



Desarrollo psicológico, naturaleza y cultura en la teoría de Arnold Gesell: un análisis de la psicología como disciplina de saber-poder

Psychological development, nature and culture on Arnold Gesell's theory: an analysis of psychology as a knowledge-power discipline

Ana Briolotti

Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Resumen

El trabajo explora el problema de la relación naturaleza-cultura en el curso desarrollo psicológico, a partir de la obra de Arnold Gesell. Con respecto a la incidencia de los factores innatos, se destaca la inclinación del autor hacia el determinismo biológico y su concepción de la psicología como una disciplina capaz de explicar el desarrollo en base al estudio de las leyes naturales que lo comandan. Esta noción se examina de manera crítica a partir de los aportes de Michel Foucault en torno a la psicología como disciplina de saber-poder consolidada en el seno de las sociedades disciplinarias como un saber de normalización. En cuanto al rol del ambiente, el artículo examina las ideas de Gesell en torno a la cultura democrática como contexto óptimo para el desarrollo psicológico. Este tema plantea las relaciones entre psicología y orden social, poniendo de manifiesto una lectura que tiende a naturalizar una forma específica de organización social al presentarla como aquella que mejor se adecua a las tendencias naturales del desarrollo.

Palabras clave: historia; psicología; desarrollo

Abstract

The article analyses the problem of the nature-nurture relation during the psychological development, basing on Arnold Gesell's work. Regarding the incidence of inborn factors, stands out the inclination of the author towards the biological determinism and his conception of psychology as a discipline which is able to explain development by studying its natural laws. This notion is examined critically through Michel Foucault's ideas about psychology as a knowledge-power discipline consolidated within disciplinary societies as a knowledge standardization. Concerning to the role of the environment, the article examines Gesell's ideas about democratic culture as the optimal context for psychological development. This issue brings about the relationship between psychology and social order, and shows an interpretation that tends to naturalize a specific form of social organization by presenting it as the one that best suits the natural tendencies of development.

Key words: history; psychology; development

Introducción

Uno de los problemas fundamentales de la psicología del desarrollo ha sido el de determinar si los cambios observados en el transcurso del tiempo se explican por los factores constitucionales y la maduración nerviosa o si, por el contrario, deben ubicarse a nivel de la experiencia y la incidencia del ambiente. Lejos de estar resuelta, esta cuestión remite a un



debate central de las teorías del desarrollo humano: la controversia “nature-nurture” (Lerner, 2002). En este trabajo nos proponemos explorar este problema centrándonos en la obra de Arnold Lucius Gesell (1880-1961), educador, psicólogo y pediatra estadounidense, y uno de los autores más relevantes en el campo de la psicología del desarrollo durante la primera mitad del siglo XX¹. Indagaremos la relación naturaleza-cultura en el desarrollo del niño a partir de las ideas planteadas por Gesell en su libro *Infant and Child in the Culture of Today*, publicado originalmente en 1943 y destinado a un público amplio. Este problema de la relación entre las capacidades innatas de crecimiento y las exigencias de la cultura, que recorre toda la producción del autor, será articulado con algunos de los aportes de Michel Foucault correspondientes al período genealógico de su obra². En dicha etapa se produjo un desplazamiento en su estudio de los saberes, del aspecto intratextual hacia lo extradiscursivo, los efectos del discurso y sus vinculaciones con lo político. Así, si en la etapa arqueológica la problemática era el saber, en este período el interés de Foucault recaerá sobre el poder y sus relaciones con el saber y la genealogía será el artificio metodológico puesto en práctica (Terán, 1995). Con respecto a la psicología, si bien ya desde los años cincuenta Foucault se ocupó de ella en el marco del debate acerca de la metodología de las ciencias humanas, en la década del setenta analizó su estatuto científico a partir de las relaciones entre saber y poder, entre prácticas discursivas y no discursivas. Esto le permitió dar cuenta del rol de la psicología en la formación y el funcionamiento de las formas modernas de poder (Castro, 2004).

Cabe aclarar que el análisis propuesto en este trabajo no adopta el método genealógico, sino que intenta examinar la obra de Gesell a la luz de las tesis foucaultianas que han problematizado la imagen de la psicología como una disciplina de conocimiento que describiría una realidad determinada (en este caso las tendencias del desarrollo). En ese sentido, indagaremos el papel de la naturaleza en el desarrollo a partir de reconsiderar las normas elaboradas por Gesell a la luz de la concepción foucaultiana de la psicología como una disciplina de poder-saber, consolidada en el seno de las sociedades disciplinarias como un saber de normalización. En cuanto al rol de la crianza y la cultura, el artículo examinará las ideas de Gesell en torno al desarrollo psicológico en el seno de la cultura democrática. La elucidación de este tema permite reflexionar sobre las relaciones entre psicología y orden social, poniendo de manifiesto una lectura que, por la vía de un análisis pretendidamente riguroso, tiende a naturalizar una forma específica de organización social. En relación con esto, se retomarán algunas ideas de Georges Canguilhem acerca de la relación entre la

¹ Este trabajo se sitúa en el marco de una investigación más amplia en torno a las relaciones establecidas entre medicina infantil y psicología en la Argentina. La obra que se analiza en este artículo, junto con otras producciones de Arnold Gesell fueron traducidas al castellano y difundidas entre los médicos argentinos desde la década de 1940. El interés por abordar ciertas ideas y problemas presentes en la obra de Gesell radica en su valor para un posterior estudio de la circulación e implantación de dicha obra en el contexto antes mencionado.

