

## LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS DE LA PEDAGOGÍA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

*The Psychological Dimensions of Pedagogy in the Early  
20<sup>th</sup> Century*

*Les dimensions psychologiques de la Pédagogie au début  
du XX<sup>e</sup> siècle*

FRANCESC CALVO ORTEGA

*Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Departamento de Teoría e Historia  
de la Educación. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebron, 171.*

*08035 Barcelona. Correo-e: francesccalvo@ub.edu*

Fecha de recepción: enero de 2007

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2007

BIBLID [(1130-3743) 19, 2007, 47-72]

### RESUMEN

La articulación histórica acerca de la influencia de la psicología en el campo de las ciencias humanas requiere no tanto de una periodización exacta y sin interrupciones de la formación de su campo de positividad científica como de la averiguación del proceso de racionalidad que se ha dado en la constitución teórica del conocimiento del hombre en general. Un ejemplo paradigmático de lo que ha ocurrido en ese proceso es el de la pedagogía contemporánea que en el transcurso de la formalización como disciplina científica toma de la psicología lo que ésta, a su vez, establece, especifica y delimita normativamente a partir de las contradicciones a que es expuesta tanto por las ciencias naturales como por las ciencias del espíritu. Toda una serie de modelos psicológicos son trasladados al pensamiento pedagógico y de ahí a la práctica educativa lugar donde se reproducen dichas contradicciones bajo el perfil de una ambigüedad que remite sin duda a los problemas existenciales del hombre.

*Palabras clave:* ciencias humanas, psicología, pedagogía, desarrollo infantil, patologías educativas, medio educativo, psicología del niño, psicología moral.

#### SUMMARY

The historical articulation about the influence of Psychology in the field of Human Sciences requires an inquiry into the rationality process that has occurred in the theoretical constitution of human knowledge in general rather than an exact periodization without interruptions in the forming of its field of scientific positivism. A paradigmatic example of what has happened in that process is that of contemporary Pedagogy which in the course of its formalization as a scientific discipline that takes from Psychology what the latter, in turn, establishes, specifies and delimits normatively from the contradictions to which it is exposed by both Natural Sciences and Human Sciences. A whole series of psychological models is transferred to pedagogical thought and from there to educational practice where these contradictions are reproduced under the profile of an ambiguity that, without a doubt, refers to the existential problems of humanity.

*Key words:* human sciences, psychology, pedagogy, children development, educative pathologies, educative means, psychology of child, moral psychology.

#### SOMMAIRE

L'articulation historique à propos de l'influence de la Psychologie dans le domaine des Sciences Humaines ne demande pas tant d'une périodisation précise et ininterrompue de la formation de son domaine de positivité scientifique que de l'analyse du processus de rationalité présent lors de la constitution théorique de la connaissance de l'homme en général. Un exemple paradigmatique de ce processus est celui de la Pédagogie contemporaine. En effet, au cours de sa formalisation comme discipline scientifique, cette dernière prend de la Psychologie ce que cette discipline –à son tour– établit, spécifie et délimite normativement à partir des contradictions auxquelles elle est exposée par les sciences naturelles et par les sciences de l'esprit. Toute une série de modèles psychologiques est transférée à la pensée pédagogique et par la suite à la pratique éducative où ces contradictions sont reproduites sous l'aspect d'une ambiguïté remettant sans doute aux problèmes existentiels de l'homme.

*Mots clés:* sciences humaines, psychologie, pédagogie, développement de l'enfance, pathologies éducatives, milieu éducatif, psychologie des enfants, psychologie moral.

## 1. LA FUNDAMENTACIÓN RACIONAL DE LA PSICOLOGÍA Y LAS CIENCIAS HUMANAS

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la evolución paralela de la psicología y de las ciencias humanas se centra respectivamente en la toma de la orientación científica que proponen las ciencias de la naturaleza. Por una parte, la psicología al quedar definida como una ciencia de la experiencia inmediata deduce de la fisiología el instrumento para la edificación de una ciencia de los fenómenos psíquicos. Si las ciencias naturales sostienen su punto de vista en la experiencia mediata, a razón de que esto únicamente es posible una vez que se ha hecho abstracción del elemento subjetivo presente en toda experiencia, la psicología toma como punto de vista el de una experiencia inmediata que de entrada excluye intencionalmente dicha abstracción (Wundt, 1874). Por otra parte, las ciencias humanas particularizan la teoría del conocimiento, que es la base de la ciencia natural, buscando las condiciones de dicho conocimiento en los fenómenos del espíritu. En un sentido propiamente kantiano, aunque a un paso más allá de él, la verdad de los acontecimientos se inserta en un cuadro más o menos continuo que en su manifestación, como ocurre a ojos del naturalista, aparece el grueso del tiempo histórico. La idea evolucionista de las modalidades de interacción entre un organismo y su medio (cuyos elementos no dejarían de relacionarse puesto que le da el sustento de las condiciones reales de vida) conforman las ciencias humanas a la racionalidad apriorística de los naturalistas (Husserl, 2002).

Pero ni la psicología ni las ciencias humanas encuentran su punto de apoyo regulador en la existencia de unas ciencias de la naturaleza sino en lo que sería un anclaje móvil que vendría definido por ese objeto empírico-trascendental que es la vida del hombre, llevado sin intermitencias a un conocimiento de sí. Por eso cabe pensar que en la fundación contemporánea de las ciencias humanas, entre las que destaca especialmente la psicología, aquéllas definen su proyecto a partir de la frontera de demarcación del que las ciencias humanas y sociales y las de la naturaleza observan su paralelo más cercano, es decir, la extracción de su rigor científico de una esencia (por un lado, las ciencias naturales articulan un sistema apriorístico que les da su exactitud requerida y, por otro, las ciencias humanas establecen una exploración empírica del espíritu donde hallaría lo fundamental del hombre).

En este límite primordial, lugar en que coinciden en la esencialidad del objeto de conocimiento y en la coherencia de un método de investigación, se alza el muro epistemológico que las diferencia, donde precisamente se separan (Heidegger, 1999, 68 y ss.) el estudio de los procesos naturales y los espirituales; después de la derivación en paralelo de los hechos del espíritu dentro del orden mecánico de los hechos naturales cabe forzar una escisión entre hechos inequívocamente incomparables.

El problema fundamental consiste, por tanto, en la fijación del modo preciso de la incompatibilidad entre las relaciones de los hechos espirituales y las regularidades de los procesos materiales, que descarta una inclusión de los primeros, una concepción de ellos como propiedades o aspectos de la materia, y que, por consiguiente,

tiene que ser de índole completamente distinta que la diferencia que existe entre los círculos particulares de leyes de la materia, como muestran la matemática, la física, la química y la fisiología en una relación de subordinación (Dilthey, 1986, 48).

Según Dilthey la no-subordinación relativa de lo espiritual al contexto del conocimiento de la materia, de sus propiedades y sus leyes, aunque no tanto del método científico que alrededor de su estudio se ha constituido, hace que el desarrollo de las ciencias del hombre posea una formación histórica diferenciada. Las ciencias del espíritu, dirá, si bien están condicionadas por el conocimiento de la naturaleza, pues forman parte del conjunto científico en general, son el miembro último y más elevado:

Los hechos del espíritu son el límite superior de los hechos de la naturaleza; los hechos de la naturaleza constituyen las condiciones inferiores de la vida espiritual. Precisamente porque el reino de las personas o la sociedad y la historia humana es el más elevado de los fenómenos del mundo empírico terreno, su conocimiento necesita, en innumerables puntos, el del sistema de supuestos que están incluidos para su desarrollo en el conjunto de la naturaleza (*op. cit.*, 56).

Interdependencia relativa y una no-subordinación limitada constituyen los perfiles básicos que relacionan en última instancia a ambas ciencias. Relación que se actualiza mediante la conformación de un tipo específico de conocimiento del hombre lo más cercana al modelo de la ciencia natural –principalmente aprovechando el sistema apriorístico de ésta y el método de reconstrucción de los elementos más esenciales de la materia–. Sin duda alguna estamos hablando de la psicología. A finales del siglo XIX, la investigación de los fenómenos psíquicos es una «imitación» del método natural, que elabora teorías «inspiradas» en las cosas mismas, de los elementos primarios aunque prolongados, eso sí, en la figura del hombre (Heidegger, 1999, 93). En este sentido, Husserl acaba preguntándose la pertinencia, en el momento de explorar no ya los cuerpos animales sino todo aquello que atañe a lo psíquico, la posibilidad de una «psicología pura», análoga a la ciencia pura de la naturaleza. La respuesta es sí, siempre y cuando la psicología sea capaz de definir un campo de experiencia propio formalizado

por las configuraciones típicas de las vivencias intencionales, de sus variantes posibles, de sus síntesis en nuevas configuraciones, de su edificación estructural desde intencionalidades elementales, y, a partir de ahí, avanzar hacia un conocimiento descriptivo de las vivencias en su integridad, del tipo total de una vida del alma (Husserl, 1992, 40).

