífica-magnífica-magnífica-grandiosa). Pero los reproductores utilizan materiales para elaborar sus copias, y energía para alimentar la reproducción. El mundo es finito, de modo que los reproductores tendrán que competir entre sí para procurarse los recursos que necesitan. Dado que ningún proceso de copia es perfecto al cien por cien, los errores aflorarán y no todos los descendientes serán copias exactas. Casi todos los errores en el copiado serán cambios para peor, y pasarán a ser la causa de un consumo menos eficiente de energía y materiales, o de un ritmo más lento, o de una inferior probabilidad de reproducirse. Pero, por un ciego azar, unos pocos errores serán cambios ventajosos, y los reproductores que los lleven proliferarán a lo largo de las generaciones. Sus descendientes acumularán cualquier error consecutivo que, a su vez, sea un cambio ventajoso, incluso aquellos que forman envolturas y sostenes protectores, manipuladores y catalizadores para reacciones químicas útiles y otros rasgos característicos de lo que damos en llamar cuerpos. El reproductor resultante con un cuerpo en apariencia mejor diseñado, es lo que denominamos organismo (2008: 211).

Pinker llama modular a la anterior explicación porque en la teoría informática los sistemas incorporan módulos autónomos que constituyen subrutinas orientadas a alcanzar una meta mayor: el mantenimiento del orden. En mi opinión, el debate liderado por Pinker, junto con otros expertos en las últimas décadas del siglo XX, sobre si la mente se puede describir de forma modular o si es en realidad un sistema de modularidad masiva es una cuestión que requiere mayor detalle en la historiografía científica de esta cuestión. En esencia, Pinker defiende la idea de que únicamente a través de una causalidad modular sería posible superar una concepción teleológica de la mente, en cuyos márgenes se obliga a suponer de antemano cuál es la función de la mente y en qué consiste la competencia cultural. En este sentido, la aplicación de un esquema causal modular sería crucial para lograr una integración adecuada entre teoría evolutiva, cognición y cultura (2015: 269). Si esta interpretación es correcta, una evaluación de la obra de Pinker debe centrarse en la relevancia de esta causalidad sistémico-relacional para explicar empíricamente cómo se han formado las competencias cognitivas que hacen posible el desarrollo de organizaciones sociales cada vez más complejas en términos de sus interdependencias y funciones. También a través de esta estrategia debería ser posible formarse una imagen realista, distanciada de los propios anhelos y deseos, sobre cómo han surgido las dificultades para seguir incrementando las habilidades organizativas de la especie.

La psicología evolutiva de Steven Pinker, en este sentido, es un esfuerzo por aplicar el modelo modular a la comprensión de la mente y el desarrollo cultural. Su método distintivo consiste en la llamada *ingeniería inversa* (2008: 87). Según dicha heurística, la necesidad de especular *qué es o para qué* surgió la mente puede evadirse al enfocar la investigación en la reconstrucción de los problemas adaptativos que enfrentaron nuestros antepasados en su historia filogenética. Aunque los supuestos que sustentan esta hipótesis son muchos, para los propósitos actuales es suficiente señalar que, de acuerdo con esta perspectiva, la anatomía de nuestro cerebro y sus conexiones neuronales prototípicas se habrían formado a lo largo de millones de años a través de un proceso de selección natural orientado a favorecer los rasgos mentales y conductuales implicados en la mejora de la coordinación social. Tales conexiones tendrían además la característica de ser autónomas, en el sentido de que se habrían formado para atender exclusivamente menesteres de índole específica, pues la selección natural es esencialmente ciega, opera sobre el genoma, y no tiene la posibilidad de prever aquello que a la postre resultara adaptativo para el organismo.

El aparato cognitivo modular de la especie humana se habría forjado, así las cosas, en la paulatina *hipertrofia* de habilidades cognitivas de dominio específico que mejoran las habilidades sociales y técnicas necesarias para afrontar la caza y la recolección en coaliciones. Pinker cree que las estructuras mentales que subyacen a la coordinación social orientada a esta forma de vida implican la conceptualización espacio-temporal de cuerpos y trayectorias concretas, así como la capacidad de percibir conexiones entre formas y superficies (geometría topológica), los ritmos de las regularidades, las distintas sustancias, la causalidad acto-potencia y la sintaxis. Dichas habilidades habrían surgido como el resultado de una intensa competencia natural entre las especies que procesan la información del entorno con miras a la caza y la defensa en agrupaciones, y por ello todo ser humano las poseería como patrimonio evolutivo (2007). “Lo que hace que los seres humanos sobresalgan de otros animales es el talento para las herramientas —manipular el mundo físico a nuestro favor— y para la coordinación —manipular el mundo social a nuestro favor— (2015b: 350).

Según esta interpretación, el momento crucial en la evolución de las interacciones sociales mediadas culturalmente tuvo lugar cuando los módulos de conceptualización cognitiva, tales como el espacio, el tiempo, la causalidad y la sustancia, se desvincularon de la realidad concreta y comenzaron a operar en un dominio simbólico capaz de representar cualquier entidad (2015b: 259). Estos módulos mentales permitieron la aplicación de sus operaciones conceptuales (manipulación mental) a una amplia gama de objetos o símbolos, lo que, a su vez, habilitó el proceso conocido en las ciencias cognitivas como recursividad cognitiva o iteración. Por ejemplo, las operaciones espaciales, como señala Lakoff, pudieron ser empleadas para representar conceptos abstractos, como el aumento del producto interno bruto de un país o la disminución del ritmo cardíaco de un paciente. A través de esta

recursividad operativa y el uso de metáforas conceptuales, la especie humana habría adquirido durante su desarrollo ontogenético la capacidad de conceptualizar y comunicar experiencias abstractas, prescindiendo de la necesidad de la copresencia física, lo que a su vez le habría otorgado la habilidad para cooperar mediante la transmisión de información de generación en generación. La concepción de un desarrollo cognitivo de la humanidad basado en la hipótesis de la recursividad cognitiva entre los módulos elimina, en opinión de Pinker, la necesidad de recurrir a conceptos reflexivos que supongan la existencia de un sujeto o homúnculo insondable, encargado de ajustar esquemas cognitivos para resolver los desequilibrios acaecidos en el entorno.

5. La psicología evolutiva de Pinker frente al problema del desarrollo humano

Con los lineamientos así establecidos, surge, en todo caso, el interrogante acerca de por qué la especie humana ha desarrollado las complejas cadenas de interdependencia que han caracterizado su historia a partir de la revolución neolítica, si organizados como cazadores y recolectores habían logrado ya un equilibrio estable con el entorno. Este es el tema que Pinker aborda en sus últimos tres libros, pese a que su trasfondo inmediato esté relacionado con los tópicos más familiares al público general de la violencia y la razón (2012; 2013; 2018; 2021). Para abordar esta problemática, es importante observar, insiste, que la cognición humana no surgió para realizar aquello que los hombres modernos consideran valioso. La evolución del aparato cognitivo humano se basó, ante todo, en la coordinación social y técnica de coaliciones enfrentadas a la caza y la recolección. En semejantes condiciones, las comunidades humanas primitivas precisaban, sobre todo, de operaciones mentales recursivas orientadas a la depredación y a la violencia disuasoria contra coaliciones que intentaran apropiarse de los medios de subsistencia o pusieran en peligro la forma de organización comunal.

La recursividad de la estructura modular de la mente humana limita la creación de metáforas conceptuales y operaciones mentales a mantener el orden interno de la comunidad, lo que implica, en todo caso, la legitimación de las jerarquías y las costumbres autóctonas de tal agrupación. Esto explica por qué las comunidades primitivas eran poco diferenciadas en sus interacciones y las operaciones conceptuales subyacentes a su coordinación social carentes de abstracción, si se las compara con las sociedades modernas. Los altos índices de violencia en estas comunidades se basaba en la impresión y sugestión causadas por metáforas instituidas como función del mantenimiento de la lealtad y la confianza ante el grupo. Por eso los forasteros, los desertores, los nuevos conocimientos y los sucesos naturales contrarios a la organización imperante eran conceptualizados como fuerzas contaminantes y corrosivas que atentaban contra el orden moral del mundo (Pinker, 2008: 667). La operación cognitiva inherente a esta forma de entender los eventos adversos a la vida comunitaria consistía en

capturar la infraestructura lógica del módulo mental diseñado para identificar sustancias naturales y aplicarla a los fenómenos e intenciones que atentan contra el orden social: el hombre de estas comunidades veía el mundo como un conjunto de esencias y fuerzas favorables o desfavorables a la organización de la comunidad. Esta dinámica cognitiva es la que lleva a la mente individual, aún hoy en día, a caer en autoengaños y sesgos cognitivos cuando el organismo percibe que sus creencias autóctonas son puestas en duda. Tales disonancias se orientaban a mantener la imagen social y la confianza del sujeto frente al grupo (Pinker, 2008:656). Es por ello también que los seres humanos tienen una fuerte tendencia a sostener opiniones basadas en la fantasía, la superstición y la magia. Estos autoengaños y sesgos cognitivos son, así mismo, el origen, aún hoy en día, de la disposición de las personas a descartar pruebas y mantener opiniones basadas en creencias sin fundamento (Pinker, 2021: 237).

Conforme con la interpretación de Pinker, la humanidad logró romper el bucle negativo entre una alta propensión a la fantasía y la falta de habilidades organizativas para atenuar la violencia, gracias a la aparición del comercio y la formación del Estado. El modelo básico del esquema implica que un grupo absorbe a otro grupo mediante la imposición de un aparato coercitivo, lo que, a su vez, da lugar a la aparición de un ente (leviatán) encargado de proteger los nuevos circuitos de intercambio que se forman dentro del grupo (Pinker, 2012: 296). A medida que el cumplimiento de los objetivos de sujetos depende de su integración en redes de interdependencia comercial que se expanden allende su comunidad primigenia, la empatía, el autocontrol y la recursividad cognitiva basada en operaciones abstractas se expanden en su círculo de influencia y dominio (Pinker, 2012: 897). Este proceso se refleja en una mayor capacidad para concebir los fenómenos naturales y sociales de manera impersonal, es decir, de forma que no estén centrados en las preocupaciones y ansiedades típicas de los entornos de acción comunal, sino más bien enfocados en los nexos causales entre ellos.

Pinker encuentra un respaldo de este modelo en las observaciones de Norbert Elias referentes a la relación entre la ampliación de las interdependencias, el autocontrol y la posibilidad de representar eventos naturales y sociales como fenómenos vinculados a relaciones de tipo impersonal (Pinker, 2012: 901). Le agrega Pinker al mentado modelo, la idea de que a través de la repetición dialéctica de este proceso, en el que grupos cada vez más grandes e interdependientes se vinculan a través del dominio y el mercado, habría surgido la concepción modular del mundo natural, en virtud de la cual las relaciones humanas son vistas de forma impersonal en términos estadísticos y económicos. Es este último tipo de conceptualización la que permite, a juicio del autor, sostener el tipo de vinculaciones que caracterizan la sociedad globalizada moderna.

6. Sesgos y disonancias cognitivas en el mundo moderno

Según esta interpretación, la visión modular del mundo choca en la actualidad con la conceptualización de la psique como un mecanismo de propósito general. La dificultad que enfrentamos para vincular la mente con una interpretación sistémica y relacional, como la de la modularidad masiva, radica en que todavía utilizamos estructuras cognitivas atávicas en nuestra conceptualización de los fenómenos cotidianos y comunales. En la interacción cotidiana de las comunidades, explica Pinker, solo necesitamos los marcos conceptuales más básicos, creando conflictos con las representaciones más abstractas, que se usan para mantener las relaciones de interdependencia planetaria a través del mercado, la técnica y la ciencia. La idea de que somos seres intencionales y volitivos que se mueven en espacios y tiempos de la acción concreta, propia de los contextos circunstanciales y comunales, choca con la visión de que nuestra mente es el producto de un proceso evolutivo ciego, sin sentido. Esto resulta en las paradojas cognitivas escenificadas popularmente en la ciencia ficción y las disputas de las religiones *new age*, como la afirmación de que el tiempo y el espacio matemáticos sólo pueden existir en un tiempo y espacio concretos (Pinker, 2013: 339). Aunque estas paradojas pueden ser irritantes, recomienda Pinker, debemos asumirlas como irresolubles debido a la evolución de nuestro cerebro pleistocénico. El espacio y el tiempo cargados de significado comunal se enfrentan ahora a la frialdad abstracta de la operatividad sin sentido y, por lo tanto, con un universo sin sentido. Todo esto, muy a pesar de que nuestra mente le busque precisamente sentido a toda actividad cognitiva.

Lo mismo ocurre con la actividad mental: nuestra idea de sustancialidad, que se originó para distinguir diferentes tipos de sustancias biológicas, dificulta la comprensión de la modularidad evolutiva de la mente, especialmente cuando se trata de conceptualizar los valores modernos de la autodeterminación a través de este mecanismo (Pinker, 2013: 334). Nos resulta difícil desprendernos de la experiencia en la que nos percibimos como una esencia o sustancia de acción volitiva auto determinada y capaz de enfrentar cualquier problema existencial. Esto redundante en una falta de comprensión de las condiciones reales bajo las cuales se han formado nuestras actitudes cognoscitivas y, junto a ellas, la posibilidad de vincularnos como una aldea global y controlar los fenómenos naturales y sociales a nuestro favor. Tenemos dificultades, pues, para formarnos una imagen realista de las condiciones que han permitido ampliar las cadenas de coordinación entre los hombres. En relación con este panorama, también debemos asumir que nuestra mente nos engaña respecto al sentido o la dirección inherente de los acontecimientos del mundo y, por tanto, debemos asumir su carácter disfuncional, pese a ser una experiencia ineludible.

7. Crítica del modelo modular: el problema del sentido en la historia

Visto en perspectiva, el modelo histórico que plantea una relación bidireccional entre, por un lado, el crecimiento de las interdependencias a través del comercio y el aumento de habilidades conceptuales para operar sobre diversos tipos de variables abstractas, por el otro, parece plausible. Menos convincente resulta, en cambio, su diagnóstico sobre la naturaleza de las paradojas y sesgos cognitivos que impiden apreciar el proceso de la competencia humana a lo largo del tiempo. Estas dificultades toman cuerpo en el hecho de que, pese a que en la esfera de las relaciones no humanas los hombres han tenido dificultades para liberar sus conceptos de cargas afectivas egocéntricas y etnocéntricas, actualmente, la mayoría de hombres y mujeres perciben su entorno natural de forma despersonalizada, sin anteponer en primera instancia sus anhelos y temores, o el sentido que para sus acciones puedan tener los mentados fenómenos.

Los escolares de hoy exhiben una competencia mucho mayor que los de antes para la conceptualización de relaciones espacio-temporales en términos lógico-operativos, como bien lo evidencia Pinker (2012: 836). La pregunta genuina en este punto es por qué frente al mundo natural, pese a la prevalencia de las paradojas y dificultades cognitivas, se ha logrado establecer una lógica sistémica, mientras en los mundos psicosociales la carga afectiva y fantasiosa pesa todavía bastante en su conceptualización causal, pese a ser disfuncional. Visto más de cerca, y esta es mi hipótesis respecto a su modelo, la relación funcional establecida por Pinker entre el aparato modular y el desarrollo de las interdependencias humanas tiene serias dificultades para dar cuenta de cómo se ha aprendido a experimentar y concebir el proceso de vinculación con personas ajenas a los grupos comunales como algo de valía o con sentido para la propia acción ¿cuál fue en última instancia el sentido de las acciones y actividades cognitivas que permitieron el surgimiento de órdenes más complejos? ¿Cómo fue posible el desarrollo de ese sentido? El correlato de la anterior afirmación también resulta cierto: el modelo modular no permite apreciar la naturaleza de las resistencias que han impedido asimilar experiencias que hubiesen resultado muy funcionales desde el estudio retrospectivo para el control del entorno no humano y la integración de los grupos.

