

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

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

David Sierra G.**

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

** Doctor asociado al UMR 5316 Litt&Arts de la Universidad de Grenoble (Francia). Email: davidsierrag86@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-0285>

Recibido: 17 de agosto de 2023

Aceptado: 02 de noviembre de 2023

Introducción

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

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

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

1. Clarificación inicial sobre el material estudiado

Durante el periodo de su vida que va de 1944 hasta 1954, anterior a su primer nombramiento universitario en la Universidad de Leicester, Elias recibía ingresos precarios impartiendo clases nocturnas para trabajadores en el Workers' Education Association, y asegurando algunos cursos, sin puesto fijo, en algunos centros de educación superior de Inglaterra. Como

se verá aquí, durante dicho periodo, Elias solía asociar la imagen sintética del desarrollo humano que le interesaba a lo que llamaba, muy a su manera, la “psicología social”. La construcción de tal imagen sintética constituía el hilo argumentativo de las clases que dictaba en la Universidad de Londres, y que constituyen el material que examinaremos en este artículo.

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

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

Por su parte, la carpeta 179, que lleva el título, “*File concerning Advanced Course in psychology at Morley College, with texts of lectures 1-9 and 11-23 with annexes and students' essays. 1950-1951*” (“*Expediente relativo al Curso Avanzado de Psicología en el Morley College, con textos de las conferencias 1-9 y 11-23 con anexos y ensayos de los estudiantes. 1950-1951*”),

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

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

contiene la transcripción de 22 clases que tuvieron lugar desde el 28 de septiembre de 1950 hasta el 5 de abril de 1951 en el Morely College, en Londres. El conjunto de estos textos los llamaré aquí “Clases Avanzadas de Psicología Social”³. En ellos Elias trató los siguientes temas: (1) Precisiones conceptuales sobre el concepto de mente; (2) la sustitución del comportamiento heredado por el aprendido en el humano; (3) la historia como resultado de la plasticidad del comportamiento humano; (4) cambios en la personalidad individual bajo situaciones extremas: análisis de los campos de concentración; (5) aclaración sobre las diferencias entre regresiones y fantasías; (6) algunos cambios históricos en la estructura de la personalidad; (7) introducción al estudio del proceso de la civilización; (8) la agresividad en el proceso de la civilización; (9) paralelos psicogenéticos en las pinturas primitivas y las pinturas infantiles; (10) la décima sesión no se pudo dictar a causa de enfermedad; (11) depresión y melancolía; (12) ansiedades sociales y psicológicas; (13) ansiedades sociales y psicológicas: el suicidio; (14) digresión sobre las relaciones entre los sexos; (15) tabú y psicología social; (16) tabúes verbales: la reticencia a hablar de dinero percibido; (17) tabúes verbales y estatus social; (18) los tabúes en el proceso de la civilización; (19) algunas capas del desarrollo mental: egocentrismo espontáneo, mentalidad primitiva e infancia; (20) elementos de reflexión para la investigación de los cambios psicológicos y sociales en la historia I; (21) resistencias e impulsos al cambio I; (22) elementos de reflexión para la investigación de los cambios psicológicos y sociales en la historia II; (23) resistencias e impulsos al cambio II. Al igual que con las Clases de Psicología, ninguno de estos textos trae título en el material físico presente en el DLA, y los he asignado en función de su contenido.

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

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

³ Citaré aquí los textos de estas clases mediante la notación “(DLA, nº de carpeta, CAPS-nº de clase: nº página)”. “CAPS” hace referencia a el conjunto de clases que denomino aquí Clases Avanzadas de Psicología Social, y “nº de clase” hace referencia al número que asigno aquí al título de cada clase.

⁴ Citaré aquí el texto de esta clase bajo las Clases de Psicología (CP), bajo el nº de clase 1.1

necesitó de un trabajo de edición particular ya que presenta correcciones a máquina de escribir y a mano por Elias que dificultaban su lectura.

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

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

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

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

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

tradición de pensamiento filosófico fundada en el dualismo cartesiano. Sin embargo, no hace referencia explícita a ella en este texto.

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

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

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

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

Si intentamos definir lo que tienen en común todos los seres vivos, creo que se puede decir lo siguiente: todos son capaces de organizarse a lo largo de un periodo de tiempo definido con la ayuda de diferentes materiales tomados del mundo en el que viven, según ciertos patrones que han heredado y pueden transmitir a otros. Creo que lo que solemos llamar el misterio de la vida reside esencialmente en esta capacidad de tomar materiales o energías del mundo circundante, bastante diferentes a menudo en su

estructura física o química de la del propio organismo, y de disolver, reorganizar y reordenar estos materiales de tal manera que encajen en el patrón de organización heredado (DLA, 167, CP-1: 5).