¿Pero qué tipo de fenómenos son estos que han de fundamentar una «psicología de las ciencias humanas» que por encima de todas ellas –en el estudio de las formas bajo las cuales se presentan las acciones de los hombres y las leyes a que están sometidas– debe hacer el esfuerzo de reintegrarlas bajo la unidad que le es propia, ya se trate de filología, de historia, de economía política, etc.? Para Dilthey,

Wundt, Ribot o Brentano se trata de fenómenos de la conciencia, es decir, fenómenos considerados como vivencias, el nudo agregativo de la vida del hombre. Las ciencias del espíritu deben contener la conciencia del complejo de juicios estimativos e imperativos (valores, ideales, normas) de carácter volitivo. Por esta razón, cuando la psicología traslada el método de la ciencia natural en la formación de hipótesis para las ciencias humanas aquél no debe reducir la realidad de las mismas a la limitación de un conocimiento de regularidades, por analogía a la ciencia natural, una mera explicación de conexiones externas a la conciencia del hombre—mediante una serie de deducciones encadenadas que le darían un sentido cerrado—. «En las ciencias del espíritu, argumenta Dilthey, tenemos como base la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la “explicamos”, la vida anímica la “comprendemos”» (Dilthey, 1978, 197). Es decir, las ciencias del espíritu son unas ciencias interpretativas. Y cuando se habla de ellas se hace en referencia a una comprensión de los hechos humanos en sentido teleológico y de una adecuada finalidad de los mismos. Esta distinción epistemológica radical fundamenta el método hermenéutico caracterizado por algunos aspectos que lo hacen peculiar dentro de las disciplinas que conforman las ciencias del hombre. En cierta forma, la hermenéutica es un gesto teórico que en el interior del proceso histórico del cual estamos hablando aquí intenta evitar los riesgos a los que están sometidos otros conocimientos más o menos ligados a las ciencias naturales y a los que se les oculta el valor y el sentido último de las cosas pues entre ellos, y a partir del modelo epistemológico de las ciencias naturales, se ha impuesto como norma de racionalidad la explicación científica.

La importancia de la psicología en la conformación de las ciencias del espíritu no es caprichosa. El estudio de las estructuras psíquicas preside el primer descubrimiento, si puede decirse así, del sentido no natural de las acciones del hombre, sentido que escapa a la generalización de las hipótesis que explicarían tales acciones como unos fenómenos definidos en última instancia por el mundo natural. Y es precisamente la redefinición de la acción humana fuera de las determinaciones de la naturaleza, en que era asimilada en común determinación con los demás seres vivos, que las ciencias del hombre encuentran la realidad de éste, no sólo en la conciencia en la que él mismo acaba reconociéndose y la historicidad dentro de la cual se constituye como objeto de conocimiento sino también en el orden abstracto de sus acciones. En un primer momento, la experiencia de la ciencia natural había desviado el análisis psicológico hacia la investigación de los estímulos sensoriales y las sensaciones basada principalmente en un tosco asociacionismo positivista. La reconducción de la psicología por parte de la Escuela de Wurzburg, en la primera década del siglo XX, demostró que el método de la autoobservación, a diferencia del modo de observación de la naturaleza, era capaz de percibir la existencia y definir las características de aquello que no tiene color ni sonido, de lo que puede darse sin imagen y sentimiento:

Aunque alguna vez podamos usar sensaciones e imágenes para reconstruir un mosaico de la vida mental, tal simplificación y dependencia sobre las analogías químicas tiene ahora perdida su base. Los contenidos preceptuales podrían solamente persistir como abstracciones artificiales, como componentes arbitrariamente aislados y separados. Dentro de una conciencia completa, sin embargo, ellos se convirtieron en un fenómeno parcial, dependientes de una variedad de diferentes concepciones, y sólo cuando se colocaron en un proceso mental complejo alcanzaron significado y valor para la experiencia del sujeto. Así como la percepción no podía ser caracterizada como un simple tener una sensación, tampoco podría ser concebida como el curso asociativo de las imágenes (Külpe, 1979, 154).

De esta forma el paso hacia una psicología que debía superar el análisis de las funciones más simples de la mente (reacciones inmediatas, automatismos conscientes, energías primarias, etc.) estaba dado pues se abrió un mundo interno más complejo y a la vez más integrado dentro de las estructuras de la experiencia social. La psicología establece nuevas relaciones con las prácticas sociales quizá más importantes de la época en las que acabó estando directamente implicada: la medicina mental, las organizaciones y la educación. La psicología se establecerá en una especie de fundamento racional de estos conocimientos y a su vez como el reverso intuitivo de las contradicciones que tales prácticas provocan en el individuo y su adaptación a la sociedad, una vez que esta misma psicología deja definitivamente de lado el objetivismo naturalista de un orden dado como definitivo:

1. En la medicina mental la psicología es el medio de inserción del enfermo en la sociedad (Sheff, 1966). Se trata de la reintroducción del enfermo en la comunidad, en el sentido del conjunto social mismo, que incluye los entornos más o menos cercanos del paciente, la familia, el vecindario, los trabajadores sociales, la fábrica, etc., con lo cual lo que viene a expresarse no es exclusivamente una patología individual sino también una anomalía de conjunto al que le incumbe su propia estabilización. La implicación terapéutica generalizada vendrá a significar la psicologización de todas las contradicciones a la vez que se patologizan todos los conflictos.
2. A principios del siglo XX, el carácter socio-técnico de las prácticas de organización de grupos, no únicamente en el campo de la economía, sino también en el de la política y en el de la sociedad, desarrolla en la psicología un programa decisivo de intervención centrado, fundamentalmente, en la articulación no conflictiva de las funciones asignadas a los individuos, en la consecución de una experiencia cualitativa dentro del grupo y en la implantación de un cierto grado de compromiso por parte de sus integrantes con los objetivos del mismo (Lewin, 1939, 868-897).
3. Igualmente, en el ámbito de la educación la psicología actúa allí donde los individuos están expuestos a sus propias contradicciones: fracaso escolar, inadaptación al medio, alteraciones de la conducta, etc. De esta manera el principio fundamental de un tipo de tratamiento «psicopedagógico», generado por la necesidad de resolver tales contradicciones,

tendrá los siguientes puntos de intervención: colocar al niño en un medio adecuado, estimular y mantener las actividades necesarias para su adaptación posterior al medio adulto y proporcionar el fin deseado en función de sus capacidades físicas y mentales (Decroly y Monchamp, 1918).

## 2. DISTINCIÓN DE LA ANOMALÍA ESCOLAR Y ANÁLISIS DE LO PATOLÓGICO

La impronta profiláctica de la psicología de principios del siglo XX está muy clara. Por intermediación del freudismo, la psicología de esta época se define por su capacidad de aplicación en un campo definido por las contradicciones que vendrán establecidas en función de la anomalía que las fundamenta: frente al subdesarrollo una psicología del desarrollo; frente a la inadaptación una psicología de la adaptación... y así en una producción que le es propia, la psicología se insinúa como una analítica de lo anormal, lo patológico, y en el esfuerzo de dominar los conflictos que se dan tanto en el individuo como en la sociedad se transforma al mismo tiempo en una psicología de segundo orden, es decir, en una psicología de lo normal, lo adaptado, lo regular, etc. En este sentido la ambición del psicoanálisis no es nada ambigua en su doble expresión: en un primer momento, trata de averiguar una teoría válida del funcionalismo psíquico al introducir en el enfoque cuantitativo una especie de economía de la energía nerviosa y, posteriormente, extraer de la psicopatología cuanto pueda ser útil para la psicología normal. Es decir, la posibilidad de alcanzar satisfactoriamente una concepción integral de los trastornos neuropsicóticos si ésta puede ser fundada sobre la certidumbre acerca de los procesos psíquicos normales (Freud, 1984, 83-175).

De esta forma la psicología no dejará de estar históricamente ligada a un programa normativo de signo terapéutico que la convierte en ciertos momentos en una ciencia un poco menor como viene a ser la pedagogía pues al intentar descifrar el sentido de los procesos psíquicos se transforma en una terapéutica –de la misma forma que en su forma más positiva una medicina es capaz de transformar la psiquiatría en psicopatología–.

En 1909 Pfister envía a Freud su conocido trabajo *Idée délirante et Suicide des écoliers* y el artículo «Soin psychanalytique des âmes et Pédagogie moral expérimental» (1921), donde constata la preocupación por una psicología descolonizada del ámbito médico a lo que Freud responderá a favor de una significación científica del análisis educativo por encima de su significación médica, y, en su vertiente terapéutica, su acción de masas a través de la exposición e interpretación de los errores de la experiencia escolar por encima de la cura individual. Este esfuerzo del psicoanálisis por sustraerse del campo de la medicina así como la obligación de trasladar el análisis al centro de los problemas que en general son objeto de la práctica educativa, hacen de la psicología el cuadro operatorio de toda posible pedagogía. Si no agudizamos profundamente nuestro rigor en cuanto a sus defectos, a los que ha estado históricamente ligado, y son unos cuantos, el mérito del

psicoanálisis estriba en esa doble acción de efectos epistemológicos importantes (cf. Cifali, 1982).