El retroceso de explicaciones personalistas sencillamente no se puede suponer a través de la ampliación del comercio y el dominio, porque ambos intereses están condicionados precisamente por el deseo de intercambiar, producir, organizar y controlar aquello que los hombres consideran valioso o *con sentido* para sí mismos y para sus grupos de referencia en cada momento histórico. Sobre el *desarrollo del sentido* de las operaciones cognitivas a través del tiempo, Pinker no se pronuncia. Por ello, ante la actual visión de la mente como una sustancia orientada (con sentido) a la autodeterminación, Pinker opta por exhortar su relevo, con base en sus expectativas sobre la percepción de aquello que es o no funcional. No se

pregunta, en ningún caso, por qué, desde la óptica de los sujetos implicados, un orden social engendrado por la ciega dinámica del mercado, por ejemplo, no puede integrar aquello que los individuos encuentran valioso para ellos mismos. En todo caso, se inquieta con ello, y parece inclinarse a la idea de que pese a que la experiencia de una existencia subjetiva con sentido es un misterio inherente a la vida humana, no hay que llamarse a engaños frente a su bajo valor funcional. Le desconcierta que los hombres no reconozcan esto

8. El desarrollo del sentido en la reconstrucción histórico-genética de la cultura

La génesis y el desarrollo de la vida social integrada a través de acciones con sentido deja de ser un misterio, cuando uno se libera del supuesto funcionalista inherente al modelo modular. Las especulaciones sobre la experiencia consciente, en el sentido de autoengaños en que incurre la mente con el objetivo tribal de integrarse al grupo social, pueden superarse al prestar atención a la naturaleza de las experiencias logradas en el desarrollo de las competencias de organización de la acción, esto es, al desarrollo de la visión que tiene el sujeto de sus propios desarrollos cognitivos en su ontogénesis. Como se ha mencionado previamente, Pinker elude este problema porque su percepción del mismo está condicionada por el supuesto de que el registro intelectual de las experiencias subjetivas de los propios procesos cognitivos entorpece su estudio empírico. De ahí su conclusión prematura de que el sistema cognitivo humano sólo puede formarse y desarrollar conceptos en función de la adaptación a un entorno social. La unilateralidad con que este autor ha asumido la validez general del axioma funcionalista lo ha llevado a ignorar, por ejemplo, la estrategia psicogenética desarrollada por Norbert Elias para lograr un acceso empírico al proceso constructivo a través del cual los sujetos en desarrollo elaboran los medios para coordinar su comportamiento con un entorno *que es relevante para ellos mismos y sus seres emocionalmente más significativos* (Lara, 2022: 241). Hoy en día, la posibilidad de dicha estrategia no solo ha sido corroborada, sino también ostensiblemente ampliada y consolidada en la teoría histórico-genética de la cultura.

El acceso al mundo del sentido y su evolución a lo largo del tiempo se revela en el hecho, ampliamente documentado, de que las estructuras cognitivas son construidas por cada infante durante su temprana ontogénesis para desarrollar una competencia de acción ante su entorno.⁴ Dado que en esta etapa de la vida el entorno inmediato se experimenta principalmente a través de la madre (y no a través de los intereses de cazadores y recolectores para coordinarse), el temprano desarrollo cognitivo debe estar orientado a crear un mundo significativo para la acción conjunta de ambos. Solo así el infante en desarrollo puede poner

⁴ Véase, por ejemplo, el amplio material sintetizado por Allan N. Schore (1994) en su libro *Affect Regulation and the Origin of Self: The neurobiology of Emotional Development*.

en consideración su interés de vincularse al mundo (Dux, 2017: 60). A lo largo de todas las etapas de la historia, este proceso ontogenético se repite de manera que los comportamientos y esquemas de acción emergen a través de la regulación de intensidades, movimientos, secuencias e intenciones, dando así lugar a un mundo significativo para la interacción entre la madre y el hijo (Stern, 2000). Por lo tanto, si el niño logra organizar sus acciones a través de operaciones mentales, estas deben incorporarse a la construcción de ese mundo *significativo para la acción*. Dado que el mundo que se forma en esta relación diádica es *uno* relevante para la acción, la estructura interpretativa que se consolida en estas condiciones es la de un mundo en sí mismo estructurado para la acción (Dux, 2017). Como resultado, los fenómenos, los objetos, el tiempo y el espacio se explican primeramente en la estructura de una acción. Las estructuras formadas bajo el interés pragmático de integrarse en el mundo no están garantizadas punto por punto en el genoma, como aduce Pinker, sino que se forman en condiciones elementales, que se repiten en todas las épocas y culturas. Es por ello que el mundo natural y social de los niños, también en todas las culturas, se encuentra saturado de significados (Piaget, 2021).

Lo anterior tiene consecuencias ineludibles para la comprensión del desarrollo cultural de la especie humana. La construcción procesual y la consolidación de las estructuras cognitivas, operativas y categoriales, —a través de las cuales debe formarse una competencia de acción— se prolonga, en todos los tiempos y lugares, hasta el nivel específico alcanzado por los adultos de cada sociedad específica. Es por este motivo que, si las anteriores referencias a las experiencias logradas en la diada madre-hijo durante la ontogénesis son correctas, la comprensión tanto de las visiones de mundo en las que se articula el sentido de las acciones como los intereses pragmáticos cotidianos de cada época se hacen inteligibles a partir de la evolución interdependiente de las estructuras cognitivas operacionales y categoriales consolidadas en cada nuevo nivel organizacional.

Hay fuertes razones para suponer que el impulso que lleva a la prolongación de los desarrollos operativos en la ontogénesis, es decir, al esfuerzo por desarrollar manipulaciones mentales del entorno a través de, en palabras de Pinker, 'relaciones de relaciones' estuvo condicionado por el desarrollo de potenciales de poder inherente a la consolidación de dominios (Dux, 2017). Los desarrollos cognitivos ontogenéticos, en ese sentido, están vinculados a un proceso histórico de reflexión, en el cual los individuos experimentan el desarrollo de su habilidad para organizar relaciones sociales como una transformación de su mundo significativo y, por tanto, de sí mismos. Con ello las acciones, los intereses y los logros cognitivos cobran un nuevo *sentido*. En las experiencias logradas a través de la organización de los diferenciales de poder y, posteriormente, en la observación de la dinámica de estos diferenciales en una red relacional con miras a ampliar y mantener las brechas de poder, se desarrolla una conciencia creciente a través del tiempo de que son los hombres mismos

quienes construyen y otorgan sentido al mundo en el que actúan (Dux, 2017: 320). También de ahí se desprende el hecho de que la historia del pensamiento humano puede ser reconstruida como un proceso psicogenético a través del cual el sentido subjetivo de las estructuras categoriales se va separando de la matriz explicativa de una acción significativa. Los esfuerzos paulatinamente ampliados por consolidar una logística natural y social desencadenan la creciente conciencia de que el mundo es construido por el hombre mismo.

La modernidad constituye un hito en este proceso porque el hombre llega a comprender que el desarrollo y evolución de su competencia organizativa es un proceso intrínsecamente vinculado a un conjunto de relaciones carentes de sentido inherente. Esto lleva a la humanidad a cuestionarse constantemente el significado de sus acciones y logros históricos, incluyendo la ciencia y la política. La literatura científica y humanista ha explorado incansablemente los esfuerzos cognitivos modernos como una búsqueda de autorrealización, es decir, como la construcción de un orden social en el que se pueda integrar el interés pragmático de todo humano de vivir con expectativas significativas. Sin embargo, en el proceso de secularización del mundo, donde éste pierde un sentido inherente para la realización humana, se ha vuelto evidente que dicho interés está condicionado por la dinámica del mercado laboral, que valora la mano de obra y los conocimientos en función de la lógica de esta esfera. Esta lógica, por supuesto, no incluye el interés de autodeterminación con sentido de todos los seres humanos.

Ante esta realidad, no es suficiente simplemente condenar la idea de un mundo centrado en la satisfacción del sentido de las acciones como disfuncional, tal como lo sugiere Pinker. Es fundamental plantearse, en cambio, si es posible, basándonos en la evidencia científica e histórica, adoptar una postura que se distancie momentáneamente del propio interés de buscar integrarse al mundo a través de expectativas con sentido, con el objetivo de fortalecer la competencia organizativa de la humanidad en su conjunto. Este breve artículo habrá cumplido su propósito principal si, al menos para esta tarea, se ha logrado poner en consideración de los científicos sociales y de la cognición el hecho de que la historia humana implica una reflexión en proceso sobre las habilidades humanas, en la cual la especie se experimenta como constructora del mundo, transformando también el sentido de sus actividades cognoscitivas. Sin una reconstrucción del desarrollo de esta experiencia, es poco viable desarrollar una teoría cognitiva orientada a diagnosticar empíricamente la posibilidad de ampliar las habilidades organizativas de nuestra especie.

Bibliografía

Albertazzi, L. 2000. "Back to the origins". En *The Dawn of Cognitive Science: Early European Contributors*: Springer.

- Dux, G. 2017. *Teoría histórico-genética de la cultura: la lógica procesual en el cambio cultural*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Edelman, M. & Tononi, G. 2000. *A universe of consciousness: how matter becomes imagination*. New York: Basic Books.
- Elias, N. 2012. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 2006. *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gardner, H. 1988. *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Hallpike, C.R. 2022. "Anthropology in the age of madness". En *Savagery and Civilisation: Ellie White*.
- Lara, W. 2022. Norbert Elias leído por Steven Pinker: el problema del desarrollo cognitivo en la historia cultural. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 49.2 (2022): 217-244.
- Piaget, J. 2008. *Biología y conocimiento*. México. D.F: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. 2021. *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata.
- Piaget, J. y García, R. (2008). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Piatelli-Palmarini, M. 1994. "Ever since language and learning: after thoughts on Piaget-Chomsky debate." *Cognition: International Journal of Cognitive Science*, 50, 315-346.
- Pinker, S. 2008. *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Pinker, S. 2007. *El mundo de las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. 2013. *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. 2012. *Los ángeles que llevamos dentro: el declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2021). *Rationality: what it is, why it seems scarce, why it matters*. New York: Viking.
- Pinker, S. (2013). "So how does the mind work?" En *Language and Cognition: Selected Articles* (pp. 269-292). New York: Oxford University Press.
- Pinker, S. (2013). "The cognitive niche: coevolution of intelligence, sociality and language". En *Language and Cognition: Selected Articles* (pp. 349-365). New York: Oxford University Press.
- Roncancio, T. (2021). *La perspectiva histórico-evolutiva en el inicio de la psicología como disciplina científica*. Tesis para optar por el título de doctorado en psicología. Universidad Nacional de Colombia.

Rorty, R. (2004). "On human nature". *Deadalus*, 133, 18-24.

Schore, N. A. (1994). *Affect Regulation and the Origin of Self: The Neurobiology of Emotional Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

SIPCXVIII Elias. (2020, 11 noviembre). *Introducción del Profesor Steven Pinker al XVIII Simposio Internacional Procesos Civilizadores 2020* [Vídeo]. YouTube. Recuperado 3 de octubre de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=7fuUwX7301Y>

Stern, D. (2000). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. London: Basic Books.

Tooby, J., Cosmides, L., Tooby, J., & Barkow, J. H. (1992). "The causation of culture". En *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (pp. 19-137). New York: Oxford University Press.

Weiler, V. (2011). "El culto a lo insondable o la búsqueda de lo cognoscible". En *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano* (pp. 7-18). Bogotá: Ediciones Aurora.

Weiler, V. (2011). "El problema del desarrollo en la psicología hasta 1940 en relación con el pensamiento de Norbert Elias". En *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano* (pp 97-134). Bogotá: Ediciones Aurora.

Weiler, V. (2022). "La estrategia psicogenética ante la neurobiología: una operación de control". Norbert Elias: En *Educação, política e processos sociais* (pp 207-226). Vitória: Edufes.

Werner, H. (1965). *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

El programa de la teoría genético-estructural como teoría fundamental de la historia, las ciencias sociales y las humanidades*

The structural-genetic theory program as the fundamental theory both of history and of social sciences and humanities

Georg W. Oesterdiekhoff**

Resumen

El programa de la teoría genético-estructural es descendiente de la teoría piagetiana. Ha realizado la tarea que Piaget intentó llevar a cabo sin éxito. Él quería estudiar la niñez para entender mejor la historia de la mente, la ciencia, la filosofía y la cultura. El nuevo programa ha mostrado que la historia global de la cultura, la sociedad, la política, la ley, la moral, la ciencia, la filosofía, la religión y las artes han pasado por las mismas etapas que son conocidas gracias a la psicología del desarrollo. De acuerdo con lo anterior, los avances psicogenéticos han moldeado las trayectorias históricas de esos sistemas colectivos o fenómenos sociales. La aplicación de la psicología del desarrollo a la historia arroja también una nueva luz sobre la emergencia de la sociedad moderna industrial, minimizando enfoques que le compiten como el materialista, el institucionalista y el económico. Se sostiene que el nuevo programa hereda posturas trabajadas por Elias, Weber, Wundt, Cassirer y otros autores clásicos. Este no solo puede reconstruir las humanidades y las ciencias sociales, también las unifica bajo un techo común, derribando

Abstract

The structural-genetic theory program is an off-spring of Piagetian theory. It has accomplished the task that Piaget had intended to carry out but did not seriously. He wanted to study children to understand better the history of mind, science, philosophy, and culture. The new program has shown that the world history of culture, society, politics, law, morals, science, philosophy, religion, and arts has gone through the same stages that are known from developmental psychology. Accordingly, psychogenetic advancements have shaped the historical trajectories of these collective systems or societal phenomena. The application of developmental psychology to history sheds also a new light on the rise of modern, industrial society, thus dwarfing competing materialistic, institutional, and economic approaches. It is held that the new program inherits positions provided by Elias, Weber, Wundt, Cassirer, and other classical authors. Structural-genetic theory cannot only rebuild single humanities and social sciences but can also unify them under in a single framework and eliminate the boundaries that have heretofore divided them.

* Traducción del inglés: Juan Sebastián Zapata-Mujica, laboratorio de epistemología genética-Universidade de São Paulo.

** oesterdiekhoff@t-online.de, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-9418>.

las fronteras que previamente separaban unas de las otras.

Palabras clave: historia global, trayectorias históricas, ser humano arcaico y moderno, sociedad antigua y moderna, psicogénesis, estadios psicológicos

Key words: World history, historical trajectories, archaic and modern human beings, ancient and modern society, psychogenesis, psychological stages

Recibido: 21 de octubre de 2023

Aceptado: 14 de noviembre de 2023

Introducción

Las actuales ciencias sociales y las humanidades se basan en un error sistemático que falsea gran parte de sus suposiciones, ideas y teorías, dañando todos sus cimientos e impidiéndoles progresar a la altura de la época. El error está dado por la suposición de que todos los humanos pertenecientes a todas las culturas y poblaciones manifiestan la misma escala de inteligencia, racionalidad, conciencia y lógica. Las sociedades pueden diferir de acuerdo con sus costumbres o instituciones, pero la propia naturaleza del ser humano y su psique no ha cambiado en lo fundamental a lo largo de la historia: esa es la suposición que predominantemente siguen, implícita o explícitamente, aquellas disciplinas. Algunos autores han hecho todo tipo de cosas para malinterpretar los datos y hechos en favor de suposiciones erróneas y así denunciar las teorías del desarrollo en pugna (Cole y Scribner, 1974; Jahoda, 1999; Maynard, 2008). Esas teorías del universalismo (todos los humanos son iguales en lo concerniente a la psique y la racionalidad) y del relativismo (las poblaciones no pueden ser evaluadas o comparadas bajo estándares comunes) pueden ser completamente falseadas (Oesterdiekhoff, 2017b).

Por supuesto que siempre ha habido autores impugnando estos argumentos, presentando teorías que describen las principales diferencias entre las poblaciones arcaicas y modernas en relación con el desarrollo mental que tiene lugar durante la historia. Sólo aquellos que se acercan realmente al fondo del problema recurren a la psicología de la infancia, o del desarrollo, para describir la evolución que va de la psique arcaica, tradicional o primitiva, a la psique moderna o civilizada. Todo autor (por ejemplo: W. Wundt, E. Cassirer, J. Jaynes, F. Klix, A. Luria, L.S. Vygotsky, A. Inkeles, D. Lerner) o enfoque (por ejemplo: las investigaciones de inteligencia psicométrica, el psicoanálisis, la historia de las mentalidades) orientado a describir la psicogénesis que haya ignorado estos principios se ha visto condenado a fallar o a permanecer en la superficie del problema.

Sin embargo, incluso aquellos que reconocen el rol crucial de la psicología de la infancia, o del desarrollo, para describir la psicogénesis de la humanidad entendieron sólo algunas partes del fenómeno en su totalidad. Especialmente J. Piaget y R. García (1989), J. Piaget (1969), H. Werner (1948) y F. Schultze (1900) pertenecen a aquellos que han concebido la existencia de “paralelismos” de gran alcance entre los niños y los adultos arcaicos. Debe agregarse que el sociólogo N. Elias también basó su teoría de la civilización en esos paralelos (Elias, 1994; Oesterdiekhoff, 2000, 2011b, 2023; Weiler, 2011). Piaget ha insinuado estas semejanzas una y otra vez en muchas de sus publicaciones, cubriendo un amplio rango de fenómenos de lo lógico, lo físico, lo social, lo moral y lo religioso. No obstante, padeció un fuerte conflicto de apetito-aversión relacionado con todo el tema, disminuyendo tremendamente la cantidad de tiempo y concentración dedicada a esos asuntos, limitando sus conocimientos y entendimientos; de hecho, él entendió comparativamente sólo una pequeña parte de la totalidad del tema (Oesterdiekhoff, 2016c).

Los intentos hechos por Piaget fueron seguidos por los de Le Pan (1989), Gablik (1976), Dux (1989), y Radding (1985) ya que ellos también transfirieron la teoría del desarrollo psicoestructural a la historia. C. Hallpike (1979, 2004) fue el investigador más decidido aplicando la teoría de los estadios para la comprensión de los mundos preindustriales, para dar base a la etnología y para reconstruir la historia de la moral. Sin embargo, ninguno de estos autores pudo explotar la riqueza de este dominio ni entender más allá de la superficie del “paralelismo”.

