

EL NIÑO EN SITUACIÓN: MERLEAU-PONTY Y LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICO-FENOMENOLÓGICA DEL DESARROLLO INFANTIL

Jesica Estefanía Buffone

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –
Universidad de Buenos Aires – Lyon 3 Jean Moulin

Resumen/*Abstract*

A partir del análisis de algunos de los cursos que constituyen *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*, en este trabajo se explorará la reapropiación que efectúa Maurice Merleau-Ponty de la dinámica histórica propia del marxismo como paradigma explicativo del desarrollo infantil. En primer lugar, se analizará la teoría dialéctica del desarrollo infantil concebida por Henri Wallon (quien influyó la obra del fenomenólogo), según la cual lo biológico y lo social se entrelazan en la definición misma del desarrollo del bebé. En segundo lugar, se examinará la propuesta de Merleau-Ponty en torno al desarrollo en la que las dicotomías cuerpo/conciencia, naturaleza/cultura e individuo/sociedad comienzan a disolverse frente a una nueva unidad de análisis: la estructura misma del comportamiento. A partir de la resignificación del concepto gestáltico de *campo* como *situación* histórica, la teoría desarrollada por el filósofo en torno al desarrollo infantil considerará las relaciones en las que el niño está inmerso y el medio que lo acoge como factores inherentes al estudio de la percepción en la primera infancia.

Palabras clave: infancia, dialéctica, desarrollo, historia, situación.

The child in situation: Merleau-Ponty and the dialectical-phenomenological conception of child development

Considering some of the courses of *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*, this paper analyzes Maurice Merleau-Ponty's reappropriation of the historical dynamics of Marxism as an explanatory paradigm of child development. First, an analysis of the dialectical theory of child development conceived by Henri Wallon (who influenced the work of the phenomenologist) will be made, according to which the biological and the social are intertwined in the very definition of the baby's development. Second, the proposal about the child's development elaborated by the French phenomenologist will be examined, in which the body / conscience, nature / culture and individual / society dichotomies begin to dissolve in a position where the structure of behavior will be the main object of analysis. Starting from the re-signification of the Gestalt concept of *field* as a historical *situation*, the theory developed by Merleau-Ponty regarding child development will consider the relationships in which the child is immersed and the environment that receives it as factors inherent in the study of perception in early childhood.

Keywords: childhood, dialectic, development, history, situation.

Jesica Estefanía Buffone

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA). Especialista en educación en contextos de encierro. Magister en Psicología cognitiva y aprendizaje (FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid). Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires y por la Université Lyon 3 - Jean Moulin. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ejerce la docencia en el nivel universitario. Posee artículos sobre Fenomenología en revistas nacionales e internacionales. Forma parte de los siguientes proyectos de investigación: *La institución en debate: un acercamiento fenomenológico*. Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica). Directora: Dra. Mariana Larison. Radicado en el Centro de Estudios Filosóficos "Eugenio Pucciarelli" (Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires). Periodo 2016-2019. *Fenomenología de la Institución: desarrollos y perspectivas*. Proyecto de Investigación Plurianual (PIP). Directora: Dra. Mariana Larison. Radicado en el Centro de Estudios Filosóficos "Eugenio Pucciarelli" (Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires). Periodo 2015-2017.

1. Introducción

La influencia de Henri Wallon en la teoría de Maurice Merleau-Ponty recorre más aspectos de los que, en un principio, saltan a nuestra vista. La propuesta walloniana de un cuerpo enlazado con la historia, como una estructura dialéctica que se conforma desde el diálogo tónico que el niño entabla con los otros, ha sido uno de los principales puntos de partida del análisis del fenomenólogo francés en torno a la infancia. El niño, en el marco de esta teoría, es el resultado de la dialéctica en la que su cuerpo se traba con los demás cuerpos y se transforma, transformándolos. Esta concepción histórico-dialéctica del niño tendrá para Merleau-Ponty consecuencias filosóficas y metodológicas relevantes, concibiendo a la infancia a partir de allí como un estadio con particularidades histórico-culturales determinadas. De esta forma, la aproximación que Merleau-Ponty realiza de la infancia en los cursos impartidos en la Sorbonne muestra una reivindicación metodológica de la concepción dialéctica del desarrollo que pondrá en primer lugar la relación entre el niño y el medio. En el seno de estos cursos, algunos conceptos propios de la *Gestalt* (como la noción de *estímulo* o de *campo*) adquieren una nueva significación a partir de la relectura que de los mismos realiza el fenomenólogo a la luz de la teoría marxista.

Este trabajo tendrá como objetivo analizar los orígenes dialécticos de la teoría merleau-pontyana sobre la organización del esquema corporal infantil y, al mismo tiempo, elucidar las significaciones éticas y metodológicas del proyecto fenomenológico desde la reapropiación que realiza el filósofo francés de la teoría marxista. Para ello, se realizará un recorrido por algunos de los cursos que constituyen *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)* (2001), *La Estructura del comportamiento* (1976) y la *Fenomenología de la percepción* (1984), con el fin de

reconstruir desde allí la metodología merleau-pontyana para abordar la primera infancia. En primer lugar, se analizará la crítica que le realiza el filósofo al culturalismo, al mecanicismo y al idealismo, para dar paso a la reapropiación que efectúa de la dinámica histórica propia del marxismo como paradigma explicativo del desarrollo. Para ello, las nociones de *entorno de comportamiento*, *campo* y *estímulo* serán redefinidas a la luz de una nueva concepción que hará de las condiciones sociales y culturales un elemento crucial para su comprensión. En segundo lugar, será analizada la teoría dialéctica del desarrollo infantil concebida por Henri Wallon (de la cual se nutrirá la concepción merleau-pontyana de la infancia), en la que lo biológico y lo social se contienen y redefinen mutuamente. Por último, se analizará la propuesta en torno al desarrollo elaborada por el fenomenólogo francés, en donde las dicotomías cuerpo/conciencia, naturaleza/cultura e individuo/sociedad comienzan a disolverse frente a una nueva unidad de análisis: la estructura misma del comportamiento.

De esta forma, el presente artículo pretende echar luz sobre la génesis y significación de algunos conceptos con los que Merleau-Ponty analiza el desarrollo infantil, reivindicando así una parte de la filosofía merleau-pontyana que no ha sido lo suficientemente abordada. Por otra parte, los estudios críticos sobre las herramientas conceptuales que se desprenden de la obra del fenomenólogo francés se presentan como vitales y enriquecedores para tender puentes desde la filosofía fenomenológica hacia algunas corrientes propias de la psicología del desarrollo.¹ A partir de la resignificación del concepto de campo como situación histórica, la teoría desarrollada por Merleau-Ponty en torno al desarrollo infantil considerará las relaciones en las que el niño está inmerso y el medio que lo acoge como factores inherentes al estudio de la percepción en la primera infancia. De esta forma, el medio socio-histórico será un elemento clave, al igual que el cuerpo y la conciencia, para pensar una teoría del desarrollo que no cristalice al niño en figuras retóricas inexistentes.

