

CARRERA: T. SOCIAL

ESP. C: PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE
LA PERSONALIDAD (1º AÑO)

PROF: LUCRECIA GALLINA

Capítulo 1

INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA: HISTORIA, CONCEPTOS BASICOS Y METODOLOGIA

JESÚS PALACIOS

[La Psicología Evolutiva es la parte de la Psicología que se ocupa del estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurren a lo largo de la vida humana. En concreto, los cambios que interesan a los psicólogos evolutivos son aquellos que se relacionan con los procesos de desarrollo de las personas, con sus procesos de crecimiento y con sus experiencias vitales significativas. Tales cambios guardan relación con tres grandes factores: 1) la etapa de la vida en que la persona se encuentre; 2) las circunstancias culturales, históricas y sociales en las que su existencia transcurre, y 3) experiencias particulares privativas de cada uno y no generalizables a otras personas. Mientras que el primero de estos factores introduce una cierta homogeneidad entre todos aquellos seres humanos que se encuentren en una determinada etapa (por ejemplo, los adolescentes), y el segundo introduce una cierta homogeneidad entre quienes tienen en común vivir en una misma cultura, en el mismo momento histórico y dentro de un determinado grupo social (cultura occidental, década de los noventa, clase social media, por ejemplo), el tercero de los factores introduce factores idiosincrásicos que hacen que el desarrollo psicológico, a pesar de presentar semejanzas de unas personas a otras, sea un fenómeno irrepetible que no ocurre de la misma manera en dos sujetos distintos.

Aunque durante mucho tiempo la expresión Psicología Evolutiva se utilizaba de hecho para referirse a los procesos de desarrollo psicológico de la infancia y la adolescencia, los psicólogos evolutivos han ido progresivamente aceptando que su objeto de estudio es la vida entera de las personas y los procesos de cambio psicológico que en ella ocurren. El hecho de que el alcance de este libro se limite al análisis del desarrollo psicológico de niños y adolescentes, obedece sólo a una elección de los compiladores, y no a la vieja creencia de acuerdo con la cual el desarrollo psicológico es algo privativo de niños y jóvenes. Como se muestra en el capítulo 24, el desarrollo sigue después de la adolescencia y, de hecho, no deja de producirse a lo largo de la vida humana.]

Como indica su título, este capítulo se propone como objetivo fundamental introducir al lector en la Psicología Evolutiva. Para ello se utiliza una triple aproximación: histórica, conceptual y metodológica. Trataremos de acercar al lector a la historia más reciente de esta disciplina psicológica, a sus núcleos conceptuales básicos y a algunos elementos de la metodología para el estudio del desarrollo. Renunciamos de entrada a una exposición en profundidad de estos asuntos no sólo por razones de espacio, sino también porque probablemente está fuera de los intereses de la mayoría de los lectores de este libro meterse en más profundidades respecto a cualquiera de estas cuestiones.

La aproximación histórica que nos proponemos ha de permitir conocer cuáles han sido las orientaciones fundamentales de la Psicología Evolutiva en nuestro siglo, con una especial referencia al momento actual. En la aproximación conceptual abordaremos algunas de las cuestiones más clásicas —y también más básicas— de las que se suelen plantear en la reflexión general sobre el desarrollo, cuestiones que tienen que ver con el concepto mismo de desarrollo, con el papel jugado respectivamente por la herencia y el aprendizaje, con las nociones de estadio y de período crítico, etc. Finalmente, introduciremos al lector en los elementos básicos de la metodología para el estudio del desarrollo, centrándonos sobre todo en los principales diseños de investigación.

1. Introducción histórica a la Psicología Evolutiva

1.1. Breve historia social de la infancia y la adolescencia

La infancia y la adolescencia no han tenido siempre a lo largo de la historia la misma consideración que tienen en estos momentos (DeMause, 1974). Tal y como en la actualidad los conocemos, niños y adolescentes son «inventos» socio-culturales relativamente recientes. Durante siglos, los niños fueron considerados simplemente como adultos más pequeños, más frágiles y menos inteligentes. En la Edad Media, a partir de los siete años los niños se convertían en aprendices bajo la tutela de un adulto y pasaban ya a tener responsabilidades que se iban acercando crecientemente a las de los adultos. De hecho, esta concepción del niño como versión en pequeño del adulto tuvo durante siglos su plasmación en el arte, pues hasta aproximadamente el siglo XIII los niños aparecían como adultos en miniatura, con vestimentas y actitudes típicamente adultas.