Sólo el programa de la teoría genético-estructural ha reconocido la completa identidad de la psicología del niño y la del ser humano arcaico, la posibilidad y necesidad de reconstruir la historia de la humanidad, es decir, la historia de la cultura, la ciencia, la filosofía, la ley, la política, la moral, la religión y las artes en términos de etapas conocidas en los niños. Así mismo, reconoce que la psicología del desarrollo no solo tiene el poder de dar base a cada una de las disciplinas, sino que en ella también está la única posibilidad de unificar las ciencias sociales y las humanidades bajo un techo común. El programa de la teoría genético-estructural es el primer abordaje en la historia de estas disciplinas que ha formulado con éxito una teoría general de ellas. Ha aportado avances decisivos en la teoría del ser humano, la psicogénesis y la reconstrucción de la historia, erigiendo una teoría general de las ciencias sociales y las humanidades, catapultando esas tres áreas a nuevos universos y a etapas más desarrolladas de las ciencias. El programa tuvo origen hace aproximadamente 40 años y ha producido más de 14 libros y cerca de 130 artículos, la mayoría en revistas indexadas. Este

es, en términos cualitativos y cuantitativos, el más grande descendiente o pariente de la teoría piagetiana en su conjunto¹.

1. Seres humanos arcaicos y modernos

Las ciencias sociales y humanas necesitan conocer las estructuras y características internas principales de la psique humana cuando se trata de estudiar el comportamiento, la sociedad y la cultura, pues ellas se manifiestan en la historia. El estudio más básico de la psique humana requiere recurrir a la teoría de los estadios –como disposición general para la producción de investigaciones y conocimiento relacionado con la sociedad y la cultura–. Algunos investigadores piagetianos tenían una intuición de esta idea, aunque no formulada de manera estricta, cuando comenzaron la llamada *psicología transcultural piagetiana*². Esta rama de la psicología tuvo su origen en la década de 1930 y su máximo esplendor entre 1950 y 1990, con más de 1000 estudios realizados, cubriendo casi cualquier cultura y región del mundo.

Desde el principio ellos descubrieron que las culturas arcaicas permanecen bloqueadas en los estadios preoperacional o concreto-operacional, y que no alcanzan el estadio formal-operacional. Este último puede surgir sólo en personas que viven bajo influencias de la moderna cultura industrial. Este resultado se encontró en todo el espectro de problemas lógicos, físicos, sociales y morales (por ejemplo, Freitag, 1983; Havighurst y Neugarten, 1955; Dennis, 1943; Hallpike, 2004; Kearney et al., 1973; Dasen y Berry, 1974; Dasen, 1977; Kelly, 1977; Luria, 1982; Mogdil y Mogdil, 1976, vol8; Peluffo, 1962, 1967; Tulviste, 1979).

La *psicología transcultural piagetiana* asimiló esos resultados y los dio por sentados hasta 1975, aproximadamente. Después, esos datos parecen haber sido ignorados, falsificados y malinterpretados por la creciente influencia del universalismo y el relativismo descritos en la introducción. Sin embargo, ni el relativismo traicionero ni los realistas³ sinceros fueron capaces de entender la pertinencia de la información cosechada. La *psicología transcultural piagetiana*, de hecho, ha encontrado los datos para formular una teoría general de la

¹ Como ejemplo, ver: Oesterdiekhoff, 2013a, 2021.

² NdT: en la versión original en inglés, el autor utiliza el término Piagetian Cross-Cultural Psychology bajo la sigla PCCP. Con esto se refiere a un compendio de estudios que forman una rama de la psicología que aquí traduciremos como psicología transcultural. El adjetivo “piagetiana” se mantiene para diferenciar, dentro de la psicología transcultural, aquella orientada específicamente por la obra de Piaget.

³ Los realistas son aquellos que no dudan de los resultados de las pruebas diagnósticas, pero no fueron capaces de asumir las consecuencias que de ellas se desprenden.

psicogénesis, esa que Comte, Elias, Werner, Habermas y Piaget intentaron hacer – ¡y nadie en el campo si quiera la entendió! –. En su propio comentario sobre estos estudios, Piaget (1974) ni siquiera mencionó que las investigaciones de campo habían probado sus suposiciones iniciales y constituían una contribución a su idea principal de usar la psicología infantil para describir la historia de la mente, las ciencias y la filosofía. Incluso después de 1974, declaró una y otra vez que era necesario recurrir al escrutinio de los niños para hacer el trabajo, en vez de comprender que la *psicología genética transcultural* estaba en condiciones de estudiar a los adultos que viven en entornos desfavorecidos o tradicionales para investigar la psicogénesis. Recurrir al escrutinio de los niños es, cuando menos, superfluo, cuando aún es posible estudiar adultos de sociedades arcaicas en el presente –¡nadie entendió este simple hecho, por lo menos no Piaget!–.

C. Hallpike (1979) fue el primero en publicar un compendio general sobre la *psicología transcultural piagetiana* para delinear las principales consecuencias teóricas y, aplicando esos resultados, dar base a la etnología y mejorar las ciencias sociales en general. Hallpike se movió en la dirección correcta y presentó el primer avance relacionado con el escrutinio de los “paralelos” después de la contribución seminal de H. Werner (1948) que vio la luz en 1926. El programa de la teoría genético-estructural discernió que los niveles iniciales abarcan completamente la psique arcaica y que los estadios adolescentes de las operaciones formales evolucionaron tardíamente en la historia, caracterizando los principales patrones de la psique del ser humano moderno en tanto este habita y lleva consigo la sociedad moderna industrial. El nuevo programa describe que todo lo que define la psique de los niños tiene su contraparte en la psique arcaica y que no hay distancia entre la psique del niño y aquella del ser humano arcaico. Los “paralelos” cubren todo el rango de la psique y de la visión de mundo, sin dejar espacio a la excepción o la distancia. Hallpike, no obstante, deliberadamente rehusó aceptar que la naturaleza del niño es la fórmula para entender la naturaleza del ser humano arcaico, ignorando así la quintaesencia de toda la investigación.

A continuación, me gustaría hacer un breve resumen relacionado con los “paralelos”. Ni los niños ni los adultos arcaicos dominan las conclusiones hipotético-deductivas o el silogismo, sus fallas derivan de los mismos factores que indican la falta de la etapa adolescente (Luria, 1982; Cole y Scribner, 1974; Oesterdiekhoff, 2022; Piaget, 1959a; Hallpike, 1979; Tulviste, 1979). Los niños en su primera infancia y los pueblos arcaicos en etapas especialmente iniciales sólo tienen habilidades rudimentarias en lo que respecta al conteo y la computación

de números, si es que tienen alguna habilidad (Everett, 2008; Lévy-Bruhl, 1985; Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a, 2018a; Schultze, 1900). Los niños y adultos arcaicos no suelen desarrollar categorías tales como la causalidad, la posibilidad y la probabilidad más allá de la etapa concreto-operacional, permanecen atrapados en la etapa preoperacional en este sentido. Especialmente la causalidad es malinterpretada por personas en esta etapa, en términos de intenciones y acciones, ignorando el concepto de posibilidad. Aún más, ellos ven los resultados de lo posible o lo probable como originados en lo moral o lo místico, es decir: necesariamente lo ven como resultado de decisiones (Evans-Pritchard, 1978; Hallpike, 1979; Lévy-Bruhl, 1923; Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a; Peluffo, 1962; Piaget, 1969 e Inhelder, 1975).

Ambos grupos tienen la misma actitud hacia la naturaleza biológica y el entorno físico. Ignoran las diferencias entre fenómenos inanimados y vivientes, imputando vida y conciencia también a la materia inerte. Los niños del nivel más básico del pensamiento animista atribuyen vida, personalidad, voluntad y capacidad de llevar a cabo acciones y encantamientos mágicos a la materia inmóvil o inanimada como lo son piedras, montañas, cuerpos de agua, paisajes y cuerpos celestes. La mayor parte de los humanos arcaicos comparte totalmente esta actitud preoperacional, comparable con los niños de entre tres y siete años. El totemismo y la religión natural, la adoración de esos fenómenos inanimados, encuentran su raíz en la mentalidad preoperacional del niño. El entendimiento de las diferencias entre la materia viva y muerta es posible en el nivel adolescente de las operaciones formales, surgiendo en la historia hacia el siglo XVII y, ontogenéticamente, en la segunda década de vida de adolescentes modernos. La transformación en conceptos de leyes divinas e inmutables que gobiernan la naturaleza y la sociedad logra expresar distinción entre lo natural y lo social, esta se da con la discriminación conceptual de leyes físicas, leyes jurídicas, reglas morales y costumbres, al llegar al nivel adolescente (Dennis, 1943; Havighurst y Neugarten, 1955; Lévy-Bruhl, 1971; Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a, 2015b, 2017a; Piaget, 1959a, 1969; Tylor, 1871; Werner, 1948).

Los niños y los adultos arcaicos atribuyen conciencia y aspectos mentales humanos a plantas y animales; los pueblos antiguos tendían a adorar plantas y animales como si estos fueran dioses o como si pudieran responder con castigos frente a daños e infracciones reales o imaginadas. Era costumbre alrededor del globo que los animales de todas las especies domésticas fueran consultados, acusados y castigados, insinuando y asumiendo que ellos tenían voluntad, participación en la sociedad humana y responsabilidad moral, de la misma

forma que los humanos (Evans-Pritchard, 1978; Lévy-Bruhl, 1971; Frazer, 1994; Fortune, 1963; Oesterdiekhoff, 2009c).

Cada niño pequeño, sin importar el trasfondo familiar o de socialización, cree en espectros, fantasmas, monstruos, debido a su estadio de desarrollo psíquico y cerebral. Así, la psique infantil se torna omnipresente en todo el mundo premoderno a través de la creencia en fantasmas, una creencia que disminuye y desaparece sólo en adultos modernos (Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a; Frazer, 1994; Tylor, 1871; Schultze, 1900; Rosengren et al., 2000).

Ambos grupos adhieren a creencias y prácticas mágicas; ambos insinúan que, prácticamente, todo es susceptible de ejecutar poderes mágicos. Además de deseos, palabras, rituales o invocaciones de fantasmas, tienen el poder de materializar cualquier ocurrencia en cualquier lugar. Por ejemplo, se cree que los humanos pueden hacer que llueva mediante la magia o que el sol alumbre, fertilizar las plantas, enfermar o infligir un mal mortal a personas no apreciadas o cualquier cosa, donde ellos quieran que ocurra (Evans-Pritchard, 1978; Frazer, 1994; Piaget, 1959b; Rosengren et al., 2000; Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a). El pensamiento mágico es prueba de la mentalidad infantil de la humanidad premoderna con respecto a todas las manifestaciones de la psique, por ejemplo, la racionalidad, los niveles de conciencia, el sentido de realidad, el sentido de posibilidad y necesidad, el grado de pensamiento ilusorio y el nivel de egocentrismo.

De acuerdo con esto, tanto los niños modernos hacia los seis años y la mayor parte de la humanidad premoderna creyeron en la metamorfosis: gatos transformándose en perros, humanos en piedras, fantasmas en animales cada vez que quisieran y en segundos, simplemente por arte de magia. Los niños modernos alrededor de los siete u ocho años abandonan dichas creencias, al igual que los adultos modernos rechazan esta creencia en la metamorfosis (De Vries, 1967; Fortune, 1963; Lévy-Bruhl, 1971; Frazer, 1994; Pretice et al., 1978; Rosengren et al., 2000; Oesterdiekhoff, 2020, 2015b).

Ninguno de los dos grupos discrimina la materia y la vida, la psique y la física, lo mental y lo real, lo subjetivo y lo objetivo. Ellos espiritualizan la materia y materializan los fenómenos mentales del mismo modo, confundiendo y haciendo borrosos los límites entre ambos. Sólo el nivel adolescente de las operaciones formales delinea dos grupos de fenómenos. De

acuerdo con lo anterior, ambos grupos mezclan palabras y cosas, ideas y percepciones, sueños e incidentes reales; *realismo conceptual* es el término que comprende este fenómeno. Por ejemplo, tanto los niños en edad preescolar como los humanos antiguos conciben los sueños como reportes de ocurrencias reales, por lo tanto, ignoran totalmente el carácter ilusorio e imaginativo de los sueños. Ambos piensan que los sueños son percepciones de sucesos o momentos en que su alma divaga por el mundo real. Los humanos antiguos continúan acciones en horas de vigilia que comenzaron en sueños o asumen consecuencias en la vida real iniciadas en incidentes que ellos alegan haber observado en los sueños. Así, los sueños pueden demostrar verdades que son más creíbles que lo percibido durante la vigilia. Los sueños pueden revelar verdades que deben considerarse más que los testimonios presenciales o los consejos racionales (Piaget, 1959b; Hallpike 1979; Kohlberg, 1974; Lévy-Bruhl, 1923; Oesterdiekhoff, 2015b, 2019a).

Ambos grupos creen en la “justicia inmanente”, el carácter eterno de las leyes y las costumbres, organizan ordalías y practican la adivinación, dan más valor a los resultados en comparación con las intenciones y se inclinan a los castigos severos. Todo lo que Piaget ha descrito concerniente a la moral del niño tiene su correspondencia en la ley y la moral de los antiguos. En consecuencia, los dos primeros niveles del pensamiento moral, según la teoría de los estadios de Kohlberg, son aquellos que comprenden al desarrollo moral de los humanos arcaicos. Levantamientos de datos empíricos evidencian la ausencia de niveles morales más desarrollados, el cuarto y el quinto, en sociedades tradicionales o premodernas. Los dos primeros niveles son los aquellos de los niños modernos durante la primera década; la investigación kohlbergiana, entonces, valida la descripción del programa genético-estructural (Freitag, 1983; Hallpike, 2004; Kohlberg, 1974, Kohlberg y Gilligan, 1971; Havighurst y Neugarten, 1955; Oesterdiekhoff, 2014b; 2011a, 2013a; Piaget, 1932; Snarey, 1985).

Las similitudes cubren también las formas religiosas, políticas y legales del pensamiento y la visión de mundo. El programa de la teoría genético-estructural ha recogido los “paralelos” alrededor de todo el rango de la mente y la comprensión del mundo, más de lo que otro autor o escuela haya intentado. No hay diferencia cualitativa entre la psique del niño y aquella del ser humano arcaico. La identidad abarca incluso la comprensión de los más pequeños y aparentemente inmateriales fenómenos, tales como el entendimiento de los movimientos, los vientos, las sombras, etc. (Oesterdiekhoff, 2021, 2013a).

2. Teoría del ser humano y conclusiones antropológicas

La teoría del desarrollo de los estadios que adelantó Piaget proporciona los fundamentos de la teoría de la psicogénesis de la humanidad y los fundamentos teóricos de la psique de los humanos arcaicos y modernos (así como sus formas intermedias). Los niveles más bajos, especialmente el estadio preoperacional y parcialmente el concreto-operacional proveen la clave para entender la psique de los pueblos que viven como cazadores-recolectores, nómadas, campesinos y como aquellos habitantes de las civilizaciones antiguas y medievales alrededor de los continentes hasta el advenimiento de la sociedad moderna industrial. Los niveles adolescentes de las operaciones formales han evolucionado continuamente durante los siglos pasados, comenzando en círculos pequeños durante el siglo XVII, diseminándose durante los siglos XVIII y XIX inicialmente en occidente, después volviéndose el nivel promedio en las sociedades avanzadas e industrializadas y, finalmente, esparciéndose a través del globo durante las últimas generaciones, con inevitables casos inconclusos y rezagados. Por supuesto, incluso en los países en desarrollo actualmente algún porcentaje de personas no ha desarrollado el nivel adolescente, sino que permanece en estadios iniciales. Las sociedades en la historia ocuparon en promedio los niveles 2, 3 y 4, respectivamente, así como etapas intermedias y mezclas de dos etapas adyacentes (Dasen, 1977; Freitag, 1983; Mogdil y Mogdil, 1976; Oesterdiekhoff, 2014b, 2016a, 2021; Peluffo, 1967).

La teoría de los estadios proporciona el conocimiento posible más profundo y pertinente sobre los humanos. Rastrea información sobre los valores humanos, la mente y la visión de mundo al nivel de las estructuras básicas de la psique humana. No hay fenómenos psicológicos por debajo de las estructuras de los estadios a los que se puedan reducir o referir. Por lo tanto, la teoría de los estadios ha encontrado la capa más profunda de los fenómenos psicológicos que puedan ser revelados. La ecuación **psique infantil = psique del ser humano arcaico** proporciona, en consecuencia, los fundamentos más profundos de la descripción y la explicación. De hecho, el programa de la teoría genético-estructural es la primera teoría en la historia de las ciencias que ha revelado completamente la verdad sobre los humanos en la historia y sobre los avances psicogenéticos de la humanidad en la historia.