² Nuestro análisis se basa fundamentalmente en tres de las obras de Foucault correspondientes al período genealógico: *El Poder Psiquiátrico*, *Vigilar y Castigar* y *Los Anormales*.



regulación del organismo biológico y de la sociedad en el marco de su concepción de la filosofía de la medicina como una filosofía del orden.

Arnold Gesell: el desarrollo psicológico y la tensión naturaleza-cultura

La obra de Arnold Gesell continúa siendo una referencia ineludible en el campo de la psicología del desarrollo, en el cual ganó renombre a través de su minucioso trabajo de observación del comportamiento infantil, que lo llevó a establecer una serie de normas para evaluar y diagnosticar el nivel de desarrollo psicológico del niño. A su vez, en el seno de la sociedad norteamericana, fue un referente del campo de la educación para padres y los consejos de crianza hasta fines de la década de 1940, momento en que cobró popularidad la figura de Benjamin Spock, un pediatra de orientación psicoanalítica que rápidamente se transformó en un reconocido experto del cuidado infantil (Weizmann & Harris, 2012).

Gesell se formó de manera sucesiva en tres disciplinas: educación, psicología y medicina. Tras obtener su título de maestro en 1899 comenzó un doctorado en psicología en la Universidad de Clark bajo la supervisión de Stanley Hall, que culminó en 1906. Unos años más tarde, en 1910, inició sus estudios de medicina en la Universidad de Wisconsin, para proseguirlos a partir del año siguiente en la Universidad de Yale, de la cual se graduó en 1915. El principal motivo para iniciar la carrera de medicina fue su interés por investigar los estadios del desarrollo infantil (Dalton, 2005). Pero, además, dicha decisión es atribuida a su ambición de convertirse en un líder en el campo de la higiene infantil, lo cual se concretó a partir de su nombramiento como Profesor de Higiene Infantil en Yale y como Director de Higiene Infantil del estado de Connecticut, cuna del movimiento de la higiene mental (Weizmann & Harris, 2012). La obtención de estos cargos le permitió desempeñar una profusa actividad en seno del movimiento de higiene infantil e intervenir como asesor en el ámbito de las políticas sociales vinculadas con la infancia. Participó en organizaciones clave, tales como U.S. Children's Bureau y Child Welfare League of America, en una época en la cual la protección infantil y la higiene mental de la niñez formaban parte de una suerte de cruzada por el progreso de la nación (Harris, 2011).

En 1943, año en que se publica la obra que analizaremos, Gesell era una figura consagrada, tanto en el ámbito académico como en el de las políticas públicas y en la sociedad en general. Dirigía la Clínica de Desarrollo Infantil de la Universidad de Yale desde su creación en 1911. La clínica comenzó a funcionar como parte del Dispensario de New Haven y recibía consultas por problemas de niños de edad escolar. Con el tiempo, surgió el interés por investigar a los niños en edad preescolar, para poder de ese modo diagnosticar deficiencias y desórdenes mentales en la infancia temprana (Gesell, 1935). Para los años cuarenta, la clínica se había convertido en un reconocido laboratorio de estudio del comportamiento y desarrollo infantil, y contaba con el apoyo económico de la Fundación Rockefeller (Thelen & Adolph, 1992).



Infant and Child in the Culture of Today, escrito con la colaboración de Frances Ilg, fue el primero de una serie de tres libros para padres, al que seguirían *The Child from Five to Ten* y *Youth: The Years from Ten to Sixteen*. Si bien todos estos títulos dieron gran popularidad a Gesell, *Infant and Child in the Culture of Today* es, según Weizmann y Harris (2012), el que mejor sintetiza su visión del desarrollo y el estilo de sus escritos para padres. El texto fue elaborado en medio de la Segunda Guerra Mundial, en un clima que el autor no vacilaba en caracterizar como una crisis de la cultura que, agravada por las consecuencias nefastas de la guerra, sumiría a gran cantidad de niños en la miseria. En ese contexto, ocuparse de los métodos de educación y crianza parecía ser una tarea sumamente importante de cara al futuro. Esta reflexión sobre el cuidado de la infancia y su porvenir suponía adoptar una filosofía acorde al desarrollo infantil, que influyera en las prácticas educativas y de crianza de modo tal de poder planificar la sociedad (Gesell & Ilg, 1960). Esta filosofía del desarrollo -que abordaremos luego- sintetizaba el espíritu de la teoría de Gesell y su posición frente a la relación del niño con la cultura.

El contexto del conflicto bélico se vislumbraba, entonces, como un momento propicio para revisar algunos de los preceptos de crianza. En este punto, la misión de la psicología del desarrollo era, según el autor, realizar un aporte a la creciente preocupación por la protección infantil que tendría lugar durante el período de reconstrucción del mundo de posguerra. Si bien el trabajo de Gesell había girado siempre en torno a la educación y la higiene infantil, la guerra aparecía como un hecho decisivo en lo relativo al futuro de la disciplina psicológica: la civilización del mañana dependería en gran medida de las ciencias del desarrollo del niño y de la conducta humana, que tendrían un efecto humanizador sobre ella, dada su capacidad de brindar una comprensión más acabada de la personalidad del niño y de los mecanismos de su desarrollo. Tal como ha señalado Ellen Herman (1995) en su estudio de la psicología norteamericana, la Segunda Guerra Mundial es uno de los mejores ejemplos del modo como un conflicto militar permitió a los psicólogos demostrar el valor práctico de sus teorías y tecnologías del comportamiento para el diseño de políticas públicas.