En los siglos XVII y XVIII, movimientos culturales y religiosos como la Ilustración y el Protestantismo dieron lugar al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento también diferenciado. En la medida en que van desapareciendo concepciones fatalistas y predeterministas de la vida humana, las personas se sienten más protagonistas de su propia existencia y conceden un papel importante a la educación de los más pequeños. Al fin y al cabo, no es lo mismo creer que lo que uno ha de ser está prefijado con antelación por designios que escapan al propio control, que creer que uno puede determinar el curso de su vida y modificarlo.

Los últimos decenios del siglo XIX supusieron un logro más en el descubrimiento

de la infancia y su consideración especial. El avance fundamental fue en esta ocasión liberar a los niños de la realización de trabajos pesados. En algunos escritos de F. Engels, el inseparable compañero de K. Marx, se encuentran descripciones dramáticas de las condiciones de vida de niños ingleses que tenían jornadas laborales de doce horas realizando duros trabajos en fábricas y minas. La mayor parte de los pediatras ingleses consultados en una encuesta realizada en 1833 consideraron que una jornada laboral de diez horas diarias era la más adecuada para los niños, pues jornadas de trabajo más prolongadas llevaban luego a los niños demasiado cansados a la escuela dominical, en la que se quedaban dormidos al arrullo de las enseñanzas morales que en ella se impartían.

Los avances del industrialismo, los logros de los movimientos obreros y los intereses de los empresarios se fueron conjugando para dotar a la infancia de un estatus especial, que venía además favorecido por una cierta generalización de la enseñanza elemental que luego se fue convirtiendo en obligatoria. La llegada de la pubertad marcaba el final de ese estatus especial y el niño dejaba ya de serlo para insertarse en la vida de los adultos.

Lo que el siglo XX ha aportado a esta evolución ha sido el afianzamiento definitivo de la infancia como período claramente diferenciado y, sobre todo, el concepto de adolescencia. Como se mostrará con más detalle en el capítulo 20 de este volumen, la disminución de la mortandad infantil y la prolongación de la vida humana, la extensión de la educación obligatoria hasta edades cada vez más elevadas, la sobreabundancia de mano de obra adulta para la realización de trabajos cada vez menos necesitados de mano de obra abundante y más necesitados de fuerza de trabajo especializada, todo ello ha contribuido en nuestra cultura al nacimiento de la adolescencia como época diferenciada tanto de la infancia como de la adultez. El acceso al estatus adulto se ve, pues, crecientemente retrasado, configurándose así un «espacio evolutivo» que hasta cierto punto es espacio social y cultural antes de ser espacio psicológico. Algo parecido puede decirse respecto a la vejez, que tal y como la conocemos en estos momentos entre nosotros (jubilación cuando la persona se encuentra aún en condiciones de rendir eficazmente, prolongación de la vida, etc.), es algo muy diferente de la adultez y se ha convertido no ya en el hecho biológico que siempre ha sido, sino además en un hecho psicosocial novedoso.

1.2. Las grandes orientaciones teóricas de la Psicología Evolutiva en nuestro siglo

Los primeros autores que se ocuparon de cuestiones evolutivas desde una perspectiva psicológica se sitúan en la segunda mitad del siglo pasado y en las primeras décadas de éste. Dentro de ese amplio margen de tiempo se publicaron los primeros libros sobre la infancia, sobre la adolescencia, sobre la adultez y la senectud. Pero las bases de las grandes orientaciones teóricas que han sido predominantes en Psicología Evolutiva en las últimas décadas pueden encontrarse bastante más atrás en el tiempo. Más en concreto, en los siglos XVII y XVIII hay filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en puntos de vista sobre el desarrollo psicológico.