Cuando uno busca obtener un conocimiento completo sobre los egipcios antiguos, los chinos, los europeos, los africanos o los polinesios —se debe estar educado en psicología del desarrollo y conocer que especialmente el estadio preoperacional es la clave para entender aquellos pueblos—. Cuando sólo se insinúa que entre las estructuras de los niveles iniciales y las antiguas mentalidades debe haber algunos rasgos en común aislados, modulares y dispersos, sin medir su alcance y profundidad —como todos los autores piagetianos lo han

hecho—, se ha fallado en la comprensión de la naturaleza misma del sujeto. Sólo el nuevo programa ha definido que todo lo que la teoría de los estadios ha descubierto para describir a los niños también es el patrón principal de los adultos arcaicos; así mismo, definió que los humanos arcaicos permanecen atrapados en los niveles iniciales concernientes a cada aspecto de la psique, la consciencia, la razón y la visión de mundo (lógica, física, problemas sociales, la ley, la religión, la moral y las artes) (Oesterdiekhoff, 2021, 2016a). Por primera vez en la historia de las ciencias, fundamentos reales e irreductibles concernientes a la teoría del ser humano han sido proporcionados. La teoría de los estadios margina, por mucho, otras teorías sobre el ser humano como la psicología evolutiva, el conductismo, el interaccionismo simbólico, la acción racional, etc., en tanto estas teorías no pueden describir los patrones básicos de los seres humanos modernos y arcaicos.

¡Los adultos arcaicos son incluso más infantiles que los propios niños arcaicos y modernos en sí mismos! Las culturas arcaicas son manifestaciones extravagantes y florecientes de los niveles infantiles, mientras que los niños arcaicos no han desarrollado totalmente la cultura infantil y los niños modernos están obstaculizados por la cultura moderna para vivir plenamente esa mentalidad. Esta tesis, aparentemente extraña, puede ser fácilmente esbozada y validada: los niños conciben la naturaleza en términos animistas, pero no adoran plantas, ríos, piedras y estrellas como si se tratara de dioses. Los niños creen en la magia, pero no desarrollan una rica y llamativa cultura con prácticas mágicas variopintas como el chamanismo, la brujería y la hechicería. Los niños practican ordalías, pero no establecen sistemas jurídicos basados en ellas como sí lo han hecho los humanos arcaicos. Esta lista, que podría extenderse excesivamente, muestra que los adultos arcaicos exhiben un comportamiento más infantil que los niños arcaicos y modernos. La cultura inhibe a los niños modernos y los fuerza a subyugar las manifestaciones preoperacionales y a superar los niveles iniciales, mientras que los adultos arcaicos pueden vivir y exhibir su mentalidad sin obstáculos —hasta la llegada de misioneros u otras poblaciones provenientes de ultramar— (Oesterdiekhoff, 2021).

Sin embargo, los niños entre los tres y los seis años no pueden sobrevivir sin un adulto competente, presentando problemas para cocinar alimentos, cepillar sus dientes o erigir una tienda de campaña. Los adultos preoperacionales han sido capaces de vivir en todo tipo de zona climática, de mantener su modo de vida cazando, recolectando, sembrando, intercambiando, navegando, etc. Los niños y los adultos arcaicos comparten la estructura de las etapas y, por lo tanto, los rasgos principales de la psique y la consciencia, pero la diferencia entre ellos se da por el cúmulo de conocimientos y las experiencias vitales. Los adultos arcaicos pueden permanecer en los niveles típicos de los niños de entre cinco y ocho años,

manteniéndose en ellas por décadas, no sólo por unos años. De tal manera que ellos aprenden de su familia y su cultura una gran cantidad de técnicas que pueden aplicar por su propio bien. Correspondientemente, la investigación discrimina entre las dimensiones cualitativas y cuantitativas del aprendizaje. Los niveles definen las dimensiones cualitativas (los aspectos comunes), la experiencia vital marca las dimensiones cuantitativas (aspectos divergentes). En todo caso, el conocimiento adquirido y las técnicas aprendidas deben estar dentro del rango de los niveles más bajos; los humanos arcaicos no aprenden habilidades que son posibles en la etapa formal-operacional (Hallpike, 1979; Oesterdiekhoff, 2016a, 2021).

No hay investigación que encuentre que los humanos relativos a sociedades arcaicas hayan alcanzado el nivel adolescente de las operaciones formales en alguna región del planeta. Así, el mero fenómeno de los niveles bajos, como típicos en las civilizaciones antiguas, prueba la existencia de ventanas cerradas para el desarrollo. No hay reportes que documenten la existencia de pueblos antiguos que hayan superado el animismo, las creencias mágicas, el realismo conceptual, etc., en algún momento de su adultez. Si no desarrollaron los niveles adolescentes en su segunda década de vida, tampoco lo harán en las décadas posteriores. Las ventanas de desarrollo permanecen abiertas en la juventud y entonces deben ser aprovechadas y explotadas con suficientes incentivos y un contexto cultural apropiado. Sólo la cultura moderna industrial puede empujar y hacer posible que las personas alcancen el estadio adolescente. En este sentido, la *psicología transcultural piagetiana* mostró que los niños arcaicos lograron desarrollar los estadios avanzados correspondientes tras cambiar de asentamientos tradicionales a otros modernos durante su infancia temprana, mientras que sus contemporáneos en casa no lo hicieron. **La cultura y la socialización determinan si las ventanas de desarrollo pueden usarse y de qué manera —no hay factores raciales o hereditarios—**. La socialización primaria hecha por las madres y especialmente por la educación escolar incrementa los avances de etapa, mientras las características de las sociedades analfabetas no empujan a la superación de los estadios infantiles (Mogdil y Mogdil, 1976; Dasen y Berry, 1974; Dasen, 1977; Everett, 2008; Freitag, 1983; Kearney, 1973; Kelly, 1977; Luria, 1982; Oesterdiekhoff, 2013a, 2011a, 2016a, 2021).

3. Psicogénesis, macrohistoria e historia global

El estadio preoperacional del ser humano arcaico es la causa y el sustento de las características básicas de los sistemas culturales arcaicos o antiguos, la visión de mundo, las costumbres, la política, las leyes, la ciencia, la filosofía, la religión, la moral y las artes. No sólo es posible, sino necesario, referir esos sistemas colectivos, sociales y culturales a ciertos niveles estructurales antropológicos.

Solamente la teoría de los estadios puede proporcionar una explicación completa de esos sistemas. De este modo, hasta ahora las ciencias sociales y las humanidades sólo les han dado explicaciones incompletas, superficiales o erradas, incapaces de encontrar la clave y el fundamento teórico adecuados. No han entendido ni descubierto los fundamentos mismos de los patrones básicos de las antiguas visiones de mundo, de su política, leyes, ciencias, filosofía, religión, moral y arte. Tampoco han comprendido la naturaleza misma de la sociedad y la cultura antiguas.

Es por esto que la historia de esos sistemas colectivos se ha conducido por los mismos niveles que se conocen gracias a la teoría de los estadios ontogenéticos. Todos ellos comenzaron en tiempos remotos con el estadio preoperacional, evolucionaron a través del estadio concreto-operacional y finalmente mediante el estadio formal-operacional. El estadio preoperacional ha cubierto la mayor parte de esos sistemas colectivos en tiempos antiguos y medievales, sin importar la cultura, la región, el continente o los periodos particulares. El estadio concreto-operacional pudo haber desempeñado alguna función en algunas culturas y en algunos sistemas colectivos respectivamente. La visión de mundo, la cultura, la política, la ley, las ciencias, la filosofía, la religión, la moral y las artes alcanzaron paso a paso el estadio formal-operacional desde el siglo XVII, incrementando y desarrollando este estadio al siguiente nivel durante los siglos XVIII, XIX y XX. O, dicho de otra manera, el advenimiento del estadio formal-operacional transformó los sistemas colectivos durante los albores de la modernidad, creando así la era del iluminismo y el mundo moderno.

Los sistemas colectivos evolucionaron a través de esos estadios porque las naciones y las personas que llevaban auestas y construían estos sistemas simbólicos también evolucionaron a través de estos estadios. Si las naciones no hubiesen avanzado, los sistemas tampoco habrían evolucionado. Esta es la dialéctica, ese bucle en espiral entre la cultura y las personas que ayuda a explicar el progreso y avance. Las personas desarrollan niveles culturales más avanzados y, de esa manera, pueden socializarlos para hacer competentes a otras personas. La dialéctica de Hegel y Marx sobre el ser y la conciencia es de utilidad para entender el proceso.

Jean Piaget ha escrito sólo una monografía relacionada con la reconstrucción de la historia en términos de niveles. Él mostró que la emergencia de las ciencias físicas en el siglo XVII fue consecuencia de la emergencia de las operaciones formales, mientras que los conceptos precientíficos previos fueron moldeados por estadios cognitivos anteriores (Piaget y García, 1989). S. Gablik (1976) interpretó la historia del arte de la misma manera, en términos de

niveles, mostrando que sólo desde el Renacimiento la pintura desarrolló el estadio concreto-operacional, mientras que la pintura asiática antigua nunca sobrepasó el estadio preoperacional. La transformación del “realismo intelectual” al “realismo visual” tiene lugar en los niños modernos con 9 años, y en la historia de Europa durante el periodo del Renacimiento. La etapa del realismo visual concierne a la representación tridimensional del espacio y al uso de ciertas perspectivas en el dibujo, mejorando significativamente el realismo de la representación. D. LePan (1989) reinterpreta el desarrollo de la literatura británica de los tiempos antiguos a los modernos en términos de la teoría de los estadios, mostrando que las tramas complejas, caracterizadas por la generación de expectativas, describiendo varias locaciones, presentando urdimbres variadas, usando diferentes temporalidades y describiendo emociones y mundos mentales internos fue una evolución tardía en la literatura, posible gracias a la emergencia del nivel adolescente. C. Radding (1985) aplicó la teoría de los estadios a la descripción de la cultura de la Edad Media europea, enfocándose en el estudio de las ordalías judiciales, el debate sobre lo universal y los conceptos de autoridad; por su parte, Dux (1989) reconstruyó la historia de la comprensión del tiempo; C. Hallpike (2004) reconstruyó la historia de la moral en términos de la teoría de los estadios, sin embargo, ignoró demasiados fenómenos que debió haber considerado, por ejemplo, el canibalismo, la esclavitud y la ley punitiva.

Estos estudios son suficientes para probar la viabilidad y confiabilidad del uso de la teoría de los estadios en la historia. A pesar de que todos ellos solo tienen un carácter preliminar y no cubren a cabalidad ni siquiera los campos que ellos investigaron. El único logro comprensivo de esta tarea está dado en las casi 800 páginas dedicadas a la explicación cabal de la historia de la religión en términos de la teoría de los estadios, mostrando que el culto a los ancestros, la religión natural, la mitología, la creencia en el infierno y el paraíso, etc. son manifestaciones de niveles iniciales. El desencanto, la emergencia de religiones invisibles y demacradas, del agnosticismo y del ateísmo expresan el reciente establecimiento del nivel adolescente (Oesterdiekhoff, en proceso de publicación, 2018c, 2019b, 2013a, 2011a).

Aparte de la religión, el programa teórico genético-estructural ha reconstruido la historia de la cultura, la sociedad, la política, la visión de mundo, la ley, la filosofía, las ciencias, la moral y las artes. Aunque no ha sido con la extensión de monografías, se ha hecho en capítulos de libros y artículos, respectivamente. A continuación, haré un breve resumen del trabajo de reconstrucción logrado, publicado en 14 libros y cerca de 130 artículos hasta la fecha.

La transformación de la visión de mundo mágico-animista a la visión de mundo mecanicista y empírica tuvo lugar durante el Siglo de las Luces, arrasando con la creencia en brujas,

hechiceros y fantasmas, en consecuencia, con la emergencia del nivel adolescente (Oesterdiekhoff, 2020, 2015a, 2015b, 2013a, 2011a); el mismo que se conecta con el surgimiento de las ciencias físicas durante los siglos XVII y XVIII (Oesterdiekhoff, 2017a).

La filosofía antigua está caracterizada por el animismo, la magia, el artificialismo⁴ y la teología. La filosofía de Platón y la física de Aristóteles se basan en ideas animistas conocidas por la teoría de los estadios. El realismo conceptual del niño concuerda con la teoría de las ideas de Platón, que espiritualiza la materia y materializa las ideas de una forma semejante, como lo hizo la teoría medieval de los universales. La temprana filosofía moderna, comenzando con la discriminación hecha por Descartes de la *res cogitans* y la *res extensa*, supera de la misma forma el realismo conceptual y la visión de mundo mágico-animista y elimina la metafísica antigua en la teoría de la mente y del universo, siendo manifestación de la etapa adolescente (Oesterdiekhoff, 2013a, 2011a, 2016b y Girndt, 2022).

La historia de la ley y la jurisprudencia también sigue las etapas descritas por la teoría piagetiana. La creencia del niño en la “justicia inmanente”, aquella que obedece a la naturaleza o a sus incidentes mediante reglas morales, explica la práctica antigua y medieval de las ordalías y la consulta de oráculos. Durante la infancia tardía, los niños superan esta creencia, así como se superó por la humanidad durante el Siglo de las Luces desde el siglo XIV, con algunas excepciones aún durante el siglo XIX en Europa y en regiones atrasadas, aun hoy en día. Los seres humanos medievales usaron sus corrales como estrados judiciales para acusar animales ante otros animales, lo que corresponde a la creencia de los infantes de edad preescolar de que los animales tienen poderes mentales como los de los humanos y participan totalmente en la sociedad humana, conociendo todo lo que sucede en la familia y el vecindario. Los humanos antiguos concebían las leyes como divinas, santas e inmutables, como obra de Dios y, en consecuencia, inmunes a alteraciones pactadas por decisiones humanas. Las normativas legales adquieren aspectos físicos como si se tratase de leyes de la naturaleza, en tanto son concebidas como resultado por obedecer mandatos divinos. La teoría de los estadios ha identificado esta confusión entre lo físico y lo moral como manifestación de la psique del niño. Tanto los niños como los adultos arcaicos tienden hacia la “responsabilidad objetiva”, es decir, a enfocarse en las consecuencias y los resultados de los incidentes, subestimando, pasando por alto o ignorando motivos e intenciones. Tanto la legislación antigua como la jurisprudencia dan más peso a las consecuencias que a las intenciones, de la misma manera que los niños cuando son muy jóvenes. Esta situación

⁴ En los trabajos de Piaget, el artificialismo se refiere a la visión de mundo según la cual todo el cosmos aparece con consistencia artificialmente surgida. La naturaleza, entonces, parece artificio de Dios o del hombre.

mejora cuando los niños, así como la jurisprudencia, llegan a la etapa adolescente (Oesterdiekhoff, 2011a, 2013a, 2009c, 2014c).

Los niños prefieren la autocracia y rechazan la democracia. Esto no solo se debe a que conciben las reglas como eternas y divinas sino también a la gran simplicidad con la que comprenden la autocracia y su gobierno unilineal. El nivel adolescente es el prerrequisito para la evolución de la democracia y los derechos de la libertad (Piaget, 1932; Kohlberg y Gilligan, 1971). La transformación histórica de la autocracia a la democracia, del desorden político y la arbitrariedad al gobierno de la ley, así como el cambio de la servidumbre a la libertad garantizada por el derecho es producto de la evolución de la etapa adolescente. El programa genético-estructural es la primera teoría que ha esbozado y descrito esas conexiones con amplitud, contribuyendo así con nuevos fundamentos para las ciencias políticas (Oesterdiekhoff, 2015c, 2011a, 2013a).

Así como Piaget y Kohlberg han descrito el desarrollo del pensamiento moral en el niño, el cambio de un paradigma de legalidad y orden a uno moral humano, el nuevo programa ha descrito que la humanidad recorrió los mismos niveles. El cambio del castigo sádico a aquel basado en la empatía, consciencia y la consideración de otras perspectivas, la abolición de los antiguos juegos de gladiadores y el canibalismo también son manifestaciones de la evolución de la moral (Oesterdiekhoff, 2017c, 2009b, 2011a, 2013a). El nuevo programa también ha contribuido a la explicación de la historia de las bellas artes y del lenguaje (Oesterdiekhoff, 2018b, 2013a, y Hummell, 2019).

De este modo, es imposible entender los fundamentos de las sociedades premodernas y antiguas sin usar la psicología del desarrollo. Estas existen y viven en mundos mentales totalmente diferentes, susceptibles de ser comprendidos sólo mediante la aplicación de la teoría de los estadios. La sociedad moderna industrial evolucionó como resultado de la emergencia del nivel adolescente de las operaciones formales. Está fundamentada en la evolución de las ciencias, las tecnologías industriales, el Siglo de las Luces, el humanismo, la democracia y el Estado de derecho. Estos aspectos básicos de la sociedad moderna, aparentemente, son manifestaciones de la etapa adolescente, así como las tecnologías industriales producto de la evolución de las ciencias físicas que también surgieron en este nivel: el desarrollo en las ciencias, las tecnologías y la economía encuentra sus raíces en el nivel adolescente. El Siglo de las Luces, la revolución democrática y el humanismo también se enraízan en la emergencia de las operaciones formales. La sociedad moderna industrial manifiesta, entonces, un nuevo nivel de cultura y civilización, uno más desarrollado en términos de racionalidad y humanismo en comparación con las culturas tradicionales o

premodernas. Esta sociedad ha nacido de la transformación de los niveles infantiles a aquellos de los adultos modernos, en un desarrollo de estadios medible en términos de la psicología infantil (Oesterdiekhoff, 2014a, 2013a, 2011a y Hummel y Rösen, 2020).

