

*LA ARQUITECTURA DEL DESTINO*  
*Carácter, Educación y Ciencia en la Inglaterra Victoriana*

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
DOCTORADO EN FOLOSOFÍA DE LA CIENCIA

Tesis que presenta *MARIA LUJAN CHRISTIANSEN RENAUD*,  
bajo la dirección del **Dr. CARLOS LÓPEZ BELTRÁN**.

*Instituto de Investigaciones Filosóficas*

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

México, D.F., 2006.



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MÉXICO



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PUNCH, OR THE LONDON CHARIVARI—August 3, 1867.



A LEAP IN THE DARK.

**“A Leap in the Dark”,  
*Punch*, 3 de agosto de 1867.**

*Para Ricardo, Alicia,  
Carina y Aarón.*

## CONTENIDOS

<i>Agradecimientos</i> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>UNO</b> <i>Modelar el carácter, educar la voluntad'</i> Debates en el ámbito de la frenología, la etología y la fisiología mental.....	13
<b>DOS</b> <i>'El arte de educar científicamente'</i> Psicofisiología de las diferencias individuales.....	44
<b>TRES</b> <i>'Una nación de buenos animales'</i> Evolucionismo y educación natural.....	73
<b>CUATRO</b> <i>'La muscularidad del alma'</i> Controversias acerca de los ideales del carácter.....	106
<b>CINCO</b> <i>'Carácter es poder'</i> Secularismo, educación competitiva y nueva geografía política.....	140
<b>CONCLUSIÓN</b> <i>'Un salto en la oscuridad'</i> .....	173
<i>Bibliografía</i> .....	187

## *Agradecimientos*

*Un reconocimiento muy especial a todas aquellas personas e instituciones que facilitaron la realización de esta tesis. A mi director, Dr. Carlos López Beltrán, por su calidad profesional y humana, así como también a los miembros del comité tutorial y del jurado, Dr. Adolfo Olea Franco, Dra. Nora Rabotnikoff Maskivsker, Dra. Nattie Goluvob, Dra. Zuraya Monroy Nars, Dra. Violeta Aréchiga Córdoba y Dra. Sandra Ramírez Sánchez.*

*Asimismo quiero agradecer a quienes me prestaron su apoyo en el Departamento de Filosofía e Historia de la Ciencia de la Universidad de Cambridge en octubre de 2004, particularmente al Dr. Simon Schaffer. Hago extensivo ese agradecimiento al personal de la biblioteca de la University Library y a la Dra. Bárbara Bodenhorn por su hospitalidad y su trato amable.*

*Anhelo que el esfuerzo invertido en esta investigación sirva como homenaje a esta máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, de la cual me siento orgullosamente parte. A la Dirección General de Estudios de Postgrado (DGEP), por becarme desde 2002 a 2005, y por financiar mi estancia en Inglaterra a través del Proyecto PAEP. Al personal de la coordinación del Postgrado en Filosofía de la Ciencia del Instituto de Investigaciones Filosóficas, sobre todo a la Dra. Atocha Aliseda y a Silvia y Noemí, por atender de manera paciente y constante a mis deberes administrativos como alumna del posgrado.*

*Finalmente a mis padres, cuyo ejemplo de tenacidad y sacrificio ha sido siempre un faro iluminando mi camino.*

*María L. Christiansen*

*México, D.F., mayo de 2006*

## INTRODUCCIÓN

---

De acuerdo con *The Oxford English Dictionary*, el concepto de *carácter* tiene una historia etimológica que se remonta al término griego *χάρακτήρ*, el cual nombraba a un instrumento usado para grabar y hacer una marca distintiva. El sustantivo *χάραξ*, que significaba ‘poste’ o ‘pilar’, se relacionaba con el verbo *χάρασσειν*, que tenía el sentido de demarcar los límites territoriales de comunidades adyacentes. La palabra sugería la existencia de un ‘signo’ o ‘rasgo’ generalmente reconocible y bien comprendido.

Desde el siglo XVII dicho término comenzó a usarse figurativamente para referirse a “la suma de cualidades morales y mentales específicas de un individuo o una raza, la individualidad impresa por naturaleza y hábito sobre un hombre o una nación; la constitución moral y mental”.<sup>1</sup> En el siglo XVIII la palabra se aplicaba también para aludir a “las cualidades morales desarrolladas con mayor intensidad”,<sup>2</sup> adquiriendo rápidamente el sentido de ‘reconocimiento’, o ‘buena reputación’.

Dichas significaciones (y otras afines)<sup>3</sup> penetraron el siglo XIX, atravesaron el siglo XX y siguen intactas en el imaginario popular y el lenguaje común de nuestra época. A

---

<sup>1</sup> *The Oxford English Dictionary*, (1933), p. 280. De aquí en adelante, las traducciones son mías, excepto que se indique lo contrario.

<sup>2</sup> *The Oxford English Dictionary*, (1933), p. 281.

<sup>3</sup> Por ejemplo, el término ‘carácter’ era el nombre de “un testimonio formal dado por un empleador a su empleado donde se detallaban sus cualidades y sus hábitos”. Sobre ésta y otras acepciones del término ‘carácter’ consultar *The Oxford English Dictionary*, (1933), p. 280-1.

través de esa peregrinación histórica, el concepto de carácter vivió momentos de transición y dramatismo, como el que tuvo lugar en la sociedad inglesa decimonónica a partir del momento en que comenzó a enquistarse en las entrañas de una cultura en la que fue transformado y a la cual transformó. Mi tesis explora este proceso destacado por la ambición de arrancar la noción de carácter de su tradicional dominio moral y religioso e implantarlo en el terreno de la ciencia. Efectivamente en la década de 1860 un sector importante de prestigiosos intelectuales ingleses intentaban enérgicamente tratar el tema del carácter humano con el mismo rigor de otras investigaciones científicas. El más contundente de esos esfuerzos se gestó en la tradición de la psicología asociacionista, cuyo ideal era concretar el proyecto de formular una ‘etología individual’, o ‘ciencia del carácter’, definida como un “conocimiento correspondiente al arte de la educación”.<sup>4</sup>