Por un lado, al desprenderse de la praxis médica –concretamente, del lado clínico de la enfermedad mental– el análisis causal se convierte en una genética de las significaciones, de la vida del hombre, de su desarrollo mental y, por otro, al historizarse su experiencia vital el recurso al análisis natural es sustituido por una analítica del medio cultural (Piaget, 1981, 167 y ss.). Así, para el amplio sedimento de los actos espirituales el axioma fundamental del proceso educativo viene propuesto de la siguiente forma: «La educación del individuo es posible sólo mediante aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual sea adecuada –total o parcialmente– a la estructura de los grados evolutivos, cada vez distintos, de la forma individual de la vida» (Kerscheinsteiner, 1924, 42). Lo individual no se concibe aquí de una manera naturalista, determinado por la herencia, sino como una individualidad histórica, determinada por el medio socioeducativo que en cierta forma aparece como la realidad del individuo relacionada con los fines ideales de la pedagogía, de las aspiraciones «regenerativas» de las formas históricas y de las aspiraciones del individuo que intervienen en el mundo del espíritu –edificación social a partir de la teoría ya que el pensamiento pedagógico se integra con la teorización inmediata de la realidad educativa a la que le proporciona una claridad para la actuación– (Lochner, 1927, 107 y ss.). No es extraño que tomando estas formulaciones referidas a la existencia tanto personal como social del hombre, la educación venga propuesta en sus fines últimos y fundamentales como un proceso espiritual que tiene como objeto despertar una vida moral en el niño, como fruto de la relación entre aquellos que ya están introducidos en esa vida moral y aquellos que no lo están o que se hallan desorientados del todo y están confiados a los primeros (Flitner, 1935, 74).

De ahí la distinción en el proceso educativo entre unos rangos morales diferenciados, y que señalan ciertas alteraciones conflictivas en cuanto al funcionamiento de los sentimientos escolares, no ha dejado de remitir durante décadas a una síntesis entre la pedagogía y la psicología, a la que ya hemos aludido, de gran contenido profiláctico-social. En Francia, de Janet a Durkheim, este proceso nada ambiguo se ha observado con claridad desde la perspectiva de la necesidad de implantar un «cordón sanitario» frente al contagio de una moral abyecta –¡a veces incluso como decisión legal frente al desorden! y lo prueban las leyes escolares de 1880-1885–, que segregaría en un sentido medicalizado un grupo de patologías educativas en cuyo extremo más radical estaría la infancia «irrecuperable». En el centro de este vasto epifenómeno se ancla el ideario de una pedagogía cuya elaboración psicológica señala sin duda alguna hacia una significación sociorreparadora de gran calado y que redundará, no sin cierta extravagancia, en la llamada al peligro de un posible contagio escolar que minaría las bases de una educación en desarrollo para una sociedad mejor.

Aquí, a diferencia del psicoanálisis, la pedagogía implica un diagnóstico y un tratamiento (Binet, 1913, 37). La influencia de la medicina mental en el análisis

pedagógico –y especialmente los contenidos de la teoría de la degeneración– será duradera a causa de la determinación moral que la fundamenta. Binet es el modelo más claro, y quizá el más determinante por su procedencia médica aunque desde el punto de vista de la pedagogía los términos vengán invertidos –es decir, en un proceso que va de la medicina a la pedagogía y donde los resultados vienen a ser los mismos–. Decroly, y todos aquellos que le siguieron de cerca (Renault, Monchamp, Llopis) manifiestan en este punto una parecida conformidad con una educación para mejorar la inteligencia en el campo de los niños anormales mediante ejercicios de estímulos, de ortopedia moral una vez descartados todos aquellos casos que se explican por una debilidad física o un defecto nato en la inteligencia del individuo (cf. Llopis, 1927, 38 y ss.). El residuo al que remite una pedagogía reparadora muestra un sentido *clasificador* de la anormalidad escolar cuya intención última es aclarar la separación entre lo normal y lo patológico en educación, distinguiendo en primer lugar lo patológico y fundamentando a posteriori una metodología de acción «terapéutica» asimilada a los procedimientos de la acción educativa.

El carácter clasificador de la pedagogía basada en el concepto de inteligencia viene definido por la separación entre la disfunción anatomopatológica y la desviación en el desarrollo, lo que implicaría la introducción de lo perverso en el estado mental del niño: es decir, la falsedad de juicio o la incomprensión de los principios morales, la incapacidad para prever las consecuencias de un acto, etc. Puede haber una inteligencia llena de recursos en el plano de la acción concreta pero no en la intelección abstracta.

El estudio atento de los idiotas revela que muchos de ellos han desarrollado extraordinariamente algunas facultades, a pesar de que en las restantes son nulos [...] En la inteligencia, creemos nosotros, hay un órgano fundamental cuyo defecto o alteración tiene consecuencias prácticas muy importantes: el juicio, llamado también buen sentido, sentido práctico, iniciativa, capacidad de adaptarse. Juzgar bien, comprender correctamente, razonar bien, he aquí los resortes esenciales de la inteligencia. Una persona puede ser débil o imbécil si carece de juicio; en cambio, si posee un buen juicio no lo será jamás (Binet y Simón, 1905, 220-221).

No deberá quedar fuera del alcance analítico de la inteligencia infantil cualquier elemento que haga referencia directa o indirectamente a las conductas erradas. La inteligencia hay que estudiarla en acción y cuando participa en la conducta del individuo (Wallon, 1981, 205). Alrededor de esta afirmación, el esquema básico como proyecto de clasificación de los niños anormales, de cuya conducta se deduce lo patológico en el campo educativo, es desarrollado por Decroly bajo dos aspectos fundamentales: según se considere al individuo como origen esencial de las perturbaciones o por la influencia deformadora del medio. La irregularidad afectiva se sitúa en el centro de la primera consideración. Se trata de defectos de insuficiencia o de perturbaciones en las reacciones morales o sociales, que influyen directamente en las funciones de expresión (éstas son denominadas como instintos,

tendencias, temperamento, carácter, etc.) que conforman la conducta del individuo manifestada a través de un grado anormal de socialidad o moralidad. Aquí entran las figuras del desequilibrio mental descritas por Magnan, Legrain y Dallemagne, precursores en Francia de la teoría de la degeneración (Dallemagne, 1895, 251 y ss.), locos morales, viciosos, criminales..., que redefinidas a partir del concepto general de «debilidad mental infantil» llegarán a distinguirse, a su vez, en dos tipificaciones diferidas: las procedentes de la degeneración y las que proceden de las disposiciones morales propias del individuo. En cuanto a las irregularidades por causas extrínsecas, no existiría a priori ninguna anomalía personal –aunque puede ser un agravante si se da en alguna de las categorías de los irregulares afectivos–. El cambio de medio, el aislamiento, la ortopedia moral, son los principales procedimientos no para su reeducación sino para establecer su reconocimiento y diferenciación.

Sin duda alguna la clasificación pedagógica de los débiles mentales debe a la medicina su primer gesto en el reajuste de las anomalías en el interior del cuadro operativo enfocado hacia la acción educativa. Pero esta forma de clasificación de los débiles mentales, posteriormente llamados en este sentido «niños retrasados», planteaba una doble jerarquía que muestra los índices específicos de la debilidad en su grado correspondiente pero con un nivel de elasticidad conceptual de poca precisión operativa: por un lado, la idiotez completa, la idiotez profunda y la imbecilidad; en medio, lo que propiamente es la debilidad mental, aquello que es más difícil de determinar o que participa de las dos jerarquías, y que hace de frontera con la jerarquía de la degeneración de Magnan. Consecuentemente, la clasificación pedagógica se hace eco de la indeterminación de la clasificación clínica. En Francia, la primera jerarquía daba como resultado dos categorías: los idiotas completos y los idiotas intelectuales. Comparativamente, en Alemania éstos eran los ineducables (*Erziehungsunfähig*). En la jerarquía de la degeneración, la pedagogía francesa, principalmente de la mano de Bourneville, Brouardel y Gilbert, se mostraba el amplio abanico de los idiotas morales que para la pedagogía alemana eran individuos educables, susceptibles de instrucción (*Bildungsfähig*) y de aprender un trabajo (*Beschäftigungsfähig*) (Copei, 1930, 151-165).

En la tercera Conferencia Suiza para la protección de los niños anormales este tipo de clasificación tuvo su defensor en la persona de Ganguillet y la de sus seguidores. Pero otros optaron por un criterio del valor intelectual centrado en la sugestibilidad. Aquí se esbozan grupos de niños que recuerdan directamente a Binet: tres grupos que congregan a los individuos que están en el límite de la anormalidad y un cuarto que abarca a todos los individuos que pueden comprenderse entre los irregulares mentales. La diferencia entre este grupo y los tres restantes es significativa. Mientras que los tres grupos hacen referencia a una relativa insuficiencia o debilidad sugestiva en la respuesta de los niños, el cuarto grupo recoge por el contrario los caracteres obstinados, rebeldes a toda sugestión o incapaces de seguirla: indisciplinados, neurópatas, degenerados. En esta categoría también caben los niños perversos, incluso desde el punto de vista criminal, y todos los débiles

morales. El retraso escolar queda dividido en dos tipos. Por un lado, el de aquellos niños que despliegan una actividad cerebral que estaría orientada de forma diferenciada a la de los alumnos normales. Por otro, el tipo de niños que actúan de un modo «asocial» y que sin ocasionar demasiados perjuicios al sistema escolar son un estorbo, por su inadaptabilidad e inutilidad en el proceso educativo. En este caso, son individuos que carecen de cualidades afectivas. Se mueven por compulsión, son indisciplinados, perezosos y vagabundos; no son conscientes del riesgo que acarrearán sus acciones y ponen en peligro incluso a la sociedad misma. El estigma clasificatorio del que es objeto este grupo sin embargo no concluye aquí. De hecho, vendrá a representar un efecto de traslado dirigido tanto al grupo de los niños de sugestión anormal como a los demás niños normales en la reorganización final de los grupos que queda definido de la siguiente forma: los retrasados intelectualmente asociados escolarmente a los normales y los perturbados de carácter, los inestables e indisciplinados desubicados desde el punto de vista escolar (Cruchet, 1908).