4. El programa de la teoría genético-estructural, ciencias sociales y humanidades

Algunos autores piagetianos sólo sabían que existen algunas similitudes entre los niños y los adultos arcaicos, pero todos ellos fueron incapaces de proveer los fundamentos apropiados, las definiciones y los lineamientos concernientes a esas similitudes y permanecieron, necesariamente, en la superficie. Subestimaron el rol de la teoría de los estadios en la reconstrucción de la historia y como elemento para ofrecer una base fundamental para todas las humanidades y las ciencias sociales (Oesterdiekhoff, 2016c, 2016a, 2013b, 2021).

El nuevo programa ha hecho el descubrimiento más grande en toda la historia de las disciplinas humanas y sociales: el descubrimiento completo de la naturaleza infantil del ser humano arcaico. Todo aquello que la teoría de los estadios ha reconocido como rasgo de la psique infantil tiene total correspondencia en la psique del ser humano arcaico. Las semejanzas respectivas a las correspondencias cubren todo el rango de la psique, la personalidad, la mente, la consciencia y la comprensión del mundo, sin dejar lugar alguno a vacíos o brechas. Esto es, sin duda, lo más inusual y extraño, el fenómeno más memorable de la historia: el ser humano moderno no es una réplica de los humanos de la Edad de Piedra sino una excepción histórica, una forma de existencia humana única y rara, continuamente en el paso a paso de una metamorfosis durante los siglos pasados, así como la mariposa que sale de la oruga.

De hecho, el programa genético-estructural ha descrito la enorme distancia entre los seres humanos modernos y los arcaicos, controlándola empíricamente, y ha dado cuenta de la diferencia de los rasgos característicos del ser humano arcaico. Ahora pueden ser descritas las profundas e irreductibles bases de los avances psicogenéticos de la humanidad. No hay más capas adicionales por debajo de las estructuras de los estadios a las que esta descripción pueda ser reducida en el futuro. Este es el nivel más profundo y así se mantendrá. Los futuros avances en las ciencias, incluso los alcanzados por la neurología o la psicología, no podrán reducir las estructuras de los estadios a niveles más fundamentales porque sencillamente no existen estructuras anteriores a las estructuras de los estadios. El programa ha develado la verdad sobre el ser humano que ha existido desde la Edad de Piedra hasta los tiempos presentes. Ha proporcionado la teoría más básica del ser humano, de la psicogénesis y de la historia de las mentalidades.

Este programa hereda el legado de Piaget, Werner, Elias y Comte, quienes también enfatizaron en el rol de la psicología infantil. Hereda los enfoques esbozados por Wundt, Cassirer, Jaynes, Frazer, Tylor, Lévy-Bruhl, Gebser, entre otros, que describieron los avances psicogenéticos sin recurrir a la psicología del niño. Este programa arrasa con el legado del universalismo y el relativismo que ha dominado mayoritariamente las ciencias sociales, no sólo en los últimos 50 años. Este programa refuta completamente los enfoques que combinan los nombres de Lévi-Strauss, Jahoda, Cole, Berry, Boas, Winch, Duerr, entre otros (Oesterdiekhoff, 2017b, 2015a).

Los nuevos conocimientos no sólo revolucionan la teoría sobre el ser humano, sino también la de la historia. Muestra de manera abarcadora y minuciosa que la teoría de los estadios es la teoría global y básica de la historia de la sociedad, la cultura, la política, el derecho, las ciencias, la filosofía, la moral, la religión y las artes. Las trayectorias básicas de esos desarrollos culturales sólo se pueden descubrir si se las reduce sustancialmente a los niveles estructurales. Esto fue lo que otros autores piagetianos no entendieron. No hay comprensión cabal de la sociedad antigua, sus leyes, su moral, su religión y sus artes, cuando este fenómeno no está conectado con las herramientas facilitadas por la teoría de los estadios. El nuevo programa proporciona la teoría fundamental de la historia global y el cambio social en el largo plazo, incluyendo la emergencia de la sociedad moderna industrial (Oesterdiekhoff, 2014b).

Visto desde el punto de vista del estudio de la historia, el nuevo programa hereda especialmente los enfoques trabajados por Wundt, Comte, Tylor, Durkheim, Weber, Elias, Gebser y otros que han contribuido a los avances de la psicología. Este programa empuja las posturas materialistas sostenidas por Wallerstein, Sanderson, North, Marx, Jones y otros sociólogos y economistas propensos a la consideración aislada de los factores económicos e institucionales.

El nuevo programa es el continuador más excepcional de toda la teoría piagetiana. Piaget quería desarrollar la psicología del niño para beneficiarse de ella para el estudio de la historia, pero titubeó haciéndolo (Oesterdiekhoff, 2016c). El nuevo programa completa lo que Piaget intentó hacer. Las teorías neopiagetianas no son las herederas de la teoría de Piaget, lo es el nuevo programa; es una tesis que Janet y Claparède habrían aprobado inmediatamente. Visto desde el punto de vista que reclama la reconstrucción de la historia en términos de la psicología del desarrollo, el nuevo programa es el continuador directo de la *völkerpsychologie* de Wundt porque ha hecho lo máximo en este sentido. Visto desde el punto de vista de la sociología, el nuevo programa hereda los avances de Comte, Weber y Elias (Oesterdiekhoff,

2023, 2011b, 2000). Desde el punto de vista del desarrollo, el nuevo programa se alinea con los trabajos de Tylor, Frazer, Lévy-Bruhl y Piaget. Estos cuatro autores y sus enfoques no sólo son los más destacados en la teoría del desarrollo, representan lo mejor que tienen las ciencias sociales y las humanidades para ofrecer a lo largo de toda la historia (Oesterdiekhoff, 2015a).

Las contribuciones sociológicas aportadas por Beck, Bourdieu, Luhmann, Wallerstein, Coleman, etc., no empatan con los representantes generales de la teoría del desarrollo. Después de todo, las ciencias sociales y las humanidades actuales no saben nada sobre el núcleo de las estructuras del ser humano en la historia ni sobre los fundamentos de las trayectorias históricas. Por supuesto, este fenómeno de atraso es explicable en términos de la teoría de los estadios; Piaget mismo explicó que el progreso de las ciencias está dado por su avance (Piaget y García, 1989). Los principiantes en las ciencias sociales, estudiando un fenómeno histórico cualquiera, se verán en la necesidad de refinar su comprensión, sus instrumentos y sus teorías; invariablemente, al final, llegarán en el nuevo programa. El serio y minucioso escrutinio del animismo o de los juicios contra los animales, por ejemplo, lleva a la teoría de los estadios, casi por sí solo. Con los datos disponibles entonces, habría sido posible alcanzar el nuevo programa alrededor del año 1900 o, a más tardar, 1930. ¿Por qué se necesitó casi un siglo más para que hubiera un autor capaz de completar la tarea? Por supuesto, el *efecto Flynn* es la única explicación del fenómeno. Alcanzar etapas más desarrolladas es fácil (es esto lo que el ser humano moderno ha hecho, en realidad). Lo difícil es, justamente, forjar una persona para entender ese desarrollo histórico. Todo el problema depende de la dificultad para alcanzar esos niveles altos que permiten observar las conexiones desde una torre alta y no solamente de la disposición de los datos. Alrededor de 1860, Darwin y Wallace fueron las únicas personas en tener una comprensión de la evolución de la vida, algo que la mayoría de los científicos sólo entendieron décadas después. Entre 1905 y 1915, Einstein fue el único en entender la teoría de la relatividad, décadas después los físicos más eminentes la entendieron y se basaron en ella. Las ciencias sociales necesitan más tiempo para evolucionar y comprender. El programa de la teoría genético-estructural difiere, en términos de niveles científicos, porque está en un nivel posterior que el resto de las ciencias sociales.

5. El programa de la teoría genético-estructural como fundamento general para las ciencias sociales y las humanidades

Las ciencias sociales y las humanidades deben cubrir las dimensiones históricas debido a que sus objetos de estudio han evolucionado durante el tiempo; deben hacerle frente a los

cambios históricos que envuelven los niveles psicogenéticos. Aún más, es necesario que estudien al ser humano como centro de sus investigaciones. Una teoría del ser humano debe ser suministrada para establecer los cimientos de soporte para las ciencias humanas y sociales. Algunos de ellos suelen referirse a la acción racional, otros al interaccionismo simbólico o a los enfoques interpretativos y otros, todavía, dependen de la introspección. Claro es que solo la teoría de los estadios ofrece el conocimiento completo sobre lo que el ser humano fue en la historia. De hecho, la teoría de los estadios puede reformular y revolucionar cada una de las ciencias sociales y humanas, entendiendo la psicogénesis como parte del fenómeno que las penetra y orienta. Por lo tanto, la teoría de los estadios marginaliza los enfoques dominantes previos que, hasta ahora, rigen estas disciplinas porque se demuestra que el nuevo programa puede reconstruir esas disciplinas sobre nuevos pilares.

Por otra parte, en tanto la teoría de los estadios es pertinente para cada una de las disciplinas, puede también derribar las barreras entre ellas, mostrando los aspectos comunes en las estructuras de los estadios. Puede esbozar que, a pesar de tener disciplinas con temas distintos, no obstante, todas están basadas en estructuras comunes subyacentes. En consecuencia, la teoría de los estadios unifica las diferentes disciplinas, ofreciéndoles un dosel general y una base común. El nuevo programa es la primera teoría en la historia de estas disciplinas que ha completado satisfactoriamente esta tarea, porque no existe ninguna otra que pueda llevarla a cabo. Las teorías que le “compiten”, como la de la acción racional, la teoría de sistemas o el psicoanálisis, carecen de la herramienta para unificar todas esas disciplinas porque el alcance de sus hipótesis está definido estrechamente o es muy superficial. La teoría de los estadios, en cambio, ofrece la teoría necesaria sobre el ser humano con la que se puede abarcar la totalidad de las disciplinas en las ciencias sociales y humanidades y, además, las reúne bajo un solo techo. Consecuentemente, el nuevo programa supera las teorías que buscan explicaciones generales como las de Luhmann, Hegel, Wundt y Cassirer (Oosterdiekhoff, 2018a, 2013a 2011a).

Bibliografía

Cole, M. y Scribner, S. 1974. *Culture and thought*. New York: John Wiley & Sons.

Dasen, P. y Berry, J. W. (Eds.). 1974. *Culture and cognition. Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen & Co.

Dasen, P. (ed.). 1977. *Piagetian cross-cultural psychology*. New York: Gardner Press.

- Dennis, W. 1943. "Animism and related tendencies in Hopi children". *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 38, 21-37.
- DeVries, R. 1967. "Constancy of generic identity in the years three to six". *Monographs of the society for research in child development*, 34, 3, 1-67.
- Dux, G. 1989. *Die Zeit in der Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. 1994. *The Civilizing Process*. Williston, Vermont.
- Evans-Pritchard, E. E. 1976. *Witchcraft, oracles, and magic among the Azande*. Oxford, England: University Press.
- Everett, D. 2008. *Don't sleep, there are snakes. Life and language in the Amazonian jungle*. New York: Pantheon Books.
- Fortune, R. F. 1963. *Sorcerers of Dobu*. New York: Dutton.
- Frazer, J. G. 1994. *Collected works*. Ed. by Robert Ackerman. London: Curzon.
- Freitag, B. 1983. *Der Aufbau kindlicher Bewusstseinsstrukturen im gesellschaftlichen Kontext*. München: Fink Verlag.
- Gablik, S. 1976. *Progress in art*. London: Thames & Hudson.
- Hallpike, C. 1979. *Foundations of primitive thought*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Hallpike, C. 2004. *The evolution of moral understanding*. London: Prometheus Research Group.
- Havighurst, R. y Neugarten, B. 1955. *American Indian and white children*. Chicago, Ill.: University Press.
- Jahoda, G. 1999. *Images of savages. Ancient roots of modern prejudice in western culture*. London, New York: Routledge.
- Kearney, G. E., De Lacey, P. R. & G. R. Davidson (Eds.). 1973. *The psychology of aboriginal Australians*. Sydney, New York, London, Toronto: John Wiley & Sons.
- Kelly, M. R. 1977. "Papua New Guinea and Piaget – an eight year study". In Dasen, P. (Ed.), *Piagetian cross-cultural psychology* (pp. 169-202). New York: Gardner Press.
- Kohlberg, L. y C. Gilligan. 1971. "The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world". *Daedalus* 100, 1051-1086.

- Kohlberg, L. 1974. *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LePan, D. 1989. *The cognitive revolution in Western culture*. London, New York: The Macmillan Press.
- Lévy-Bruhl, L. 1923. *Primitive mentality*. London, New York: The Macmillan Press.
- Lévy-Bruhl, L. 1971. *The soul of the primitive*. Chicago, Ill: Henri Regnery.
- Luria, A. R. 1982. *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Harvard, MA: University Press.
- Maynard, E. 2008. "What we thought we knew and how we came to know it: Four decades of cross-cultural research from a Piagetian point of view". *Human Development*, 51, 56-65.
- Mogdil, C. y Mogdil, S. 1976. *Piagetian research*. 8 vols. London.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2000. *Zivilisation und Strukturgenese. Norbert Elias und Jean Piaget im Vergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2009a. *Mental growth of humankind in history*. Norderstedt, Germany: Bod.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2009b. "The arena games in the Roman empire. A contribution to the explanation of the history of morals and humanity". *Croatian Journal of Ethnology (Nar. Umjet.)*, 46, 1, 177-202.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2009c. "Trials against animals. A contribution to the developmental theory of mind and rationality". *The Mankind Quarterly*, spring/summer, No. 3/4, 346-380.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2011a. *The steps of man towards civilization. The key to disclose the riddle of history*. Norderstedt, Germany: Bod.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2011b. "La sociología genético-estructural como heredera de la sociología clásica y de la teoría de la civilización" (pp. 71-96). In Weiler, V. (ed.), *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2013a. *Die Entwicklung der Menschheit von der Kindheitsphase zur Erwachsenenreife*. Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2013b. "The role of Piagetian cross-cultural psychology to humanities and social sciences". *American Journal of Psychology*, 126, 4, 477-492.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2014a. "The rise of modern, industrial society. The cognitive-developmental approach as key to disclose the most fascinating riddle in history". *The Mankind Quarterly*, vol. 54, 3 u. 4, 262-312.

- Oesterdiekhoff, G. W. 2014b. "The role of developmental psychology to understanding history, culture, and social change". *Journal of Social Sciences*, 10, 4, 185-195.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2014c. "Evolution of law and justice from ancient to modern times". *Journal on European History of Law*, 5, 1, 54-64.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2015a. "The nature of pre-modern mind. Tylor, Frazer, Lévy-Bruhl, Evans-Pritchard, Piaget and beyond". *Anthropos*, 110, 1, 15-25.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2015b. "Karl von den Steinen's analysis of the Brazilian Indian's mind and worldview reconstructed. A contribution to the interrelationship of ethnology and developmental psychology". *The Mankind Quarterly*, 56, 1, 30-50.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2015c. "Evolution of democracy. Psychological stages and political developments in world history". *Cultura. International Journal of Philosophy and Axiology*, Vol. XII, No. 2, 81-102.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2016a. "Child and ancient man. How to define their commonalities and differences". *American Journal of Psychology*, vol. 129, no. 3, 297-314.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2016b. "Progress of mind and consciousness. Psychological stage development and the history of philosophy". *European Journal of Philosophical Research*, vol. 6, issue 2, 91-105.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2016c. "Is a forgotten subject central to the future development of sciences? Jean Piaget on the interrelationship between ontogeny and history." *Personality and Individual Differences*, 98, 118-126.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2017a. "The rise of the physical sciences in "stricte sensu". The developmental approach and the history of sciences". *Physics International*, 8, 1, 8-23.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2017b. "What went wrong with cross-cultural psychology over the last 40 years? The developmental approach in opposition to two main ideologies of our time, cultural relativism and universalism of mind". *Human Evolution*, vol. 32, No. 1-2, 95-138.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2017c. "Evolution of morals in world history". *Human Evolution*, vol. 32, No. 1-2, 1-24.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2018a. "The first scientific revolution. Developmental psychology as the fundamental theory to all human and social sciences." *Human Evolution*, Vol. 33, No. 1-2, 53-86.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2018b. "Once humankind spoke like children do. Developmental psychology explains the history of language". *Human Evolution*, Vol. 33, No. 1-2, 87-113.