En su libro, Gesell se proponía estudiar las relaciones entre las capacidades innatas de crecimiento y las exigencias que anteponía la cultura para lograr finalmente la adaptación social. La indagación de estas relaciones era importante, toda vez que entre las capacidades del niño y las oportunidades ofrecidas por el ambiente debía existir una compatibilidad tal que permitiese a cada niño ejercer su potencialidad de crecimiento (Gesell & Amatruda, 1945). A partir de ese estudio sería posible determinar las mejores actitudes y los métodos más adecuados para la atención de los niños. Para ello el autor dedicaba una parte del libro a detallar los rasgos característicos del crecimiento durante los cinco primeros años de vida, divididos en doce períodos de edad: 4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 15 y 18 meses; 2, 2 ½, 3, 4 y 5 años. Esta información se organizaba en un perfil de conducta y en un día de conducta para cada uno de los doce períodos. Asumiendo que el desarrollo mental se expresaba a través de



la aparición de modos de comportamiento, el perfil de conducta daba cuenta “de la clase de niño con el cual la cultura tiene que habérselas en un cierto grado de madurez” (Gesell & Ilg, 1960, p. 12). Gesell afirmaba haber determinado las tendencias del desarrollo de la conducta para cada edad, a partir del estudio de cientos de bebés y niños. Los resultados de las observaciones realizadas sobre esa muestra se habían sistematizado en el perfil de conducta de una edad determinada, que era presentado entonces como un “retrato de madurez”. El punto problemático al respecto -que ha sido señalado en algunas de las revisiones de la obra de Gesell (Thelen & Adolph, 1992; Varga, 2011; Weizmann & Harris, 2012)- es la generalización realizada a partir de una muestra conformada en su totalidad por niños de la ciudad de New Haven, pertenecientes a familias de clase media, de extracción alemana o británica. Esta universalización de las observaciones extraídas de una muestra acotada, que invisibilizó las diferencias culturales, encuentra su explicación en el perfil naturalista de Gesell. Dada su convicción de que el desarrollo psicológico era guiado por leyes universales, consideraba que el ambiente sólo podía influir sobre él acelerándolo o retrasándolo. Este enfoque otorgaba primacía a los factores constitucionales, puesto que la maduración del sistema nervioso era condición de posibilidad para incorporar la experiencia (Gesell & Amatruda, 1945).

La consideración de los factores ambientales hallaba su expresión en el día de conducta, que remitía a la incidencia de la cultura en el desarrollo y pretendía orientar acerca de las acciones que ella emprendía para proteger el crecimiento del niño. Sin embargo, en consonancia con lo planteado anteriormente, Gesell sostenía que el condicionamiento cultural hallaba un límite en la individualidad del niño. Esta individualidad venía dada por los mecanismos de maduración, que operaban impidiendo que el niño fuese un simple resultado de la cultura. Dichos mecanismos apuntaban a la autorregulación del organismo, principio que Gesell tomaba de la fisiología de Walter Cannon. En los comienzos de la vida este proceso no era perfecto sino que sufría fluctuaciones, por lo cual era imprescindible el auxilio de la cultura, siempre y cuando ésta aprendiese a respetar los ritmos y la singularidad del niño:

El niño debe hacer su propio desarrollo. Por esta razón debemos crear las condiciones más favorables para la autorregulación y la autoadaptación. Pero esto no significa ni autoindulgencia ni “laissez faire”. La cultura interviene, ayuda, dirige, posterga, estimula y descorazona en muchas ocasiones; pero siempre en relación con el equipo de conducta y el estado de madurez del niño (Gesell & Ilg, 1960, p. 72).

De acuerdo con este modelo que proponía una crianza basada en una suerte de diálogo entre naturaleza y cultura, Gesell atribuía un fin meramente ilustrativo y orientador al día de conducta, dejando en claro que éste variaba con las circunstancias y en virtud de las diferencias individuales. No obstante, el modo minucioso en que era descrito el día de



conducta tornaba problemática tanto la idea de variación como la de respeto a la individualidad del niño. Veamos un extracto del día de conducta de un niño de 18 meses:

Se despierta entre las seis y las ocho de la mañana y juega alegremente hasta que llega su madre. La saluda, pero ya no con el barullo y desbordamiento de alegría de tres meses atrás. Se le cambia y vuelve a su cuna con una galletita y juguetes. Le place jugar durante una hora y media o más, hasta que llega el desayuno alrededor de las ocho y media y suele no empezarlo hasta que el padre ha abandonado la casa. (...) Al mediodía puede servírsele el almuerzo en su cuarto. Durante esta comida insiste en tomarla por sí mismo. Después del almuerzo se le lleva al toilette y pronto está listo para su siesta de la tarde, es decir de unas dos horas. Se despierta feliz y alegre de esta siesta y ansioso por levantarse y hacer algo. (...) Después de dársele una copa de jugos y galletitas se le saca a dar una vuelta en cochecito. (...) Regresa al hogar voluntariamente en el coche y juega quizá durante un cuarto de hora en el living-room, bailando al compás de la radio, mirando revistas y jugando con el canasto de los papeles. (...) Poco después de las 18 se le lleva a su cama con su osito de juguete, al cual le habla más o menos socialmente. A pesar de su capacidad locomotiva se queda bajo las cobijas y se duerme entre las 18 y 30 y las 20 horas, para despertarse a la mañana siguiente y comenzar un nuevo día de actividad (Gesell & Ilg, 1960, pp. 169-170).