Un rasgo notable del modo en que llegó a plantearse la empresa etológica fue el hecho de que la perspectiva que dominó su explicación científica y su clasificación de los caracteres individuales estuvo dominada por un lenguaje *cultural* que reflejaba una fascinación generalizada hacia los fenómenos de la *fuerza* y la *energía*. En los diez años comprendidos entre 1860 y 1870 se conjugaron ciertas condiciones que favorecieron la fermentación de preocupaciones filosóficas, científicas, sociales, educacionales, religiosas, políticas, legislativas y culturales a través de las cuales el lenguaje del carácter entendido como ‘fuerza interna’ tendió un hilo conductor.

La mirada panorámica sobre la argumentación que emanaba de ciertos debates académicos que hoy conocemos por la huella que dejaron en los libros doctrinales y en los artículos que circulaban en la prensa victoriana, así como también en los panfletos procedentes de las escuelas y de las parroquias, al igual que de las minutas generadas en el ámbito de las discusiones parlamentarias, muestra que el lenguaje del carácter y sus posibilidades de modelación tenía una posición *transversal* en la cultura inglesa. Mi trabajo presenta un conjunto de tensiones y antagonismos acerca de las opiniones existentes en cuanto a cómo formar el *carácter* –noción ambiguamente descriptiva y prescriptiva- para

---

<sup>4</sup> J. S. Mill (1843), p. 456-7.



lograr ‘buenos ciudadanos’, ‘buenos cristianos’, ‘buenos trabajadores’, ‘buenos padres de familia’, ‘buenos socios’, ‘buenos gobernantes’, etcétera.

La importancia del concepto de carácter se debió principalmente a su capacidad de conjugar aspectos que ninguna otra noción articulaba. Por ejemplo, explicaba la conducta real y *actual* de un individuo, pero también daba cuenta de su conducta *potencial*. En consecuencia, la noción de carácter fundía en un solo concepto el comportamiento pasado, presente y futuro de un ser humano. Esta ventaja resultaba muy *funcional* en el contexto dentro del cual floreció, y mi tesis pretende hacer ver qué necesidades culturales le daban al concepto de carácter ese perfil práctico.

Un aspecto que sobresale cuando la lupa historiográfica se pone sobre el período mencionado es el de la creencia prevaleciente de que la naturaleza humana podía mejorarse notablemente y que los factores cruciales estaban relacionados con la *crianza*, la *educación* y los *hábitos* a los que un individuo se acostumbrara. Este punto es llamativo porque, cuando se observa ese fervor *ambientalista*, se hace más difícil entender que esto sucedía mientras, en los intersticios de la época, se incubaba el imponente hereditarismo que brotaría con toda su fuerza en las postrimerías del siglo XIX.<sup>5</sup>

La pretensión de derivar una ciencia del carácter como rama de la psicología intentaba reparar las serias objeciones que la filosofía mental asociacionista recibía de concepciones caracterológicas innatistas (la teoría de los temperamentos, la fisiognomía y, sobre todo, la frenología), las cuales son presentadas de manera sintética en el capítulo 1. Los recursos epistemológicos con los cuales contaba el asociacionismo decimonónico para resistir los embates de sus críticos eran suministrados por campos de investigación que estaban adquiriendo en Europa gran prestigio e influencia, tales como la fisiología refleja, la fisiología sensomotriz, y la psicofísica alemana. En ese contexto enriquecido, Alexander Bain, discípulo de John Stuart Mill, se propuso el estudio sistemático del carácter humano valiéndose de los nuevos conocimientos de la fisiología mental, y luchó por demostrar la

---

<sup>5</sup> Sobre el hereditarismo médico británico y francés en el siglo XIX, ver C. López Beltrán (1992), R. Olby (1985).

necesidad de incorporar esta última a la psicología. El capítulo 2 examina ese emprendimiento y describe la teoría del carácter defendida por Bain así como también las implicaciones pedagógicas que de ella se desprendían.

Sin embargo, la fisiología mental no era la única influencia que estaba condicionando el análisis de los fenómenos mentales, de la conducta y del carácter, sino que otra gran corriente de pensamiento también ejercía presión sobre la forma de interpretar y explicar dichos procesos. Tal corriente era la del evolucionismo biológico y social, dentro de la cual la psicología asociacionista ‘fisiologizada’ logró acomodarse en virtud de los esfuerzos de Herbert Spencer. Definiendo la psicología como una ‘ciencia de la adaptación’, su enfoque constituyó el andamiaje conceptual de una visión del carácter que alimentaba la tendencia a enfatizar, como Bain, los aspectos *energéticos* de los individuos, las razas y las naciones. El capítulo 3 desarrolla los puntos más importantes del enfoque de Spencer acerca de la psicología y la etología, y se muestra la novedosa filosofía educativa que extrajo de ambas.

De esas reorientaciones fisiológica y evolucionista del asociacionismo inglés se desprendían tres premisas fundamentales que llegaron a encarnarse en un movimiento de reforma educativa al que los propios victorianos calificaban de ‘excepcional’ en la historia inglesa: 1) que el carácter era una entidad *integral* cuya educación era irreducible a la formación mental; 2) que para educar el carácter era imprescindible tener conocimientos científicos de psicología, fisiología mental, *etología* y biología; 3) que las cualidades del carácter más necesarias para el éxito individual y nacional eran mucho mejor desarrolladas por el *entrenamiento científico* que por la formación religiosa.