- Oesterdiekhoff, G. W. 2018c. "The nature of religion. The cognitive-developmental approach as the grand theory of religion". *Russian Journal of Sociology*, 4, 1, 10-27.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2019a. "The realistic understanding of dreams. A contribution to the link between developmental psychology and ethnology / cultural anthropology". *Human Evolution*, Vol. 34, No. 3-4, 139-168.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2019b. "The rise of atheism in history. The cognitive-developmental approach as explanatory model to the emergence of atheism, agnosticism, disenchantment, and secularization". *Human Evolution*, Vol. 34, No. 1-2, 87-113.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2020. "Belief in metamorphosis. Developmental psychology as theoretical foundation of cultural anthropology". *Anthropos*, 115, 2, 371-387.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2021. "Different developmental stages and developmental ages of humans in history. Culture and socialization, open and closed developmental windows, and promoted and arrested developments". *American Journal of Psychology*, 134, 2, 217-236.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2022. "Understandings of syllogisms in ontogeny and history. The contributions of J. Piaget, A. R. Luria, M. Cole & S. Scribner in comparison". *American Journal of Psychology*, Vol. 135, No. 1, 77-96.
- Oesterdiekhoff, G. W. 2023. "Civilization theory and structural-genetic theory programme. Two fundamental theories in comparison". *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 57, 1, 1-19.
- Oesterdiekhoff, G. W. (en proceso de publicación). Traumzeit der Menschheit. Ursprung und Wesen der Religion.
- Oesterdiekhoff, G. W., y Hummell, H. J. 2019. "The development of painting in history. Psychological stages and sequential epochs". *International Journal of Anthropology*, 34, 3-4, 157-180.
- Oesterdiekhoff, G. W., H.-J. Hummell y J. Rüsen 2020. "The European miracle. Psychological stages and the origin of modern society." *Journal of Social Sciences*, Volume 16, 84-99.
- Oesterdiekhoff, G. W. y H. Girndt 2022. "Plato's theory of ideas. Ancient metaphysics and psychological stage theory". *Human Evolution*, 37, 1-2, 51-80.
- Peluffo, N. 1962. "Les notions de conservation et de causalité chez les enfants provenant de différents milieus physiques et socio-culturels". *Archives de psychologie*, 38, 275-291.
- Peluffo, N. 1967. "Culture and cognitive problems". *International Journal of Psychology*, 2, 3, 187-198.

- Piaget, J. y Inhelder, B. 1975. *The origin of the idea of chance in children*. New York: W. W. Norton.
- Piaget, J. y Garcia, R. 1989. *Psychogenesis and the history of sciences*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. 1932. *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Piaget, J. 1959/1. *Judgment and reasoning in the child*. New York: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. 1959/2. *The child's conception of the world*. New York: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. 1969. *The child's conception of physical causality*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. 1974. "Need and significance of cross-cultural studies in genetic psychology". In P. Dasen y Berry, J. (Eds.), *Culture and cognition* (pp. 299-310). London: Methuen & Co.
- Prentice, N., Manosevitz, M. y L. Hubbs. 1978. "Imaginary figures of early childhood: Santa Claus, Easter Bunny, and the Tooth Fairy". *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 4, 618-628.
- Radding, C. M. 1985. "A world made by men". *Cognition and society* 400-1200. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Rosengren, K. S., Johnson, C. N. y P. L. Harris (Eds.). 2000. *Imagining the impossible*. London: Cambridge University Press.
- Schultze, F. 1900. *Psychologie der Naturvölker*. Leipzig: von Veit & Comp.
- Snarey, J. R. 1985. "Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of Kohlbergian research." *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Tulviste, P. 1979. "On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and the child." *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 73-80.
- Tylor, E. B. 1871. *Primitive culture*. 2 vols. London: J. Murray.
- Weiler, V. (ed.) 2011. *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Werner, H. 1948. *Comparative psychology of mental development*. New York: Follet.

Los comerciantes extranjeros en el Callao y sus conexiones con los puertos del Pacífico norte 1819-1829

The foreign merchants in Callao and their connections with the North Pacific Ports, 1819-1829

Cristina Mazzeo **

Resumen

A partir de la coyuntura del comercio neutral el intercambio entre España y América se vio entorpecido. La situación se precipitó a partir de 1814 hasta 1821, especialmente en el Pacífico Sur, debido a los acontecimientos bélicos. Fue a partir de 1818 con la Independencia de Chile que muchos comerciantes extranjeros aprovecharon para ingresar al circuito del comercio español americano instalándose principalmente en el puerto del Callao. Analizaremos los circuitos mercantiles en el área del Pacífico norte a partir del puerto del Callao hacia California, pasando por puertos centroamericanos (Sonsonate, Realejo), San Blas en México en el período de transición entre el imperio y los nuevos estados (1819-1829), para comparar lo ya investigado para el área sur (Callao- Valparaíso- Buenos Aires) durante el mismo tiempo.

Partimos de datos referentes a embarcaciones, hombres y mercancías que se desplazaron por el Pacífico. ¿Cómo impactaron las coyunturas bélicas en el Pacífico norte? ¿Fueron los mismos comerciantes extranjeros y norteamericanos los que participaron en los circuitos norte al igual que en los del sur? ¿Cuáles fueron los productos de intercambio? Esta investigación nos permitiría visualizar los intercambios mercantiles a partir del puerto del

Abstract

The emergence of neutral exchange hindered trade between Spain and the Americas. The situation arose between 1814 and 1821, especially in the South Pacific due to war. It was only after 1818 and the Independence of Chile that many foreign merchants took the opportunity to enter American-Spanish trade routes. We analyze trade routes in the North Pacific from the port of Callao to California passing through Central American ports (such as Sonsonate, Realejo, and San Blas, Mexico) in the transitional period between the Spanish Empire and the era of independent states (1819-1829). We then compare this research to existing knowledge regarding trade in the southern area (Callao-Valparaíso-Buenos Aires) during the same time. We examine records of ships, men, and goods that moved throughout the Pacific. How was trade impacted by the military circumstances in the North Pacific? Were the same American merchants involved in both North and South American trade? What goods were exchanged? This study allows us to visualize the mercantile activity from the port of Callao in the period of transition between the viceregal and republican eras.

** Pontificia Universidad Católica del Perú, cmazzeo@pucp.pe, <https://orcid.org/0000-0002-6006-6250>.

Callao en el período de transición entre la etapa virreinal y republicana.

Palabras clave: comercio exterior, Callao, comerciantes, Pacífico Norte.

Key words: Foreign trade, Callao, merchants, North Pacific.

Recibido: 17 de noviembre de 2023

Aceptado: 27 de noviembre de 2023

Introducción

El comercio, la guerra y las finanzas son tres aspectos de la economía global que están totalmente ligados. Las guerras transforman el comercio, lo reestructuran, y las finanzas corren el mismo fin. Para mantener una guerra se necesitan hombres y dinero y este se obtiene mediante el otorgamiento de empréstitos, pedidos de cupos y aranceles que se establecen sobre las mercancías. Esa financiación se obtenía principalmente por el aporte de los comerciantes, quienes a cambio obtenían una serie de prebendas o beneficios arancelarios en el mercado local.

Durante el período virreinal, las guerras no interrumpieron el comercio porque este se hacía mediante los barcos de naciones neutrales, que transportaban no sólo mercancías sino también los caudales del rey. El momento más crítico para el comercio, durante el antiguo régimen, fue en 1796 cuando la coyuntura internacional cambió las relaciones del poder entre España y América y se inició un período bélico que prácticamente duró, con algunas épocas de paz, hasta 1821. Sin embargo, durante dicho período virreinal, España intentó por todos los medios controlar el comercio ya sea intercolonial o internacional, con la ayuda incondicional de los Consulados de Comercio, integrados por los principales comerciantes locales (sean criollos o españoles). Fue a partir de 1821 que se inicia el proceso de Independencia en el Perú y que culminará en 1824¹ con la batalla de Ayacucho, que los comerciantes extranjeros comenzarán a instalarse en el Perú.

Con la llegada de San Martín muchos comerciantes españoles dejaron el país por la aplicación de una política de secuestros llevada a cabo por el secretario Bernardo de Monteagudo. Se habla de unos 10 a 12 mil españoles quienes fueron transportados en navíos extranjeros hacia Europa; otras fuentes hablan de 4 mil personas. Si estas cifras son ciertas estamos hablando de casi un 10% de la población dado que en 1794 la cantidad de españoles que residían en el Perú era de 135.755 con sus descendientes (Dancuar, 1901: 7). Durante ese tiempo el comercio estuvo en manos de extranjeros que aprovecharon las coyunturas bélicas para introducirse en el mercado americano, tanto en el cabotaje como en el gran comercio

¹ Aunque quedaría un reducto español en los Castillos del Callao hasta 1826.

que se mantuvo con Europa y América del Norte. En este período no podemos diferenciar entre los circuitos de cabotaje o el gran comercio porque ambos se interrelacionan e entrecruzan a través de las embarcaciones que van recalando en cada puerto, los cuales funcionan como especie de grandes almacenes que intercambian mercancías ya sean de la región o procedentes de puertos extranjeros (Dancuar, 1902c: 56)². Las embarcaciones que provienen de Europa llegan a Valparaíso o Arica, cargan otras mercancías y continúan hacia el Callao. Fue desde 1821 que el libre comercio, implementado por la nueva república, permitió la aparición de nuevos circuitos mercantiles en el Pacífico, que unen distintos puertos entrelazándose el cabotaje con el comercio internacional.

Por otro lado, el Pacífico se comporta como una especie de báscula y está en relación directa con lo que sucede en el Atlántico. Así, por ejemplo, cuando el puerto de Buenos Aires se encuentra bajo el dominio de los insurgentes en 1810, el puerto de Arica toma una importancia fundamental para la comercialización de mercancías (Mazzeo Cristina, 2017: 317-363). Las mercancías procedentes de Europa recalaban en Río de Janeiro en lugar de Buenos Aires, para luego pasar a Arica en el Pacífico y de allí al Callao. Durante la guerra en el Caribe, la presencia inglesa llevó a que México aprovechara la circunstancia para negociar con Guayaquil el cacao como lo manifiesta Guillermina del Valle en su texto sobre el tema (Del Valle, Guillermina, 2019: 151-196). En México, trabajos como los de Deni Trejo y Antonio Ibarra explican cómo al iniciarse los conflictos emancipatorios entre 1810 y 1818 y producirse el bloqueo de los puertos del Atlántico, el puerto de San Blas cobra mayor presencia en el Pacífico (Trejo Barajas, 2016: 363-381). Situación que se agudizará con la presencia de los corsarios insurgentes en el Atlántico a partir de 1821 en los alrededores de las islas Canarias.

Para esa fecha, San Martín llega a las costas peruanas y declara la Independencia en esa zona con lo cual el comercio libre se abrió a todas las naciones del mundo. Se impusieron aranceles escalonados que permitieron que aquellas embarcaciones procedentes de América pagarían un arancel menor de un 16 % que las procedentes de Europa que debían pagar un 20 % y se prohibió a los extranjeros ejercer el comercio en el país. En 1825, Bolívar derogó ese reglamento, y a partir de ese momento la presencia de los comerciantes extranjeros tanto ingleses como americanos y alemanes se hace notable. En un año se instalaron 26 casas comerciales de Inglaterra, Francia, Estados Unidos y Alemania, habilitándose nuevamente el libre comercio con Chile. Los comerciantes extranjeros participaron, además, en los préstamos entregados al gobierno republicano para hacer frente a los gastos bélicos. Según

² Este comercio debía realizarse en embarcaciones nacionales y en caso de no alcanzar podían utilizarse las extranjeras y a través de los puertos menores mientras que por los mayores se realizaría el gran comercio, (Dancuar, 1902: 56).

el reglamento del Consulado en 1826 fueron, además, reconocidos como comerciantes de primera categoría en función de las utilidades que recibían anualmente.

El tema ha sido tratado por otros historiadores, como lo evidencian los trabajos de Jaime Rosenblitt referidos a la región de Tacna y Arica y su comercio 1778-1841, y el circuito comercial durante la temprana República Peruana 1841-1863 (Rosenblitt, 2013: 203-242) o los de Francisco Betancourt sobre el comercio de esclavos y los Circuitos en América del Sur 1800-1810, que de alguna manera tocan el caso del Perú y su relación con Valparaíso (Betancourt, 2017). También contamos con trabajos vinculados con el Pacífico Norte como el de Mariano Bonialian y la relación del comercio con la Compañía de Filipinas (Bonialian, 2012), o el de Deni Trejo, en especial, sobre el Pacífico Norte y Nueva España (Trejo, 2016). Sin embargo, estos trabajos son puntuales referidos a regiones o espacios marítimos específicos. El aporte del trabajo que se presenta está en el uso de una fuente inédita y la comparación entre ambos espacios marítimos en el Pacífico, y cómo se comportó el comercio hacia el norte y al sur del Perú, donde se registran mercancías, precios, y comerciantes, como veremos a continuación.

Este trabajo se centra en el período 1821 y 1830, tomando como base una serie completa de salida y entrada de embarcaciones al Callao según la fuente de "Registro de navíos procedentes de Mares del Sur", disponible en el Archivo General de la Nación en Lima. Esta definición que abarca un amplio espacio continental que va desde California hasta Buenos Aires, en el Atlántico. El objetivo es visualizar la frecuencia de las actividades mercantiles de los distintos puertos del Pacífico que tuvieron conexión con el Callao, tanto hacia el norte como hacia el sur y sus conexiones con el Atlántico y Europa. Por otro lado, tomaremos los puertos de Estados Unidos, especialmente California, y otros de México como San Blas y Mazatlán identificando comerciantes, mercancías y precios, para evaluar cómo fue la conexión con ellos y ante qué coyunturas políticas se dieron. Algunos comerciantes que se vincularon notoriamente con el sur, también lo hicieron con el norte, pero no en la misma medida. Este trabajo nos permitirá descifrar la competencia que hubo entre Valparaíso y California, tomando como ejemplo, desde donde llegaban las mismas mercancías, como la harina, el sebo, el charqui y las telas. Estas mercancías fueron grabadas con aranceles de hasta un 80 % a partir de 1827 bajo el régimen de Gamarra implementando una política nacionalista y proteccionista, como indica Paul Gootenberg en su trabajo sobre el comercio con Estados Unidos (Gootenberg, 1989). Las mercancías llegaban al Pacífico por tres vías, sea por Panamá o Cartagena desde el Caribe; por México hacia Acapulco y San Blas y por el Cabo de Hornos recalando en primer lugar en Valparaíso y luego el Callao.

1. Los puertos

1.1 Embarcaciones. Frecuencias de Entrada y Salida respecto al Callao

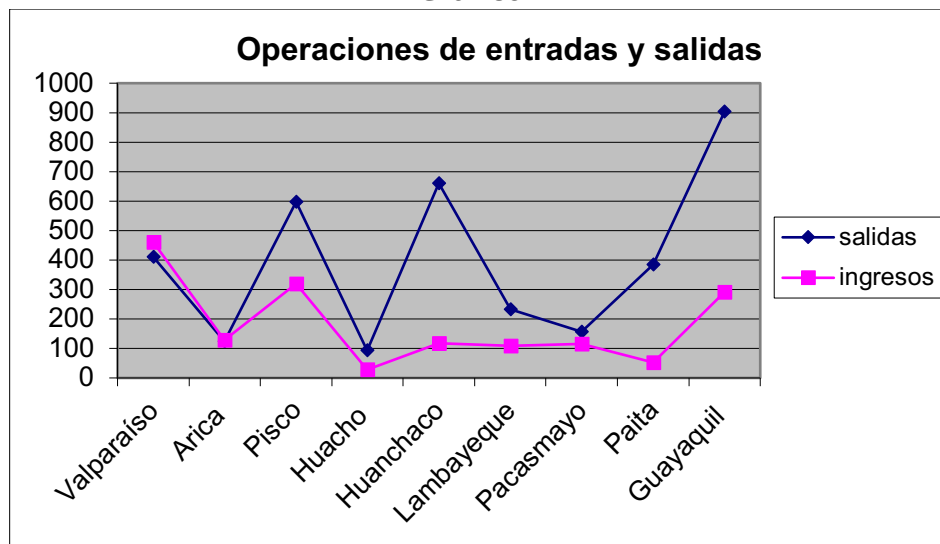
El gráfico muestra la crisis entre los años 1823 y 1824 sufrida cuando la guerra en el Perú se centró en la ciudad de Lima y el puerto del Callao estuvo bloqueado. Otra reflexión es la mayor cantidad de embarcaciones que salen del Callao con relación a las que ingresan, lo cual responde a la política proteccionista que funcionó en el Perú en los primeros años de vida independiente. Los puertos que destacan hacia el sur del Callao son Valparaíso, Pisco y hacia el norte Huanchaco (uno de los distritos de Trujillo) y Guayaquil, puertos considerados mayores para la realización del gran comercio.

Cuadro 1. Período 1819 – 1829 a partir del Callao

Puerto	salidas	ingresos	operaciones comerciales
Valparaíso	410	461	871
Arica	125	129	254
Pisco	597	319	916
Huacho	93	28	121
Huanchaco	660	118	778
Lambayeque	233	110	343
Pacasmayo	157	115	272
Paita	384	52	436
Guayaquil	903	291	1194
Total	3562	1623	5185

AGN Lima – Embarcaciones Mares del Sur

Gráfico 1



1.2 Otros puertos del norte, europeos y del Atlántico

Las transacciones se midieron en cantidad de registros de aduana lo que podríamos definir también como facturas registradas en la aduana. El total de las transacciones según los valores de aforo de las mercancías llegó a la suma de 10.254.772 pesos fuertes. Los años que mayores cantidades se midieron en el Callao fueron 1821 – 1822, época en que se abre el comercio a todos los puertos del Pacífico, Atlántico y europeos; en 1825, cuando se libera el Callao del último reducto de españoles que se parapetaron en el fuerte de dicho puerto, bajando en 1826 cuando aún se encuentra Bolívar, aunque el Perú está en guerra con Nueva Granada. Curiosamente sube en 1828, posiblemente por la retención en 1827 por los altos aranceles que se establecieron según el reglamento de ese año, y vuelve a bajar en 1829, bajo la administración de Gamarra (1829-1833) año en que están vigente los altos aranceles a las mercancías extranjeras.