Es en el interior de esta mezcla un poco confusa a efectos pedagógicos, pero con una clara voluntad de separación, que surge la figura de Maria Montessori poniendo en cuestión los «tratamientos pedagógicos» de Séguin (1846), de la que fue seguidora, y plantea, en el Congreso Pedagógico de Turín de 1898, un método diferenciado de «educación moral» dirigido a los niños anormales y que se revela influenciado también por la medicina experimental aunque trate de reducir este peso por la vía reparadora de la higiene: si de la medicina ha surgido una higiene que ofrece al hombre unas normas de vida física, asimismo, de la pedagogía experimental debería surgir una higiene que dé a los hombres la guía práctica de la vida moral.

Y si la medicina positiva ha salido de los hospitales, donde los enfermos habían sido recogidos por la beneficencia pública y privada, con fines caritativos y sometidos a curas empíricas, esta ciencia [la pedagogía experimental] deberá ir sobre todo a verificar sus investigaciones y fundarse para sus experiencias en las escuelas, es decir, en los lugares donde se juntan todos los niños, con objeto de elevar el nivel de la sociedad y con normas empíricas de educación (Montessori, 1918, 228).

El tono moral de la propuesta de Montessori surge del proyecto esbozado en 1906 por Eduardo Talamo, director del Instituto Romano de los Beni Stabili, que consistía en recoger en el interior de grandes inmuebles a niños de tres a siete años bajo la tutela de una maestra que debía vivir en el mismo inmueble. A esta primera escuela se la denominó «Case dei Bambini». La aplicación del método Montessori se desarrolla en este marco experimental en el que se integran toda una serie de escuelas infantiles construidas no únicamente en distritos obreros, San Lorenzo o la Humanitaria en Milán, sino también en barrios burgueses como el de Prati di Castello en Roma.

Como indica Claparède, la intervención en un medio escolar normal no va a significar que los retrasados que en ella están integrados carezcan por completo de una vida afectiva desarrollada o que no sean capaces de mostrar interés por el

trabajo, tener complacencia y ciertos sentimientos afectuosos (Claparède, 1933, 72). En este sentido, la comparación entre deficientes y normales va a parecer posible si se lleva a cabo entre niños de distintas edades: los (deficientes) que no han tenido la fuerza suficiente para desarrollarse y los que todavía no han tenido tiempo para desarrollarse (párvulos). El *paralelismo* establecido entre dos grupos de niños psicológicamente distinguidos, cuya variable comparativa es la diferencia de edad, centra su lógica precisamente en el postulado de la época (Preyer, por ejemplo) que afirma que los niños deficientes se les considera mentalmente como aquellos que presentan un cuadro de futura normalidad, es decir, de los niños que tienen una edad inferior a ellos:

Los niños pequeños no han adquirido todavía una seguridad en la coordinación de los movimientos musculares, por lo que su andar es imperfecto y muestran muy poca habilidad para realizar actos usuales de la vida, como vestirse, calzarse, abrocharse... El lenguaje es muy elemental y muestra los defectos característicos de todo lenguaje infantil. La dificultad de fijar la atención, la inestabilidad, etcétera, son otros tantos caracteres paralelos (Montessori, 1911, 24-25).

Los métodos que ayudan a ampliar la personalidad psíquica del retrasado van a ser contemplados como una ayuda para el desarrollo de los niños normales. Aunque, por encima de todo, lo que da fuerza y utilidad a este «método» es el carácter diferenciado que impone la distinción intelectual entre los dos grupos de niños. Y su eficacia, si ésta puede llegar a ser cuantificada, radicarán en la diferencia permanentemente comparativa entre los dos grupos, diferencia que nunca va a igualarse pues le restaría validez. Esta diferencia hace que el método pueda ser usado entre unos y otros teniendo como objetivo el examen y análisis de las distintas reacciones al mismo. Para Montessori «la primera y fundamental diferencia entre un niño mentalmente inferior y un niño normal, colocados ante el mismo material, está en que el deficiente no manifiesta un interés espontáneo y hay que llamarle continuamente la atención, invitándole a observar y comparar, exhortándole a la acción»<sup>1</sup>.

Éste es un método reactivo destinado en un primer momento a la infancia anormal, en el que el alumno aprende más por la acción que por el pensamiento, con la utilización de un material de carácter «intuitivo» (Dalhem, 1924, 23 y ss.), y que es trasladado a la enseñanza de los niños normales por la gran capacidad operativa de aquello que fundamenta el principio de acción de todo individuo: la moral (cf. Descoedres, 1922). Se trata de la transposición de la potencialidad de un método centrado en una moral de la obediencia a las necesidades de una moral de la responsabilidad. Lo que por un lado se ajusta a los niveles de una insuficiencia

<sup>1</sup> (MONTESORI, 1911, 172). Con el estímulo a los alumnos a través de láminas y relatos referentes a un tema concreto y cuyo interés principal es focalizar la atención del niño lo que Montessori estaría tratando de alcanzar sería cierto grado de excitabilidad que dé la posibilidad de un aprendizaje –lo que en neurofisiología llega a conocerse como *motivación* del aprendizaje– (cf. HILGARD, 1969).

de la experiencia del «yo» por otro lado se adapta a las exigencias de la construcción de una personalidad autónoma. Pero asumida esta vía funcional del método de enseñanza para los niños anormales trasladado a la educación de los niños normales no hay que caer en el error de que la eficacia de esta ambivalencia metodológica tiene como fundamento de validez psicológica la asimetría intelectual entre los dos grupos de individuos. La diferenciación en el desarrollo de los valores morales en la escuela primaria nada tiene que ver con las deficiencias intelectuales (Busemann, 1965, 664-716). La «apatía moral» en el niño tiene que ver con la incapacidad de poseer el sentimiento del deber y por lo tanto de reconocer el valor de tal o cual exigencia moral. Entre los niños indiferentes a lo moral encontramos una heterogeneidad de escalas de inteligencia. Se trata más bien de una cuestión relacionada con una anomalía de la experiencia del valor que con algún trastorno genético, hereditario o fruto de cualquier lesión física. Que en algunos casos la educación no haya podido llevarse a cabo –por razones materiales, falta de apoyo o de rechazo– no significa que la deficiencia intelectual juegue un papel importante. No es un problema de inteligencia *sino* de conocimiento. La educación intelectual no da el fundamento moral interno. Las apreciaciones de Pestalozzi, aunque un poco rudimentarias, ya iban en este sentido: se procuran capacidades de intuición, de lenguaje y pensamiento, en armonía con las leyes que se apoyan en la naturaleza animal, aunque no garantizan una concordancia de lo intelectual con la parte ética del hombre (Pestalozzi, 1927, 64).

La anormalidad no va a presentarse en las primeras décadas del siglo XX ni como una regresión ni como un déficit; se tratará más bien de un problema en las regulaciones del individuo, de una alteración básica en el funcionamiento de los sentimientos. De ahí que el problema fundamental que va a plantearse la psicología de esta época sea el de la adaptabilidad del individuo pues de esto va a depender, casi por completo, la realización de la conducta (cf. Murchison, 1930). Y es por esta razón que se incide en la excitación de las sensibilidades que entumescen la vida psíquica de los deficientes, porque es la insuficiente experiencia de los objetos y las personas lo que impide a su vez la experiencia de los valores morales: una sensibilidad adormecida no es una deficiencia intelectual sino una deficiencia en el dinamismo de la personalidad. Y de ahí que el proyecto de una educación de la infancia anormal venga a ocuparse de la sensibilidad y de la estimulación del sentido de los valores (del sentimiento de los valores morales). No hace falta insistir que aquí el papel de la inteligencia es más bien secundario. La constitución racional de toda conciencia moral no radica en la inteligencia sino en el *juicio* (Freijo, 1966, 219 y ss.). Para ser inteligente hay que tener buen juicio pues de éste depende la completa exactitud y constancia en la obediencia para con la totalidad de los deberes reconocidos en el individuo que, a su vez, son afirmados por los preceptos morales aceptados. Tiempo atrás, el naturalismo pedagógico tampoco había dudado en este planteamiento básico de una psicología moral centrada en la primacía del juicio: en el fondo, el juicio moral constituye el verdadero conocimiento del valor de la acción (Herbart, s/f, 255).

### 3. EL MEDIO EDUCATIVO Y SU PSICOLOGÍA

La constitución de un medio adaptado a las necesidades del niño no es un tema relativamente reciente. Sobrepasa la articulación histórica de este trabajo. Mucho antes de la aparición de las pedagogías experimentales y de la psicología evolutiva y, mucho más aún, de la aparición omnipotente del psicoanálisis y el conductismo en el terreno de la pedagogía, la preservación de la infancia a través del seguimiento de su desarrollo ha estado ya presente en la reflexión educativa del siglo XVIII y principios del XIX. Kant, Rousseau o Pestalozzi son el ejemplo de ello. El paso de una naturaleza física a una naturaleza espiritual –momento en el que primaría una fuerza moral por encima de la fuerza física– es para Kant el esbozo de una teoría de la educación que encomendaría la tarea de desarrollar de una manera proporcionada las aptitudes del hombre, desveladas una vez ha alcanzado el estado moral deseado. En Rousseau, la debilidad intrínseca del niño, a merced de todo lo que lo envuelve, hace necesario el establecimiento de una libertad natural que excluya el contacto del niño con los conflictos del adulto. Y para Pestalozzi esto se traduce en la preservación de la inocencia infantil: la vida adulta es un laberinto de errores que no puede cernirse sobre la inmadurez y la imprecisión del niño. Éste ha de ser preservado con la fuerza sagrada de la inocencia pues ahí se encuentra su verdad natural.