En el capítulo 4 el lector podrá captar el nivel de provocación de estas pretensiones para un sistema educacional que, como el inglés, era eminentemente denominacional, orientado a la educación clásica y promotor de la instrucción exclusivamente mental. El objetivo del capítulo es mostrar cómo el asociacionismo renovado, junto con el darwinismo y el dinamismo en la filosofía natural, estaban transformando no sólo la explicación del carácter humano sino también la forma de entender la existencia, la naturaleza humana, el

universo y el lugar de la Humanidad dentro de él. Un conjunto de sucesos que se destacan en la crónica de la década de 1860 (en especial la Nueva Regulación Educativa de 1861-2 y la Ley de Educación de 1869 y la de 1870), es examinado desde un subsuelo moral impregnado de nociones que la ideología del carácter encapsulaba acerca de la plasticidad de la naturaleza humana para ser modelada o auto-modelarse y del poder de los hábitos sobre la voluntad, la conducta y el destino. En gran medida esa retórica resultaba atractiva porque *secularizaba* ideas muy arraigadas en los credos religiosos de distintos grupos, fundamentalmente de los evangélicos y metodistas. La fricción entre la concepción educativa tradicional y la concepción naturalista de la educación defendida por los spencerianos produjo un desplazamiento de los ideales de carácter que la sociedad inglesa venía aceptando desde mucho tiempo atrás. Esa transición era correlativa con cambios profundos acerca de la visión de la salud y de la fortaleza del cuerpo humano, de la psicomaticidad y de la importancia que el ejercicio y la educación física tenían para el desarrollo de un ‘buen carácter’. El marco cultural que acompañaba esas nuevas ideas albergaba un conjunto enorme de nuevas prácticas deportivas que llegaron a infiltrarse de manera fundamental en ciertas escuelas, donde se estimaba el juego competitivo como un modelador del carácter. Estas transformaciones eran igualmente paralelas con una nueva representación de la identidad inglesa que cobraba pleno sentido para una nación imperial como lo era Gran Bretaña. El capítulo ofrece un recorrido general por algunas de las cuestiones más relevante respecto a esos puntos.

Otro de los acontecimientos que marcó la historia inglesa del siglo XIX, y en el cual el lenguaje del carácter asumió un papel preponderante, fue la segunda reforma parlamentaria en 1867. El capítulo 5 indaga sobre la forma en la que los discursos políticos expresados por los protagonistas de los movimientos reformistas reproducían ideas cómodamente avaladas por la psicofisiología de la época. El núcleo argumental de los reclamos liberales para ampliar los límites políticos de la nación estaba principalmente conformado por un explícito reconocimiento de las posibilidades de las clases obreras de mejorar su carácter a través de una educación adecuada. Así, la reforma electoral transcurrió en forma paralela con la reforma educativa, que aspiraba a lograr una legislación que

convirtiera en obligatoria a la educación básica. La influencia de la filosofía pedagógica propuesta por Spencer resultó crucial para la introducción de un sistema educativo eminentemente competitivo, lo cual generó polémicas muy significativas que reflejaban un disenso fundamental acerca de los mencionados ideales del carácter y sobre el problema de *quiénes* tenían mayor responsabilidad sobre la formación del carácter individual. La batalla entre los defensores de la educación religiosa del carácter y los defensores de su educación científica abrió una acalorada polémica en torno al rol de la Iglesia, de los padres, de la escuela y del Estado sobre la modelación del carácter de los individuos, al que en general se veía como la causa de la prosperidad moral, mental y física de la nación. En esta última sección la tesis muestra una parte de tales debates y sugiere la existencia de una interacción progresiva entre los ‘nuevos científicos’ y el gobierno desde el momento en que éste convocaba, para diversas comisiones educativas, a figuras intelectualmente muy destacadas y consideradas como ‘expertas’ en la modelación del carácter (como William Carpenter y Thomas Huxley).

A la luz de la importancia que el concepto de carácter adquirió en la sociedad victoriana (identificada como la ‘sociedad de la *respetabilidad*’, que expresaba una condición del carácter), parece extraño que su existencia en el ámbito de la psicología haya sido tan efímera. Habiendo sido una noción clave para la explicación de la individualidad a mediados del siglo XIX, perdió protagonismo en un tiempo relativamente breve, al punto que, en 1890, la magistral obra de William James, *The Principles of Psychology*,<sup>6</sup> no la incluía como tópico independiente. Si bien en los primeros años del siglo XX algunos intelectuales aún definían la psicología del individuo en términos de una ‘ciencia del carácter’,<sup>7</sup> esta clase de definición se hizo cada vez más esporádica. En 1958 el *Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms* insinuaba que la situación epistemológica de la noción de carácter ya estaba prácticamente definida, al reportar “la desaparición del

---

<sup>6</sup> W. James (1890).

<sup>7</sup> Ver J. Baldwin (1901), vol. 1, p. 173.

significado inglés del término *carácter*”,<sup>8</sup> y su “reemplazo por el concepto más recurrente en el ámbito de la clínica: *personalidad*”.<sup>9</sup>

Como para confirmar ese desplazamiento, el más influyente de los esquemas clasificatorios de la psiquiatría, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM III-R, 1987) reformuló los antiguos ‘desórdenes del *carácter*’ (alcoholismo, drogadicción, desviación sexual y psicopatía) en términos de ‘desórdenes de *personalidad*’,<sup>10</sup> tendencia asimilada igualmente por el *UCH Textbook of Psychiatry*.<sup>11</sup> Si bien el concepto ‘inglés’ de carácter sigue atrincherado en el lenguaje de los biógrafos y de los filósofos morales, así como también en las disertaciones religiosas y en nuestro discurso cotidiano, brilla por su ausencia en el territorio discursivo de la psicología *científica*.<sup>12</sup>

Esa paulatina desaparición del carácter como objeto de investigación científica en la psicología y la psiquiatría ha sido recíproca con la minimización de su importancia en la historia *estándar* de ambas disciplinas. Por ejemplo, los trabajos de Bain acerca de los fenómenos asociativos son valorados como contribuciones importantes para la posterior ‘evolución’ de la investigación, pero su propuesta etológica prácticamente nunca se menciona. Casos que ilustran esa omisión tendenciosa son las conocidas obras del psicoanalista ruso Gregory Zilboorg, *Historia de la Psicología Médica* (1941) y de F. Alexander y S. Selesnick, *Historia de la psiquiatría: una evaluación del pensamiento y de*

---

<sup>8</sup> H. y E. English (1958).