2. Distintos enfoques del desarrollo infantil: el culturalismo, el mecanicismo y el idealismo

En “L'enfant vu par l'adulte” (2001), Merleau-Ponty tomará algunas obras de la sociología culturalista americana para dar cuenta de las dinámicas subyacentes a una comunidad, las cuales determinarán a posteriori la influencia de un grupo social dado en la vida de un sujeto. Esta perspectiva le permite a Merleau-Ponty pensar en una “intersubjetividad” y no en un *fatum*² (como lo sería la conciencia colectiva³), a partir del cual el individuo perdería autonomía y quedaría subsumido al destino inexorable de una comunidad. El interés central del culturalismo americano es rastrear “la cadena de las integraciones que liga al individuo a una sociedad y lo lleva a asumir la estructura institucional de su medio” (Merleau-Ponty, 2001, p. 130), por lo que la educación de los niños tendrá un lugar relevante dentro de esta concepción. Para esta corriente, “la infancia no es considerada como la instalación de ciertos complejos en el individuo, los cuales jugarán para él el rol de un destino, sino como la iniciación a un cierto medio de cultura” (Merleau-Ponty, 2001, p. 130). Asimismo, el trabajo realizado por Leighton y Kluckon⁴ con los Navahos muestra a la primera infancia como un lugar de cuidados y afectos. Mientras que en la isla de Alor analizada por Kardiner las mujeres le temen al embarazo y los niños no son objeto de cuidados regulares durante los primeros años, en la comunidad de los Navahos los más pequeños disfrutaban del cuidado de las mujeres, para quienes la maternidad es un estado deseado. A partir de esta dinámica, la conclusión a la que llegan estos autores es que, si bien “el tipo de cuidados proporcionados demuestra ser no una ‘causa’ de la personalidad”, es “un vehículo, un instrumento de transmisión de la cultura” (Merleau-Ponty, 2001, p. 154). La concepción que está por detrás de este análisis es una idea sistemática del funcionamiento de una sociedad: una cultura está formada de múltiples elementos y cada uno de ellos contiene dentro de sí la “marca” del sistema en su totalidad y puede actuar sobre los demás elementos constituyentes.

Por otra parte, la concepción mecanicista está representada por Merleau-Ponty por la Reflexología (lo que él denomina teoría del *Learning*), cuyo principal exponente es Pavlov. Según este enfoque, el organismo es pasivo frente a un medio que le proporciona excitaciones, las cuales suscitarán determinadas conductas. La conducta, entonces, no es otra cosa que “un edificio de reflejos condicionados cada vez más complejos” (Merleau-Ponty, 2001, p. 246). De esta forma, las respuestas que un organismo efectúe ante los estímulos del medio van a depender fundamentalmente de fenómenos exteriores. Sin embargo, la pasividad del organismo ante el medio es una de las principales críticas que Merleau-Ponty le realizará a este enfoque, ya que un individuo pasivo no puede adaptarse a un medio activo. Hay preadaptación por parte del individuo (fenómenos como la premaduración analizados por el filósofo dan cuenta de ello), por lo cual habría desde un principio una relación de reciprocidad con el medio. En el marco de esta concepción, la socialización del niño será “una inserción mecánica” (Merleau-Ponty, 2001, p. 247), ya que el medio intervendría sin sollicitación por parte del niño. Para los psicólogos del *Learning*, según Merleau-Ponty, la socialización del niño estaría condicionada como lo está el desempeño de un ratón en un laberinto.

Para la concepción idealista, en cambio, el desarrollo implica una toma de conciencia (*prise du conscience*), “una comprensión de la situación” (Merleau-Ponty, 2001, p. 247). La “toma de conciencia” es un concepto central dentro de la concepción genética del desarrollo elaborada por Piaget, el cual hace referencia a “una construcción verdadera, que consiste en elaborar, no ‘la’ conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles, como sistemas más o menos integrados” (Piaget, 1976, p. 9). Desde esta teoría, el motor del desarrollo será una serie de actos de ideación que producirían una ruptura, una serie de “golpes” que implicarían un repentino cambio cualitativo, determinando el pasaje de un estadio a otro. Este proceso sería igualmente identificable en todos los sujetos pertenecientes a una determinada franja etaria. Merleau-Ponty remarcará la importancia de no hablar de una “naturaleza” infantil, por lo cual resalta la necesidad

de erradicar cualquier tipo de clasificación rígida o estática de los estadios de los niños de acuerdo con su edad o con su sexo. La intersubjetividad (o, más bien, los lazos intersubjetivos en medio de los cuales está inmerso el niño) formarán parte de la constitución de un sujeto que se creyó hasta el momento con características inamovibles e independientes del contexto que lo acoge. Los test utilizados para evaluar determinados aspectos del desarrollo (los cuales son construidos sobre la base de estándares que se pretenden aplicables a cualquier niño) sólo serán indicadores momentáneos de la “dinámica personal e interpersonal” del infante.

3. La reconstrucción de los lazos sociales en el estudio de la infancia

El culturalismo, el mecanicismo y la psicología genética no se presentan para Merleau-Ponty como perspectivas de análisis viables para comprender el desarrollo de los niños: en primer lugar, la cultura sería bajo la égida del culturalismo una instancia supraindividual con un poder cuasi autónomo de injerencia sobre los sujetos; en segundo lugar, el conductismo haría referencia a un individuo pasivo frente a un medio que lo golpea sumiéndolo en el estatus de un objeto; y, finalmente, la psicología genética es considerada como un proceso de desarrollo estático que no explica ni da cuenta de los estadios intermedios ni de los mecanismos que producen los cambios en el desarrollo. Por esa razón, Merleau-Ponty presentará la concepción dialéctica como aquella que logra integrar muchos de los elementos que estos enfoques presentan pero que no pueden conjugar en una teoría que dé cuenta de un individuo activo, en constante intercambio con el medio e interrogado por los lazos que lo atraviesan. Para ello, el filósofo da cuenta, en primer lugar, de la necesidad de resituar al niño en la historia, de convertirlo en un actor social con particularidades que le son específicas. Debemos concebir al niño, sostiene el fenomenólogo, con todo el peso de un sujeto histórico.

La primera dificultad con la que el investigador se encuentra a la hora de aproximarse a la infancia será su propio lugar en el mundo como un adulto que observa una dinámica de la que ya no forma parte. “Nosotros no describimos una naturaleza del niño, sino una relación del niño con el adulto” (Merleau-Ponty, 2001, p. 465). La polaridad que Merleau-Ponty advierte en el tratamiento de los educadores respecto de los niños se presenta asimismo en el ámbito de la psicología: por un lado, el niño considerado como “no esencial”, como rudimento de un adulto aún no consolidado; y, por otro, como “esencial”, investido de un poder de decisión supremo que le genera un profundo vértigo ante la inevitabilidad de su propia libertad y frente a quien la figura de la madre se reduce a la de una “enfermera”, esto es, a una mera satisfacción continua de necesidades. La psicología, al igual que en el ámbito de la familia y de la pedagogía, debe adoptar una actitud igualitaria frente a un niño que parece no poder construirse sino como un objeto deficitario o como un sujeto alienante de su entorno. “Vivir una relación de igualdad con otro es lo menos común de nuestra experiencia” (Merleau-Ponty, 2001, p. 67), y será esto lo que el psicólogo tendrá que reconstruir a la hora de cotejar la experiencia infantil.

¿Cuál deberá ser, entonces, el enfoque metodológico apropiado? En primer lugar, para Merleau-Ponty no hay que fijar algo así como una “condición infantil”, esto es, una mentalidad propia del niño. Merleau-Ponty identifica cierta “originalidad” en la conciencia infantil, por lo que fijar características propias de la infancia sería ignorar este hecho y, al mismo tiempo, presuponer una estructura mental que sería a priori inaccesible a los adultos. La propuesta metodológica que presenta Merleau-Ponty intentará devolver o situar nuevamente al niño en el contexto socio-histórico al que pertenece a la hora de indagar sobre sus facultades. Al igual que las mujeres o los “primitivos”, los niños deberán ser restituidos a la historia y ser considerados miembros actuantes de procesos históricos que les conferirán características diversas. Para aproximarnos a este sujeto inmerso en una situación socio-histórica determinada, Merleau-Ponty (2001) partirá de una idea que identifica de igual manera en Marx y en Freud: la con-