Según el autor, en el marco de la evolución de la vida se generaron diferentes órganos para asegurar esta función fundamental de organización. Vislumbraba Elias además un cierto orden en ese proceso evolutivo: un orden que condujo de los organismos unicelulares a los organismos altamente diferenciados con órganos especializados. De su argumentación se entiende que, para él, el organismo humano, incluyendo lo que llamamos su “mente”, habría surgido en el curso de dicho proceso.

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

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

Elias reconocía que en todos los organismos que habrían alcanzado evolutivamente *el sistema nervioso central*, este media la coordinación —de manera distinta según los niveles que lo componen— entre los estímulos que provienen del “mundo”⁶ y la expresión de reacciones en el organismo. En otras palabras, se trata para él del sistema de órganos que se encarga de

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

asegurar, en aquellos organismos, la función fundamental de organización de la vida que había presentado en su clase. En el ser humano, este sistema habría alcanzado un cierto nivel que le brindó un muy amplio margen de adaptabilidad. En la Clase Avanzada de Psicología Social del 2 de octubre de 1950, sobre *"La sustitución del comportamiento heredado por el aprendido en el humano"* (DLA, 179, CAPS-2), Elias considera que este margen de adaptabilidad se debe a que, en el transcurso de la evolución que condujo a nuestra especie, el comportamiento del organismo perdió rigidez con respecto a sus estructuras corporales. Así, mientras los demás animales tienen "un patrón de comportamiento heredado que no pueden cambiar, (...) el hombre se libera del patrón de comportamiento heredado y lo sustituye por un patrón de comportamiento aprendido" (DLA, 179, CAPS-2: 1). Esto habría sido posible por el alto nivel de coordinación que el sistema nervioso central humano alcanzó evolutivamente. Por esta razón, Elias dedicó al menos cuatro de sus Clases de Psicología a explicar a sus estudiantes la estructura y las funciones de cada nivel que compone el sistema nervioso central humano. Entre otras cosas, hizo un énfasis especial en aclarar cuales son aquellos niveles relacionados con, [1] por una parte, las acciones involuntarias —sobre todo las de reflejo (el rotuliano, el aquíleo, la retirada, etc.) y las automáticas o autónomas (la respiración, la frecuencia cardiaca, la digestión, etc.)—, y [2] por otra parte, las acciones voluntarias, reconociendo que las últimas corresponden a un nivel más elevado de organización y coordinación de la acción del organismo que las primeras. Así, en la clase sobre *"El sistema nervioso central"* (DLA, 163, CP-3), que dictó posiblemente hacia septiembre de 1951, recordaba que el tronco del encéfalo, un alto nivel de coordinación del sistema nervioso ubicado en la zona de unión entre la medula espinal y el cerebro, representa el centro de coordinación de acciones involuntarias automáticas o autónomas, mientras que el tálamo, ubicado por encima del tronco encefálico, representa:

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

Así, Elias había advertido para entonces que la capacidad que tiene el cuerpo de sentirse a sí mismo en el tálamo representa una forma de coordinación centralizada de la acción del organismo, es decir, que permite un mayor control sobre el conjunto desde un centro; y que además representa, quizás, un vector de aprendizaje —en la clase que dictó sobre *"Las investigaciones de Pavlov"* (DLA, 163, CP-5), se encuentra una argumentación un poco más

elaborada de esto último—. De su modelo se puede apreciar que, para él, en comparación con las actividades involuntarias automáticas que se coordinan desde el tronco del encéfalo, la coordinación del estado de sensación del cuerpo en el tálamo brinda condiciones para las acciones voluntarias sin llegar a ellas todavía, pues, incluso allí, la acción del organismo se encontraría en un nivel de coordinación ajeno a estas. Según él, estas últimas sólo pueden tener lugar en aquella parte del sistema nervioso que alcanzó evolutivamente el centro de coordinación de más alto nivel: la corteza cerebral y los hemisferios cerebrales.