<sup>9</sup> H. y E. English establecían la distinción entre *carácter* y *personalidad* en los siguientes términos: “*El carácter es un sistema integrado de rasgos o tendencias conductuales que faculta a un individuo a reaccionar, a pesar de los obstáculos, de un modo relativamente consistente con las costumbres y principios morales. Se distingue de la personalidad por su énfasis sobre (a) el aspecto volicional y (b) la moralidad*”. H. y E. English, Op. cit., p. 83. Para ampliar, K. Craik, R. Hogan y R. Wolfe (eds.) (1993).

<sup>10</sup> DSM-III (1987).

<sup>11</sup> H. Wolff (1900).

<sup>12</sup> Algunos trabajos aislados sobre la psicología del carácter en el siglo XX han sido el de A.A. Roback, *The Psychology of Character, with a Survey of Personality in General* (1927), y los trabajos de W. Reich en 1933, *Character Analysis* y *The Mass Psychology of Fascism*. Una discusión más amplia sobre la pérdida de centralidad del ‘carácter’ en la psicología del siglo XX en R. Young (1995).

*la práctica psiquiátrica desde la época prehistórica a nuestros días* (1966).<sup>13</sup> En ambos casos el hecho que estructura el modo de presentación histórica es la aparición del psicoanálisis de Sigmund Freud, a partir de lo cual el campo historiográfico ha quedado retrospectivamente dividido en ‘anticipaciones’ de las ideas freudianas (‘pioneros’), ‘continuación y desarrollo’ de las ideas freudianas (‘discípulos’) y ‘refutaciones’ de las ideas freudianas (‘oposidores’). Éste ha sido un motivo esencial de la indiferencia historiográfica hacia la trayectoria histórica del concepto de *carácter*. Desde el momento en que el modelo freudiano pasó a ser considerado como un eje organizador de la historia de la psicología, se perdió interés en aquellos trabajos que, en el pasado, se relacionaban directa o indirectamente con la noción de carácter. En gran medida el descontento con el concepto de carácter estaba relacionado con la percepción de que éste tenía (y tiene) una carga moral que lo volvía indigno del tratamiento ‘rigurosamente imparcial’ pretendido por las investigaciones de la ciencia psicoanalítica. Por la misma razón la contribución del ‘proyecto etológico’ al proceso ‘evolutivo’ de la psicología científica ha sido frecuentemente subestimada.

El hecho de que el discurso sobre el carácter haya sido abandonado en favor del discurso sobre la *personalidad* es generalmente visto como una ‘higienización’ conceptual que permitió un abordaje de la individualidad no involucrado con aspectos valorativos. Así, mientras que el carácter es susceptible de juicio moral, la personalidad no lo es (por ejemplo, es posible decir que una personalidad tiene rasgos ‘patológicos’, pero no tendría sentido decir que es ‘indecente’ o ‘indecorosa’). Por otra parte, puesto que la formación de un carácter representa una empresa muy comprometida con la ética, se ha asumido que ese proceso nunca podría plantearse como objetivo del psicoanalista (de hecho existe para la disciplina una estricta regulación profesional que estipula cuidadosamente los límites de la intervención terapéutica). Esta situación se vuelve paradójica si se tiene en cuenta que, dada la asimétrica importancia que sigue manteniendo el concepto de carácter en el imaginario

---

<sup>13</sup> Según la información suministrada por David Werman sobre los textos más usados en las escuelas de medicina de Estados Unidos para la enseñanza de la historia psiquiátrica durante toda la década de 1960, estas dos obras fueron las de mayor uso en el nivel de formación universitaria. Ver D.Werman (1972).

popular, las personas frecuentemente recurren a las psicoterapias con la esperanza de ‘mejorar su carácter’ de modo que su conducta resulte menos disfuncional con respecto a las costumbres y a los valores morales aceptados por la sociedad en la que viven.

Por encima de esos desafortunados recortes que la historia de la noción de carácter ha sufrido, esta tesis pretende narrar uno de los momentos más favorables a sus hazañas conceptuales. El objetivo es el de iniciar una recuperación de la textura cultural dentro de la cual floreció en la sociedad victoriana y mostrar, así, que una historiografía multidimensional puede arrojar luz sobre aspectos que la historia de las teorías por sí sola dejaría (y dejó) en la oscuridad.

*‘Modelar el carácter, educar la voluntad’  
Los debates en el ámbito de la frenología, la etología y la  
fisiología mental*

---

A mediados del siglo XIX Gran Bretaña era la principal potencia económica mundial. Su población no se destacaba por ser la más numerosa (naciones como Francia, Estados Unidos o Austria superaban ampliamente su cantidad de habitantes), pero un hecho era digno de destacar: su incomparable *urbanización*. La peculiar concentración poblacional en las ciudades era generada principalmente por un incesante movimiento migratorio causado por la actividad industrial, que tenía el efecto de vaciar paulatinamente las zonas rurales y atraer a las familias de los más diversos distritos ingleses, así como a masivos grupos de inmigrantes procedentes de Irlanda (y asentados en las zonas próximas a la costa occidental, sobre todo en Liverpool y Manchester, cuyo abrupto crecimiento no tenía precedentes).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> En 1851 se realizó un censo poblacional según el cual la población de Gran Bretaña era de 20,817,000, creciendo en 1861 a 23,128,000 (sin contar la población irlandesa). Esas cifras no eran espectaculares, aunque sí lo eran las de Londres, que tenía aproximadamente 4,770,000 habitantes. Ver cifras y más datos en A. Briggs (1959), (1970), G. Best (1971). Sobre el caso particular de los irlandeses emigrados, ver W. Reader (1964), W. Whitehill (1968), L. Lees (1979), R. Dennis (1984), A. O’Day en R. Swift & Sh. Gilley (eds.) (1989) y M. Hickman (1995).



