

# La Psicología del curso de vida en el marco de la Psicología del Desarrollo

Enrique Lombardo y Deisy Krzemien  
*Facultad de Psicología*  
*Universidad Nacional de Mar del Plata*

---

## Abstract

Durante fines del siglo XIX y principios del XX, las principales líneas de la Psicología del Desarrollo intentaban explicar los cambios del desarrollo ontogenético a partir de un patrón universal del desarrollo, determinado por la herencia genética y la evolución biológica y vinculado a la fuerte presencia de las corrientes innatistas. Por otra parte, en las ciencias sociales aún no habían cobrado importancia los conceptos de diversidad cultural, contextualismo, variabilidad intergeneracional y relatividad transcultural.

Avances en la investigación científica y en los diseños metodológicos han sentando las bases para nuevas concepciones acerca del desarrollo. Se ha replanteado el peso del factor biológico hacia la consideración de la influencia recíproca de factores culturales e históricos.

La Psicología del curso de vida resulta adecuada para una comprensión más holística y metateórica de la naturaleza del desarrollo humano desde la concepción hasta la muerte, cuyas premisas básicas enfatizan el interjuego dinámico entre influencias biológicas y socioculturales; los cambios del desarrollo y del envejecimiento forman un proceso continuo, no limitado a alguna edad particular; el desarrollo es multidimensional y multidireccional. Una consecuencia de la incidencia de este paradigma en la Psicología del Desarrollo es la profundización del estudio del envejecimiento desde una perspectiva positiva.

**Palabras clave:** Desarrollo, Psicología del curso vital, Contextualismo, Cultura, Envejecimiento.

Throughout the late nineteenth and early twentieth century, main trends in developmental psychology attempted to explain the changes in onto-genetic development based on a universal development pattern determined by genetic legacy and biological evolution. This pattern was

in turn closely associated to the important role of innatist approaches. On the other hand, the notions of cultural diversity, contextualism, intergenerational variability, and crosscultural relativity had not yet made their way in the social sciences.

The progress of scientific research and methodological designs has laid the groundwork for new ways of thinking about development. The relevance of biological factors has been reconsidered vis-à-vis the reciprocal influence of cultural and historical factors.

Lifespan psychology contributes to a more holistic and meta-theoretical understanding of the nature of human development from conception to death. This approach basically emphasizes the dynamic interplay between biological and sociocultural influences, developmental and aging changes as a continuous process not limited by any particular age; the multidirectional and multidimensional nature of development. The paradigm of developmental psychology allows us to delve more deeply into the study of aging from a positive perspective.

**Keywords:** Development, Lifespan Psychology, Contextualism, Culture, Aging.

---

## Introducción

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, se van produciendo cambios en las perspectivas teóricas acerca del desarrollo humano, y una de las características de estos cambios es el creciente interés acerca de la influencia de factores culturales e históricos en aquel proceso. Hasta ese momento ocupaban un lugar escasamente relevante o incluso inexistente en las principales líneas de la Psicología del Desarrollo. Éstas, por un lado, registraron la fuerte presencia de las corrientes naturalistas e innatistas durante fines del siglo XIX y principios del XX, que buscaban un patrón universal del desarrollo, heredado genéticamente, relativizando el rol de ambiente más allá de ser una fuente de estímulos o aprendizajes. Por otro lado, desde las ciencias sociales, cultura y sociedad eran concebidas a partir de la existencia de un modelo único hacia el cual tendían todas las sociedades. El parámetro era la sociedad occidental, considerada como la forma más avanzada o evolucionada y, por oposición, aquellas sociedades que se diferenciaban de ésta eran consideradas primitivas. En este sentido, no existía un concepto serio acerca de la diversidad cultural, sino que más bien se consideraba a las sociedades en distintas etapas de desarrollo.

Si pensamos que el desarrollo humano tiene su origen en el contexto socio-cultural en el que se encuentra (Vigostsky, 1989), el producto final de ese desarrollo también es único, solamente afectado por el nivel de complejidad alcanzado por la cultura en la que vive.

Si, por el contrario, consideramos el origen del desarrollo en una fuente interna, sean cuales fueren sus características, el producto final estaría preformado en los procesos mismos que le dan origen y que serían universales.