Teniendo en cuenta que la obra que analizamos estaba dirigida a los padres, es difícil no advertir todo lo que el esquema del día de conducta tenía de normativo y regulador de las prácticas de crianza. Más aún, es claro que muchas de las conductas descritas se relacionaban de manera estrecha con la distribución de roles al interior del modelo familiar tradicional y con los hábitos y consumos culturales propios de cierto sector de la sociedad. Así, el diálogo entre naturaleza y crianza propuesto por Gesell, según el cual las autodemandas y las demandas culturales debían ponerse de acuerdo, desembocaba en la imposición de cierto modelo de desarrollo, operando un desplazamiento por el cual lo típicamente observado se transformaba en lo deseable (Thelen & Adolph, 1992). En este punto cabe preguntarse, ¿era, como afirmaba Gesell, el ambiente el que debía adecuarse a las capacidades del niño o era el niño (y su familia) quien debía adaptarse a una cultura determinada? A su vez, la premisa según la cual el día de conducta reunía aquellas acciones de la cultura que mejor se adaptaban a las tendencias de desarrollo del niño, contribuía a naturalizar patrones de comportamiento propios de ciertos estratos de la sociedad norteamericana.

En suma, la relación entre naturaleza y cultura se torna problemática en la teoría de Gesell. Al respecto, Esther Thelen y Karen Adolph (1992) han planteado esta relación en términos de una tensión -que el autor nunca logró resolver- entre la concepción del desarrollo en términos de un pasaje por fases preestablecidas y regidas por leyes naturales de crecimiento y la creencia en la libertad humana y la individualidad del niño, así como la importancia otorgada al medio ambiente, a la escuela y a la crianza en el curso del desarrollo. Así, si bien Gesell dejó implícita la idea de un desarrollo dinámico, nunca la exploró a fondo



ni logró integrar esas múltiples influencias en su esquema teórico. Sin dejar de desconocer su gran aporte al campo de la psicología del desarrollo, las autoras sostienen que esta tensión no resuelta entre naturaleza y cultura habría sido una de las principales razones de la declinación de la figura de Gesell como referente en dicho campo.

Pero aun cuando es posible identificar esta tensión, también es cierto que, en consonancia con su perfil naturalista, Gesell solía inclinarse con mayor frecuencia hacia el determinismo biológico para dar cuenta de las bases del comportamiento. En lo que sigue, nos detendremos en la premisa según la cual el desarrollo psicológico puede comprenderse en virtud de leyes naturales de crecimiento, examinándola a la luz de los aportes de Michel Foucault en torno a la psicología como disciplina de poder-saber. Si bien es cierto que este análisis se limita a la indagación de la teoría de Gesell sin profundizar en sus alcances reales, es de interés en tanto permite examinar los saberes psicológicos en articulación con su origen ligado al surgimiento de los aparatos disciplinarios y sus efectos de normalización (Ferreira, 2006).

En desarrollo “normalizado”: la psicología como disciplina de saber-poder

Según Weizmann & Harris (2012), la influencia aún vigente de Gesell proviene de una idea que el autor se encargó de popularizar: aquella según la cual existe una suerte de “cronograma” del desarrollo infantil, una serie de estadios por la que todos los niños pasan y en los cuales una edad determinada se asocia a una serie de conductas típicas. En un comienzo, Gesell se había interesado por los niños con discapacidad, pero durante la Primera Guerra Mundial comenzó a estudiar el desarrollo de bebés y niños normales. Las normas establecidas por el autor se focalizaron en cuatro áreas de la conducta (motora, adaptativa, personal-social y lenguaje) y fueron revisadas a lo largo del tiempo, para culminar en su último trabajo al respecto: *Developmental Diagnosis*, publicado en 1941. Al igual que Alfred Binet, el propósito de Gesell al elaborar las normas del desarrollo era conocer a los niños para proporcionarles una educación acorde a sus capacidades. Sin embargo esta aspiración, sin dudas influida por los ideales de progreso social que lo acompañaron desde muy joven (Harris, 2011), desembocaba en la paradoja de afirmar que el niño era un individuo con manifestaciones singulares, pero que a su vez existía un perfil de conducta que pautaba cómo ese niño debía ser y que encontraba su fundamento último en la maduración del sistema nervioso. Este determinismo biológico, presente en toda la obra de Gesell, se expresa de manera más clara en las normas del desarrollo, que relativizan al extremo las variables de género, clase social, etnia, lugar geográfico y estilo de crianza. Esta impronta naturalista es atribuible, en primer lugar, al interés de Gesell por hallar las raíces biológicas de la actividad mental. Al respecto, es imposible soslayar la influencia de Darwin, de quien Gesell extrajo la convicción de que el crecimiento mental se hallaba regido por los mismos procesos que comandaban el crecimiento orgánico (Thelen & Adolph, 1992). En segundo lugar, su trabajo



junto a Henry Goddard, para quien la inteligencia era innata, parece haber influido en la idea de un determinismo atribuible en última instancia a la herencia (Dalton, 2005). Asimismo, uno de los principales referentes de Gesell fue George Coghill, un embriólogo que a través de su investigación con salamandras dio cuenta de la correlación existente entre el desarrollo del comportamiento y los cambios en el sistema nervioso. En sus estudios, Coghill demostró que el inicio de ciertos patrones de comportamiento de los anfibios coincidía con el crecimiento de conexiones neuronales específicas. Estos hallazgos condujeron a Gesell a sostener la idea de una relación unidireccional entre estructura y función, vale decir, que el desarrollo de la mente dependía de y reflejaba el crecimiento del sistema nervioso, regido por leyes y producto de la evolución (Weizmann & Harris, 2012). Esta concepción maduracionista ha sido matizada por Dalton (2005), que ha subrayado la convicción de Gesell acerca del carácter plástico y adaptativo del crecimiento. En la misma línea, Marchese (1995) plantea que hacia la década de 1930 Gesell tenía una visión mucho más moderada acerca del determinismo biológico, en parte debido al fuerte impulso recibido por la antropología cultural y el behaviorismo, corrientes que, de diferente modo, ponían el acento en los determinantes ambientales de la conducta humana. Sin embargo, aun cuando el texto que analizamos puede situarse en el marco de esta visión del desarrollo como resultado de la interacción entre herencia y ambiente, Gesell seguía colocando a la maduración neurológica en un lugar central:

el desarrollo de la personalidad está sujeto a las mismas leyes de crecimiento que determinan el desarrollo del complejo ojos-manos. Los factores ambientales sostienen, modulan y modifican, pero no generan los progresos del desarrollo. Por consiguiente, el progreso procede del interior del organismo (Gesell & Ilg, 1960, p. 30).

Según Gesell, el aspecto madurativo pautaba el ritmo de crecimiento del niño, poniendo de manifiesto su individualidad. Así consideradas, las fuerzas intrínsecas de la maduración eran beneficiosas debido a que operaban para impedir que el niño fuese un simple resultado de la cultura, cuestión que preocupaba especialmente al autor y sobre la cual volveremos luego.

En síntesis, Gesell sostenía que el conocimiento sobre el desarrollo psicológico del niño se fundaba en una serie de leyes naturales del crecimiento y buscaba suministrar pruebas concretas del funcionamiento de dichas leyes, que regían el ciclo de vida del ser humano con la misma certeza y previsión con que lo hacían las leyes de gravitación sobre los cuerpos celestes (Gesell, 1946). De acuerdo con esto, y de cara a la reconstrucción del mundo de posguerra, la ciencia del desarrollo infantil cumpliría, según el autor, un rol central en la mejora de la civilización: por medio de la observación y comprensión de los mecanismos madurativos que estaban a la base del comportamiento, aportaría herramientas para optimizar el curso natural de la conducta (Gesell & Ilg, 1960).



Es precisamente ese modo de caracterizar el saber psicológico el que puede pensarse, a partir de Foucault, no como producto de una indagación objetiva y neutral de los mecanismos naturales que comandan el desarrollo, sino como efecto y motor de las formas modernas de poder, encargadas del moldeamiento de los cuerpos, su vigilancia y la normalización de las conductas. El conocimiento sobre el ser humano, lejos de ser resultado de la curiosidad pura y desinteresada, tiene su punto de partida, según Foucault, en la práctica de control de los individuos, con la consecuente invención de las tecnologías positivas de poder. Este poder positivo, que surge en las sociedades occidentales hacia el siglo XVIII, no es un poder que excluye, prohíbe y reprime, sino que, por el contrario, opera por la inclusión, observación y vigilancia de los individuos, con el fin de convertir al cuerpo en fuerza útil. Así, el cuerpo queda inmerso en un campo político, cercado por relaciones de poder que lo marcan y exigen de él signos (Foucault, 2008). Y es precisamente de esta fijación del poder político al cuerpo que surge un saber que es al mismo tiempo efecto de ese poder y condición de su ejercicio (Foucault, 2001). Por esa razón Foucault afirmará que el poder disciplinario, por medio de sus métodos de control del cuerpo y sujeción de sus fuerzas, fabrica tanto al individuo como al conocimiento que de él puede obtenerse.

En el caso que nos ocupa, el estudio del desarrollo psicológico del niño en modo alguno comienza con Gesell, pero su trabajo es de especial interés en la medida en que el establecimiento de normas de desarrollo y su ordenamiento a lo largo de un eje temporal se basaron en la observación y el registro fílmico detallados, lo cual, según Rose (1990), puede ser pensado en el marco de las técnicas implementadas por la psicología para disciplinar las diferencias humanas. En efecto, la utilización de cámaras de filmación y el posterior análisis cuadro por cuadro de las películas permitió sortear la dificultad que entrañaba un objeto de estudio tan cambiante, multifacético e inestable como el niño. Así, las imágenes finales -que eran dibujos esquemáticos realizados en base a las películas- tuvieron un efecto disciplinador sobre las conductas del niño, ya que resultaron de la búsqueda de regularidades y la selección de conductas típicas. En suma, aquello que la psicología describe como comportamientos regulares, es el resultado de lo que Foucault caracterizará como “una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos” (Foucault, 2008, p. 160). Antes que la descripción, lo que encontramos es la producción de un cuerpo, de sus movimientos y sus conductas “normales”, que podrán ser en cada caso verificadas a través del examen. Precisamente, la divulgación de las escalas del desarrollo promovió la expansión de las evaluaciones en diversos ámbitos, incluido el familiar. Esta entrada de la psicología en la familia formaría parte de un proceso de más largo alcance, que remite a la conjunción del modelo familiar con el sistema disciplinario a fines del siglo XIX (Foucault, 2005). Este entrecruzamiento se dio en el marco del ingreso de las nociones y aparatos del control psiquiátrico en la familia e implicó para esta la adopción de una mirada psicológica sobre el



niño, que se plasmó en la vigilancia de sus movimientos, sus gestos, su conducta, su sexualidad y su carácter. Dicha vigilancia, en esencia disciplinaria, tomó la forma de una decisión sobre lo normal y lo anormal. Y en este punto, la psicología puede concebirse como una tecnología (Rose, 1996) que, a través de una técnica de observación, registro y evaluación de las conductas del niño, contribuyó no sólo a hacer pensables a los seres humanos sino además al gobierno de la subjetividad a través de la organización y administración de los pensamientos, sentimientos y acciones. En ese marco, la necesidad de ocuparse de la subjetividad del niño para alcanzar objetivos sociales más amplios, hizo necesario conocer su inteligencia, su personalidad y sus aptitudes (Rose, 1990).