Pero por encima de esas grandes urbes reinaba la más grande del mundo occidental: Londres, una ciudad admirada por su gigantismo, su heterogeneidad poblacional, su cosmopolitismo y sus contrastantes estilos de vida. Los analistas sociales se referían a ella en términos de una ‘síntesis del mundo’, un observatorio desde el cual se podía percibir “una enorme variedad física, mental y ocupacional sin igual en el resto del planeta”.<sup>15</sup> El afamado cronista de *The Morning Chronicle*, Henry Mayhew, describía a Londres como un ‘vivarium’, un universo racial coexistiendo dentro de los límites metropolitanos, al punto que un paseo por sus calles era similar a “una excursión geográfica a través de las múltiples regiones del globo”.<sup>16</sup>

Una desconcertante variedad de caracteres humanos ahora se reunía en lugares *comunes* y las *diferencias individuales* comenzaban a ser objeto de curiosidad antropológica, de ordenamiento, codificación y de clasificación de los habitantes (una versión ‘localizada’ de lo que el etnólogo y el antropólogo hacían a gran escala). En 1866, el *Popular Magazine of Anthropology* hacía su primera aparición advirtiendo al lector sobre el hecho de que

Nuestras propias islas, nuestras grandes ciudades y distritos, le dan al antropólogo un importante campo de estudio...La naturaleza compuesta de nuestras poblaciones (..) constituye un tópico de importancia capital. Hay, entre nosotros, tipos humanos que contrastan tanto como los que podrían ser observados en cualquier rincón de la Tierra. El escandinavo, el sajón, el celta, el romano, el bretón, a quienes nos esforzamos por clasificar y ordenar, viven entre nosotros y expresan mejor que nunca sus cualidades morales y mentales...Hay cualidades naturales tan inherentes al hombre de

---

<sup>15</sup> R.H. Patterson (1854).

<sup>16</sup> H. Mayhew y J. Binny (1862), p. 59. Sobre Londres y otras ciudades victorianas, ver Ch. Kingsley (1859), R. Brabazon (1881), P. Beaver (1970), W. James (1978), D. Watkin (1982), D. Olsen (1986), B. Elliot (1986), P. Fuller (1989), J. Carré (1989), A. King (1995).

las islas británicas como aquellas del habitante de Caffre, Málaga o la Patagonia.<sup>17</sup>

La *industrialización* y la concomitante *urbanización* habían traído consigo la constante exposición de la *diversidad* humana y, en consecuencia, abrían un gran abanico de interrogantes acerca del *carácter*, la *conducta* y el *destino* de cada sujeto que formaba parte de las multitudes. El hecho de mezclar individuos de clases sociales diferentes en sitios estratégicos (la estación del ferrocarril, las áreas de esparcimiento, el mercado, las calles comerciales, entre otros) facilitaba las comparaciones, y permitía cotejar cuánto diferían en sus rasgos físicos, en sus formas de hablar y de gesticular, en sus posturas, sus formas de vestir, sus hábitos de consumo, sus preferencias, sus gustos, sus creencias, sus temores, sus expectativas, etcétera. ¿Por qué los seres humanos eran tan distintos entre sí? ¿Ocupaba cada quién un lugar predeterminado? ¿Era la educación recibida lo que los diferenciaba? ¿Se modificaban sus conductas tras vivir largo tiempo en la ciudad? ¿Existía una relación entre sus comportamientos y su apariencia física (color de piel, rasgos faciales y craneales)? ¿De qué dependía el futuro de cada uno de ellos?

Pero esta situación no agotaba la fuente de la que emanaban las *comparaciones* individuales. Pues, además de ser la nación más urbanizada, Gran Bretaña era el centro de un vasto imperio, dueña de un poderío que la había llevado a tener más presencia en el mundo que cualquier otra nación que la doblara o triplicara en su dimensión geográfica. Colonias, protectorados y dependencias alimentaban, en la época, una visión de sí misma que la colocaba como la más grande de las naciones, superior a todas las otras potencias que rivalizaban con ella (Francia, Alemania). Esta situación particular también planteaba incertidumbre e interrogantes sobre las *diferencias nacionales*: ¿Por qué las naciones eran tan desiguales en su desarrollo? ¿A qué se debía la gloria o el calvario de cada una de ellas? ¿Qué rasgos del carácter inglés habían favorecido la conquista y la permanencia en tierras que obligaban a una vida durísima? ¿Había una especie de ‘contaminación’ del carácter de

---

<sup>17</sup> “Anthropology: A Practical Science”, *Popular Magazine of Anthropology*, I, Enero de 1866, p. 7-8.

aquellos que debían residir en algún rincón del Imperio y estar en contacto con los nativos?  
¿Era el *carácter nacional* algo que pudiera implantarse en una colonia?

Todas estas preguntas implicaban el estudio *comparativo* de conductas, actitudes y reacciones de los individuos y de las naciones entre sí. En cualquiera de los dos casos, las diferencias eran frecuentemente explicadas en función de 1) *desigualdades naturales*, innatas; 2) *desigualdades ambientales*, suscitadas por exposición a un medio particular. Además, se suponía que la doctrina que podía explicar las diferencias entre los caracteres *individuales* servía también para entender las diferencias entre los caracteres *nacionales*.