Pero es Fröbel quizá el más centrado de su época en la preparación de un entorno educativo destinado al niño. Si dejamos un poco de lado la naturalización excesiva de su método, la construcción del «jardín de infancia» aparece no únicamente como la reserva primordial de la inocencia infantil, donde se retienen las esencias de su edad temprana. El jardín es la protección y refugio de la infancia pero además es el lugar donde los niños son atendidos en virtud del desarrollo de esas substancias que han de revelarse como la esencia propia hacia la cual la humanidad proyecta el mito idealizado y justificado de la sociedad perfecta. De ahí que los jardines de infancia

deban ser tanto para el educador como para el niño un auténtico retrato del grande y a la vez sencillo conjunto de toda la vida y, precisamente por esto, como un retrato en su unidad y sencillez... Los jardines de infancia como un todo que forma parte del conjunto de la vida, han de ser puntos de convergencia de la bondad y de la sabiduría paternas de Dios accesibles a la inteligencia, a la sensibilidad y al espíritu del niño mediante un amor y un trato humano que los desarrollen (Fröbel, 1989, 134-135).

Los jardines de infancia tuvieron su más temprana implantación en los países nórdicos. En Suecia, la *Barnträdgården* va a constituir un programa destinado a remediar una doble problemática que no deja de estar interrelacionada: por un lado, el desorden social exterior y, por otro, el mundo interno del individuo. La coherencia de la idea de una sociedad perfecta y en evolución encuentra en estos espacios escolares el esquema básico para superar la decadencia moral de la

sociedad y el individuo. Por esta razón, las situaciones de crisis, retroceso o decadencia moral en el cambio de siglo apuntan a la construcción, entre otros, de laboratorios escolares donde específicamente se instalan los umbrales que separan las edades adultas de las infantiles y que no pueden ni deben atravesarse. El jardín de infancia está pensado como un medio de prevención del abandono y, a su vez, para influir en el niño a los primeros síntomas de antisocialidad evitando, de esta forma, una futura educación correccional centrada en la figura del niño delincuente (Freud, 1990, 9). Poner orden en la sociedad, es decir, adaptar razonablemente las actividades humanas a las condiciones de la existencia y del trabajo significa también poner orden en el pensamiento, purificar los sentimientos y fortificar la voluntad. La conciencia social se forma dentro de este proyecto en que quedarían definidas las personalidades morales. Esto alude directamente a la práctica educativa pues la pedagogía se convierte en una especie de «terapéutica» del medio en el sentido higienista del término y del que ya hemos hablado (Paulsen y otros, 1927, 84-85): en toda su extensión, esa terapéutica remite, sin dejar de lado los aspectos materiales de la existencia infantil, a las relaciones con todas las condiciones morales que forman la existencia presente del niño y que deberán estructurar su personalidad adulta.

Las observaciones psicológicas de este tipo han establecido una serie de leyes, muchas de ellas de carácter indiscutible, dentro del contexto que acabamos de explicar: no es posible una educación moral sin una psicología que racionalice el proceso intelectual del hombre hacia su perfección. Y aunque Freud ya hizo una devastadora crítica a tal fundamento, algunos pedagogos, especialmente en Norteamérica, lo desarrollaron casi íntegramente (Osborne, 1894, 143-146; Sharp, 1898, 198-234). La educación en situación de laboratorio en el cual se construye un ambiente adaptado al niño que no interrumpa su desarrollo tiene una importancia capital en el pensamiento pedagógico y la psicología del desarrollo infantil: es precisamente en el interior de un medio artificial que funcionaría a partir de la separación del mundo infantil del mundo adulto, donde las estructuras psicológicas del niño se desvelan en toda su amplitud y claridad.

Lo esencial en todo esto, dirá William Boyd (1931), no es pensar en cómo se va a educar al niño sino en cómo se va a construir a su alrededor un ambiente adaptado a su desarrollo. Desde este punto de vista, el medio ilumina no sólo el camino a recorrer y los progresos físicos y psicológicos sino que hace vislumbrar el contenido de un gran proyecto pedagógico que hace referencia a la evolución psíquica del niño bajo el principio general que sostiene que la historia de la especie se repite en la historia de los individuos (Key, 1907, 157 y ss.). No hay que engañarse respecto a los beneficios y los perjuicios en la escuela, se dice a principios del siglo XX. No existe nada más que un medio para favorecer el desarrollo intelectual de la Humanidad: no perturbar el proceso natural de la inteligencia. El modelo de escuela que triunfará sobre los demás será aquel que sepa ofrecer a la inteligencia que despierta en el niño, en ese medio protector, los puntos de partida

y de contacto más naturales, es decir, como un trabajo que responda a las necesidades materiales y espirituales de la comunidad (Paulsen, 1929).

Se trata de una biogénesis dotada una amplia capa de idealismo que durará precisamente lo que durará en Alemania hasta el comienzo de la II Guerra Mundial, momento en que se desbaratan de golpe los afanes por una escuela educadora del «hombre nuevo» –el nuevo alemán que habría de cultivar paralelamente su espíritu, su alma y su cuerpo para el servicio del pueblo, de su patria y de la humanidad–. La gran alegoría del pensamiento pedagógico (la escuela republicana de Durkheim, el naturalismo pedagógico de Weimar) acerca del triunfo de una educación que ve que ésta depende no sólo del crecimiento espiritual del niño sino también del crecimiento moral de la humanidad abandona la comparación biológica de la especie y la cultura aunque quedará oculto su hábito de simbolización (Boyd, 1931, 362): retorna con la construcción científica de ambientes espirituales específicos (la casa, el jardín de infancia o la escuela) donde los reflejos emocionales simples del niño se convierten en complejos emocionales que estructurarán su comportamiento futuro. El primer conductismo de Watson y Rayner apela a esta fórmula:

Dadme una docena de niños, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importan los talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendentes (Watson, 1928, 21).

La teoría del condicionamiento hasta llegar a Pavlov mantendrá esta insuficiencia que deriva del naturalismo. Pensar el espíritu como un organismo, entender el espíritu como una planta cultivable, amaga una diferencia fundamental en cuanto a que el organismo perpetúa el pasado mediante una estructura invariable con la cual ninguna analogía con el espíritu es posible.

Esta permanencia de método, escondida en el estudio de la respuesta del individuo a los condicionamientos, hallará su prosperidad y dominio en una psicología que rechaza de entrada la introspección como el único método para estudiar la conducta humana. Este método se basaba en el retroceso que el sujeto hacía entre la experiencia del presente y la del pasado, síntesis bajo la cual encontraba el sentido de su existencia. Pero como proceso de socialización en el niño fue descartado por la imposibilidad en el individuo, según los conductistas, de mirar hacia la experiencia pasada y referirse a ella de forma objetiva (Tolman, 1932). Pero ninguna consideración de la conducta podrá ser completa si se ignora su significación: toda descripción del hecho humano deberá incluir tanto la noción de fin como la de intencionalidad de la conducta, como instancias significativas y existenciales para el sujeto (Koffka, 1935, 5).

La evolución social va a tener sus indicadores centrados en la marcha de la evolución escolar. Y es la psicología genética, a través de su núcleo embrionario, principalmente, la que establecerá el ritmo de conjunto en la progresión de las conductas que, asimiladas en su segmentariedad y particularidad, se van a organizar

en estereotipos generales de conducta. En este sentido, el medio escolar entendido como un laboratorio, que aísla y explora, también modifica la conducta convirtiéndose de esta forma en un elemento complementario de las actitudes adoptadas en torno al individuo. Los genetistas pensaban que el individuo al formar parte del grupo duradero o contingente (aunque su actitud personal estuviera determinada por sus propias disposiciones como persona) la existencia del grupo y sus exigencias de conjunto no dejaban de imponerse (Wallon, 1981, 100 y ss.).

Si la naturaleza del grupo y sus elementos se transforman, las reacciones del individuo también lo harán. El medio escolar posee una fuerza de aislamiento interior de la misma forma que sus objetivos apuntan a unas reacciones en el exterior. Interior y exterior son el principio de funcionamiento de la escuela incluso antes de que la psicología se encadenara no sólo a la evolución biológica y lógica del niño sino también a la evolución de la sociedad. La evolución psicológica del niño sería el perfil científico del desarrollo del espíritu humano (de su ideología, de los mitos del perfeccionamiento de la humanidad, de su coherencia) y por tanto la educación únicamente puede ser administrada *desde* el plano del espíritu de la civilización (Harris, 1916), en la recta concepción de sus relaciones con la cultura y una eficaz actividad dentro de la misma. De ahí la necesidad imperativa de una psicología que muestre la forma en que todas las actividades, ya sean éstas individuales o sociales, reaccionan en el desarrollo de la infancia. El influjo educativo debe mostrarse no sólo en cada particularidad del programa de estudios, en las diversas disciplinas o conocimientos, sino también en cada institución, ya sea la familia, el sistema industrial, la religión, es decir, en toda la vida de la nación. Todo objeto y toda institución, todo acto y toda inhibición del individuo determinará una acción espiritual, educativa en sus efectos: tendrá su factor mental, su coeficiente subjetivo, y por tanto un resultado educativo (Baedwin, 1895, 85 y ss.). En esta doble maniobra en la que se relacionan el individuo y la sociedad, la educación se dirige, según el sentido que le es dado, a la formación total del individuo que deberá someterse, por la ley que impone una jerarquía de prioridades en su existencia, a las motivaciones supuestas por un valor moral determinado. La idea de educación con la que se deduce la estructura ética del hombre no puede ser pensada autónomamente del mismo modo en que podrían pensarse abstractamente un conocimiento puro, un arte puro o una economía pura: «El carácter de totalidad del campo ético pedagógico excluye ya la construcción aislada intelectual del campo correspondiente sin la menor referencia a los otros dominios de valor y a sus exigencias específicas» (Spranger, 1931, 71).