Volviendo al examen evolutivo de la conducta, Gesell (1946) sostenía que implicaba la apreciación de la madurez del sistema nervioso, la detección de las capacidades del niño con la ayuda de las normas de conducta. Para Foucault (2008), el examen es un procedimiento que implica una mirada normalizadora, una vigilancia que describe, diferencia, clasifica y sanciona a los individuos. Es a través del examen que el individuo ingresa en el campo del saber como un caso singular que puede describirse y compararse con otros, con la finalidad última de su control y dominación. Las ciencias y prácticas de raíz “psico” presuponen estos procedimientos de individualización de los sujetos sobre los que recae el poder disciplinario. Esta individualización es más marcada en el niño que en el adulto y se realiza a través de la vigilancia, la observación y las medidas comparativas basadas en la norma. Siguiendo a Canguilhem, Foucault (2001) planteará que la norma entraña un principio de clasificación y un principio de corrección. No buscará excluir sino, por el contrario, incluir para intervenir y transformar. Recordemos que para Canguilhem (1971), “normal” es un término equívoco, ya que designa un hecho y un valor que el que habla atribuye a ese hecho, en virtud de su propio juicio de apreciación. De allí que la norma sea además un concepto político, es decir, vinculado con cierto ejercicio del poder, dada la exigencia y la coerción que ejerce sobre los ámbitos en los que se aplica.

En la obra que analizamos, tanto las normas de desarrollo que subyacen al perfil de conducta como el día de conducta, ponen de manifiesto una misma normatividad que se conjuga, en una tensión nunca resuelta, con la tan proclamada individualidad del niño. Y aquellas conductas que, según Gesell, eran indicadores del proceso de maduración biológica, pueden pensarse como producto de las disciplinas, entendidas como el conjunto de métodos que permiten el control del cuerpo y garantizan la sujeción de sus fuerzas, volviéndolos cuerpos dóciles al tiempo que útiles (Foucault, 2008).

La filosofía evolucionista del desarrollo y la naturalización del sistema democrático

Gesell se caracterizó por su visión optimista del mundo humano y su creencia en la evolución conjunta del hombre y la sociedad, idea que tomaba de Herbert Spencer (Weizmann & Harris, 2012). Estaba convencido de que los buenos hábitos y un correcto



modo de vida permitirían a los seres humanos salir del egoísmo y la ignorancia para encaminarse hacia el socialismo. Este punto de vista se trasladó a su concepción del desarrollo infantil a través de una filosofía en la que se conjugaban herencia y ambiente de modo tal que un ambiente planificado podía ayudar a la maduración.

Como vimos, el objetivo de la obra que analizamos era establecer la relación entre las capacidades innatas de crecimiento y las exigencias culturales. En uno de los últimos capítulos del libro, el autor analizaba la filosofía que subyacía a dicha relación, distinguiendo tres ramas: la autoritarista, la del “dejar hacer” y la evolucionista. La primera de ellas se caracterizaba por otorgar primacía a la cultura, relegando el componente hereditario. Así, los niños eran formados en base a hábitos, mediante el proceso de aprendizaje y del reflejo condicionado. Por su parte, la filosofía del “dejar hacer” sostenía que el niño conocería y elegiría lo mejor para él, siempre y cuando el adulto no lo confundiera o restringiera sus acciones. Frente a estas dos posturas, Gesell proponía una filosofía evolucionista, que ocupaba un lugar intermedio entre ellas. Dicha filosofía tenía su origen en la naturaleza y las necesidades del niño, considerando el determinismo dado por la herencia racial y familiar, y se focalizaba en el problema de la adquisición de cultura en función del crecimiento, otorgando gran importancia a la conducción cultural. Pero esa conducción por parte de la cultura no debía ser confundida con el dogmatismo. De hecho, Gesell sostenía que las concepciones más dogmáticas, con su extrema rigurosidad, habían dañado el progreso humano. Por el contrario,

los conceptos más modernos de cristiandad, democracia y de evolución orgánica han perfeccionado la interpretación de la vida del niño y de su cuidado. Las democracias no imponen ninguna ideología oficial. Cada padre, cada maestro, todos los artífices del bienestar infantil, deben llegar a una filosofía propia referente a la naturaleza y significado de la infancia y la niñez (Gesell & Ilg, 1960, pp. 341-342).

La filosofía evolucionista propuesta por Gesell se apoyaba en la autoadaptación y tenía plena confianza en la sabiduría de la naturaleza, al tiempo que presuponía un tipo democrático de cultura. Una cultura totalitaria colocaría el interés en el patrón cultural extrínseco y modelaría al niño de acuerdo con ese patrón, sin atender a las autodemandas. En cambio, la guía cultural que proponía Gesell era esencialmente individualista. Este acento en el individuo provenía de su concepción maduracionista según la cual el ambiente podía influir en el curso del desarrollo de un modo secundario, modelando la aparición e intensidad de diversos aspectos de la conducta, sin generar crecimiento. Reaparecía de este modo la tensión entre la incidencia del ambiente en el desarrollo y la idea del desarrollo como un proceso madurativo, guiado por la evolución de las estructuras del sistema nervioso. Weizmann (2010) considera que la centralidad del individuo en el pensamiento de Gesell puede ser una clave para entender esta tensión. En efecto, Gesell identificaba la



individualidad y las diferencias individuales con los valores progresistas y democráticos, puesto que las consideraba expresiones de la autonomía y la integridad de la persona. Así, el ritmo singular de crecimiento del niño le permitía resistir las influencias del medio (sobre todo las que resultaban perniciosas) y, de ese modo, no ser un mero producto de la cultura. Esta eventualidad preocupaba especialmente al autor, lo cual puede reconducirse al contexto de producción de la obra que analizamos, aún convulsionado por los efectos del ascenso de los regímenes totalitarios en Europa:

Los hechos han demostrado que una cultura que confía demasiado en su autoridad sobre el individuo pone en peligro la sanidad colectiva. Ni la civilización más tecnológica puede sobrevivir si no es compatible con las leyes de la conducta y el crecimiento orgánico (Gesell & Ilg, 1960, p. 419).

Gesell sostenía que el concepto de desarrollo tenía mucho en común con la ideología de la democracia. Según el autor, todo organismo era dueño de un impulso tendiente al desarrollo óptimo, que consistía en alcanzar el máximo grado de madurez. Esta tendencia era inherente al mecanismo autorregulatorio de crecimiento, pero sólo podía realizarse en un clima de libertad, que era, precisamente, el que quedaba ligado al ideal democrático. A propósito de esta relación entre las dimensiones biológica y política, y a la luz de lo desarrollado previamente, cabe retomar la lectura de Foucault sobre el modo como ha operado el discurso de las ciencias humanas con respecto a la noción de individuo. Según el autor, las ciencias del hombre intentan hermanar al individuo jurídico, vale decir, aquel sujeto abstracto, que se define por derechos individuales y que no puede ser limitado por ningún poder sin su consentimiento, con el individuo disciplinario, realidad histórica que no es otra cosa que el resultado de los mecanismos que fijan el poder político al cuerpo. El discurso de las ciencias humanas, dirá Foucault, ha procurado

hacer creer que el primero [el individuo jurídico] tiene por contenido concreto, real, natural, lo que la tecnología política recortó y constituyó como individuo disciplinario. Raspado al individuo jurídico, dicen las ciencias humanas (psicológicas, sociológicas, etc.), y encontraréis a cierto hombre; y de hecho, lo que presentan como el hombre es el individuo disciplinario (Foucault, 2005, p. 80).

Gesell pensaba la relación entre el desarrollo del individuo y la cultura democrática partiendo del modelo embriológico de maduración y crecimiento al que, según él, era posible reconducir la individualidad del sujeto. Por esa razón, esta particular lectura tendía a naturalizar cierta forma de organización social, a partir de presentarla como aquella que mejor se adecuaba a las tendencias naturales del desarrollo.

En su examen de las relaciones que históricamente se establecieron entre organismo biológico y sociedad, Canguilhem (2004) afirma que, a diferencia del organismo, la sociedad no está autorregulada, por lo cual no existe como una unidad integral en la que sus partes se



influyen mutuamente, regulándose para mantener el equilibrio en función de una finalidad claramente establecida. La sociedad humana, según el autor, está organizada pero no es un organismo: no tiene una finalidad propia sino que su estado normal podría pensarse en términos de desorden y crisis. Esto implica que, si bien la sociedad supone y reclama regulaciones, no está regida por un principio de autorregulación. Dicho de otra manera, la forma que adopte la vida en dicha sociedad no es inherente a ella misma. En el caso de Gesell, es claro que el autor no plantea de modo explícito una equivalencia entre sociedad y organismo biológico. No obstante, la observación de Canguilhem echa luz sobre el modo como Gesell concibió la relación entre el desarrollo psicológico y la cultura democrática, recurriendo a la naturaleza -vale decir, a los procesos madurativos- para buscar allí una confirmación sobre las virtudes del sistema democrático. En un mismo movimiento, esta operación naturaliza la democracia, puesto que le otorga un rol fundamental en el acompañamiento de los mecanismos autorregulatorios que, como mencionamos anteriormente, eran fluctuantes en los primeros tiempos de la vida.

Rose (1996) ha señalado que el “bajo perfil epistemológico” que Foucault atribuyó a la disciplina psiquiátrica puede extenderse al resto de los conocimientos “psi”, dado que también en ellos las fronteras entre el conocimiento positivo y el universo de imágenes, creencias y significados acerca de las personas son mucho más permeables que en las ciencias naturales. En el caso que analizamos, es posible observar el modo como las ideas de Gesell acerca del desarrollo psicológico se reunían con sus convicciones políticas y sus ideales de progreso social. Y esto en el contexto más amplio de un conflicto bélico que, así como anunciaba consecuencias nefastas en diversos planos, parecía augurar un futuro promisorio para la psicología. En efecto, Gesell pensaba los aportes de la psicología en el marco de un proyecto más amplio de intervención de la medicina a nivel social: una Pediatría de tipo evolutivo que vigilara los rasgos físicos y psicológicos comenzando desde la higiene mental de los padres para supervisar luego el desarrollo del niño a intervalos significativos. El precepto sería el de una vigilancia concebida democráticamente, vale decir, que recayera sobre todos para asegurar iguales oportunidades de lograr un desarrollo “más perfecto” (Gesell & Ilg, 1960).