Entre las posiciones que daban cuenta de las diferencias individuales en términos de una desigualdad innata, se hallaba la antigua doctrina de los temperamentos (basada en la concepción galénica de los humores), según la cual los rasgos psicológicos y físicos de un individuo se debían a un tipo *temperamental* definido, determinado por la predominancia de un fluido específico (sanguíneo, flemático, melancólico y colérico). A lo largo del siglo XIX esta teoría conservó, en algunos casos, su tipología original (por ejemplo, en el trabajo de John Elliotson), mientras que otros la modificaron de acuerdo a nuevos conocimientos sobre el sistema nervioso (como fue el caso de Alexander Bain y Henry Maudsley).<sup>18</sup>

La clásica concepción temperamental favoreció el desarrollo de una gran variedad de métodos ‘inductivos’ a partir de los cuales se pretendía explicar y predecir el carácter y el destino de una persona. La ‘fisonomía’ era, probablemente, la práctica más popular y se basaba en la idea de que los rasgos faciales, así como la forma de la cabeza y el cuerpo eran, en un sujeto, reveladores de su carácter. Tanto la fisonomía como otras prácticas afines (la patonomía, la metoscopia, la quiromancia) pretendían ser la “llave maestra con la cual

---

<sup>18</sup> Una descripción de cada uno de los temperamentos en J. Elliotson (1835), J. Beale (1851), A. Castiglioni (1947), Ch. Singer & E. Underwood (1962), B. Haley (1978).

abrir el místico tesoro del alma”,<sup>19</sup> una “herramienta útil en la traducción de las disposiciones, capacidades y temperamento de un sujeto”.<sup>20</sup>

Varias de las ideas temperamentales y fisonómicas tradicionales fueron absorbidas, en la década de 1860, por las teorías raciales desarrolladas en el seno de la etnología y la emergente antropología.<sup>21</sup> Sus categorías de clasificación se aplicaban tanto para dar cuenta de los diferentes tipos humanos hallados en el mundo como para el análisis de la población urbana. En este último caso era generalmente asumido que las características físicas, psicológicas y emocionales de los miembros de una cierta clase social estaban asociadas con su fisonomía y que ésta podía explicarse en términos de su origen racial (que, para algunos, explicaba la constitución temperamental).<sup>22</sup> Por ejemplo, se hablaba de las clases gobernantes como portadoras de rasgos heredados de los normandos invasores, de la clase media como representando un híbrido entre los teutones y los sajones, y de las clases bajas como descendientes de los celtas.

Estas prácticas de lectura del carácter no eran simplemente descriptivas. Por el contrario, imponían parámetros de desarrollo con los cuales determinar el grado de evolución de un individuo, raza o nación. Las formas y proporciones de la cabeza y la cara eran consideradas como las marcas más distintivas entre animales y humanos. Una fisonomía ‘correcta’ implicaba una cabeza en la cual el cráneo estaba bien formado, y la frente y el mentón trazaban una línea perpendicular (‘ortognatismo’). Inversamente, los rasgos físicos de una fisonomía ‘incorrecta’ (‘prognatismo’) eran, principalmente, una mandíbula grande y proyectada, y una frente pequeña y retroyectada, lo cual (dada la

---

<sup>19</sup> J. Jackson (1864), p. 131.

<sup>20</sup> J. Carson (1868), p. 24 a 46. La patonomía consistía en la lectura de las emociones en las expresiones faciales; la quiromancia leía el carácter a través de las líneas de la mano y la metosocopia lo hacía por medio de las líneas del rostro.

<sup>21</sup> De hecho, James Hunt (presidente de la *Anthropological Society*, fundada en 1863 al separarse de la *Ethnological Society of London*) presentaba a la antropología como “la fusión entre la anatomía, la fisiología, la patología, la psicología y la fisonomía”. J. Hunt (1868), VI, p. 329. Ver R. Stocker (1900), G. Stocking (1987), L. Curtis (1971), S. J. Gould (1982), M. Cowling (1989).

<sup>22</sup> Ver J. Murray (1870), p. 24.

semejanza con la fisonomía animal) indicaba un bajo rango en la escala de perfección. Aquellos considerados como inferiores en la jerarquía social (criminales, mujeres, niños, páuperos, delincuentes, insanos, campesinos, e irlandeses, entre otros) eran metafóricamente igualados con las razas menos desarrolladas, ‘primitivas’ y ‘salvajes’.<sup>23</sup>

En el marco de la teoría racial y del evolucionismo darwiniano, estos supuestos fisonómicos recuperaron gran popularidad (como lo sugieren las múltiples ilustraciones de algunas revistas de gran circulación entre la clase media elevada,<sup>24</sup> así como las novelas victorianas y las obras artísticas). Formas, tamaños y proporciones de la nariz, de la boca, de las manos, de los pies, del tórax, y hasta de la forma de caminar, se suponían ‘reveladores de carácter’.<sup>25</sup>

En general, existía una coincidencia sobre la idea de que los poderes puramente intelectuales residían en el área de la frente. El cerebro era tan importante como el tamaño, forma y proporción de la cara y la cabeza. Este aspecto fue subrayado por la más importante de las teorías clasificatorias de los tipos humanos durante la primera mitad del siglo XIX: la *frenología*, una doctrina del carácter según la cual este último estaba determinado por la forma y tamaño del cráneo, independientemente de las conductas observables de un sujeto.

En Inglaterra, la ‘frenología’ o ‘craneología’ (nombres que designaban a la original ‘organología’ o ‘fisiología del cerebro’, de acuerdo con su más temprano promotor, el médico vienés Franz Gall) fue inicialmente divulgada por su discípulo, Johann C.