El cientifismo pedagógico, al menos en lo que respecta al orden de los objetivos de socialización, constituye el núcleo fundamental de las ideas educativas que se presentan a principios del siglo XX. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia también vale como ejemplo. De sobra es conocida la historia que dentro del movimiento libertario jugó este hombre y de la experiencia revolucionaria a la que hay que asociarlo como uno de sus principales protagonistas. Pero al margen de esta trayectoria política y de todo el campo ideológico que la rodea, a Ferrer i Guàrdia

hay que situarlo desde el punto de vista pedagógico dentro de la ortodoxia científica de la que estamos hablando: la génesis activa de una educación que no ha de atender ninguna forma de evolución espontánea, pues se trata inequívocamente de la preparación eficaz en el niño de las estructuras psicológicas adultas. Una educación que en su planteamiento más usual se reconoce el desarrollo de las aptitudes propias de cada alumno. Pero con el objetivo, siempre presente, no sólo para que aquél «sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad» (Ferrer i Guàrdia, 1976, 38). La educación se convierte en la actividad higienizadora de la sociedad, de su evolución cultural y de su grandeza espiritual.

Trabajando así en la educación de los hombres es como, infaliblemente, dice al final del libro Ferrer i Guàrdia, puede esperarse una humanidad mejor, empeñada en su tarea; conservando todo el vigor de su voluntad, toda su salud moral... Una humanidad no mezquina dedicada a una lucha estúpida, no sórdidamente sujeta a la hartura de sus apetitos, miserablemente entregada a sus vicios y a sus mentiras, triste, rencorosa, depravada, sino siempre amante, bella y alegre (*op. cit.*, 173).

Si la Escuela Moderna es una forma clara de cientifismo coincidente con una consagración desinteresada a los fines de la comunidad –pues ella también define su proyecto como la aplicación científica de un método educativo que calcula las probabilidades de un desarrollo posible utilizando prototipos teóricos para medir el grado y evolución de los sentimientos, las sensaciones y la conciencia del niño–, lo mismo ocurre con la pedagogía psicoanalítica y la pedagogía culturalista que tampoco renuncian a darse la forma epistemológica de un conocimiento positivo y a la vez definitorio del papel que han de jugar las ciencias humanas dentro del espacio normativo/social de una civilización en marcha. La pedagogía psicoanalítica no es ni un psicoanálisis terapéutico, ni un psicoanálisis infantil y menos todavía una pedagogía curativa psicoanalítica. Utiliza más bien la psicología colectiva mediante los fenómenos de transferencia y contratransferencia, de rechazo y renuncia y el deseo de identificación del niño, pero que no comporta, necesariamente, un «análisis» individual: la pedagogía psicoanalítica se presenta como un método de educación que reposa sobre la comprensión psicológica de la infancia tanto en su singularidad subjetiva como en su faceta de grupo y en la comprensión de las reacciones de los educadores. Tiene como objetivo

transformar a los niños en «sociables», es decir «capaces de comunidad» en un sentido cultural, y dando más importancia al concepto «capaz» que al de «comunidad». En otras palabras: deseamos, por la atención que prestamos a los instintos sociables del niño, velar que esta aptitud de integración en la comunidad que no se encuentra prematuramente bien estabilizada no quede obstaculizada en su evolución posterior (Zulliger, 1935, 338).

En cuanto a la pedagogía culturalista cuyo máximo exponente es Barth, se obtiene el fundamento de la educación de la sociedad teniendo como objetivo la

propagación de ésta en el sentido de que la educación es la difusión espiritual de la sociedad. Pues la sociedad es ya un organismo espiritual, un sistema de unidades volitivas y, por lo tanto, sólo podrá «propagarse por caminos espirituales», es decir, por medio de influencias sobre la voluntad y las representaciones (Barth, 1900, 83). De la propagación física de los hombres reunidos no se deduce la sociedad de las generaciones venideras sino la base material de la misma. La sociedad no vive por la vida física de sus unidades sino por la comunicación espiritual de sus miembros sobre la cual se basa. Esta comunicación espiritual encontraría su expresión más amplia y a la vez concreta en los principios de una moralidad ideal de la sociedad y a los que su moralidad real procura acercarse en la práctica. Pero, ¿es preciso determinar, ante todo, una finalidad moral en un sistema ético?, se pregunta Barth. «Me parece que no. Pues todo el mundo sabe que las virtudes humanas son muy conocidas, las mismas para toda nuestra sociedad europea y americana, y solamente varía la fundamentación de los sistemas de moral» (Barth, 1936, 23). Aquí la dificultad no estaría en el fin que ha de lograrse *sino* en el conocimiento de lo que al fin conduce. Y esto sólo podría hacerlo la psicología. Si bien Herbart acentuaba exclusivamente en la determinación del fin de la educación el aspecto moral y la formación de la voluntad, no acabó de reconocer, en la determinación del desarrollo de la educación, la voluntad como un factor propio y originario de la conciencia en general sino que la consideraba todavía como el resultado de los movimientos mecánicos de la representación. De ahí que Natorp apreciase que el «fin» de la educación apareciera únicamente como un punto final en la evolución y no al mismo tiempo como un principio, el cual determinaría desde un primer momento el camino de la formación humana desde el interior. Si no es así, «la formación pierde su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace que se la considere como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior» (Natorp, 1987, 107).

#### 4. LAS ESTRUCTURAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO

Así vemos que al representar determinados medios, los hechos psico-sociales darían a entender que en lo que hace referencia a la participación del individuo en el grupo lo importante a tener en cuenta son más bien las creencias de las personas y la forma en que tales creencias les afectan y no tanto los criterios legales o sociológicamente definidos de la pertenencia al grupo (Lewin, 1931, 94-127). Es decir, la conducta de los hombres estaría más afectada por la forma en que los hechos se dan en la experiencia del individuo que por el orden objetivo de unos hechos que marcan la diferencia estructural entre dos campos bien diferenciados: el de la psicología de las instituciones, al que cabría reconocerle un objetivo de análisis fundado en el estudio de las estructuras psicológicas básicas de la sociedad (en las cuales el individuo integra sus experiencias, proyecta sus mitos, la religión, las normas jurídicas y sociales, amén de todo tipo de costumbres

tradicionales) y el de la conducta, donde las psicologías de la «expresión» y el «carácter» analizan el contenido de las significaciones bajo la forma de las necesidades del individuo enfermo (Bleuler, 1967).

Aquí, el análisis de lo patológico descubre toda una serie de estados psicológicos, estables o precarios, de los que se deducen ciertos funcionamientos que a nivel estructural son de tipo evolutivo, de sucesión, regresión o reacción. Desde un punto de vista propiamente educativo, según Piaget (1981, 199), en el artículo de 1935 para la Enciclopedia Francesa, esto vendría a decir que, en el reconocimiento de la existencia de una evolución mental, cualquier forma de educación no es buena si no se tiene en cuenta por encima de cualquier otra consideración, la edad del niño, pues han de tenerse en cuenta los intereses y necesidades de cada periodo. Determinadas condiciones de ambiente darían resultados diferenciados si son aplicados a estados distintos de desarrollo intelectual. La pedagogía de Montessori tiene su fundamento en esta afirmación. Ciertas condiciones muy favorables durante un periodo delimitado en el tiempo pueden llegar a ser indiferentes o incluso desfavorables en periodos anteriores o sucesivos.

De aquí resulta, dice Montessori, que «el momento» que el ser en vía de desarrollo atraviesa debe ser considerado en sí mismo y no en relación con las necesidades de la vida en especie, o con las necesidades de la vida del individuo adulto. El verdadero desarrollo depende no de una precoz «orientación» o «adaptación» del ser infantil a las finalidades de la especie, sino de las posibilidades de realizar las condiciones de vida necesarias en el «momento presente» de la propia evolución (Montessori, 1932, 47).

A partir de ahí, el psicoanálisis edificará, teniendo siempre como eje referencial las ideas maestras de Freud, todo un conjunto de categorías diagnósticas que analizarán desde una orientación analítica todas las significaciones que dentro del campo de la acción educativa se separan del desarrollo normal y por tanto resultan ser patológicas –por ejemplo, si se han alcanzado los niveles apropiados para la edad y en qué aspectos se han superado o no; si la maduración y el desarrollo son procesos activos o hasta qué punto están vinculados a trastornos del niño, si ha padecido alguna regresión y si ha sido así en qué nivel y profundidad, etc.– (cf. Freud, 1979, 100 y ss.). Asimismo, para toda una serie de pedagogías experimentales, el campo educativo constituirá la certeza de una dirección o sentido evaluable del desarrollo, sentido de las acciones tanto reflejas, instintivas como volitivas que han de seguir ciertas pautas de cultura. La enseñanza escolar en general encuentra aquí la forma de reconocer el grado de desarrollo de los niños a partir del cual se componen las aulas en las que se reúnen a los alumnos según su edad intelectual (Duvillard, 1931, 39 y ss.).