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

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

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

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

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

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

de manera preponderante de las interacciones que el organismo entretiene con el mundo. Así, como lo indicó en la clase sobre *“Algunas teorías del aprendizaje humano”*:

(...) en el caso del hombre, más que en cualquier otro animal, (los) impulsos se filtran, se transforman, se desvían o se reprimen de acuerdo con las experiencias que el propio individuo ha tenido, de acuerdo con su aprendizaje, de modo que una forma más móvil y más delicada de ajuste se hace posible. Con lo que hemos aprendido de los hemisferios cerebrales, es como si las pulsiones que surgen de todo el organismo hacia los hemisferios cerebrales fueran allí tamizadas, inhibidas, desarrolladas o transformadas de acuerdo con la propia experiencia del individuo (DLA, 163, CP-7: 2).

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

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

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

Es importante retener que el desarrollo que llamamos “madurar” era para Elias “una característica psicológica”, como lo pronunció el 27 de noviembre de 1951 en su clase sobre *“Psicoanálisis y desarrollo emocional en el niño”* (DLA, 163, CP-10: 2). Por “maduración” entendía un “crecimiento mental” o, en otros términos, el proceso psicogenético. Este último

se hace patente, entre otras cosas, por las limitaciones observables en cada etapa del proceso. El aprendizaje es uno de esos aspectos que se encuentra limitado por el proceso escalonado de maduración. Según él, “después del nacimiento se produce un proceso de maduración que permite a los niños aprender a los dos años lo que no podían aprender a los ocho meses; y aprender a los ocho meses lo que no podían aprender a los dos meses” (DLA, 163, CP-10: 8). Esta es una de las razones por las cuales somos particularmente indefensos y dependientes de otros seres humanos, sobre todo en los primeros años de nuestra vida. Evolutivamente, explicaba en su clase sobre *“la teoría de las pulsiones y la maduración inicial humana”* ya citada, hemos llegado a una situación en la cual nacemos en un estado “medio fetal” (DLA, 163, CP-9: 11), y nuestro desarrollo inicial debe continuarse de manera extrauterina, con ayuda de los demás. Sobre este último punto hizo un énfasis que resume su posición:

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

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

Ahora bien, nada permite suponer que Elias viera este proceso de desarrollo como algo automático, o innato en un sentido biologicista. Por el contrario, fue muy explícito en su clase en reconocer que dicho desarrollo sólo podría tener lugar mediante la relación constante que

el organismo mantiene con el exterior: “Necesitamos la naturaleza *más* el entorno o la crianza” (DLA, 163, CP-9: 10), explicaba. Así, de la misma manera que el crecimiento orgánico necesita de aportes externos para poder ocurrir —por ejemplo los alimentos—, el crecimiento mental “no puede proceder de la manera adecuada sin la aportación desde el exterior a través de los sentidos” (DLA, 163, CP-9: 9). La materia prima del aprendizaje, según Elias, se encuentra en las experiencias que tenemos con el mundo, experiencias que, debido a nuestra constitución natural, se encuentran siempre mediadas, sobre todo al inicio de la vida, por las relaciones que mantenemos con los demás, principalmente con los padres. En la clase sobre *“Psicoanálisis y desarrollo emocional en el niño”*, Elias explicó, bajo una perspectiva de desarrollo, las razones por las cuales la primera relación social que todos los seres humanos experimentamos en nuestra vida con la madre se encuentra fuertemente cargada de emocionalidad, satisfacciones, conflictos, frustraciones y fantasías. Este punto es crucial porque, para él, había buenas razones para suponer que las experiencias que tiene el niño durante los primeros tres años de su vida en su entorno familiar “se hunden más profundamente en toda (su) estructura mental que las experiencias hechas durante el período posterior” (DLA, 163, CP-10: 10), y por ende, se tiene un menor acceso consciente a ellas durante el periodo posterior. El carácter emocional del conocimiento y del pensamiento toma forma en aquel momento inicial del desarrollo de todo ser humano. Como veremos, esta situación inicial es, para Elias, de gran importancia para entender el desarrollo del pensamiento y del conocimiento en la historia.