---

<sup>23</sup> La superioridad evolutiva era ejemplificada con la fisonomía de la raza Caucásica, mientras que la inferioridad tenía como referente a la fisonomía de la raza Negra. Comparaciones en J. Elliotson (1835), II, J. Prichard (1842), vol. 1, S.G. Morton (1854). Acerca de las analogías entre la población inglesa y las razas, ver H. Spencer (1855), II, Davis & Thurman (1856), I, H. Mayhew (1861), J. Mac Lennan (1869), J. Lubbock (1870), E. Tylor (1871).

<sup>24</sup> Las más famosas eran *Punch*, *Fun* y *London Illustrated News*. Sobre ‘fisonomía de clases’ ver S. Wells (1866), y L. Curtis (1971).

<sup>25</sup> Sobre el acato de las reglas fisonómicas en las novelas, ver G. Tytler (1982), donde analiza la obra de Charles Dickens, Charlotte Yonge, George Meredith, Elizabeth Gaskell, Julia Kanvanagh, Wilkie Collins, Horda Broughton, George Eliot y Charles Kingsley, entre otros. Un análisis de la incorporación de las reglas fisonómicas en las pinturas victorianas en M. Cowling (1989). Comparaciones ilustradas sobre fisonomía humana y animal en J. Paget (1856), E. Warwick (1864), R. Beamish (1865), S. Wells (1866).

Spurzheim a partir de 1815, año en que comenzó a dar conferencias en Edinburgo y más tarde por diversas ciudades inglesas. Spurzheim compartía las tesis neurofisiológicas básicas según las cuales el cerebro, asiento de la mente, era un agregado de órganos mentales (facultades físicas, poderes innatos) topográficamente localizados con funciones específicas y cuyo tamaño relativo revelaba el poder de manifestación del órgano.

Sin embargo, su enfoque presentaba modificaciones muy importantes respecto de la teoría original de Gall. En primer lugar, Spurzheim redujo el número de órganos en los que se dividía el cerebro (de 37 a 33), pero, además, le dio un peso singular a las circunstancias ambientales en la estimulación, supresión o mal uso de las facultades innatas (de modo que el desarrollo o la atrofia de un órgano particular dependía significativamente del individuo). Así, la frenología inglesa adoptó un tono eminentemente reformista, que favoreció la preocupación por reconciliar una postura biológicamente determinista con los ideales de mejoramiento social, moral, educativo y penal.<sup>26</sup>

La utilidad de la frenología tanto en la vida privada como en la vida pública se hizo totalmente manifiesta cuando el principal discípulo de Spurzheim, George Combe, publicó su libro *The Constitution of Man* (1828).<sup>27</sup> La información dada por la frenología acerca del carácter de un individuo resultaba útil para corregir vicios, elegir una profesión, un empleado, o, incluso, para convencer sobre la idoneidad de un candidato a un puesto político.<sup>28</sup>

Los escritos frenológicos de Combe tenían un tono inequívocamente prescriptivo, asentado en su conocimiento de “la verdadera teoría del gobierno divino del mundo”.<sup>29</sup> La naturaleza (diseñada benévolamente por un creador de acuerdo a un principio progresivo)

---

<sup>26</sup> Consultar J. Spurzheim (1821), (1825).

<sup>27</sup> Ese libro logró un record en ventas, tanto en Inglaterra como en EEUU. Ver datos y contrastes con otras obras del siglo XIX en Ch. Gillispie (1951), R. Cooter (1984), R. Young (1985), J. Van Wyhe (2002).

<sup>28</sup> Ver J.S. Prideaux (1845-6), (1847), G. Dawson (1868).

<sup>29</sup> G. Combe, (1828), p. 180.

no era gobernada por la intervención divina sino por un complejo conjunto de leyes naturales (físicas, orgánicas e intelectuales o morales). Estos tres reinos se reflejaban en la constitución del hombre, correspondiendo a las tres clases de órganos frenológicos, la clase animal, la clase moral y la intelectual. Combe subrayaba que “la peculiaridad de la nueva doctrina [frenológica]” era el hecho de que cada una de estas clases de leyes operaban de manera independiente, y que la felicidad era “proporcional a la satisfacción de estas instituciones divinas”.<sup>30</sup>

Un aspecto particularmente relevante de estos escritos frenológicos fue el hecho de su especial valoración de ideas hereditaristas que recorrieron todo el siglo XIX. Los frenólogos (frecuentemente considerados como autoridades idóneas para hacer recomendaciones sobre una correcta elección conyugal) creían que, en la medida en que cada individuo incrementara sus poderes mentales y físicos a través del adecuado uso y ejercicio de sus facultades, podría transmitir esa elevación virtuosa a su prole. Gradualmente, la sociedad europea incrementaría su concentración de seres morales e inteligentes y las razas inferiores podrían mejorar su estirpe y tener un ascenso en la escala de la civilización.<sup>31</sup>

Al igual que la fisonomía, la frenología era tema de diversos artículos publicados en el *Journal of Anthropology*, ya que era apreciada como un cuerpo doctrinal que exaltaba la importancia de estudiar las características físicas del hombre en relación con sus rasgos morales e intelectuales. Definiendo el ámbito de la antropología, el profesor Luke Owen Pike decía, en 1870, que “sin psicología no hay antropología”.<sup>32</sup> Los escritos de Combe ofrecían un vasto campo para la discusión de los tipos raciales y caracteres nacionales. Utilizando las ‘colecciones frenológicas’ como evidencia se podían comparar, según Combe, los cráneos de los salvajes con los de los europeos, y comprobar que los órganos

---

<sup>30</sup> G. Combe, Op. cit., p. 181.

<sup>31</sup> Acerca del hereditarismo frenológico ver V. Hiltz (1982) y J. Van Wyhe (2002) (2003).