ciencia que tenemos de los otros suele ser engañosa. Merleau-Ponty realiza una interpretación de lo que Marx entiende como “conciencia de clase”, sosteniendo que solemos concebir a los demás sujetos como pertenecientes a nuestra misma clase; cotejamos como del orden de lo natural lo que en verdad pertenece al orden histórico. Por ejemplo, los burgueses ven las cosas a través del “prisma” del espíritu de la burguesía en la medida en que pertenecen a esta clase histórica. Así, todo lo que somos, sostiene Merleau-Ponty, lo vemos en el otro por proyección. Asimismo, Freud considera que el sentido de las conductas de los hombres está escondido y no es evidente a partir de lo que se muestra. Muchas de las significaciones de las conductas humanas están inmersas en las profundidades del inconsciente y el sujeto deberá pujar por reconstruir el camino que lo conducirá hacia tal significación. La conciencia del niño es, ante todo, “opaca” para la mirada de un adulto que se encuentra completamente por fuera de ella. Merleau-Ponty critica cierta pretensión “realista” en el análisis de la infancia, la cual “recorta, separa, distingue entre exterior e interior, situación y respuesta” (Merleau-Ponty, 2001, p.476). No hay organismos sin situación, ni momentos a lo largo de la vida de un organismo en el que no se encuentre inmerso en una situación determinada. En psicología infantil, lo que Merleau-Ponty llama “concepción atomista” es imposible y quita lo que representa la verdad de la vida del niño, ya que constituye un “recorte inamovible de lo que es el desarrollo” del infante. Esta disciplina debe construirse, entonces, “a través de la relatividad”, integrando como objeto de estudio al entorno del niño y a las relaciones en las que está inmerso. Es necesario para Merleau-Ponty reintegrar al niño al conjunto del medio social e histórico en el cual vive y en miras al cual reacciona.

De esta forma, frente a las pretensiones positivistas de una “ciencia psicológica”, Merleau-Ponty afirma que la descripción que los investigadores hacen de la infancia expresa, antes que un hecho objetivo y descarnado, “la expresión de una relación establecida entre el adulto y el niño” (Merleau-Ponty, 2001, p. 472). El hecho no solo da cuenta para Merleau-Ponty de aquello que el niño es, sino también de cómo un adulto lo “piensa” y

“trata” en un momento histórico determinado. De esta manera, la psicología infantil no es el simple registro de las acciones del niño, sino de “las huellas de una dinámica del desarrollo que resulta de la constelación familiar, del entorno social” (Merleau-Ponty, 2001, p. 473). En “El filósofo y la sociología”, uno de los ensayos que constituyen *Signos* (1964), Merleau-Ponty sostiene que “lo que nosotros podemos tener de verdad no se obtiene contra la inherencia histórica, sino por ella” (p. 131). En el niño coexisten infinitas posibilidades de ser que lo convierten en pura potencia e impiden que sea cristalizado bajo características determinadas. Aprender el lugar que la infancia ocupa en una sociedad determinada será condición necesaria para comprender el comportamiento infantil, ya que será la historia que envuelve al niño lo que ayudará al investigador a acceder a un universo que, a priori, le es completamente ajeno.

A continuación, se desarrollará la concepción dialéctica del desarrollo infantil que Merleau-Ponty presenta en los cursos de la Sorbonne. Para ello, se analizará, en primer lugar, la apropiación que el fenomenólogo francés realiza de la teoría marxista, modelo a partir del cual se concebirá la dinámica misma del desarrollo. Desde un enfoque dialéctico e histórico, las nociones de *campo* y de *estímulo* tendrán una nueva significación ligada a la situación histórica de los individuos. En segundo lugar, la propuesta de origen dialéctico del psicólogo Henri Wallon (quien será para Merleau-Ponty el mejor exponente de este enfoque) será el otro pilar a partir del cual el filósofo definirá la unidad de análisis del desarrollo en el niño: la estructura total del comportamiento infantil.

4. Marxismo y desarrollo infantil: la noción de situación

Según la concepción marxista de la historia, cada grupo tiene una misión histórica que cumplir y conflictos que resolver. Los proletarios serán los “representantes virtuales de lo que será la humanidad” en virtud de la situación histórica que ocupan y no debido a particularidades psicológicas

inherentes al grupo. Para el fenomenólogo francés, “la historia no puede ser finalizada a menos que los agentes tomen conciencia del hecho de la historia, es decir, de su situación y de su misión” (Merleau-Ponty, 2001, p. 276). De esta forma, el sentido inmanente de la historia no será suficiente para que un hecho llegue a su realización, sino que será necesaria la toma de conciencia de los actores, quienes funcionarán como “parteros” de la revolución.⁵ De esta forma, el rol de la conciencia es fundamental en la realización de la historia: sin la toma de conciencia de parte de los sujetos implicados, “el desarrollo histórico puede ser anulado y caer en el desorden” (Merleau-Ponty, 2001, p. 277). Este sentido histórico inmanente, “inscripto en los hechos, es la noción de *situación*” (Merleau-Ponty, 2001, p. 277). La noción de *situación* recorre gran parte de la obra del fenomenólogo francés, dando cuenta del ámbito en el cual el sujeto actúa y se desenvuelve atravesado por los otros y por la cultura. A partir de este concepto, las categorías de espacio objetivo, filogénesis y naturaleza se mezclan en la carne del mundo para fundirse con la historia.

La noción de *situación* aparece en la *Fenomenología de la percepción* (1984) remitida al cuerpo propio entendido como esquema. El esquema corporal es plástico, dinámico y social, y solo puede ser comprendido en miras a una situación que le suscita determinadas conductas. El análisis del miembro fantasma por parte del fenomenólogo⁶ nos pone frente al desfase entre el cuerpo actual que ha sufrido la mutilación y el cuerpo habitual, el cual aún se encuentra ligado a una situación determinada que se ha sedimentado en el esquema como hábitos motrices específicos. Asimismo, el análisis del caso Schneider a partir de los registros de Goldstein da cuenta del derrumbe del horizonte de la experiencia que sustenta y da sentido a toda la conducta. En el análisis de este caso, el enfermo ha perdido la capacidad de ponerse en situación, ya que el suelo de significaciones que permiten “improvisar”, vivir el “como si” en el mundo de la vida, se ha desmoronado por completo. Schneider no puede ligar las vivencias a un curso determinado de eventos: el pasado, como punto de apoyo, ha desaparecido para el enfermo, y el hilo que une todas

las vivencias con un mismo núcleo de sentido se ha quebrado. La capacidad que tiene cualquier sujeto de ponerse en situación, de mirar “según el vector temporal” (Merleau-Ponty, 1984, p. 152) que haga del pasado y del futuro un piso significante, se ha esfumado. El enfermo ha perdido “esta libertad concreta que consiste en el poder general de ponerse en situación”⁷ (Merleau-Ponty, 1984, p. 152).

Por otra parte, el concepto de *situación* que aparece en los cursos de la Sorbonne en reiteradas ocasiones para dar cuenta del desarrollo de un organismo en un medio, tiene su origen en la noción de *campo psicológico* (*psychological field*) y de *entorno de comportamiento* elaboradas por Koffka (1936). Mientras el entorno geográfico define el conjunto de “realidades efectivas en las que el individuo se mueve”, el entorno del comportamiento refiere al “conjunto de realidades en las cuales el individuo se cree mover” (Merleau-Ponty, 2001, p. 430). “¿Vivimos todos en la misma ciudad? Sí, cuando hablamos del (entorno) geográfico; no, cuando hablamos del comportamental ‘en’” (Koffka, 1936, p. 28). Esta tipificación de la experiencia que realiza Koffka es tomada por Merleau-Ponty para poner de relieve que no existe algo así como un espacio objetivo en el cual un mismo estímulo es recibido por todos de igual manera. Entre el estímulo y la reacción, debemos suponer el entorno del comportamiento definido por el individuo y que determinará, a su vez, las distinciones y la organización que éste realice en el entorno geográfico. Las conductas pueden tener sentidos internos que difieren del sentido que pueden tener las mismas conductas en otros sujetos. Descifrar la “estructura interna de esta conducta” es lo que reportará un entendimiento real de la misma.