Tal es el caso de los británicos J. Locke (1632-1704) y D. Hume (1711-1776), cuyas posiciones filosóficas se conocen con el nombre de empirismo. Para lo que a nosotros aquí nos interesa, sus ideas sobre la mente humana se compendian muy claramente en la conocida metáfora de Locke según la cual la mente se puede comparar en el momento del nacimiento a una pizarra en blanco, a una *tabula rasa*. Sería la experiencia que el niño adquiere en contacto con el medio, la estimulación que recibe, lo que determinaría en todo momento los contenidos del psiquismo. Para decirlo con un aforismo clásico, nada hay en la inteligencia que antes no haya pasado por los sentidos. Más de doscientos años después de la muerte de Locke, se encontrarán en Psicología posiciones que defiendan que la historia psíquica de un individuo no es otra cosa que la historia de sus experiencias, de sus aprendizajes, como suelen sostener los psicólogos de orientación conductista y, más en general, los llamados modelos mecanicistas del desarrollo. No es casualidad, probablemente, que tanto el empirismo filosófico como el conductismo psicológico hayan nacido y se hayan desarrollado en el ámbito anglosajón.

Las cosas se han visto de modo muy diferente en el continente europeo. J.-J. Rousseau (1712-1778), por una parte, e I. Kant (1724-1804), por otra, sirven para ejemplificar un punto de vista en el que se defiende la existencia de determinadas características innatas del ser humano, ya se refieran, como en el caso de Rousseau, a la bondad natural del niño, ya, como en el caso de Kant, a la existencia de categorías innatas de pensamiento. Es interesante destacar que ya en Rousseau aparece una división de la infancia en estadios, cada uno de los cuales presenta sus características propias y reclama un tratamiento educativo diferenciado. Dos siglos después de que estos grandes pensadores publicaran sus obras, algunos de los autores que en el continente europeo han hecho aportaciones de gran trascendencia en Psicología Evolutiva, se encuadran perfectamente en esta tradición filosófica que algunos han calificado como naturalista y otros como idealista. En efecto, los planteamientos que en Psicología Evolutiva se denominan organísmicos u organicistas, se sitúan plenamente en esta tradición de pensamiento.

Tenemos, pues, dos tradiciones de honda raigambre en la historia del pensamiento occidental que, para lo que aquí nos interesa, cristalizan en nuestro siglo en una aproximación en la que se enfatizan sobre todo los procesos de aprendizaje (conductismo, modelos mecanicistas del desarrollo), y en otra en la que, sin negar importancia a los factores de experiencia, se enfatizan sobre todo procesos de desarrollo que tienen carácter universal, es decir, que se dan en todas las personas de todas las culturas, porque tienen su raíz en características innatas de la naturaleza humana (los llamados modelos organísmicos u organicistas) (Coll, 1979; Marchesi, Palacios y Carretero, 1983). Cada una de estas dos aproximaciones merece que se le dediquen algunas líneas más.

Como ya se ha indicado, los llamados *modelos mecanicistas* se sitúan en la tradición del empirismo. Lo importante no es lo que hay dentro del organismo, sino aquello que desde fuera le llega y moldea. La historia psicológica de una persona no es sino la historia de sus aprendizajes y lo mismo puede decirse respecto a especies inferiores. Quienes se sitúan en esta perspectiva, suelen limitarse a trabajar con aquello que puede ser definido en términos operacionales y que es susceptible de ser medido y cuantificado. No se manejan conceptos relativos a procesos internos

que escapen a la lógica de la operacionalización y la verificación. Las grandes aportaciones de esta manera de entender las cosas han influido sobre la Psicología General, la Psicología del Aprendizaje o ciertas versiones de la Psicología Clínica, mucho más que sobre la Psicología Evolutiva, pues la dimensión evolutiva ha ocupado un lugar generalmente muy secundario en los planteamientos mecanicistas. Al fin y al cabo, desde este punto de vista, el desarrollo carece de dinámica interna propia y se limita a ser, como ya se ha indicado, una historia de aprendizajes.