Cuadro 2. Operaciones Comerciales

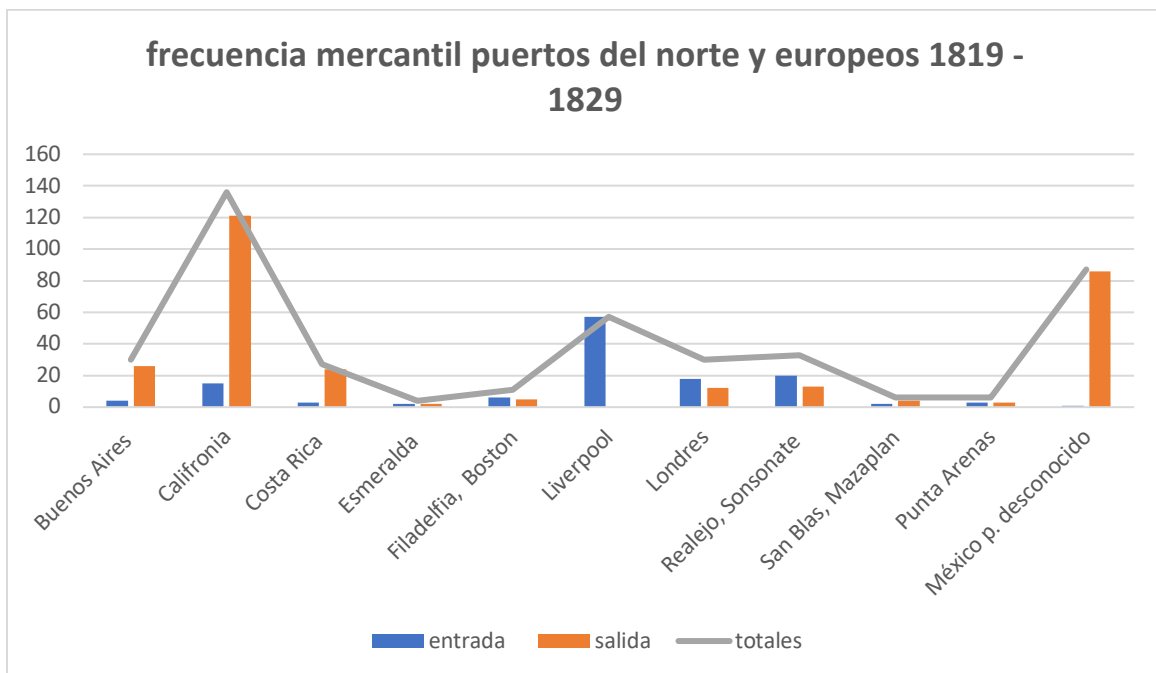
Puertos	entrada	salida	totales
Buenos Aires	4	26	30
California	15	121	136
Costa Rica	3	24	27
Esmeralda	2	2	4
Filadelfia, Boston	6	5	11
Liverpool	57		57
Londres	18	12	30
Realejo, Sonsonate	20	13	33
San Blas, Mazatlán	2	4	6
Punta Arenas	3	3	6
Panamá	20	0	20
México p. desconocido	1	86	87
Total	151	296	447

Archivo General de la Nación, Lima. Fondo Aduana Mares del Sur

Gráfico 2



Gráfico 3



En cuanto a la frecuencia en las conexiones con los puertos del norte, se evidencia que tanto California como los puertos de México han tenido una mayor presencia en la comercialización de mercancías que salieron desde el Callao hacia dichos puertos.

1.3 Distinción entre los puertos del Norte, Sur, los del Atlántico y Europa

Las embarcaciones procedentes y con destinos a puertos del Pacífico no tocaban un solo puerto, sino que en algunos casos paraban en algunos de menor cuantía conocidos como Huanchaco, Huacho, Paita, y por el sur Casma, Islay e intermedios que se dedicaban al comercio de cabotaje, y luego seguían viaje hacia el norte o el sur. En esos casos para definirlo se ha tenido en cuenta el último puerto de llegada o de salida, siempre en relación al Callao.

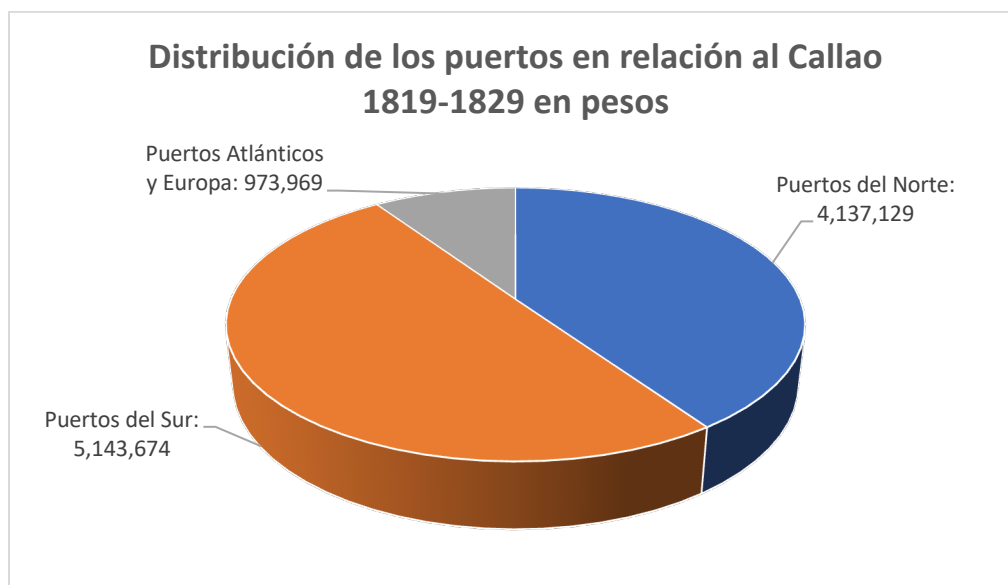
La relación en pesos fuertes según el valor de aforo de las mercancías transportadas es la siguiente:

Cuadro 3. Valores según el aforo de las mercancías

4,137,129.00	Puertos del Norte
5,143,674.00	Puertos del Sur
973,969.00	Puertos Atlántico y Europa
10,254,772.00	Totales

AGN Lima Aduanas Mares del Sur

Gráfico 4



Este gráfico 4 evidencia que hubo un mayor contacto con los puertos del sur desde el Callao que hacia el norte, teniendo en cuenta el valor del aforo de las mercancías que se introducían en el mercado de Lima ya sea del norte o del sur. Además, hubo más envíos que recepción de productos desde los puertos de California, Boston, Filadelfia y “Estados Unidos” (puertos sin especificar).

Cuadro 4. Procedencia

Procedencia	1822	1823	1824	1825	1826	1827	1828	1829	Total
California	13			23	6		75	19	
EEUU					4		3		
Valparaíso-EEUU							5		
Total de operaciones	13	0	0	23	10	0	83	19	148

Cuadro 5. Destino

Destino	1821	1822	1823	1825	1828	1829	Total
California		10		20	72	19	
EEUU					3		
Valparaíso-EEUU					5		
Totatal de envíos	0	10	0	20	80	19	129

En ambos casos se evidencia que la mayor participación en las operaciones comerciales realizadas desde el Callao hacia California y Estados Unidos fue el año 1828. Curiosamente el año que se impuso los más altos aranceles para víveres y otros productos como harina, artesanías y también textiles. Los años anteriores fueron de mucha incertidumbre para el comercio entre Estados Unidos y el Perú, como se evidencia en los cuadros anteriores, razón por la cual a partir de esa fecha decae notablemente.

2. Los comerciantes

La relación de comerciantes que tuvieron mayor contacto con los distintos puertos de California y Estados Unidos fueron:

Cuadro 6. Relación con puertos californianos y estadounidenses

Comercian con California y EEUU	Número de Operaciones	Comercian con California y EEUU	Número de Operaciones
Templeman, Bergmam y Cía	16	Simón de Larrainzan	2
Juan Begg	16	Manuel Igarza	2
Naylor y Cía.	12	Luis Macala y Cía	2
Alsop y Wetmore	13	Luis Macala	2
Federico Huth y Cía	8	Francisco Almirall	2
Bargen y Arton	7	Eduardo MaCall y Co	2
Diego Goldie	6	Samuel Price	2
Juan Heynorth	6	Robert Heath	1
Esteban Anderson	5	Pfeiffer y Hesterberg	1
José María Vásquez	5	Melchor Sevilla	1
Luis Macala y Cía	4	Gibbs Crauley Moens	1
Eduardo MaCall y Co	3	Manuel Lynch	1
Francisco de Sales Vidal	3	Francisco Almirall	1
Juan Robins	3	Juan O Brien y Cía	1
Diego Aliaga	3	Juan Moens	1
Guillermo Eduardo Hartnell	3	Juan Gates	1
David Moss	2	Viven y Cia	1
Bartolomé Brown	2	J. Riglos y H.	1
Agustín Serrus	2	Francisco de la Melena	1
Nixon Macall y Cía.	2	Manuel Pardiña	1
Total			148

AGN Lima Aduanas Mares del Sur

Los principales comerciantes que concentraron su poder en los circuitos del sur también tuvieron cierta presencia en los puertos del norte, en especial California. Entre ellos los más importantes fueron la firma Templeman y Bergman y Estanislao Lynch, de los cuales ya ha sido trabajados en otro artículo donde se evidencian sus participaciones en el comercio con los puertos del sur (Mazzeo, 2023: 181-211).

Los que ingresaron mercancías desde el puerto de California al Callao, entre 1822 y 1827 (según las guías de aduana) fueron Juan Begg, Diego Goldie, la firma Alsop y Wetmore, y Estanislao Lynch. Este último ingresó desde California 1000 fanegas de trigo al igual que Diego Goldie.

Juan Begg tenía sus conexiones al interior del Perú. Entre ellos destaca Domingo Villarino, vecino de Trujillo y también fue uno de los principales prestamistas del estado durante la guerra de emancipación. En 1827 reclamaba, aún a la caja de Consolidación unos 20.000 pesos que el estado le debía por los préstamos otorgados. Había entregado al gobierno republicano préstamos por 35.300 pesos en 1821, 1822 y 1823. Fue representante también de la firma Wadington y Green cuando estos decidieron cerrar su “giro en Lima” y quedó a cargo de las cuentas por cobrar de dicha firma.³ En el año 1825 recibió 4.000 pesos por la venta del Bergantín Cora que hacía el tránsito de mercancías desde los puertos de Guayaquil (suelas, pita, aceite y cacao), Pacasmayo (arroz, azúcar) Huanchaco (zurrónes de tabaco, cascarilla y arroz) Lambayeque (tabaco, arroz, vino, vinagre, alfalfa y suelas), y Pisco (botijas de aguardiente, vino y harina). El gran comercio lo realizó con el puerto de California desde donde introdujo al Callao en 1825 y 1826 jabón, sebo, charqui, vino y lengua por valor de 7.720 pesos fuertes. Begg se dedicó especialmente a enviar algodón, lana y lino además de ropa hecha como pantalones, camisas y medias, tanto de lana como de algodón, quimones, entre otros.

Desde 1818 que Begg y Cía. operaba en Santiago de Chile, una filial comercial de la compañía Storn de Liverpool (Inglaterra). Desde allí inició sus actividades mercantiles las cuales fueron creciendo poco a poco en el Pacífico desde Coquimbo a Guayaquil. Ya en 1820 instaló una sucursal en Lima desde donde continuó sus actividades mercantiles. En 1822 navegó hacia Monterrey (California) junto con McCulloch, Hart y tomó contacto con el gobernador Solá y el prefecto para promover un contrato con las misiones de la región y exportar sebo y cueros, lo cual se manifestaba como un negocio muy rentable. Los cueros serían para el mercado inglés y se evaluaron a un peso (al igual que en la plaza de Buenos Aires) y el sebo sería enviado a América del Sur estableciendo un precio de dos pesos la arroba (Ogden, 1927: 254-26).

De acuerdo a la Aduana de los Mares del Sur, Begg comercializó a lo largo de todo el Pacífico, registrando en los Mares del Sur mercancías de siete puertos del norte como California, Costa Rica, Pacasmayo, Huanchaco, Puente Arenas, Realejo y Sonsonate, y cinco puertos del sur; como Concepción, Arica, Islay (puertos muy cercanos a Arequipa) y Valparaíso, productos que llegaban tanto del sur como del norte, alcanzando un valor total de 138.442 pesos. Además, comercializó telas varias, jabones y vino procedente de Liverpool por un valor total de 14.800 pesos.

³ AGN Lima Registro de notarios, Antonio López Escudero.

A diferencia de Begg, la firma Alsop y Wetmore se concentró principalmente en la introducción de mercancías desde Valparaíso y Guayaquil. El valor total de sus importaciones al Callao fue aproximadamente de 168.749 pesos. Dichas mercancías eran charqui, vino, té, jamones, telas varias, posiblemente llegadas desde Europa y reexportadas al Perú desde Valparaíso, lo mismo con las llegadas desde Arica. También cubrió la ruta Callao-Panamá a donde llevaba vino, aguardiente, pimienta, pañuelos de seda y rasos. En el año 1827 transportó mercancías a dicho puerto por un valor de 7.180 pesos.⁴

El otro comerciante que se destaca en esta ruta mercantil en el norte del Pacífico fue Diego Goldi cuya principal conexión fue con el puerto de California de donde ingresaba mahones, jabones, azúcar, arroz, cuero y sebo. Diego Goldie también trajo trigo, cueros, azúcar y lengua. Al igual que Estanislao Lynch otros de los comerciantes importantes de la época, Diego Goldie introducía telas como quimones, y también pañuelos de china, sarazas, herramientas y otros productos. La firma Alsop envió a California cacao, harinas, galletas y vino procedente de Concepción.

Es evidente que California competía de alguna manera con los productos que llegaban desde Valparaíso y posiblemente, según las coyunturas políticas y el mercado, los comerciantes decidían comerciar con un puerto u otro. Sin embargo, cuantificando la importación de ambos puertos se evidencia que Valparaíso siguió siendo el puerto de preferencia de los comerciantes asentados en Lima.

Goldi, además fue uno de los proveedores del ejército revolucionario en el año 1823, entregando piezas de género de la India para el vestuario del ejército por un valor de 5.537 pesos. El estado le entregó a cambio letras contra la Aduana que serían descontadas como pago de los derechos que adeudase (Mazzeo, 2018: 191-215). En 1822 participó en el empréstito otorgado al gobierno de 72.900 pesos, con 2.500 pesos mientras que Begg aportó 12.000 pesos; Parish Robertson 6.000 y Templeman y Bergman 7.000 pesos, empréstito que fue recaudado por el Consulado de Comercio (Mazzeo, 2012).

3. Las mercancías

En cuanto a las mercaderías comercializadas en el Pacífico en ese período que llegan a un total de 10.254.772 pesos, los principales rubros fueron:

⁴AGN Lima Aduana barcos con destino a Mares del Sur, 1827.

Cuadro 7. Rubros

	Total en pesos		Total en pesos
Telas	4,196,958	Minerales	210,323
otros (productos varios)	1,086,544	Ganado, carne	194,715
Industrias e insumos	1,035,568	Azúcar y dulces	180,074
Licor	742,190	Armas	108,347
Trigo y derivados	637,521	Frutas	47,687
Vestimenta y accesorios	609,859	Espicias	44,874
Panllevar	374,843	Medicinas	19,544
Aceites y grasas	265,638	Mobiliario	12,242
Quinquillería	262,263	Pescado	4,127
Madera	221,455		
Total			10,254,772

Las telas y la vestimenta también fueron los principales rubros que se comercializaron con California y Estados Unidos, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Productos comercializados con California-EEUU

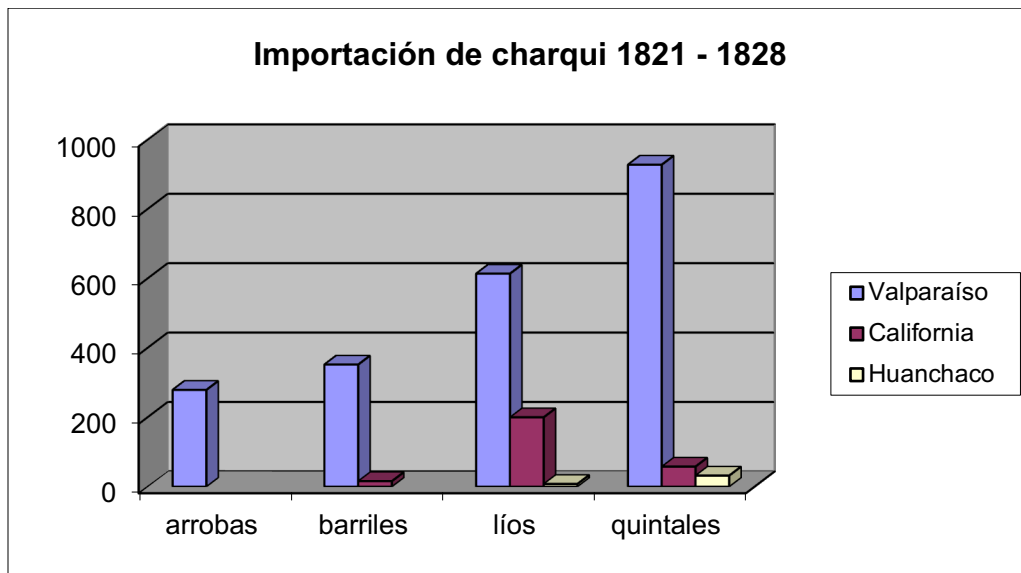
Categoría	Carga (registros)
Telas	76
Vestimenta y accesorios	45
Industrias e insumos	38
Quinquillería	26
otros	18
Aceites y grasas (sebo)	17
Licor	15
Ganado, carne (charqui)	14
Trigo y derivados (harina)	10
Azúcar y dulces	7
Panllevar	6
Medicinas	3
Mobiliario	2
Madera	2
Minerales	1
Total	280

Los precios son muy aleatorios, y no guardan relación alguna con el puerto de importación. Por ejemplo, el charqui llegaba de California a entre 8 pesos y 12 pesos el barril, (1826) mientras que de Arica y Valparaíso llegó a 10 pesos en 1828, al igual que el de Filadelfia.