Asimismo, Koffka definirá al campo psicológico (*psychological field*) como campo de fuerzas, en el cual la conducta será definida internamente en virtud de la atracción que las fuerzas internas al campo ejerzan sobre el organismo, determinando así su comportamiento. Para ejemplificar esto, Koffka apela a la siguiente situación: supongamos que estamos en una playa serena, yaciendo sobre la arena tibia, escuchando como

único sonido el vaivén de los árboles y el fluir del agua. Repentinamente, oímos un grito desesperado de auxilio. Es a partir de este estímulo que toda mi existencia parece contraerse hacia ese llamado desesperado, dejando atrás y prácticamente haciendo desaparecer el sonido placentero de los árboles y el agua, y el calor placentero de la arena. Mi conducta, entonces, se definirá en virtud de la tracción que ejerzan sobre mí los estímulos del medio que recorto, poniendo en primer plano algunos y sumiendo a otros en un fondo indeterminado. Este oscilar entre figura y fondo que Koffka ilustra con este ejemplo es dinámico, ya que lo que ahora está en la penumbra puede pasar a primer plano y, de la misma manera, lo que acapara mi atención puede perderse fuera de los límites de mi percepción dando paso a otra reconfiguración del escenario perceptivo. Esta contracción que sufre el espacio conduce, al mismo tiempo, a una diferenciación entre mi Ego y esa voz que ha convocado todo mi ser. Esta división genera una nueva aproximación al comportamiento mismo del cuerpo, el cual será redefinido a partir de la noción de campo. Para Koffka, “el campo y el comportamiento de un cuerpo son correlativos” y, en la medida en que “el campo determina el comportamiento de los cuerpos, este comportamiento puede ser utilizado como un indicador de las propiedades del campo” (Koffka, 1936, p. 42). De esta forma, el campo psicológico se construirá para Koffka a partir del status ontológico del entorno de comportamiento y la relación entre este último y el entorno geográfico. Entre el estímulo y la respuesta “se intercala un campo de comportamiento en el cual los vectores se organizan y toman un sentido” (Merleau-Ponty, 2001, p. 435). Es así como Merleau-Ponty equipara el entorno de comportamiento a lo que en su teoría fenomenológica llamará *situación*, es decir, “los estímulos en tanto que ellos forman una constelación, en tanto que ellos se organizan y toman un sentido” (Merleau-Ponty, 2001, p. 436).

Por otra parte, la noción de situación asociada al concepto de campo será retomada en la *Fenomenología de la percepción* (1984) para analizar la espacialidad del cuerpo. Frente al dolor, todo mi cuerpo se polariza hacia ese sector

paciente, mientras que el resto del cuerpo lo sigue como si fuera “una cola de cometa”. La noción de campo vendrá a dar cuenta del dinamismo del esquema corporal, característica que es descripta como cierta “postura en vistas a una cierta tarea actual o posible” (Merleau-Ponty, 1984, p. 117), por lo que la espacialidad del cuerpo propio es una *espacialidad de situación* (a diferencia de los objetos que poseen una *espacialidad de posición*⁸).

En la descripción que Goldstein realiza en torno al desarrollo de un organismo (Merleau-Ponty, 1976, 2001), la noción de situación aparece como el trasfondo que daría lugar a su desarrollo o bien lo impediría. El organismo “define las condiciones que actúan sobre él”, y la preadaptación al medio (esto es, la capacidad que tiene un sujeto de lidiar con su entorno antes de poseer las facultades necesarias para hacerlo) se presenta como una suerte de “elección” de las posibilidades. El organismo se instala en situaciones que serán aptas para favorecer su desarrollo, por lo que se establecerá una “colaboración” entre el medio y las condiciones del organismo: “la situación de la organización está hecha de la constelación de las condiciones internas y externas, igualmente que el desenvolvimiento de la historia es el sentido formándose en la colectividad por la progresión misma de esta colectividad” (Merleau-Ponty, 2001, p. 277). Será el hombre en situación, es decir, “el sujeto consciente, actuando en contacto con los hechos concretos en los cuales su rol es esencial, que es el motor de la historia” (Merleau-Ponty, 2001, p. 278). “El motor del desarrollo histórico”, entonces, “es la situación” (Merleau-Ponty, 2001, p. 277).

De esta forma, el desarrollo infantil debe ser cotejado teniendo en cuenta esta dimensión de la existencia, la cual implica redefinir la noción misma de medio: los niños actúan y se desenvuelven en un campo estructurado a partir de los lazos que traban con los otros y con los objetos culturales, por lo cual el desarrollo sólo podrá ser comprendido en el seno de un movimiento dialéctico en el que las significaciones son cambiantes y escurridizas.

5. La relación del individuo con el entorno: los estímulos desde una perspectiva dialéctica

La dialéctica es una dinámica que aúna al sujeto con los otros, que expresa el devenir de la historia; es el diálogo nunca acabado con el entorno, la pugna del devenir temporal que se rearma en su propio discurrir. La riqueza descriptiva de este término es abordada por Merleau-Ponty en varias de sus obras. En *Las aventuras de la dialéctica* (1974), esta dinámica es definida de esta manera:

La dialéctica no es la idea de acción recíproca ni la idea de solidaridad de los contrarios y de su superación, ni tampoco de un desarrollo que se provoca a sí mismo (...) Entre esos contrarios, en esa acción recíproca, en esa relación entre un interior y un exterior, en ese devenir que no sólo deviene, sino que viene para sí, hay lugar, sin contradicción y sin magia, para que existan relaciones de doble sentido, para vuelcos, para verdades contrarias e inseparables, para superaciones, para una génesis perpetua, para una pluralidad de planos o de órdenes. Sólo hay dialéctica en ese tipo de ser en el que se realiza la convergencia de los sujetos y que no es solamente un espectáculo que se proporciona cada uno de ellos por su cuenta, sino su residencia común, el lugar de sus intercambios y de sus inserciones recíprocas (Merleau-Ponty, 1974, p. 231).

Ese “ser común” es expresado en *La estructura del comportamiento* (1976), en donde el fenomenólogo da cuenta de cómo el sujeto “físico u orgánico” entabla una relación dialéctica con su ambiente. Este vaivén entre naturaleza y cultura tendrá como escenario al cuerpo mismo, por lo que biología y cultura no serán para Merleau-Ponty dos estadios diferentes en donde uno sucede al otro, sino más bien dos dimensiones que se traspasan y se superponen mutuamente: no hay una primera etapa de un “hombre natural” que luego será seguida por el arribo de la cultura, sino que la ambigüedad del propio cuerpo es lo que permite que la vida natural sea reasumida en la cultura. La adquisición de nuevas habitualidades da cuenta del poder que tiene mi esquema de abrirse a un mundo que lo modifica constantemente, alterando la experiencia que tenemos

de las fronteras de nuestro propio cuerpo, el cual no podrá reducirse en la teoría de Merleau-Ponty a los límites que la biología le ha impuesto, sino que expresará el cruce, siempre resbaladizo y fluctuante, entre naturaleza y mundo cultural, dos dimensiones inseparables (y, en algunas ocasiones, indiscernibles) en el esquema corporal merleau-pontyano. El cuerpo con el mundo establece un circuito, una dinámica circular de mutua significación.