Las cosas se ven de manera muy diferente desde la perspectiva de los llamados *modelos organísmicos u organicistas* (probablemente, ésta es una denominación tan poco acertada como la de mecanicismo, pero es la que se ha acuñado para referirse a las cuestiones de que aquí nos ocupamos). Aquí el énfasis se pone en procesos internos mucho más que en los estímulos externos (que, por lo demás, son considerados muy importantes). El desarrollo psicológico no ocurre de cualquier manera, no es un proceso indeterminado que cada sujeto recorra de manera completamente diferente a otro. Existe una cierta «necesidad evolutiva» que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios que constituyen auténticos universales evolutivos de nuestra especie. Por otro lado, quienes se mueven en esta óptica utilizan conceptos que como el de estructura, por ejemplo, implican la inferencia de realidades cuya existencia no puede ser desde luego cuantificada. Por no citar más, una última característica de los modelos evolutivos de orientación organísmica u organicista se relaciona con su defensa de lo que se ha dado en denominar el carácter teleonómico del desarrollo, expresión con la que se hace referencia a la idea de que el proceso evolutivo es un camino orientado a la consecución de una determinada meta, considerada algo así como el culmen del desarrollo. Autores tan señalados como Freud y Piaget son claros exponentes de estos puntos de vista. Aunque entre los contenidos concretos de las obras de uno y otro existen muy importantes diferencias, existen también importantes puntos comunes que tienen que ver con la descripción del desarrollo en términos de estadios cuya secuencia evolutiva suponen invariable de unos sujetos a otros, con la creencia en el papel determinante que de cara al desarrollo psicológico posterior tienen las experiencias de la infancia, con la referencia a procesos y contenidos no cuantificables ni directamente observables (represión en Freud y estructura en Piaget, por ejemplo), y con la descripción del desarrollo como un proceso orientado hacia una meta (la heterosexualidad genital adulta, el logro a las operaciones formales).

Hasta finales de los años setenta, el mecanicista y el organísmico eran los dos modelos explicativos fundamentales existentes en Psicología Evolutiva, con una fuerte predominancia del organísmico, dada la escasa sensibilidad a lo evolutivo del modelo mecanicista. Pero a finales de la década de los setenta hay un grupo de estudiosos del desarrollo que reaccionan contra ciertas limitaciones de estos modelos y, engarzando con una tradición que venía del siglo XIX, formulan una propuesta conocida con el nombre de *modelo del ciclo vital*, también llamada por la expresión inglesa *life-span*, que significa algo equivalente a ciclo de la vida de una persona, denominación con la que se resalta precisamente una de las críticas a la Psicología Evolutiva tradicional, especialmente la de corte organísmico, crítica según la cual dicha Psicología Evolutiva tradicional se había ocupado sólo del desarrollo psicológico de niños y adolescentes, olvidando que los procesos de cambio psicológico son

un hecho en cualquier momento del ciclo vital humano, desde el nacimiento hasta la muerte (Baltes, 1979).

No es esa, sin embargo la única crítica que se hace a la Psicología Evolutiva tradicional desde las posiciones del ciclo vital. Quienes se sitúan en esta perspectiva, critican la concepción según la cual el desarrollo es un proceso orientado hacia una meta universal (no existirían tales metas evolutivas, según estos autores), no están de acuerdo con la idea de que las experiencias de la infancia configuren necesariamente el desarrollo psicológico posterior, no aceptan la idea según la cual hay unos estadios universales independientes de la cultura, consideran que hay que tender hacia un pluralismo que permita la coexistencia de explicaciones de diversa naturaleza teórica (tal vez haya procesos de desarrollo que se explican mejor desde la óptica mecanicista, mientras que otros quizá se justifiquen mejor con una explicación de corte organísmico), resaltan mucho la influencia que sobre el desarrollo psicológico tienen la cultura en la que se crece y la generación a la que se pertenece (cada generación recibe el impacto de unas determinadas circunstancias históricas diferentes a las que impactaron a la generación precedente)... Se trata, como puede verse, de una concepción del desarrollo menos restrictiva que las tradicionales, más sensible a lo evolutivo que la mecanicista, más sensible a la influencia del medio que la organísmica, más preocupada por el papel de la cultura (lo que, como veremos en el apartado 3 de este mismo capítulo, tiene repercusiones metodológicas).

Cuando se pretende hacer una descripción del estado actual de la Psicología Evolutiva es frecuente que se recurra a la presentación de estos tres grandes modelos evolutivos, dando por supuesto que en ellos se sintetiza lo que es el estado de la Psicología Evolutiva contemporánea. Tal división tripartita, sin embargo, refleja mejor la situación de la Psicología Evolutiva a finales de los setenta y en los primeros años de los ochenta, que la situación existente a comienzos de los noventa.

La *situación actual*, efectivamente, es más compleja que lo que esa división tripartita contiene. Los *enfoques mecanicistas* siguen aportando poco a la explicación del desarrollo, excepción hecha de autores como Bandura que presentan un conductismo muy evolucionado y muy alejado de posiciones reduccionistas; tales autores están en efecto muy lejos de los modelos de aprendizaje tipo «caja de Skinner» y se sitúan en posiciones que resaltan los moldeamientos y condicionamientos sociales. No se limitan a la consideración de lo estrictamente observable y han realizado importantes esfuerzos de aproximación a orientaciones más recientes, por ejemplo de tipo cognitivo.