Consideraciones finales

Este trabajo se centró en el problema de la influencia de la naturaleza y la cultura en el desarrollo psicológico, en base a las ideas planteadas por Gesell en una de sus obras de mayor difusión. A partir de este recorte, intentamos contribuir a una reflexión en torno a la psicología como disciplina de conocimiento y tecnología de intervención sobre la subjetividad, tomando para ello los aportes de la obra de Michel Foucault. Esto nos permitió problematizar la concepción de Gesell acerca de la psicología como una disciplina encargada del estudio y la descripción de los mecanismos naturales que comandan el desarrollo, con el



fin último de contribuir al progreso de la civilización. Antes que un conocimiento que describe el desarrollo buscando en las conductas los signos de su progreso, el saber psicológico puede ser pensado como aquel que produce al individuo, en tanto es efecto de las formas modernas de poder, que se fijan al cuerpo con el fin de moldearlo y normalizar sus conductas.

La marcada impronta del naturalismo en la obra de Gesell en modo alguno anuló la ponderación de la variable ambiental. En su estudio del problema de la relación entre las potencialidades innatas de crecimiento y las exigencias de la cultura, el contexto fue valorado no sólo por su capacidad de encauzar los mecanismos autorregulatorios del crecimiento sino, sobre todo, por posibilitar la realización del impulso natural hacia el mayor grado de madurez posible. En una lectura determinada por sus ideales y convicciones políticas, Gesell reunió la dinámica familiar tradicional y el régimen democrático en lo que parecía ser el contexto más adecuado a las tendencias naturales del desarrollo. Esta relación que el autor estableció entre cultura democrática, familia nuclear y desarrollo psicológico pone de manifiesto no sólo la presencia de ciertos valores políticos y morales, sino además el modo como esos valores fueron eclipsados por una lectura que naturalizó ciertas formas de organización social al presentarlas como aquellas que mejor se adecuaban a las tendencias naturales del desarrollo humano.

El análisis propuesto en este trabajo deja sin dudas un vacío, toda vez que se centra en el rol del discurso científico en las estrategias de dominación y control social de los individuos, sin profundizar, entre otras cosas, en sus alcances reales. Así, al no tener en cuenta los desfases entre teoría y práctica, se corre el riesgo de asignar a la ciencia una capacidad desmedida de intervenir en la sociedad, reordenándola (Huertas, 2008). A sabiendas de esta limitación, el recorrido realizado se ha propuesto profundizar la perspectiva foucaultiana acerca de la psicología como una disciplina en la que se entrelazan formas de saber con formas de poder, contribuyendo de ese modo a un análisis histórico de las ideas y nociones científicas en torno al desarrollo psicológico.

Referencias

- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico* (R. Potschart, Trad.). México: Siglo Veintiuno Editores. (Original publicado en 1966).
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina* (I. Agoff, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Originales publicados en 1989, 1990 y 2002).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Dalton, T. C. (2005). Arnold Gesell and the Maturation Controversy. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(4), 182-204.



- Ferreira, A. A. L. (2006). O surgimento da psicologia e da psicanálise nos textos da genealogia foucaultiana. *Memorandum*, 10, 71-84. Recuperado en 30 de julho, 2013, de www.fafich.ufmg.br/memorandum/a10/ferreira03.pdf
- Foucault, M. (2001). *Los anormales* (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1999).
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico: curso en el Collège de France (1973-1974)* (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2003).
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Original publicado en 1975).
- Gesell, A. (1935). Infant behavior research. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 7(5), 453-457.
- Gesell, A. (1946). *Embriología de la conducta: los comienzos de la mente humana* (B. Serebrinsky, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1945).
- Gesell, A. & Amatruda, C. (1945). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: métodos clínicos y aplicaciones prácticas* (B. Serebrinsky, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1941).
- Gesell, A. & Ilg, F. (1960). *La educación del niño en la cultura moderna* (R. Müller, Trad.). Buenos Aires: Nova. (Original publicado en 1943).
- Harris, B. (2011). Arnold Gesell's progressive vision: child hygiene, socialism and eugenics. *History of Psychology*, 14(3), 311-334.
- Herman, E. (1995). *The romance of american psychology: political culture in the age of experts*. Berkeley, Estados Unidos da América: University of California.
- Huertas, R. (2008). *Los laboratorios de la norma: medicina y regulación social en el estado liberal*. Barcelona: Octaedro.
- Lerner, R. (2002). *Concepts and theories of human development* (3a ed.). New Jersey, Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum.
- Marchese, F. J. (1995). The place of eugenics in Arnold Gesell's maturation theory of child development. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 36(2), 89-114.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London and New York: Routledge.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Thelen, E. & Adolph, K. (1992). Arnold L. Gesell: the paradox of nature and nurture. *Developmental Psychology*, 28(3), 368-380.



Terán, O. (Org.). (1995). *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

Varga, D. (2011). Look-normal: the colonized child of developmental science. *History of Psychology*, 14(2), 137-157.

Weizmann, F. (2010). From the "village of a thousand souls" to "race crossing in Jamaica": Arnold Gesell, eugenics and child development. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 46(3), 263-275.

Weizmann, F. & Harris, B. (2012). Arnold Gesell: the maturationist. En W. E. Pickren, D. A. Dewsbury & M. Wertheimer (Org.s). *Portraits of pioneers in developmental psychology* (pp. 1-20). New York: Psychology Press.

Nota sobre la autora

Ana Briolotti es licenciada y profesora en Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata). Estudiante de Doctorado en Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata). Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Becaria de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. Dirección postal: Calle 56 N° 586 piso 4° dpto 1 - (1900) La Plata (Buenos Aires, Argentina). E-mail: abriolotti@psico.unlp.edu.ar

Data de recebimento: 13/08/2014

Data de aceite: 12/04/2015