La «ley de sucesión genética» formulada por Claparède en la década de los años veinte (1991, 71 y ss.), en la que se dice que el niño se desarrolla de forma natural pasando por cierto número de etapas que se suceden en un orden constante, fundamenta no sólo el esquema de una psicología funcional propia sino también

el principio de una psicología genética desde la que se descubren un cierto número de procesos que contribuirían a formar conductas y que ocurrirían como si la constitución de este fenómeno respondiera a un plan o tendiera a un fin. La «ley de recapitulación biológica» reformulada por Kestens apunta al mismo objetivo, aunque desde una perspectiva más centrada en la educación de masas: el individuo resume en su desarrollo ontogenético todas las fases por las cuales ha pasado la humanidad en el transcurso de los siglos (filogenia). Para conseguir su pleno desarrollo, y para llegar a él sin dificultades, el niño debe atravesar las mismas etapas<sup>2</sup>. La teoría de las etapas de la evolución psicológica (cf. Wallon, 1987) arranca de un proceso de adecuación en el que, sin reparo, se afirma una sucesión cronológica a menudo compleja y en la que intervienen diversos tipos de factores que responderían, sin embargo, al principio de la psicología infantil, teniendo en cuenta que la vida del individuo posee un valor funcional como periodo donde se realiza plenamente el tipo de la especie: se trata del punto de vista del *genotipo*, donde aguardaría sin desánimo la historia de la especie siendo la historia del individuo la reproducción de los rasgos esenciales de la misma.

Históricamente, la evolución de la inteligencia ha sido explicada dentro del cuadro de una evolución general como el que hemos descrito aquí. Explicación que en muchos casos aplica los principios fundamentales y las leyes generales de la genética a los hechos constatables de la psicología<sup>3</sup> y que hablan, una vez se ha utilizado el sistema comparativo de los tests, de un crecimiento puesto en paralelo con el crecimiento fisiológico, como aumento de la sustancia viviente, de una «infancia» de las plantas y de los animales lo que ha provocado, pues la imagen de la inteligencia se distorsiona, el empleo erróneo de otros términos biológicos: es decir, dado el crecimiento de la inteligencia que se produce durante la niñez y considerando el papel del crecimiento corporal en la ontogénesis somática, la asimilación hecha a su vez a través de la «evolución» se llegará a denominar «evolución de la inteligencia» el progreso en las producciones intelectuales del niño y el adolescente. Sin duda esto ha embrollado la realidad de los hechos. En tal sentido, los resultados de los tests únicamente proporcionaron información acerca de la mejora que con la edad los niños alcanzaban y por lo tanto no se trataba ni de un crecimiento y menos todavía una evolución –como se suele entender desde el punto de vista de gran parte de la psicología–.

La superación de este freno metodológico ha venido de la mano de una doble distinción: el progreso observable, aumento, aceleración, optimización, de las producciones intelectuales y las causas de este progreso que en un primer momento son desconocidas por estar sujetas en unos individuos todavía en visible crecimiento

<sup>2</sup> (KESTENS, 1932). La adecuación del sistema educativo a una supuesta evolución educativa de la humanidad, considerada históricamente, ya fue formulada en 1861 por H. SPENCER (1989, 76-82).

<sup>3</sup> Cuyo método se basa en la observación del desarrollo del individuo dentro del espacio de tiempo en el curso del cual los fenómenos de evolución se producen (BUSEMANN, 1965, 77-93 y supra cap. 3).

aunque pueden averiguarse provisionalmente en la maduración de las aptitudes, tales como aprender, comprender, desempeñar, etc. Éstas deberán ser tenidas a priori y con cautela como causa principal pero, siempre, desestimando el proceso de evolución en un sentido biológico (Piaget e Inhelder, 2000, 12-13). Entre evolución y genética se revelan los aspectos de maduración personal y de la adquisición de habilidades, del desarrollo necesario y del progreso del individuo unido todo ello a las circunstancias tanto de la persona como de la sociedad.

El triunfo de Piaget tiene en este punto una extraña significación precisamente al estar limitado por una dependencia casi absoluta en el intercambio negativo de los conceptos que llega a utilizar. Por un lado, las estructuras ceden su lugar al análisis de la génesis psicológica del niño, cuyo desarrollo es mostrado como el proceso irreversible pero necesario y útil de adaptación al medio físico y social. Por otro lado, la psicogenética capitula en el interior de ese proceso biológico fundamental en el que aparece un acontecer estructural que no es tanto un proceso histórico como las reglas formales de una lógica reversible y a la vez abstracta, y que de una manera general constituyen una moral del pensamiento (1981, 205; 1970). En el campo de la pedagogía se mantendrá una discusión acerca de esta incertidumbre histórico-formal<sup>4</sup>, entre proceso y estructura, que se esconde en el interior de la teoría piagetiana y que hará de la psicología infantil, elevada al rango de psicología genética, un instrumento para una cierta forma de análisis que deberá aclarar los problemas de la psicología en general (Claparède, 1991, 82-85).

Al amparo de una amplificación analítica ligada al pensamiento infantil, éste supondrá, desde un punto de vista metodológico, un campo extensivo de la experiencia psicológica que la teoría general de la psicología no había acabado de captar del todo pues se trata de actividades psicológicas más fundamentales que las de los adultos, es decir, menos afectadas por la cultura de pertenencia. En relación con el pensamiento de los adultos, el pensamiento infantil constituye una especie de sustrato elemental de las funciones psíquicas que, de una forma o de otra, no están enteramente cristalizadas. Toda una serie de estructuras dadas en el interior del pensamiento infantil y su forma de actuar, en las que se percibe el funcionamiento de las relaciones interpersonales, poseen un valor social mitigado, por no decir casi inexistente, y constituyen ese material simple que permitiría un amplio análisis que desborda el marco homogéneo de los fenómenos generales de la psicología asociados no solamente a lo adulto sino también a la cultura occidental. Incluso, el pensamiento infantil, dirá Susan Issacs (1933, 221-266) a principios de la década de

<sup>4</sup> Describir un sistema en desarrollo, se dirá, debería hacer referencia a la lógica en que aquél viene funcionando y no a su evolución. De ahí la disparidad de criterios en cuanto a la identidad funcional que debe atribuirse al niño en relación a la del adulto: si la reacción infantil es la misma que la del adulto es que está determinada por algún tipo de interés que al igual que el adulto rige su conducta; en cambio, si la reacción es diferente no existiría, al menos de un modo obvio, un motivo definido sujeto a una necesidad propia por lo que tanto el niño como el adulto poseerían una autonomía funcional diferenciada.

los treinta, representaría un tipo de denominador común de todos los pensamientos y de todas las culturas<sup>5</sup>. «El niño y el salvaje no ven ni pueden ver las relaciones sociales; pueden ver solamente cosas, pero no relaciones; no pueden ver fuerzas, poderes, procesos, instituciones, sino solamente las acciones que resultan de tales actividades y, por consiguiente, no pueden conocer nada de la procedencia y explicación de lo que hay ante ellos» (Harris, 1916, 299-300). Esta similitud entre el niño y el salvaje sería proporcional a la diferencia entre éstos y el adulto el cual, en un ejercicio de comparación relativa, observa las «otras» sociedades a través de la infancia como punto de referencia analítico (cf. Blondel, 1928).

Asimismo, la analogía entre la moral del niño y la del primitivo ha estado señalada tanto por Sigmund Freud como por Piaget (Freud, 1999; Piaget, 1926) —a partir del establecimiento de la ley moral como ley natural—. Para el primitivo, el universo moral y el universo físico forman una unidad, siendo la norma, a la vez, ley física y principio de conducta. De ahí que la transgresión de la norma conlleve una amenaza al equilibrio del universo que debe ser expiada en un sentido casi religioso. Tal idea se encontraría en el centro de la representación del mundo del niño. Esta forma de explicar la subjetividad infantil deja la puerta abierta a la aplicación del psicoanálisis infantil en el estudio de las anomalías sexuales. Cuando el freudismo define la iniciación a través de la eliminación del complejo de Edipo, y cuando afirma que esa eliminación se efectúa ya sea por la derivación de la libido sobre la mujer, o sobre los compañeros, ya por una regresión hacia formas arcaicas de erotismo, se está diciendo que el niño posee, desde una posición no acabada, los tipos de erotismo entre los cuales el adulto establecerá el límite entre lo normal y lo patológico (Bastide, 1961, 203-218). Desde este punto de vista, el niño es una figura social «polimorfa» y de ahí su utilización operativa en los análisis de las sociedades primitivas: el pensamiento del niño, al constituirse como un pensamiento bastante menos especializado que el del adulto, ofrece a éste no sólo la síntesis de su imagen sino todas aquellas síntesis que pueden realizarse en otras culturas cuyos condicionamientos no son los mismos.