Por lo que se refiere a los viejos *postulados organísmicos*, puede decirse que quizá su época dorada ya pasó. Aunque hay sin duda aportaciones aún plenamente vigentes (por ejemplo, muchos de los datos aportados por Piaget respecto al desarrollo de la inteligencia), las críticas de los autores de la orientación del ciclo vital debilitaron en parte la credibilidad de algunos de sus postulados fundamentales. Pero los problemas han venido además de otras muchas direcciones. Por ejemplo, de las investigaciones destinadas a repetir las experiencias que, como en el caso de Piaget, dieron origen a su descripción del desarrollo. Tales investigaciones han puesto de manifiesto no sólo que frecuentemente hay datos diferentes a los obtenidos originalmente, sino también que hay formas alternativas de interpretar esos datos (sin recurrir, por ejemplo, a la escurridiza noción de estructura). Han venido tam-

bién de orientaciones nuevas que, tanto en lo teórico como en lo metodológico, han sabido presentar alternativas a algunos de los puntos de vista tradicionales (tal es el caso, por ejemplo, de algunas aportaciones de los modelos de procesamiento de información respecto a Piaget).

Por su parte, de la *orientación del ciclo vital* se puede decir que permanecen en la actualidad vigentes buena parte de sus aportaciones, tanto en lo conceptual (un concepto de desarrollo menos restrictivo del que había en los modelos tradicionales), como en lo metodológico (una metodología más sofisticada y más sensible al papel de las experiencias relacionadas con el grupo generacional al que se pertenece). Sin embargo, más que una teoría sobre el desarrollo psicológico de los seres humanos, la perspectiva del ciclo vital es un marco amplio, con escasos compromisos conceptuales, en el que pueden situarse investigaciones realizadas desde diversos puntos de vista teóricos, siempre y cuando cumplan con los requisitos básicos de no circunscribir el desarrollo a lo que ocurre en los primeros años de la vida, de aceptar que el desarrollo psicológico es un proceso que tiene múltiples causas y que puede orientarse en múltiples direcciones, de tomar en consideración la conexión de lo psicológico con lo biológico y lo histórico-sociocultural, y siempre y cuando se utilicen métodos de investigación sensibles a estas diversas cuestiones.

Pero, como indicábamos, la Psicología Evolutiva actual contiene una mayor diversidad de enfoques y perspectivas que difícilmente pueden encuadrarse sin problemas y sin que pierdan su especificidad en el marco de los tres modelos recién comentados. Nos referiremos brevemente a algunas de estas perspectivas: la ecológica, la etológica, la cognitivo-evolutiva y la del procesamiento de la información, y la aproximación histórico-cultural.

Las aportaciones de la *perspectiva etológica* a la Psicología Evolutiva contemporánea pueden concretarse sobre todo en dos aspectos, uno de tipo conceptual y otro de corte metodológico (López, 1983). Por lo que al primero de ellos se refiere, los autores de orientación etológica han destacado sobre todo el concepto de ambiente de adaptación, resaltando el carácter determinante que sobre la conducta tiene el ajuste a las exigencias de tal ambiente. Pero como quienes se sitúan en esta perspectiva nos enseñan, cuando se piensa en el ambiente de adaptación no hay que pensar sólo en el ambiente actual al que tienen que adaptarse los miembros de nuestra especie. Es también importante tomar en consideración el ambiente al que tuvieron que adaptarse nuestros antepasados en el curso de la evolución de la especie. Algunos patrones de comportamiento tuvieron en su momento tal importancia para la supervivencia de la especie, que, aunque en algunos casos ya hayan dejado de ser útiles a ese fin, han quedado sin embargo grabados en las señas de identidad de todos los miembros de la especie. Así pues, los *autores de inspiración etológica* resaltan la conexión del desarrollo de la especie (filogénesis) con el desarrollo del individuo (ontogénesis). No desde luego para defender que la ontogénesis sea una repetición sintetizada de la filogénesis, sino para resaltar el hecho de que hay en todos los seres humanos pautas de comportamiento que se entienden mejor cuando se las considera no como mero fruto de circunstancias vitales individuales, sino como consecuencia de una larga lucha por la supervivencia que ha dejado en nuestros genes ecos que en ocasiones siguen condicionando pautas de conducta y patrones de desarrollo. Lectores y lectoras tendrán ocasión de encontrar ejemplos

de lo que decimos en el capítulo 2, donde mostraremos la pervivencia del pasado en algunos reflejos con los que nacen los niños; en el capítulo 3, donde analizaremos formas de procesar la información típicas de todos los bebés humanos; y en el capítulo 6, donde se analizan las relaciones emocionales entre el niño y sus cuidadores y los caminos por los que tales relaciones emocionales se establecen.