En resumen, nos encontramos con perspectivas del desarrollo que coincidieron en atribuirle como notas comunes una secuencia de estadios con carácter unidireccional e irreversible, orientados hacia un estado final de características universales, además fuertemente enfocado en los estadios iniciales del desarrollo. Si bien existe una variedad de corrientes y autores que discrepan en uno u otro punto, en la gran mayoría encontramos un notable desinterés por el estudio de los cambios que suceden más allá de la adolescencia.

### Algunos antecedentes

Contemporáneas y aun anteriores a las ideas mencionadas, diferentes investigaciones y trabajos científicos van sentando las bases para nuevas concepciones acerca del desarrollo. Quetelet es quizás el antecedente más mencionado (Leer, 1988). Publicó, en 1842, *Sur l'homme et le développement de ses facultés*, donde plantea su oposición a las generalizaciones excesivas, y estudió las relaciones entre influencias sociales y biológicas. Por otra parte, ya hace mención a los problemas metodológicos en los diseños de investigación.

Ya en el siglo XX Stanley Hall, próximo a cumplir los 80 años, publicó *Senescent, the last half of life*. Su libro es el primero que aborda desde la Psicología la etapa de la vejez. Dice Hall (1922) en dicho texto:

“El estatus psíquico de los ancianos tiene gran importancia. La senescencia, al igual que la adolescencia, posee sus propios modos de sentir, pensar y de querer, así como su psicología propia, pues es tan relevante el régimen de la mente como del cuerpo. Aquí las diferencias individuales son probablemente mayores que en la juventud”.

A partir de sus estudios comienzan a derribarse algunos de los mitos acerca de la Psicología de la vejez.

En los años treinta y cuarenta, los trabajos de Charlotte Bühler (1933) avanzaron en la ruptura con la psicología de tinte biologicista. Enmarcada en la llamada Psicología Humanista, esta autora considera al sujeto artífice de su desarrollo en la búsqueda de su autorrealización y propone el estudio biográfico como Metodología de la Psicología Evolutiva.

Klaus Riegel es un autor clave, y a la vez polémico, en cuanto a la transformación de la Psicología del Desarrollo. Sus planteos particularmente originales

son objeto de cuestionamiento por su dudosa base empírica, así como por su lectura crítica de los grandes autores como Piaget. Su originalidad consiste, entre otras, en la reintroducción de la dialéctica, presente ya en autores relevantes como Piaget y Vigotsky, y en la consideración de la multifactorialidad en el desarrollo. Siguiendo a Rubinstein asume, por un lado, que al nacer un sujeto está primariamente determinado por procesos biológicos, y que los procesos socio-culturales, paulatinamente conforme el sujeto va creciendo, van jugando un rol de directriz en su desarrollo. Su concepción del desarrollo consiste en un interjuego dialéctico entre cuatro componentes fundamentales: las actividades psicológicas, los factores biológicos, el ambiente (biofísico) y los factores socio-culturales (Riegel, 1976, 1979; Van Ijzendoorn, Goossens y Van Der Veer, 1984).

Así, asistiríamos a un proceso de coordinación y sincronización, pero a su vez a desajustes o crisis que tienen en su teoría un carácter positivo y constructivo. De esta manera, el individuo modifica el ambiente y es modificado por éste permanentemente, lo que da como resultado un curso vital, particular en cada persona, según el interjuego de factores mencionados. Para el autor la Psicología del Desarrollo debe replantearse desde lo metodológico, el estudio del desarrollo de la vida humana. Es aquí donde coincide con los autores de la corriente de la *"life-span theory"*. Prosigue los trabajos pioneros de Baltes y Schaie (1973), quienes ya habían comenzado a utilizar diseños longitudinales. Propone un método llamado diseño longitudinal mixto (*mixed-longitudinal*), a partir del cual intenta estudiar y vincular las diferencias relacionadas con la edad (propias del ámbito de la Psicología) y las diferencias de cohorte (ámbito sociológico). Se compara a sujetos de la misma edad en diferentes momentos históricos, como principios y finales del siglo XX. El lapso de tiempo establecido suministra resultados en los cuales la variancia está determinada por diferencias vinculadas con la edad y la generación a la que pertenecen los sujetos.

Un hito en este momento fundacional es el *Seattle Longitudinal Study* (SLS) (Schaie, 1996). Consistió en un estudio longitudinal que comenzó en 1956, enfocándose en las diferencias de edad y en los cambios en habilidades cognitivas vinculadas a la edad. Se abordaron también las variadas influencias en el envejecimiento cognitivo, incluyendo estilos cognitivos, características de personalidad, estilo de vida y ambiente familiar. Del SLS surgió un modelo explicativo acerca de los factores que intervienen en los distintos cambios psicológicos en el curso de vida. El estudio considera varios factores (posibles mecanismos) reforzados o limitados por eventos macrosociales que pueden aportar a la ganancia en el funcionamiento intelectual de una cohorte. Además,

proveyó datos acerca de las diferencias de cohorte en áreas de adquisición de conocimientos y prácticas.