Para Merleau-Ponty, el aprendizaje no puede explicarse meramente como la adición de conductas, sino que implica “una alteración general del comportamiento que se expresa en una multitud de acciones cuyo contenido es variable y constante la significación” (Merleau-Ponty, 1976, p.144). Esta concepción del aprendizaje en donde una conducta recibe una significación en virtud del conjunto al que es incorporada, nos conduce a pensar en la dialéctica del sujeto con un entorno que resignifica y da sentido a su comportamiento. La significación de la reacción de un organismo frente a un estímulo no dependerá sólo de las propiedades materiales de estos últimos, sino de “su significación vital” (Merleau-Ponty, 1976, p.227). El comportamiento de los organismos debe ser comprendido en relación con el medio al que se dirige; el síntoma, incluso, no es sino un tipo específico de comportamiento que posee una significación determinada. De esta forma, los comportamientos de un organismo serían las “dialécticas encarnadas que se irradian sobre un medio que les es inmanente” (Merleau-Ponty, 1976, p. 227). El trabajo humano, incluso, inaugurará una nueva dialéctica que va a proyectar entre “el hombre y los estímulos físico-químicos, ‘objetos de uso’ (*Gebrauchsobjekte*) –la ropa, la mesa, el jardín–, objetos culturales –el libro, el instrumento de música, el lenguaje– que construyen el medio propio del hombre y hacen emerger nuevos ciclos de comportamiento” (Merleau-Ponty, 1976, p. 228-229). Todos nuestros actos se comprenderán, entonces, en referencia a un medio que les da una significación determinada. De la misma forma, en la *Fenomenología de la percepción* (1984), el encuentro con los otros también expresa la dialéctica que reviste mi contacto con el mundo. La dinámica

a partir de la cual me trabo con el cuerpo de los otros se expresa a partir de la aperturidad de un esquema corporal que nace y se desarrolla desde el cuerpo de quienes me rodean. En esta relación, la dialéctica “no es una relación entre pensamientos contradictorios e inseparables: es la tensión de una existencia hacia otra existencia que la niega y que, sin embargo, no se sostiene sin ella” (Merleau-Ponty, 1984, p. 184).

Bajo esta concepción dialéctica de la relación del individuo con el entorno, Merleau-Ponty problematizará la estructuración del espacio de la percepción. Por qué determinados estímulos sobresaldrán en el espacio perceptivo del sujeto por sobre otros, será explicado en la teoría merleau-pontyana a partir de una reapropiación de los análisis de los reflejos condicionados realizados por Pavlov. Para Merleau-Ponty, no hay estímulos “en sí”, sino que el sujeto reacciona frente a un conjunto de estímulos puestos en relación entre sí, lo cual produce la inhibición de unos y la habilitación de otros. De esta manera, Merleau-Ponty se adelanta a las experiencias que van a dar por tierra al conductismo refutando la tesis de la equipotencialidad de los estímulos para el individuo.⁹ Hay “estímulos operantes para un organismo y en función de un cierto conjunto: los reflejos son reacciones a ciertas relaciones entre los estímulos antes que a los estímulos aislados” (Merleau-Ponty, 2001, p. 459). El análisis que Pavlov realiza de los estímulos a partir de su experiencia con perros muestra para Merleau-Ponty a un individuo patológico que ignora toda relación con el ambiente, desarrollando cierta fijación con un estímulo determinado. La situación utilizada por Pavlov para la experimentación no reproduce claramente una situación habitual de interacción con el medio, ya que “es en miras a ciertos complejos de estímulos que ciertos comportamientos tienen un sentido” (Merleau-Ponty, 2001, p. 459). Sin embargo, el análisis del fenomenólogo no es un ataque contra la fisiología, sino más bien un llamado a reemplazar el estudio aislado de los mecanismos que subyacen a la conducta por “la dialéctica del organismo y de su medio”.

De esta forma, la noción de estímulo (concebido de manera aislada, divorciado del entorno en el que se encuentra) es cuestionada por Merleau-

Ponty desde una concepción dialéctica de la relación que el organismo establece con el medio. Pensar nuestra relación con el mundo como un lazo término a término, unívoco, en el que podemos aislar los objetos significantes, implica ignorar las propiedades intrínsecas de la noción de campo fenomenal con la cual trabaja el fenomenólogo: nuestro entorno está articulado como un campo de fuerzas (en el mismo sentido que la física) en donde los estímulos que nos provocan nos atraen como un agujero negro que arrastra todo a su alrededor. El resto del mundo percibido se sume en las periferias de ese objeto u evento que ha captado mi atención, lo cual no quita que lo que antes permanecía en las penumbras se recorte luego como el vector de mi campo perceptual.

6. La unión indisoluble entre el niño y la sociedad: Wallon y la construcción dialéctica del cuerpo

Henri Wallon, quien permanece como parte del horizonte de discusión de los cursos de la Sorbonne sobre la infancia, es considerado como uno de los pensadores que ha concebido la corporalidad como un constructo complejo a ser estudiado no solo desde sus mecanismos estrictamente fisiológicos, sino también desde su génesis histórica y dialéctica: el cuerpo como ese lugar de entrelazo con el otro, pero, a su vez, como el espacio donde la historia y la lucha tienen lugar. En *Les origines du caractère chez l'enfant* (1949), Wallon intentará explicar la construcción del cuerpo propio como una dinámica que tiene lugar en medio de la interacción misma del bebé con sus cuidadores.¹⁰ La resistencia que le oponga el entorno y su propio cuerpo serán los mecanismos que, a partir de la sensibilidad propioceptiva, posibilitarán la construcción y el reconocimiento del esquema corporal. La perspectiva que desarrolla Wallon en sus obras (1949, 1965) hacen de la sociedad y del otro inmediato que recibe y acoge al niño un puente directo hacia el autoconocimiento y la

contraparte obligada de la organización de la corporalidad. Para Wallon, existe una “unidad indisoluble que forman el niño y el adulto, el hombre y la sociedad” (Wallon, 1949, p. 8). Las relaciones que traben unos con otros condicionarán la organización del cuerpo del niño en la medida en que los adultos serán los que de alguna manera le “prestarán” maneras de moverse y formas de relacionarse con el entorno. Por esa razón, el adulto es para Wallon el *telos* del niño, el modelo al cual tiende, ya que el cuerpo de los cuidadores será para este psicólogo el paradigma que guiará la organización de un cuerpo que, al llegar al mundo, está motrizmente desarticulado.

Para Wallon, no podemos abordar el estudio de un sujeto fuera de sus reacciones, y sus reacciones no podrán ser cotejadas fuera de las circunstancias que las provocan. De esta forma, el proceso dialéctico identificado por Wallon en la construcción del cuerpo propio se instala como un llamado tendiente a superar la barrera metodológica existente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, en la medida en que el medio y el sujeto se construyen como partes complementarias de una misma dinámica. Wallon sostiene que “las necesidades de su organismo, las exigencias sociales, son los dos polos entre los que se despliega la actividad del hombre” (Wallon, 1965, p. 95), por lo que a la hora de describir la construcción del esquema corporal en el niño no sólo debemos considerar las condiciones psicobiológicas resultantes del desarrollo, sino también el medio psicosocial en el que vive y el cual le provee técnicas, creencias y hábitos. Por lo tanto, estudiar de manera aislada al niño separándolo de la sociedad es igual a “desmenuzar el cerebro”, ya que el individuo para Wallon (1965) “recibe de la sociedad sus determinaciones”, yendo “hacia la vida social como su estado de equilibrio” (p. 8). Wallon sostiene que “en cada evolución se da una ruptura, una rectificación y una reanudación, es decir, una superación de la situación anterior” (Bernard, 1994, p. 54). En este proceso dialéctico de entrelazo con los otros, Wallon distinguirá varias etapas. En primer lugar, el bebé se encuentra sumergido en una relación sincrética con su entorno, con

los demás y con los objetos. En segundo lugar, el niño comenzará paulatinamente a separarse de su entorno, en un principio de manera difusa y con ciertas oscilaciones. Luego, el niño comienza a verse en los demás, comienza a atribuirse los atributos que ve en los otros a partir de una acción común, a partir de la confluencia de la sensibilidad kinestésica de ambos. El esquema corporal, entonces, no es un constructo cerrado o algo que existe previamente a la dinámica descrita con anterioridad, sino que es el resultante de la interacción y el intercambio entre el niño, la percepción que posee de sí mismo y su entorno; entre “su espacio postural y el espacio circundante”.