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

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

El carácter emocional del comportamiento, del conocimiento y del pensamiento que toma forma en el momento inicial del desarrollo de todo ser humano encuentra, para Elias, un paralelo con el carácter emocional que se evidencia en el comportamiento, el conocimiento y

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

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

La teoría del conocimiento que defendía Elias se encuentra ejemplificada en este punto. Es importante señalar, sobre todo para quienes estudian la génesis de las categorías eliasianas, que este no hizo referencia a su modelo de “Compromiso y distanciamiento” en ninguna de las clases que examinamos aquí. A mi entender, todavía no lo había elaborado, ya que la primera vez que lo presentó públicamente fue cinco años después, en 1956, en el ensayo publicado con el mismo nombre en el *British Journal of Sociology* (Elias, 1956). Sin embargo, en las clases aquí consideradas ya se pueden entrever los esbozos de la teoría del conocimiento que se encuentra a la base del modelo. Se pueden encontrar cuatro ejemplos que lo corroboran en la Clase Avanzada de Psicología Social que dictó el 22 de febrero de 1951, sobre “*Algunas capas del desarrollo mental: egocentrismo espontáneo, mentalidad primitiva e infancia*” (DLA, 179, CAPS-19):

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

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

Todo lo que dice la ciencia es emocionalmente insatisfactorio. Fue muy insatisfactorio emocionalmente cuando Galileo dijo que la tierra no es el centro del universo. Es natural pensar que la tierra, donde estamos, es el centro del universo. Que nos digan que no somos en absoluto importantes no tiene ningún significado para nosotros. Luego llega otro colega que intenta demostrar que nosotros, los seres

humanos, descendemos de los monos. ¡Qué emocionalmente insatisfactorio! Y luego Freud. ¡Increíble! Y así sucesivamente. Hay que luchar por cada paso importante en el desarrollo científico, porque nuestras inclinaciones primarias, nuestras necesidades emocionales, se ven cada vez más hambrientas por cuenta de estas investigaciones científicas y pasa mucho tiempo antes de que nos adaptemos emocionalmente a ellas. Esta actitud de juicio científico frío y desapegado, que les pido a ustedes que logren en sus investigaciones, es un logro muy difícil que requiere un largo entrenamiento y acumulación de conocimientos. No es, como suponemos, la actitud natural del hombre, sino que requiere una enorme transformación pulsional (DLA, 179, CAPS-19: 2).

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

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

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

La variabilidad en las formas de vida social entre los seres humanos no respondía, para él, a características intrínsecas de las diferentes culturas humanas, ni a características biológicas específicas de los miembros de cada una de ellas. Para evitar la tautología según la cual la existencia de una variabilidad en las formas de vida entre los seres humanos se debe a las diferencias en dichas formas de vida, se debe situar la reflexión sobre los orígenes de la cultura por fuera de la cultura, y esto fue precisamente lo que hizo Elias: a la base de esta variabilidad se encuentra una estructura biológica compartida por el conjunto de la especie. Como lo planteó en la Clase Avanzada de Psicología Social sobre “*La historia como resultado*

de la plasticidad del comportamiento humano' (DLA, 179, CAPS-3), las diferentes expresiones en la conducción de la vida humana fueron posibles por una estructura caracterizada, como vimos, por un alto grado de plasticidad en el moldeado de los patrones de comportamiento, gracias al tipo de sistema nervioso alcanzado evolutivamente. La transmisión de aquellas pautas de comportamiento aprendidas de generación en generación es lo que, para él, llamamos la *historia*. En sus propias palabras: "una de las características de la vida social del hombre, en la que su carácter biológico específico se muestra con especial intensidad, es la historia: la forma en que la experiencia de una generación se transmite a la siguiente" (DLA, 179, CAPS-3: 1). Así, en la medida en que el comportamiento, incluido aquel que conocemos como "pensar", representa un mecanismo natural de adaptación socialmente mediado, las pautas de comportamiento y pensamiento aprendidas se transmiten de generación en generación mediante el aprendizaje, y no por la herencia biológica. Las pautas del comportamiento humano pueden cambiar a un ritmo diferente al de las estructuras biológicas. Esta es, para él, una de las características de la historia propiamente humana, y que permiten que esta última tome la forma de desarrollo.

Conclusión

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

Hay un problema de hecho que hay que estudiar y que se ha estudiado muy poco: a saber, ¿cómo es que los hombres dejaron de ser lo que llamamos primitivos, con magia y mitos, proyectando sus sentimientos

abiertamente en el mundo, y se han convertido en lo que llamamos seres civilizados o racionales? —aunque todas estas palabras requieren alguna explicación, pues el hombre no nace racional ni civilizado—. Cuando empecé a pensar en este problema, me di cuenta de que era muy difícil porque no tenemos material adecuado para observar estos cambios, y por eso empecé a observar en un campo muy limitado en la propia Europa, ciertos cambios que se han producido en las actividades más simples del hombre: beber, comer, dormir (DLA, 179, CAPS-7: 1).

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

Fuentes utilizadas

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