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva etológica ha resaltado la importancia de las investigaciones que buscan sus datos en la observación de la conducta en el medio en que se produce. Aunque no niegan el recurso a otros procedimientos de estudio, los autores de inspiración etológica practican estudios naturalistas, es decir, tratan de observar los hechos tal y como se producen naturalmente, procurando afectarlos lo menos posible por el hecho de estudiarlos, y tratando de obtener imágenes globales del sentido de la conducta concreta que se estudie en el contexto de la conducta global del sujeto y del medio ambiente al que éste tiene que adaptarse.

Esta última preocupación se encuentra también entre quienes suscriben la *perspectiva ecológica* en Psicología Evolutiva (Bronfenbrenner, 1979). Aunque estos autores defienden desde luego la investigación evolutiva de corte naturalista, sería equivocado creer que todo el que practica la observación del niño se sitúa sólo por ese hecho en una perspectiva ecológica. Tal perspectiva plantea además exigencias conceptuales entre las que se pueden destacar algunos aspectos importantes: la consideración de la multiplicidad de influencias que recaen sobre el niño y el adolescente a lo largo de su desarrollo (en contra de la imagen que pueden haber dado muchos estudios evolutivos, no es sólo la madre quien afecta al hijo, sino también el padre, los abuelos, los profesores, los amigos y compañeros...), el sentido bidireccional de esas influencias (el niño no se limita a ser influido por la actuación de los otros sobre o con él, sino que a su vez también influye a quienes le rodean y determina con sus características los modos de relación que con él se mantienen), la toma en consideración de realidades no inmediatamente presentes, pero que ejercen una influencia sobre lo que se observa (los problemas laborales de los padres, si la madre trabaja o no, las aportaciones que hacen o dejan de hacer recursos sociales tales como la educación, la existencia de lugares de esparcimiento colectivo...).

Las *perspectivas cognitivo-evolutiva y del procesamiento de la información* han sido de las más activas y productivas en la década de los ochenta; la del procesamiento de la información se encuentra en gran medida en el origen del auge que en los últimos años ha tenido el cognitivismo (Rodrigo, 1983). Aunque aquí también las aportaciones han sido tanto conceptuales como metodológicas, se puede destacar, sin embargo, el hecho de que gracias a estas perspectivas la Psicología Evolutiva contemporánea se ha adentrado en profundidad en el estudio de procesos cognitivos básicos tales como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas..., en el caso de la perspectiva del procesamiento de la información, y en el estudio de procesos cognitivos relacionados con el desarrollo en un entorno social (el desarrollo moral, el conocimiento de uno mismo, de los demás y de la sociedad) en el caso de la perspectiva cognitivo-evolutiva. Gracias a estas aportaciones, en la actualidad poseemos una imagen mucho más completa y compleja de la evolución de los procesos cognitivos básicos, evolución a la que se dedi-

can los capítulos 3, 9 y 15 de este volumen, y de la que se habla también en el capítulo 24.