La conexión emocional entre el bebé de pocos meses y la madre o cuidador será una diáda que Wallon analizará con detenimiento y donde podrá ver la correspondencia postural como el eje de un diálogo que se trabará en el territorio mismo del cuerpo. Los intercambios entre el bebé y su madre serán considerados como un *diálogo tónico-emocional* en donde las emociones serán para Wallon una forma que tiene el niño de adaptarse al mundo que habita, al medio que lo circunda y a los demás. El niño tiene, ante todo, la necesidad de ser movido, de experimentar el cuerpo del otro, y será a partir de allí que pueda experimentar su propio cuerpo. La sensibilidad postural es una de las necesidades más imperiosas para el niño, quien necesita del cuerpo del adulto para que éste lo mueva y le “imprima” las primeras actitudes. Los primeros gestos de agrado o desagrado producidos por sensaciones de bienestar o malestar serán transferidos como reacciones posibles ante situaciones agradables o desagradables. A partir de este hecho, comienza a consolidarse cierta capacidad de anticipación de las acciones de los otros en la medida en que se adecúan (o no) a las suyas. Esta adaptación tendrá como origen la postura, y el eje principal será el tono muscular en la medida en que no hay manifestación de emociones sin que éste se vea modificado de alguna manera. Por esa razón, la comunión entre los individuos no necesita para Wallon (1965) de las palabras para consolidarse. La organización corporal que compartimos unos con otros no solamente nos ha permitido (tal como sostenía Marx en *La ideología*

alemana) producir nuestros propios medios de subsistencia y diferenciarnos así de los animales, sino que también nos hermana en una conexión mucho más íntima, más turbulenta. Una revuelta puede comenzar en esa vibración que una emoción determinada produce en mi postura, en ese gesto que irrumpe cuando experimento un impulso, y ese gesto, esa postura, se comunica al interior de esta comunidad en un contagio del que no se puede conocer el origen. La “fusión” entre los individuos se sigue de la implicación emocional que reporta la coexistencia misma (Wallon, 1965).

La función tónica permite, entonces, exteriorizar mis emociones y actuar, de alguna manera, sobre los demás. El diálogo tónico es la puerta de entrada hacia la conciencia ajena, la cual se descubre a partir de la exteriorización por parte del niño de sus propias emociones. Cuando la emoción se manifiesta, el bebé la vive a la vez “como autor y como espectador y se identifica, por consiguiente, con la conciencia de cualquier otro espectador real o imaginario” (Bernard, 1994, p. 53). En esta dinámica hay una oscilación, un ida y vuelta, desde el cuerpo del bebé hacia los otros y de la imagen que resulta de la percepción de los demás hacia el cuerpo mismo del niño. En *Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño*, Wallon cita nuevamente a Marx para dar cuenta de esta constitución dialéctica e intersubjetiva del cuerpo del niño:

El hombre comienza por reflejarse en otro hombre como en un espejo. Únicamente cuando llega a tener frente al individuo Pablo una actitud semejante a la que tiene frente a sí mismo, el individuo Pedro comienza a cobrar conciencia de sí como hombre. Esta frase de Marx expresa muy bien este vaivén de sí a otro y de la imagen percibida en otro en sí mismo, que no es solamente una realidad moral o social, sino también un proceso psicológico esencial (en Calmels, 2000, p. 61).

De esta manera, “el niño se prevé en los demás y primero en los movimientos maternos”, por lo que “el espacio postural del niño echa casi literalmente sus raíces en el espacio postural de su madre o de la persona encargada de cuidarlo” (Bernard, 1994, p. 52). Durante los primeros meses de vida, los niños utilizan el cuerpo de sus cuidadores como un

modelo de trasposiciones con el que identifican partes del cuerpo¹¹. El cuidador del bebé es como un “molde” hacia el cual en un principio tiende su cuerpo.

En medio de este proceso de organización postural, la propiocepción (sensibilidad relacionada con el movimiento, el equilibrio y las sensaciones articulares) se instala como el movimiento dialéctico en el que la interioridad del sujeto y el mundo se encuentran. Asimismo, durante los primeros meses, la propiocepción conecta al bebé con las sensaciones de placer o displacer, allí donde el límite entre los estímulos externos y los internos es aún difuso. La exaltación motriz que le reporta al bebé poder seguir un objeto con sus ojos, el contacto con el agua tibia durante el baño o simplemente ser “liberado” de los pañales, hace de las sensaciones propioceptivas “el origen de la alegría” (Wallon, 1949, p. 198).

La descripción que Merleau-Ponty realiza del proceso en el que el bebé comienza a “encontrarse” en el mundo con los otros se estructura a partir de la descripción walloniana del mismo; para el filósofo francés, el niño comienza a descubrir al otro como sensaciones de placer, disgusto o alegría que la presencia o ausencia del otro le ocasionan. Habrá una correspondencia entre sus reacciones y las del mundo circundante, y esta correspondencia entre las sensaciones del bebé y las acciones de los adultos cuidadores (en especial, el rol de la madre) hacen que la organización postural del bebé se ligue directamente con el cuerpo de los otros. De esta forma, la importancia de la concepción walloniana se puede observar no solamente en la reconstrucción que Merleau-Ponty hace del esquema corporal en el niño, cuyas raíces se remontan a cierta sincronía corporal que es explicada a partir del emparejamiento (*accouplement*), sino también en el punto de partida metodológico que el fenomenólogo francés plantea en *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*. Merleau-Ponty intentará devolver o situar nuevamente al niño en el contexto socio-histórico al que pertenece a la hora de indagar sobre sus facultades, considerando las relaciones en las que está inmerso y concibiendo al cuerpo como una construcción colectiva y nunca acabada. El nacimiento mismo es cotejado por Merleau-Ponty desde una

perspectiva dialéctica en donde el niño es la afirmación y, a su vez, la negación de la relación entre sus padres. Tomando a Hegel, un niño recién nacido será para Merleau-Ponty “el tercer personaje que no podrá sino transformar esta relación”.¹² El nacimiento mismo implica “la muerte de los padres”; es, al mismo tiempo, “la consumación de su unión y su transformación” (Merleau-Ponty, 2001, p. 103). De esta manera, la construcción del esquema corporal como nuestra manera de asir el mundo se plantea no solamente como un proceso histórico-dialéctico en sí mismo, sino que Merleau-Ponty realiza un llamamiento a que su propio análisis sea realizado en estos términos: el cuerpo será, desde el nacimiento mismo, un cuerpo lanzado a la historia, vida significada y significativa que abre nuevos registros de sentido a partir del mero entrelazo con los otros.

7. El niño en situación: el desarrollo infantil en clave dialéctica

La búsqueda de una racionalidad en el desarrollo humano (sin que por ello sea concebido bajo el peso fatídico de un *fatum*) es uno de los motores que dan vida al análisis merleau-pontyano en torno a la infancia. Su interés por el marxismo radica, entonces, en el poder explicativo de esta teoría para dar cuenta del entrelazo entre el medio y el sujeto, considerando las condiciones materiales de este último, pero sin por ello perder de vista el dinamismo propio de dicho proceso. El complejo de Edipo será uno de los procesos en los que Merleau-Ponty hará más énfasis a lo largo de su obra para dar cuenta de la mutua determinación entre filogénesis y cultura, entre medio y conciencia, desactivando de esta manera cualquier separación tajante de estos ámbitos.¹³ A partir del análisis del complejo de Edipo, el desarrollo no será concebido como completamente corporal ni como completamente cultural, sino que, en el cruce de estas dos dimensiones, habrá una “elaboración de un tipo de conducta que busca un equilibrio” (Merleau-Ponty, 2001, p. 287).