## Constitución del paradigma del curso de vida en la Psicología del Desarrollo

Queda delineada, de este modo, una corriente dentro de la Psicología del Desarrollo denominada “*life-span*”. Asimismo, esta corriente también se introduce en la Sociología. Se comienza a examinar la articulación entre la historia y las vidas individuales, dando origen a una Sociología del desarrollo social y cultural de la vida humana que se replantea las categorías clásicas como la de división en etapas de la vida humana. Christian Lalive d’Epinay (Lalive d’Epinay, Bickel, Cavalli y Spini, 2005) manifiesta que la sociedad construye y propone un modelo a las personas, una especie de organizador del desarrollo de sus vidas. Incluye un sistema de normas, comportamientos esperables, roles según la edad; las instituciones sociales también responden a ese sistema organizando el trayecto de la vida.

La expresión “trayecto de vida” o “curso de vida” abarca realidades, significados y usos diferentes según los autores o sus marcos teóricos, y algunos de ellos la utilizan de manera indiferenciada e intercambiable junto con otros términos tales como trayectoria de vida o biografía, de las cuales ninguna tiene un sentido unívoco. Se opone a expresiones como “ciclo de vida”, concepto con el que algunas veces se confunde en las traducciones al español. La oposición mencionada deviene de la consideración de ciclo a la manera de ciclo biológico: nacimiento, crecimiento y reproducción, declinación y muerte. El paradigma del curso de vida ha intentado alejarse de este modelo, considerándolo simplista y ajeno a lo propio del ser humano, que consiste en su carácter psicológico, social e histórico y no puramente biológico.

Confluyen en este nuevo campo de conocimientos estudios sobre cognición, personalidad, cambio social, políticas públicas, etc.

El atravesamiento multidisciplinar de este conjunto de principios y puntos de vista, así como de metodologías de estudio, da lugar a un verdadero paradigma.

En este marco, el paradigma (entendido como una cosmovisión que determina la forma en que vemos un fenómeno, en este caso la vida humana) del curso de vida puede ser definido como “el estudio interdisciplinario del transcurrir de la vida humana (ontogénesis humana)” (Elder, 1998).

Integra en un marco teórico un modelo explicativo acerca de las interacciones e interdependencias entre: a) los procesos de desarrollos biológicos y psicológicos; b) el contexto socio-histórico y las dinámicas que lo afectan, así como sus mediaciones institucionales y, dentro de ellas, particularmente los modelos de trayecto de vida como formas de regulación social, y c) los trayectos de vida individuales que se desarrollan en el marco de las obligaciones y de las restricciones originadas en a) y en b). Ello en función de los recursos propios de cada individuo y de su capacidad para reflexionar acerca de su propia existencia y del contexto social al que pertenece. Se construye una suerte de narrativa (Ricoeur, 1995).

La complejidad que implica el estudio del trayecto de vida impide abordarlo desde una sola disciplina, es necesariamente *multidisciplinario*. Requiere la contribución tanto de la Biología, de la Antropología o de la Historia, como de la Psicología, la Sociología o la Demografía. Aún más, en la medida en que no se trata únicamente de yuxtaponer dimensiones y conocimientos relacionados con ellas, sino de aprehender los vínculos y las influencias recíprocas entre ellas. El trayecto de vida es una orientación teórica que incorpora un objetivo *interdisciplinario*.

El paradigma del curso de vida considera fundamentalmente al desarrollo humano como un conjunto de procesos que transcurren a lo largo de toda la existencia, desde el nacimiento hasta la muerte (Settersten, 2003). Este es el caso si consideramos las dimensiones biológicas y psicológicas del desarrollo humano, ya que los estudios han demostrado que éstas conciernen a los fenómenos que intervienen durante la vida entera y que ciertas capacidades pueden mejorar hasta una edad avanzada, mientras que otras pueden decaer de manera mucho más precoz, y que las ganancias y las pérdidas se reequilibran de manera continua (Baltes, Linderberger y Staudinger, 1998).