Finalmente, la perspectiva histórico-cultural ha ganado un muy considerable auge en los últimos años, especialmente de la mano del redescubrimiento de la obra de Vygotsky, un autor ruso muerto tempranamente en 1934, cuya obra permaneció ignorada durante décadas y que ha dado lugar recientemente a muy diversos y ricos desarrollos (Vygotsky, 1978 y Wertsch, 1985b). Resultado de una concepción dialéctica de los fenómenos psicológicos, la perspectiva a que nos referimos resalta el papel histórica y culturalmente mediado de dichos fenómenos. El niño recibe de quienes le rodean (especialmente de los adultos y de compañeros más desarrollados) una serie de instrumentos y estrategias psicológicas de los que se va a apropiarse a través de un proceso de interiorización. De entre todos los recursos que, procedentes de la evolución histórica y de los logros culturales, le llegan al niño a través de la interacción social, se debe destacar sobre todo el lenguaje, poderoso instrumento que de manera peculiar refleja la realidad y permite reflexionar sobre ella, mediador entre estímulos y respuestas, eficaz autor-regulador de la propia conducta, instrumento de planificación de la acción, rico y flexible procedimiento de intercambio y comunicación. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo psicológico es en gran medida construido en el niño a través de las interacciones con los adultos y otros niños más desarrollados. En este proceso de construcción social del desarrollo hay dos principios que se deben resaltar. De acuerdo con el primero de ellos, la construcción del psiquismo va de lo social a lo individual, de lo interpersonal a lo intrapersonal; así, por ejemplo, el niño aprende a utilizar el lenguaje en la comunicación con los demás antes de ser capaz de utilizarlo para reflexionar, y, en línea similar, su conducta es controlada desde fuera mucho antes de que él sea capaz de auto-controlarse. De acuerdo con el segundo principio, no todo aprendizaje ni toda interacción social dan lugar a progreso evolutivo, sino sólo aquellos que, partiendo del punto en que el niño se encuentra, son capaces de llevarle un poco más allá, hasta donde por sí solo no habría podido llegar o hubiera llegado mucho más trabajosamente; de acuerdo con la expresión acuñada por el mencionado Vygotsky, las interacciones que se transforman en desarrollo son aquellas que se sitúan en la «zona de desarrollo próximo» del niño. En el capítulo 5 se ilustra este proceso a propósito de la adquisición del lenguaje.

Para acabar esta aproximación a la situación actual de la Psicología Evolutiva por lo que a orientaciones teóricas se refiere, es importante resaltar el hecho de que muchas de estas aportaciones son compatibles entre sí. Imaginemos el caso, por ejemplo, de un investigador interesado en el estudio del desarrollo de la atención en el niño. Es muy posible que a este investigador no le resulte difícil aceptar las siguientes consideraciones:

- las preferencias atencionales que los niños muestran por unos objetos en comparación con otros, se explican muchas veces por la huella dejada en el cerebro humano por la evolución de la especie (los bebés humanos prestan mucha atención a la voz humana o al rostro humano, en la misma medida que los miembros de otras especies prestan atención sobre todo a otros elementos del entorno, como el olor o como configuraciones visuales específicas, tal como analizaremos en el capítulo 3);
- aunque sin duda la investigación de laboratorio puede aportar muy útiles

informaciones sobre el desarrollo de la atención, es crucial investigar cómo los procesos atencionales ocurren y se desarrollan en contextos naturales, en interacción con adultos y compañeros significativos, en medio del contexto físico habitual, contexto que es como es en gran parte como consecuencia de la determinación que sobre el entorno inmediato del niño ejercen determinantes indirectos, como el nivel educativo de los padres o su estatus profesional;

— los procesos de atención tienen lugar en un cerebro que tiene su propia manera de procesar y guardar la información. Tales procesos no son un hecho aislado, sino que guardan estrechas relaciones con otros procesos básicos como la memoria. La actividad atencional en una situación determinada está fuertemente determinada por variables de la tarea, es decir, por el tipo de demandas o exigencias cognitivas que la situación plantea, y por la capacidad o falta de capacidad por parte del niño para hacer frente a tales exigencias;

— por más que haya en el cerebro humano preferencias filogenéticamente determinadas por ciertos estímulos sobre otros, a prestar atención se aprende; ese aprendizaje no ocurre en el vacío, ni se explica satisfactoriamente cuando se considera al niño aislado, él solo con objetos. Como tantos otros, se trata de un aprendizaje socialmente determinado y conducido, socialmente mediado por adultos que seleccionan porciones de información especialmente significativas, que saben cómo atraer la atención del niño a estas informaciones, que asignan etiquetas verbales a las porciones de información seleccionadas, que son capaces de modular las exigencias de atención que plantean al niño en función de los recursos de que éste dispone, pero que no se limitan a pedirle que ejercite esos recursos, sino que le exigen que se apropie de otros más complejos, apropiación en la que jugará un papel importante la interiorización de recursos puestos en juego por el adulto en la interacción.