Para otros psicólogos como Wallon (1987, 36), es la diferencia entre el niño y el primitivo lo esencial para comprobar mejor en el proceso de crecimiento mental todo aquello que pertenece a los instrumentos y las técnicas de aquello que pertenece a la inteligencia en el ejercicio del pensamiento. La comparación entre uno y otro no serviría para encontrar un estadio del pasado en el niño sino para verificar la implicación mutua entre los factores internos y externos y distinguir la parte que corresponde a cada uno en el desarrollo psíquico del niño. Pero tanto la analogía como la diferencia entre el pensamiento primitivo y el pensamiento infantil, nos recuerda Lévi-Strauss (1991, 137), no deben fundarse sobre una pretendida personalidad arcaica del primero, sino sólo sobre una diferencia de extensión que hace del segundo una especie de punto crucial o centro de dispersión para todo tipo de síntesis culturales posibles. Se comprenderá que, a partir de ahí, y desde la

<sup>5</sup> Cf. las observaciones de Claude LÉVI-STRAUSS al respecto (1991, 126-138).

década de los años cuarenta, una gran parte de las psicologías sobre el desarrollo psíquico lo tengan en consideración<sup>6</sup>: que las «regresiones psicológicas» sólo son posibles en el marco de ciertas culturas y que se multiplicarían en relación a la posibilidad de que la sociedad no facilite saldar el pasado y asimilarlo debidamente al contenido vigente de la experiencia<sup>7</sup>.

En definitiva, la regresión no se presenta como un retorno a una etapa arcaica de la evolución individual o de la especie. En algún caso puede desvelar el carácter arcaico de algunas instituciones sociales, pero lo más importante es que demuestra la reconstitución de una situación parecida a la que se da en la *génesis* del pensamiento individual. Y esto es así pues

el pensamiento patológico y el primitivo se oponen al infantil en la medida en que son pensamientos de adulto, pero el pensamiento patológico y el infantil ofrecen a su vez un carácter común que los distingue del primitivo: este último es un pensamiento tan completa y sistemáticamente socializado como el nuestro, mientras que los primeros corresponden a una relativa independencia individual que, por supuesto, se explica por razones diferentes en ambos casos (Lévi-Strauss, 1991, 139).

#### BIBLIOGRAFÍA

- BAEDWIN, M. (1895) *Mental Evolution in Child and the Race*. Nueva York.
- BARTH, P. (1900) Unrecht und Recht der organischen Gessellschaftstheorie, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 24.
- (1936: orig. de 1906) *Pedagogía*. Madrid.
- BASTIDE, R. (1961) *Sociología y psicoanálisis*. Buenos Aires, CGFB.
- BINET, A. (1913) *Ideas modernas acerca de los niños*. Madrid.
- BINET, A. y SIMON, Th. (1905) Méthodes nouvelles pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Anormaux, *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- BISWANGER, L. (1960) *Melancolie und Manie*. Stuttgart, Nenke.
- BLEULER, E. (1967: orig. de 1916) *Tratado de Psiquiatría*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BLONDEL, Ch. (1928) *La conscience morbide* (2.ª edición). París.
- BOYD, W. (1931) *Hacia una nueva educación*. Barcelona.
- BUSEMANN, A. (1965) *Psychologie des déficiences intellectuelles*. París, PUF.
- CIFALI, M. (1982) *Freud pedagogue? Psychanalyse et éducation*. París, Inter.
- CLAPARÈDE, E. (1933) *La psicología y la nueva educación*. Madrid.
- (1991: orig. de 1924) *L'educació funcional*. Vic, Eumo.
- COPEL, F. (1930) *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Viena.
- CRUCHET, R. (1908) *Les arriérés scolaires*. París, Masson.
- DALHEM, L. (1924) *El método Decroly*. Madrid.

<sup>6</sup> Especialmente las de corte fenomenológico, como por ejemplo, L. BISWANGER (1960) y K. JASPERS (1968, 1313 y ss.).

<sup>7</sup> Un resumen histórico de esta perspectiva puede encontrarse en M. FOUCAULT (1956).

- DALLEMAGNE, J. (1895) *Dégénères et déséquilibres*. Bruselas, H. Lamertin.
- DECROLY, O. y MONCHAMP (1918) *La iniciación a la actividad intelectual*. Madrid.
- DESCOEUDRES, A. (1922) *L'éducation des enfants anormaux. Observations psychologiques et indications pratiques* (2.<sup>a</sup> edición). Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- DILTHEY, W. (1978: orig. de 1894) *Psicología y teoría del conocimiento. Obras Completas*, vol. VI. México D. F., FCE.
- (1986: orig. de 1883) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, Alianza.
- DUVILLARD, E. (1931) *Las tendencias actuales de la enseñanza primaria*. Madrid.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (1976: orig. de 1906) *La escuela moderna*. Madrid, Júcar.
- FLITNER, W. (1935) *Pedagogía sistemática*. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1956) *Maladie mentale et personnalité*. París, PUF.
- FREIJO, E. (1966) *Psicoanálisis de Freud y psicología moral*. Madrid, Razón y Fe.
- FREUD, A. (1965) *Normalidad y patología en el niño*. Buenos Aires, Paidós.
- (1990: orig. de 1930) *Psicoanálisis per a pedagogs*. Vic.
- FREUD, S. (1984: orig. de 1921) *Psychologie des foules et analyse du moi*, en *Essais de psychanalyse*. París, Payot, 83-175.
- (1999: orig. de 1913) *Tótem y Tabú* (13.<sup>a</sup> edición). Madrid, Alianza.
- FRÖBEL, F. (1989: orig. de 1841) *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic, Eumo.
- HARRIS, N. T. (1916: orig. de 1898) *Fundamentos de psicología de la educación*. Madrid.
- HEIDEGGER, M. (1999: orig. de 1923) *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid, Alianza.
- HERBART, J. F. (1806) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid.
- HILGARD, E. R. (1969) *Condicionamiento y aprendizaje*. México, Trillas.
- HUSSERL, E. (1992: orig. 1927) *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, Paidós.
- (2002: orig. de 1900-1901) *Investigaciones lógicas*, vol. I. Madrid, Alianza.
- ISSACS, S. (1933) *Social Development in Young Children*. Londres.
- JASPERS, K. (1968) *The Phenomenological Approach in Psychopathology*, *British Journal of Psychiatry*, 114.
- KERSCHEINSTEINER, G. (1924) *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* (2.<sup>a</sup> edición). Leipzig.
- KESTENS, P. (1932) *Les lois de l'évolution au service de l'éducation des individus et des nations*. París.
- KEY, E. (1907) *El siglo de los niños*, vol. I. Barcelona.
- KOFFKA, K. (1935) *Principles of Gestalt Theory*. Nueva York, Harcourt, Brace & Co.
- KÜLPE, O. (1979: orig. de 1909) *The study of the thinking, including imageless thought*, en WATSON, R. I. *Basic Writing in the History of Psychology*. Nueva York, Oxford U. P.
- LÉVI-STRAUSS, Cl. (1991: orig. de 1947) *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona, Paidós.
- LEWIN, K. (1931) *Environmental forces in child behavior and development*, en MURCHISON, C. (ed.). *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, Clark University Press, 94-127.
- (1939) *Field theory and experiment in social psychology*, *American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- LLOPIS, R. (1927) *La pedagogía de Decroly*. Madrid.
- LOCHNER, R. (1927) *Deskriptive Pädagogik*. Reichenberg.
- MONTESSORI, M. (1911) *Pedagogía científica. La auto-educación en la escuela elemental*. Barcelona.
- (1918) *El método de la pedagogía científica*. Barcelona.
- (1932: orig. de 1898) *Ideas generales sobre mi método*. Madrid.

- MURCHISON, C. (ed.) (1930) *Psychologies of 1930*. Worcester, Clark University Press.
- NATORP, P. (1987: orig. de 1905) *Curso de pedagogía social*. México, Porrúa.
- OSBORNE, F. W. (1894) Ethical contents of children minds, *Harvard Educational Review*, 8.
- PAULSEN, W. (1929) *Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule*. Leipzig, Quelle und Meyer.
- PAULSEN, W. y otros (1927) *La escuela alemana y la reforma austriaca*. Madrid.
- PESTALOZZI (1927: orig. de 1826) *Canto del cisne*, vol. I. Madrid.
- PFISTER, O. (1921) *La psychanalyse au service des éducateurs*. París, Sass Fée.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. París.
- (1981: orig. de 1935) *Psicología y pedagogía* (8.ª edición). Barcelona, Ariel.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (2000) *Psicología del niño* (15.ª edición). Madrid, Morata.
- SÉGUIN, E. (1846) *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. París.
- SHARP, F. Ch. (1898) A objective study of some moral judgments, *American Journal of Psychology*, 9, 198-234.
- SHEFF, Th. J. (1966) *Being Mentality Ill. A Sociological Theory*. Londres, Weidenfeld & Nicolson.
- SPENCER, H. (1989: orig. de 1861) *L'educació intel·lectual, moral i física*. Vic, Eumo.
- SPRANGER, E. (1931) *Fundamentos científicos de la teoría de la Constitución y política escolares*. Madrid.
- TOLMAN, E. C. (1932) *Behavior in Animals and Men*. Nueva Cork, R. Elliot.
- WALLON, H. (1970) *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1981) *Psicología y educación*. Madrid, Pablo del Río Editor.
- (1987: orig. de 1941) *Evolución psicológica del niño* (5.ª edición). Barcelona, Crítica.
- WATSON, J. B. (1928) *Psychological Care of the Infant and Child*. Nueva Cork, Allen & Unwin.
- WUNDT, W. (1874) *Grunzüge der Physiologischen Psychologie*. Leipzig, Engelmann.
- ZULLIGER, H. (1935) *Über eine Lücke in der psychoanalytische Pädagogik*. Viena, Cahier 6.