Apoyan esta visión los estudios aportados por las ciencias sociales, como los estudios sobre el proceso de socialización. En este sentido, Lévi-Strauss (1992) señalaba, hace mucho tiempo ya, que este proceso abarcaba toda la existencia, idea que fue retomada por Cain (1964). Berger y Luckmann (1966) incluyen el tema en su diferenciación entre socialización primaria y secundaria.

Desde la Psicología del Desarrollo del curso de vida se plantean cuatro premisas básicas (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980; Riley, Abeles y Teitelbaum, 1981):

1. Los cambios en el desarrollo y en el envejecimiento forman un proceso continuo, no limitado a alguna edad en particular. Desarrollo es un proceso a lo largo de la vida. Comienza con el nacimiento y termina con la muerte. Cualquier edad dada no puede entenderse totalmente aislada de

las edades anteriores. Supone también que los cambios son posibles en cualquier edad y que el cambio puede ser cuantitativo o cualitativo (Baltes y Reese, 1984).

2. Los cambios ocurren en varios dominios: social, psicológico y biológico de la conducta y funcionamiento humano. El desarrollo es multidimensional.
3. Los cambios ocurren según diferentes patrones definidos sobre muchos atributos de la conducta y funcionamiento humano. El desarrollo es multidireccional.

La idea implícita en las premisas de multidimensionalidad y multidireccionalidad es que los cambios son el producto de las mutuas transformaciones entre el individuo y su ambiente, en donde nada está fijado de antemano, y pueden ocurrir en diferentes ritmos y con diferentes trayectorias para varios dominios en distintos sujetos.

4. Los cambios de conducta reflejan complejas interacciones de procesos sociales psicológicos y biológicos en el curso de vida de un individuo y en un tiempo histórico. El desarrollo es multideterminado. Una muestra de esto es que el envejecimiento no es un fenómeno sólo biográficamente determinado. Las causas de cambio o estabilidad en la conducta y funcionamiento se encuentran también en la biología, en la psicología, en la estructura social y en sus interacciones. Dado que el desarrollo surge de complejas interacciones entre variables, se encuentran grandes diversidades en el desarrollo en los individuos. Cuando combinamos esta multideterminación con las otras premisas es posible comprender que cambios similares pueden haber tenido causas diferentes y que cambios en diferentes edades pueden tener diferentes orígenes. Además, esta premisa, en conjunción con la premisa de desarrollo a lo largo de la vida, plantea la posibilidad de intervenciones diseñadas y aplicables en cualquier edad para alterar el curso del desarrollo.

Por su parte, Baltes, Reese y Nesselroade (1981) resumen el enfoque multicausal del desarrollo del curso de vida a partir de un modelo de tres tipos de factores principales:

- *Influencias normativas relacionadas con la edad*: son determinantes biológicos y ambientales que muestran una correlación con la edad cronológica. Consisten en una serie de cambios esperables, vinculados a la maduración biológica o a la incorporación en la vida social.
- *Influencias normativas relacionadas con la historia*: son acontecimientos históricos generales experimentados por una unidad cultural

dada en conexión con el cambio biosocial. En síntesis, son los efectos generacionales, y pueden ser biológicos o sociales.

- *Influencias no-normativas*: son determinantes ambientales y biológicos que, aunque significativos en su efecto sobre la historia del individuo, no son generales. No les ocurren a todos ni tienen un patrón único.

Este grupo de factores interactúan entre sí, tienen efectos acumulativos y pueden cambiar con el tiempo. Pero la manera en que intervienen en el desarrollo del individuo es diferencial. De este modo, ciertos factores tienen mayor peso que otros en determinado momento vital. Los factores biológicos que guiaron la Psicología Evolutiva durante largo tiempo pueden ser considerados ahora privilegiados sólo en las primeras etapas de la vida y, en todo caso, en las últimas, la vejez avanzada, pero no a lo largo de toda la vida, en donde factores socio-culturales e históricos jugarían un papel más determinante.

Se producen, así, una serie de transformaciones en la Psicología del Desarrollo, que van desde una ampliación del concepto mismo de desarrollo a la modificación de otros conceptos asociados con éste. Por otra parte, se incluyen factores que hasta ese momento eran teóricamente distantes o ausentes, y que salvo algunas excepciones no habían formado parte de los marcos teóricos. Un ejemplo que ilustra esta novedad es la consideración de los hechos históricos en el desarrollo de un individuo en diferentes etapas de su vida (Riley, 1979).