En la medida en que nuestro concepto de desarrollo se ha ido haciendo cada vez más amplio y flexible, se puede decir que la Psicología Evolutiva contemporánea se caracteriza por un pluralismo conceptual en el que coexisten puntos de vista frecuentemente compatibles entre sí, que más que pugnar con los demás por convertirse en predominantes, se afanan por enriquecer sus aportaciones respectivas en aquellos dominios en los que tales aportaciones son más relevantes. Este pluralismo puede ser visto como un síntoma de madurez de una Psicología Evolutiva que está ella misma sujeta a evolución y cuyos planteamientos se han de seguir desarrollando y ampliando en el futuro.

2. Elementos básicos para la conceptualización del desarrollo

Son muchos los problemas que se pueden escoger para una reflexión sobre lo que es el proceso de desarrollo psicológico y sobre algunas de sus características generales. En las páginas que siguen nos vamos a concentrar en el análisis de la problemática herencia-medio y el concepto de canalización, en la reflexión sobre hasta qué punto es adecuada una descripción del desarrollo en términos de estadios, en el examen de cuatro tópicos evolutivos bastante extendidos y en algunas consideraciones generales a favor de una visión contextualista-interaccionista del desarrollo.

2.1. El papel de la herencia y el medio en la determinación del desarrollo

La polémica sobre el papel que en la determinación del desarrollo juegan, respectivamente, la herencia y el medio ambiente empezó a ser interesante cuando dejó de plantearse en términos tajantes y exclusivistas. Mientras por un lado estaban los innatistas defendiendo una prefiguración del desarrollo psicológico en los genes, y por otro lado andaban los ambientalistas rechazando toda idea de determinación genética y reclamando para el ambiente todo el peso de la determinación, la polémica era sencillamente estéril. Tampoco resultó ser muy fructífera la etapa caracterizada por el dualismo, cuando se discutía qué porcentaje de la conducta o del desarrollo se debía a la herencia y qué porcentaje al ambiente. A la determinación exacta de estos porcentajes se llegaba a través del uso de fórmulas de muy dudosa fiabilidad y de escasa consistencia teórica que, bajo la capa del aparente rigor de las matemáticas, llevaban a conclusiones de tan escaso interés como relevancia.

Las cosas se plantean en nuestros días de manera muy diferente. Puesto que es de sentido común aceptar que nuestro comportamiento y desarrollo se ven influidos y determinados tanto por aspectos genéticos como por aspectos ambientales, el problema fundamental estriba en conocer cómo se relacionan los unos con los otros, y en establecer si hay momentos del desarrollo o contenidos evolutivos en los que, en la interacción entre lo dado por la herencia y lo adquirido en contacto con el entorno, uno u otro aspecto juegan un mayor o menor papel determinante.

Para esclarecer estos asuntos es de interés recurrir a una aportación que deriva de los enfoques etológicos a los que hemos hecho referencia. Se trata de la afirmación según la cual la distinción entre lo innato y lo adquirido es en cierto sentido una falsa distinción cuando se mira a la luz de la evolución de la especie. Lo que es innato en los niños actuales de nuestra especie, lo es porque resultó adquirido en algún momento de la filogénesis, dándose probablemente el caso de que esa adquisición resultó ser tan importante que acabó quedando grabada en los genes de la especie. Por otro lado, lo que para un sujeto determinado es adquirido, lo es en tanto que dispone de unos instrumentos innatos para realizar esa adquisición.

De lo anterior se sigue una distinción que es de gran interés para el tema que nos ocupa y que concierne a los contenidos de nuestro código genético. En él se pueden distinguir unos contenidos «cerrados» y unos contenidos «abiertos» (Jacob, 1970). Los contenidos cerrados lo son en tanto que no son alterables como consecuencia de la experiencia individual; son contenidos que nos definen como especie y que sólo sufren alteraciones a nivel de la especie como consecuencia de larguísima procesos filogenéticos. Nuestras características morfológicas (un cerebro, dos orejas, una nariz colocada a mitad de camino entre una y otra, unos pulmones...), nuestro calendario madurativo (nacemos sin dientes y luego nos crecen dientes provisionales que son sustituidos más tarde por otros que afortunadamente suelen durar muchos más años; la pubertad transforma el cuerpo infantil en cuerpo adulto; el envejecimiento supone un deterioro de ciertas funciones biológicas...), son unas características morfológicas y un calendario madurativo propios de nuestra especie y no pueden ser de otra manera en los sujetos normales, en los representantes típicos de la especie humana que somos la inmensa mayoría de las personas.

Los componentes abiertos de nuestro código genético tienen menos que ver con