Cuadro 9. Charqui procedente de distintos puertos

	arrobas	barriles	líos	quintales
Valparaíso	279	352	614	928
California		16	200	58
Huanchaco			8	32
Total	279	368	822	1018

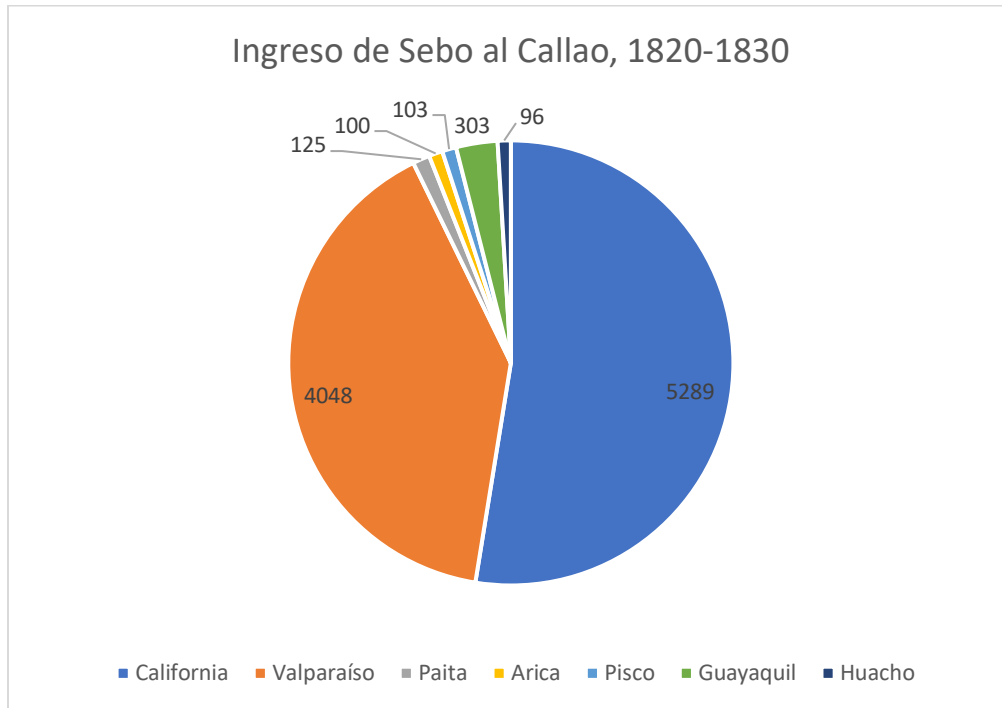
Gráfico 5



3.1 Sebo

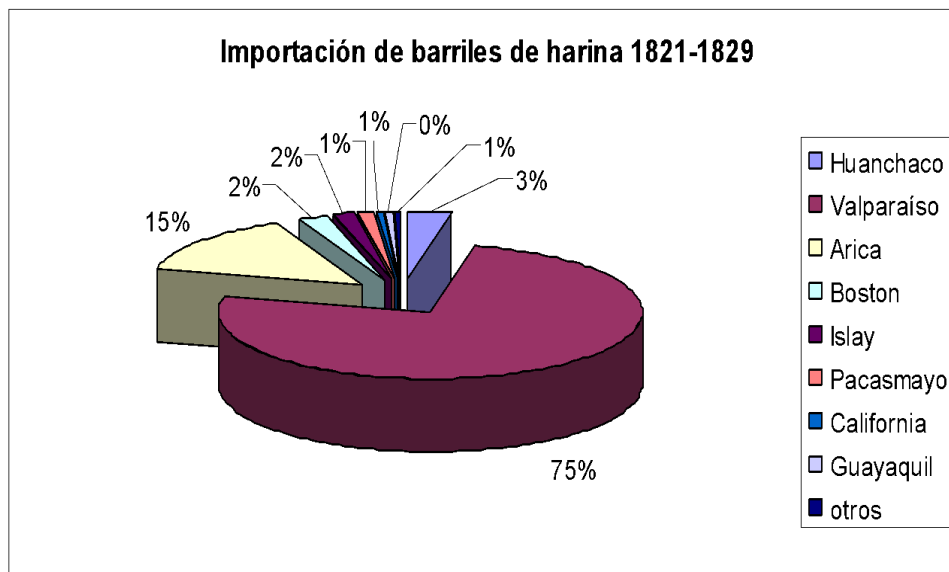
El sebo utilizado para la producción de velas y jabón procedía de Guayaquil, California, San Blas, Paita, Lambayeque y también de Valparaíso. El precio del quintal procedente de California podía oscilar entre 10 y 12 pesos, mientras que el de Valparaíso era de 11 u 8 pesos habiendo incluso, llegado desde Pisco a 20 pesos.

Gráfico 6



En cuanto a la harina, también provino de distintas partes como podemos apreciar en el siguiente gráfico, siendo el principal puerto Valparaíso. El valor de aforo de la harina, tanto la que llegaba de estados Unidos como de Chile era de 12 pesos el barril.

Gráfico 7



AGN, Lima, Fondo de Aduana, Mares del Sur

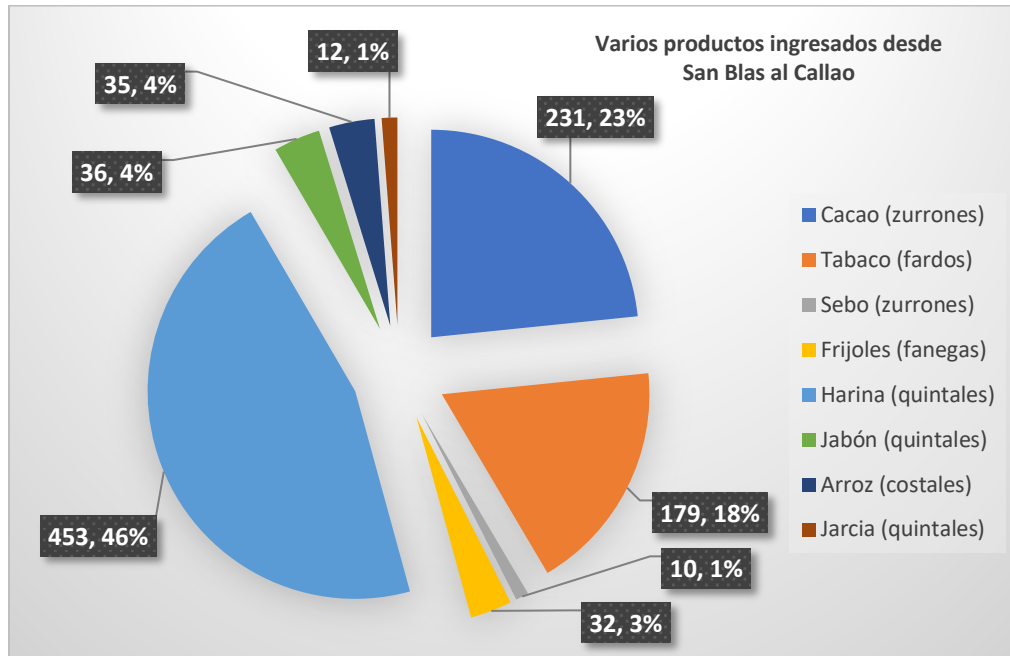
3.2 El comercio con los puertos de México

Los productos procedentes del puerto de San Blas (México) cuyo principal comerciante fue Francisco Sales y Vidal.

Cuadro 10. Francisco Sales Vidal

Fecha	Comerciante	Nombre	Procedencia	Producto	Cantidad
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Cacao (zurrone)	231
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Tabaco (fardos)	179
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Sebo (zurrone)	10
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Frijoles (fanegas)	32
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Harina (quintales)	453
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Jabón (quintales)	36
11/4/1822	Francisco Sales Vidal	Bergantín inglés Devonshire	San Blas (México)	Arroz (costales)	35
6/30/1828	Juan Rodríguez	Bergantín inglés Vulture	San Blas (México)	Jarcia (quintales)	12

Gráfico 8



Como podemos apreciar en el gráfico que antecede, los productos que se destacan son harina 46%; tabaco 18% y cacao 23%.

3.3 Exportaciones hacia los puertos de México

Cuadro 11. Exportaciones hacia los puertos de México

Fecha	Nombre	Destino	Comerciante	Producto	Cantidad	Pesos
15/09/1825	Devon (Bergantín)	México	Alsop Wetmore y Cía	Mobiliario (Cajones)	0	500
15/09/1825	Devon (Bergantín)	México	Juan Thevaites	Dinero (pesos)	2400	2400
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Juan Maclean	Pañuelos (docena)	208	1248
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran Robertson y	Pañuelos de Gasa (docenas)	40	180
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran Robertson y	Trajes Ordinarios (unidades)	300	300
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran Robertson y	Pañuelos de Gasa (docenas)	60	360
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran Robertson y	Pañuelos de Gasa (docenas)	36	216

19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran y Robertson	Trajes Ordinarios (unidades)	98	122
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran y Robertson	Trajes de Gasa (unidades)	200	300
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Alsop Wetmore y Cía	Silletas (docenas)	2	100
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Alsop Wetmore y Cía	Platillas de Algodón (piezas)	100	200
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Cochran y Robertson	Trajes de Gasa (unidades)	100	150
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Eduardo Macall y Cía	Algodón (fardos)	95	11480
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Eduardo Macall y Cía	Cacao (cargas)	249	1248
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Eduardo Macall y Cía	Algodón (fardos)	18	2058
19/05/1827	Higth (Bergantín Angloamericano)	México	Alsop Wetmore y Cía	Aguardiente cognac (Pipas)	1	90
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Juan Maclean	Clavazón (barriles)	15	150
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Cristobal Briggs	Cristales Surtidos (Cajones)	4	120
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Juan Maclean	Pañuelos (docena)	130	243
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Federico Huth y Cía	Acero (quintales)	12	120
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Templeman Bergmam y Cía	Cuchillos (docenas)	30	67
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Mariano Zamudio	Café (sacos)	3	48
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Juan Begg	Pañuelos (docena)	135	202
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Templeman Bergmam y Cía	Clavos de Cobre (cajones)	6	60

09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Eugenio Rossel	Vino (barriles)	30	450
09/06/1827	María Antonieta (Bergantín Frances)	Acapulco y Costas de México	Eugenio Rossel	Corchos (sacos)	50	50
Totales					4322	22462

Tomando en cuenta los cuadros 10 y 11, se evidencia que hubo mayor circulación de comercio hacia México desde el Perú que lo que llegaba de dichos puertos hacia el Callao, lo cual concuerda con la política de alguna manera proteccionista que se mantuvo en el Perú en los primeros años de vida independiente. Las embarcaciones procedentes de México hacia el Perú fueron mayormente inglesas, mientras que las que salían hacia dicho puerto fueron angloamericanas y francesas. Si tenemos en cuenta las fechas fue al principio de los años independientes, en 1822, cuando ingresan mayor cantidad de embarcaciones y mercancías desde los puertos del norte y salieron con más asiduidad en el año 1827 cuando regían impuestos muy altos para las importaciones.

Algunas consideraciones finales

La documentación trabajada en este ensayo muestra cómo los puertos del sur tuvieron una mayor presencia en la comercialización de productos a través de los comerciantes extranjeros establecidos en Lima a partir de 1820. Esto concuerda con los estudios realizados por Paul Gootenberg sobre la política proteccionista mantenida en esos años por los distintos gobiernos, debido a las restricciones establecidas para el ingreso de mercancías. También se evidencia que primaron más las exportaciones que las importaciones.

Coincidiendo con lo anterior la frecuencia de las transacciones hacia el norte desde el Callao y hacia el sur, se evidencia que los circuitos más importantes según los precios de aforo en las mercancías fueron hacia el sur (véase gráfico 4).

En segundo lugar, tanto del norte como del sur llegaban las mismas mercancías como trigo, y sus derivados, como la harina, así como también telas, sebo, incluso cacao procedente de San Blas. En el año 1822, año que se encontraba por la zona el almirante Cochrane tocando los puertos de cuando aún existían fuertes conflictos en el Pacífico, estas mercancías fueron consideradas como perjudiciales para la agricultura e industria del estado peruano. Por esa razón se establecieron altos aranceles a partir de 1827.

En tercer lugar, los mismos comerciantes extranjeros que se desplazan hacia el sur también lo harán hacia el norte, destacando fundamentalmente la firma Templeman y Bergman que llegó al Perú ni bien San Martín declaraba la Independencia. Ellos comercializaban muchos productos como el trigo, el charqui, y la harina, e incluso las telas llegaban tanto del norte como del sur. También se evidencia la presencia de telas chinas que ingresaban al Callao a través tanto de Valparaíso como de California, incluso llama la atención que llegara cacao desde San Blas.

Por último, se puede identificar la frecuencia de los circuitos, a través de embarcaciones que iban tanto hacia el norte como al sur y cuyo principal rubro de importación eran las telas que eran prácticamente monopolizadas por los comerciantes extranjeros. Esto es solo una aproximación de los circuitos mercantiles que se realizaban a lo largo del Pacífico donde se identifican mercancías, comerciantes y puertos conectados en un período de transición entre la colonia y la república, aún convulsionada por las secuelas que dejaban las guerras de independencia.

Bibliografía

- Betancourt Francisco, 2017, *De mercaderías y Esclavos. Negocios y circuitos en América del Sur, 1800-1810*, Editorial Universitaria Chile.
- Bonialian Mariano, 2012. *El Pacífico Hispanoamericano, política y comercio asiático En el Imperio Español (1680-1784)*, México, El Colegio de México.
- Dancuart, Emilio, 1902, *Anales de la Hacienda de la República del Perú*. Tomo II, Lima, Imprenta y Librería de Guillermo Stolle.
- Dancuart Emilio, 1902, *Anales de la Hacienda de la República del Perú* Tomo 1, Lima, Imprenta y Librería de Guillermo Stolle.
- Del Valle, Guillermina, 2019, "Redes empresariales de Francisco Ignacio de Yraeta e Isidro Antonio de Icaza" *RIRA*, vol. 4. número 1, p. 151-196.
- Gootenberg, Paul, 1989, *Tejidos, harinas, corazones y mentes: el imperialismo norteamericano del libre comercio en el Perú 1825-1840*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Mazzeo, Cristina, 2017, "La interconexión de los puertos del Pacífico, redes portuarias y mercantiles a partir del puerto de Arica 1785-1830", En *Redes, corporaciones y mercados Hispanoamericanos*

Los comerciantes extranjeros en el Callao y sus conexiones con los puertos del Pacífico norte 1819-1829 | Cristina Mazzeo

en la economía Global, siglos XVII-XIX, Guillermina del Valle Pavón y Antonio Ibarra, coords., México, Instituto d. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, p. 317-363.

Mazzeo, Cristina, 2023, "Foreign Traders in South America and the Financing of the Independence Wars, 1820- 1830", *JESB* Volume 8, Number 1, 181-211.

Mazzeo, Cristina, 2018, "Pagando por la guerra: comercio y finanzas: Entre la Independencia y la Guerra de la Confederación." En *Tiempo de Guerra Estado, nación y conflicto armado en el Perú, siglos XVII-XIX*. (pp. 191 - 215). Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Mazzeo, Cristina, 2012, *Gremios Mercantiles en las guerras de Independencia. Perú y México en la transición de la Colonia a la República 1740-1840* BCR – IEP, Lima.

Rosenblitt Jaime, 2013, Centralidad Geográfica, marginalidad política: La región de Tacna -Arica y su comercio, 1778-1841. Los circuitos comerciales Tacna y Arica durante la temprana república RIRA vol. 3, n° 2 (octubre 2018) pp. 203-242.

Ogden, Adele, "Hides and Tallow: McCulloch, Hartnell and Company 1822-1828", *California Historical Society Quarterly*, Vol. 6, No. 3 (Sep. 1927), pp. 254-264.

Trejo Barajas, Deni, 2016, "El océano Pacífico en el cruce de intereses imperiales Una perspectiva desde la costa noroeste de la Nueva España al final del periodo colonial". *Revista Histórica Digital*, p. 363-381.