Una consecuencia de la incidencia del paradigma del curso de vida en la Psicología del Desarrollo es la profundización de los estudios sobre el envejecimiento. La vejez era un objeto poco menos que invisible para las ciencias humanas y sociales hasta mediados del siglo pasado, constituyendo, en cambio, un tema de estudio de larga trayectoria para las ciencias médicas. El estudio de las reales capacidades intelectuales en la vejez y la postura crítica frente al modelo decremental resultan un buen ejemplo del interés renovado en esta etapa de la vida y de un cambio en la perspectiva del desarrollo. Estos aportes constituyen, indudablemente, uno de los pilares de la Psicología del curso de vida. Podemos afirmar que la Psicología del Desarrollo incorpora a la vejez y al envejecimiento como temas de investigación. Queda así conformado un campo teórico amplio que propone una visión distinta de la vida humana y, como vemos, una revisión general de los supuestos de la Psicología del Desarrollo.



## Bibliografía

- BALTES, P. B.; REESE, H. W., y LIPSITT, L. P. (1980), "Life span developmental psychology", *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 65-110.
- ; — y NESSELROADE, J. R. (1981), *Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva: Enfoque del Ciclo Vital*, Madrid, Morata.
- ; LINDENBERGER, U. y STAUDINGER, U. M. (1998), "Life-span theory in developmental psychology", en LERNER, R. M. (ed.), *Handbook of child psychology*, Nueva York, Wiley & Sons, 1, pp. 1029-1143.
- y SCHAIE, K. W. (eds.) (1973), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*, Nueva York, Academic Press.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BUHLER, C. (1953), *Desarrollo Psicológico del Niño*, Buenos Aires, Losada.
- CAIN, L. (1964), "Life Course and Social Structure", en FARIS, R. E. L. (ed.), *Handbook of Modern Sociology*, Chicago Rand McNally, pp. 272-309.
- ELDER, G. H. Jr. (1998), "The Life Course as Developmental Theory", *Child Development* 69, pp. 1-12.
- HALL, S. (1922), *Senescente, the last half of life*, Londres, Nueva York, Appleton.
- LALIVE D'EPINAY, C.; BICKEL, J. F.; CAVALLI, S. y SPINI, D. (2005), "Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire", en GUILLAUME, J. F. (ed.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Les éditions de l'Université de Liège, pp. 187-210.
- LEHR, U. (1988), *Psicología de la senectud*, Barcelona, Herder.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1992), *Tristes tópicos*, Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, P. (1995), *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.
- RIEGEL, K. F. (1976), *Psychology of history and development*, Nueva York, Plenum Press.
- (1979), *Foundations of dialectical psychology*, Nueva York, Academic Press.
- RILEY, M. (1979), *Aging from birth to death. Interdisciplinary perspectives*, vol. I, Boulder, Colorado, Westview Press.
- ; ABELES, R. y TEITELBAUM, M. (1981), *Aging from Birth to Death. Sociotemporal Perspectives*, vol. II, Boulder, Colorado, Westview Press.
- SCHAIE, K. W. (1965), "A general model for the study of developmental problems", *Psychological bulletin* 64, pp. 92-107.
- (1996), *Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study*, Nueva York, Cambridge University Press.
- SETTERSTEN, R. A. (2003), "Propositions and controversies in life-course scholarship", en SETTERSTEN, R. A. (ed.), *Invitation to the life course. Toward new understandings of later life*, Amityville (NY), Baywood, pp. 15-45.

VAN IJZENDOORN, M. H.; GOOSSENS, F. A. y VAN DER VEER, R. (1984), "Klaus f. Riegel and dialectical psychology: In search for the changing individual in a changing society", *Storia e critica della psicologia*, University of Leiden, vol. V, N° 1, pp. 5-28.

VIGOTSKY, L. S. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, p. 94.

**elombar@sinectis.com.ar**

**lombardo@mdp.edu.ar**

Enrique Lombardo. Licenciado en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador (categoría IV) del Grupo de Investigación "Temas de Psicología del Desarrollo", UNMDP. Codirector del Grupo de Extensión "Temas de Psicología del Desarrollo". Facultad de Psicología, UNMDP. Docente e investigador de la UBA.

**dekrzem@mdp.edu.ar**

**nuevabuena@ciudad.com.ar**

Deisy Krzemien. Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP), Becaria Doctoral de Investigación del CONICET, Doctoranda en Psicología (UNSL), Profesora Titular de Psicología General en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social (UNMDP).

Aceptado: 11 de abril de 2008.