Merleau-Ponty advierte que el análisis de algunos hitos del desarrollo como el Edipo (Merleau-Ponty, 2001, p. 279 y ss.) y la menstruación (Merleau-Ponty, 2001, p. 278), muestran la mutua injerencia entre lo que se considera individual (e, incluso, del orden de lo biológico) y lo social. Tanto el complejo de Edipo como el advenimiento de la menstruación dan cuenta de cómo un hecho cuya significación pareciera ser universal es redefinido en el seno de un grupo social determinado, confiriéndole un lugar y un significado preciso en el curso mismo del desarrollo. En el Edipo hay una resignificación de determinados procesos definidos por el desarrollo a la luz de las relaciones sociales y, en particular, parentales en las que el sujeto se ve inmerso. Al respecto, sostiene que “lo social es interior a lo individual, y lo individual es interior a lo social, porque el pasado individual es él mismo interpsicológico desde el nacimiento” (Merleau-Ponty, 2001, p. 282). Por lo tanto, no habría para Merleau-Ponty un hecho de la psicología individual que no sea, al mismo tiempo, social. El desarrollo del niño, entonces, “no está inscripto, a priori, en una naturaleza preconcebida, él no surge tampoco *ex nihilo*, él progresa de *Gestaltung* en *Gestaltung*” (Merleau-Ponty, 2001, p. 282). En este complejo, Merleau-Ponty observa una interconexión entre el aspecto interpsicológico y el intrapsicológico, apelando a una idea que rememora la ley de la doble formación de los procesos psicológicos formulada por Vigotsky (2007). Para este psicólogo ruso de raigambre marxista, los procesos psicológicos tienen un origen interpsicológico para luego devenir intrapsicológicos. Por ejemplo, en el caso del acto de señalar, los niños intentan en un primer momento asir los objetos que desean poseer. Los adultos interpretan esta acción como el deseo del niño por un objeto determinado y se lo acercan. Poco a poco, el intento de asir los objetos deseados devendrá en el acto de señalar, cuyo origen se encuentra en la interacción misma que el niño ha entablado con su entorno (Carretero, 1998). Así como lo individual es interpsicológico desde el inicio, lo social puede verse conmovido por lo individual: “toda actitud típica establecida por la sociedad, siempre puede ser modificada

por la presión de los individuos, lo que explica la evolución cultural de la sociedad” (Merleau-Ponty, 2001, p. 282). Por esa razón, como se ha visto anteriormente, Merleau-Ponty establecerá que la concepción culturalista es insuficiente.

La concepción dialéctica del desarrollo considera que el mismo “está caracterizado por una emergencia de formas nuevas motivadas por las fases anteriores” (Merleau-Ponty, 2001, p. 249) y esta continuidad hace que la maduración del niño y el aprendizaje sean dos instancias correlativas; habría “acción recíproca entre una y otra”. Asimismo, la acumulación cuantitativa producirá cambios cualitativos, ya que cuando se adquiere una nueva conducta se integra al resto de las conductas adquiridas produciendo modificaciones en el conjunto. De esta forma, el medio en el cual tiene lugar el desarrollo no es ni el cuerpo, ni la conciencia, sino “la estructura total de la conducta” (Merleau-Ponty, 2001, p. 288). Tomando los desarrollos realizados por Wallon, Merleau-Ponty sostendrá que el desarrollo no es “una acumulación de esquemas”, sino que habría reestructuraciones e integraciones de distintas funciones. “La existencia entendida como el conjunto de las configuraciones, de las conductas posibles para un individuo en un momento dado” (Merleau-Ponty, 2001, p. 289) es aquello que produce el desarrollo. Para Wallon “la anticipación es la regla” (Merleau-Ponty, 2001, p. 287) y será este rasgo el que le permita a los niños asumir roles para los que aún no se encuentran preparados. Merleau-Ponty (2001) llama a este rasgo *premaduración*, lo cual refiere a la posibilidad del niño de vivir los conflictos o determinados episodios de su vida antes que se desarrollen los poderes físicos o intelectuales necesarios para hacerlo. Desde un principio, el niño maneja una cultura determinada ya que comienza muy tempranamente a tener una relación con sus pares a partir de la intervención de los objetos culturales y de las instituciones. La utilización de ciertos utensilios (como la mamadera durante el período de lactancia) o la adaptación a conductas socialmente reguladas (como el amamantamiento, cuyas características varían de un grupo social a otro), dan cuenta de la inserción del niño en una cultura particular, con la cual interactuará

y construirá determinados estándares de “lo habitual” o cotidiano. El ciclo de sueño,¹⁴ a su vez, es otro fenómeno que, muchas veces considerado como meramente “natural” o biológico, no es sino el ordenamiento de los períodos de sueño y vigilia en el seno de una cultura determinada. Por esa razón, esta concepción del desarrollo elaborada por Wallon (sobre todo expuesta en *Del acto al pensamiento*), niega cualquier estatus ontológico de las fases del desarrollo: “Frente a un niño de siete años, no se debe definir su grado de desarrollo por algunos signos que permitirían clasificarlo en un cierto ‘estadio’, sino encontrar su dinamismo individual” (Merleau-Ponty, 2001, p. 289).

En “Les relations avec autrui chez l’enfant”, la personalidad del niño se va a ver definida por la situación en la que éste se encuentre. Tomando un trabajo de Köhler¹⁵, Merleau-Ponty sostiene que los niños toman una situación en su “significación inmediata”, siendo “cada conducta autónoma con respecto a las conductas precedentes” (Merleau-Ponty, 2001, p. 323). Esta concepción del desarrollo infantil estará ligada para el fenomenólogo francés con ciertas características existenciales particulares de los niños, a partir de las cuales las conductas de los otros pueden ser vividas como propias. Estas características, como la “indistinción de los diferentes momentos del tiempo”, “sincretismo del espacio” e “ineptitud para concebir el tiempo y el espacio como teniendo unas perspectivas distintas los unos de los otros”¹⁶ (Merleau-Ponty, 2001, p. 247), hacen de la situacionalidad del niño un factor relevante para concebir y valorar su desarrollo. Vivir en un tiempo que no es el de la edad adulta, cotejar un paisaje que difiere de aquel que está ante nuestros ojos, extender el cuerpo más allá de los límites físicos que lo definen, son las características del mundo de la vida del niño, e ignorarlas como partes fundamentales de su desarrollo será ignorar la originalidad misma de la experiencia infantil.

La reivindicación que Merleau-Ponty realiza de la teoría dialéctica del desarrollo viene a rescatar esta individualidad, viene a dar cuenta de otra manera de asir el mundo que ya no podremos aprehender. El tiempo y el espacio en los que vivimos no son los mismos que aquellos habitados por los niños.

8. Conclusión

En el Prólogo de la *Fenomenología de la percepción* (1984), Merleau-Ponty nos recuerda que “ir a las cosas mismas” nos compromete en un proyecto intrincado, con múltiples aristas, con muchas significaciones. ¿Qué querrá decir, después de todo, “ir a las cosas mismas”? ¿Qué nuevos sentidos nos puede reportar sin caer en consideraciones banales o imposibles? ¿Cómo podremos, en tanto filósofos, acercarnos a las cosas sin dejar por ello de hacer filosofía?

La descripción que realiza Merleau-Ponty del desarrollo en el niño y de la actitud metodológica necesaria para poder reconstruirla nos pone frente a la necesidad de rescatar a la infancia del olvido, de reivindicarla como un período de la vida con valía propia y no como la edad adulta degradada. Al igual que las mujeres, los niños habían sido sepultados frente a la construcción de un sujeto determinado que los excluía como sus antípodas: un hombre, adulto y sano. Merleau-Ponty tenía razón: era necesario que Piaget no tuviera razón¹⁷. Pero la psicología genética había ganado y la imagen del hombre consumado había ensombrecido la imagen de aquel sujeto cuya única propiedad era su estado de tránsito, de cambio hacia algo que sería mejor. Merleau-Ponty intenta sacar de las sombras a la infancia y hacer un llamado a quienes se ocupaban de ella. De esta forma, Merleau-Ponty nos pone frente a una nueva manera de concebir el desarrollo, es decir, frente a una nueva manera de entender al sujeto en el mundo de la vida. Cuerpo, conciencia, cultura, se cruzan para disolver y echar por tierra muchas de las dicotomías que habían zanjado la discusión en la psicología del desarrollo: naturaleza/cultura, innato/adquirido, interno/externo.

La carne del mundo se hace presente desde el momento mismo que comenzamos a formar parte de él. En el marco de la discusión metodológica para definir la infancia, “ir a las cosas mismas” ya no es sólo un llamado de carácter epistemológico. “Ir a las cosas mismas” será un postulado ético que conmina a los investigadores a rescatar al sujeto sin desmembrarlo del tejido histórico, social y político al que pertenece.

Notas

¹ Al respecto ver: Gallagher, S., Meltzoff, A. (1996). The Earliest Sense of Self and Others: Merleau-Ponty and Recent Developmental Studies. *Philosophical psychology*, 9, 211-33. Ver también: Gallagher, S., Zahavi, D. *La mente fenomenológica*. (trad. M. Jorba). Madrid, España: Alianza.

² La preocupación merleau-pontyana por concebir a la subjetividad por fuera de todo determinismo aparece también en otros cursos, en el marco de la problematización de la dicotomía naturaleza/cultura. En “Psycho-sociologie de l’enfant”, Merleau-Ponty analiza el complejo de Edipo para dar cuenta de los distintos derroteros que puede tomar la filogénesis de acuerdo con el medio cultural en el que esté inserta. La distinción entre naturaleza (muchas veces concebida como destino) y cultura ya no será planteada en términos de división, sino más bien de solapamiento y mutua influencia.

³ Esta noción fue acuñada por el sociólogo Émile Durkheim en *De la division du travail social* (1893).

⁴ Leighton, D., Kluckon, C. (1948). *Children of the people*. Harvard, USA: Harvard University Press.

⁵ “Si nace (la conciencia de clase), no será porque el jornalero haya decidido hacerse revolucionario y valorice en consecuencia su condición efectiva, será porque ha percibido concretamente el sincronismo de su vida y de la vida de los obreros y la comunidad de su destino” (Merleau-Ponty, 1984, p. 452).

⁶ Ver Merleau-Ponty (1984), el capítulo 1 de la Primera parte.

⁷ Al respecto, ver: Buffone, J. (2017). “Ir hacia” desde los otros. La apropiación de la noción de arco intencional en Merleau-Ponty. *Dianoia (México)*, LXII, 79. E-ISSN 1870-4913.

⁸ “Si, de pie delante de mi mesa, me apoyo en ella con mis dos manos, solamente éstas quedarán acentuadas y todo mi cuerpo seguirá tras ellas como una cola de cometa. No es que yo ignore la ubicación de mis hombros o de mis lomos, lo que ocurre es que ésta queda envuelta en la de mis manos y toda mi postura se lee, por así decir, en el apoyo que éstas toman sobre la mesa” (Merleau-Ponty, 1984, p. 117).

⁹ La equipotencialidad fue uno de los postulados centrales del conductismo, el cual consideraba que las leyes de aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Dicho postulado constaba de tres presupuestos: A) todos los estímulos o respuestas son equivalentes; B) universalidad filogenética de los mecanismos asociativos; C) equivalencia entre todos los organismos de una misma es-

pecie. Esta teoría propia del conductismo fue finalmente derribada por una experiencia llevada a cabo por García y Koelling en 1966 en torno a la aversión condicionada al sabor en ratas. En esta experiencia, “las ratas mostraban una preferencia selectiva por ciertas asociaciones frente a otras: si se presentaba a la rata un estímulo condicionado compuesto de sabor, luz y sonido seguido de un estímulo incondicionado aversivo consistente en un malestar gástrico experimentalmente inducido, las ratas asociaban el malestar al sabor, pero no a la luz o el sonido” (Poza, 2006, p. 30). Este experimento fue clave para comprender que no hay estímulos neutros, sino que tienen un significado o un contenido para el sujeto en una situación determinada (cae así el principio de equivalencia de los estímulos). Hay selección en el aprendizaje asociativo (Carretero, 1998).

¹⁰ Aunque el diálogo tónico emocional de Wallon del que hablaremos más adelante referiría a los primeros meses de vida del bebé, la forma en la que Merleau-Ponty presenta en sus obras este movimiento dialéctico y de mutua definición entre el sujeto y su entorno nos lleva a pensar el diálogo corporal no sólo como un momento genéticamente primario en la definición del yo y del otro, sino como la relación misma que el sujeto traba con los otros. Por esa razón, si bien en el curso “Les relations avec autrui chez l’enfant” (2001) Merleau-Ponty detalla estadios en el desarrollo del niño (análogos a los que presenta Wallon), el contacto con los otros siempre se dará a partir de un proceso dialéctico.

¹¹ Bernard analiza en el apartado sobre Wallon el ejemplo en el que un niño de alrededor de un año identifica sin problemas el sitio donde se encuentran los senos tomando como modelos de referencia el cuerpo de su madre. Asimismo, el niño llamará senos al pliegue de piel que se forma en el codo a partir de la similitud y correspondencia con un seno como tal. Por lo tanto, habría “impresiones aisladas” que el niño traspone en otras personas y que colaboran con la organización del cuerpo de los demás sujetos (Bernard, 1994, p. 50-51).

¹² “En la casa en donde nace un niño, todos los objetos cambian de sentido, se ponen a esperar de él un trato indeterminado aún, alguien más, alguien diferente está ahí, una nueva historia, breve o larga, acaba de fundarse, un nuevo registro, de abrirse” (Merleau-Ponty, 1984, p. 416).

¹³ Ver también: Merleau-Ponty, M. (2012). *La institución. La pasividad: Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)*, en particular el apartado “Institución y vida”.

¹⁴ Al respecto, ver Merleau-Ponty, 1995, p. 196.

¹⁵ Kohler, Elsa (1926). *La personalidad de l'enfant de trois ans*.

¹⁶ Esta singularidad del pensamiento infantil es analizada por Merleau-Ponty en “L’expérience d’autrui” (2001) y *La prosa del mundo* (1971).

¹⁷ “Pero, en realidad es necesario que, de alguna manera, los niños tengan razón contra los adultos o contra Piaget, y que los pensamientos bárbaros de la primera edad sigan siendo un capital indispensable debajo de los de la edad adulta (...). Con el cogito empieza la lucha de las consciencias en la que cada una, como Hegel dice, persigue la muerte de la otra. Para que la lucha pueda empezar, para que cada consciencia pueda sospechar las presencias ajenas que niega, es necesario que tengan un terreno común y que recuerden su coexistencia tranquila en el mundo del niño” (Merleau-Ponty, 1984, p. 366).

Referencias

- BERNARD, M. (1994). *El cuerpo, un fenómeno ambivalente*. (trad. L.A. Bixio). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- CALMELS, D. (2000). Wallon a pie de página. *Revista Iberoamericana de psicometría y técnicas corporales*, 0, pp. 53-64.
- CARRETERO, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- KOFFKA, K. (1936). *Principles of Gestalt Psychology*. New York, USA: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- MERLEAU-Ponty, M. (1964). *Signos*. (trad. Caridad Martínez y Gabriel Oliver). Barcelona, España: Seix Barral.
- _____, (1974). *Las aventuras de la dialéctica*. (trad. L. Rozitchner). Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- _____, (1984). *Fenomenología de la percepción*. (trad. J. Cabanes). Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- _____, (1995). *La Nature. Notes Cours du Collège de France*. París, Francia: Éditions de Seuil.
- _____, (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*. París, France: Verdier.
- _____, (2012) *La institución. La pasividad: Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)*. (trad. de Mariana Larison). Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- PIAGET, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid, España: Morata (original en francés, 1974).
- POZO, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

- VIGOTSKY, L. (2007). *Pensamiento y habla*. (Traducción de Alejandro González). Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- WALLON, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. París, Francia: Quadrige / PUF.
- _____, (1965). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.



Recepción: 8 de agosto de 2018
Aceptación: 26 de junio de 2019