<sup>32</sup> C.S.W., “The Aim and Scope of Anthropology”, *Journal of Anthropology*, I, Julio de 1870, p. 5. Cit. en M. Cowling (1989), p. 25. Ver L. O. Pike (1876).

intelectuales y morales de los primeros eran decididamente inferiores en tamaño a los de los segundos. Los cerebros de aquellas razas que parecían ancladas en un estado crónico de salvajismo (como los nativos americanos) o que permanecían estacionarias (como chinos e hindúes) dejaban ver deficiencias palpables en los órganos morales e intelectuales, o en su tamaño general, cuando eran comparados con el cerebro teutónico, que en Europa había realizado “los más grandes avances en ciencia, en moral y en religión”.<sup>33</sup>

Se suponía que el desarrollo cerebral ponía un límite a las posibilidades de civilización espontánea de las razas. Sin embargo, la susceptibilidad del cerebro al mejoramiento (mediante educación y entrenamiento) era un punto de vital importancia en la tesis frenológica del progreso racial. Combe señalaba que, en la juventud, todos los órganos del cuerpo eran más susceptibles de modificación que en una edad avanzada y que, en consecuencia, los efectos de la educación sobre una persona joven se debían a una mayor flexibilidad cerebral frente a los cambios. El mejoramiento tenía sus límites, pero probablemente se extendería al punto que el hombre fuese capaz de armonizar con las leyes naturales.<sup>34</sup>

Combe creía que gran parte de la responsabilidad de los sufrimientos humanos surgían de una filosofía y una religión abstractas, metafísicas, divagantes y poco adecuadas con la naturaleza real del hombre y sus deseos. Del hecho de que el carácter individual fuese el “resultado de una combinación única de poderes frenológicos activos”,<sup>35</sup> Combe concluía que ningún individuo podía considerarse como “un estándar de la naturaleza humana”.<sup>36</sup> Por

---

<sup>33</sup> G. Combe (1828), p.217

<sup>34</sup> Para detalles del desarrollo de la frenología inglesa en el transcurso del siglo XIX, se puede consultar G. Combe (1825), (1827), (1836), R. Chevenix (1828), P. Roget (1838), G. Lewes (1845-6), T. Laycock (1859), A. Macalister (1885a) (1885b), H. Williams (1894). Una interpretación actual sobre la frenología inglesa como un vehículo de ideología liberal y una reavivación secular del calvinismo, en R. Cooter (1984).

<sup>35</sup> Ch. Gibbon (1878), vol. 1, p.148.

<sup>36</sup> Ch. Gibbon, Op. cit., p. 148.



ello consideraba que comparar la psicología tradicional con la frenología era como comparar “meros diagramas” con un “retrato de la vida real”.<sup>37</sup>

Una de las escuelas de psicología a las que se refería en esa crítica era la implicada en la filosofía de Thomas Reid y Dugald Stewart (‘escuela escocesa del sentido común’), para quienes los fenómenos mentales eran el resultado de un número comparativamente pequeño de facultades simples.<sup>38</sup> Combe la atacaba porque creía que, al abarcar únicamente un catálogo de facultades *intelectuales* (la percepción, la concepción, la abstracción, la memoria, el juicio y la imaginación) era demasiado pobre como para explicar la complejidad del carácter humano (“¿Cómo podría un modelo mental tan indiferenciado explicar por qué un individuo es tan apto para convertirse en carpintero, mientras que otro lo es para convertirse en marinero y un tercero en comerciante?”).<sup>39</sup> Era necesario, por lo tanto, multiplicar el número de facultades, para lo cual se elaboraban sofisticados ‘mapas frenológicos’.<sup>40</sup>

La generalidad de la psicología académica y su esterilidad para dar explicaciones sobre la conducta y el destino de los seres humanos reales era objetada con ahínco a medida que transcurría el siglo XIX. Había una gran insistencia en la necesidad de profundizar las investigaciones acerca de “el hombre como *individuo*, en lugar del hombre como abstracción, como figura teológica o como figura metafísica”.<sup>41</sup>

Pero la ‘psicología de las facultades’ de los filósofos escoceses no era el blanco principal de los frenólogos (en definitiva, sus diferencias eran más que nada cuantitativas). La filosofía mental con la cual estos últimos rivalizaban desde el siglo XVIII era,

---

<sup>37</sup> G. Combe (1827).

<sup>38</sup> Sobre esta corriente, consultar W. Hamilton (1852), (1859-60), (1863), J. S. Mill (1865), H. Spencer (1865), H. Mansel (1866), J. Mac Cosh (1866), H. Smith (1866).

<sup>39</sup> G. Combe (1840), p. 176.

<sup>40</sup> Uno de los mas ‘cientificados’ de dichos mapas apareció en la primera página del *Weekly Medico-Chirurgical & Philosophical Magazine*, del 23 de febrero de 1823.

<sup>41</sup> O. Holmes, cit. en J. Davies (1955), p. 171.

fundamentalmente, la del *asociacionismo*, inmersa en la tradición empirista de John Locke, David Hume, David Hartley, Condillac y Helvetius. En la primera parte del siglo XIX esta tradición seguía viva en los trabajos de Thomas Brown, James Mill y John Stuart Mill; en la segunda mitad de esa centuria, cuando el modelo ya parecía estar agonizando, Alexander Bain logró rescatarlo y darle nueva vida al conjugarlo con los importantes desarrollos de la fisiología mental europea e inglesa (tendencia seguida por varios intelectuales, como era el caso de George Henry Lewes). Como para terminar de afirmar la reanimación del asociacionismo, Herbert Spencer mostraba, al mismo tiempo que Bain (a mediados de la década de 1850), la posibilidad de formular una teoría asociacionista de la mente dentro de un marco biológico evolucionista.

La oposición entre la psicología frenológica y la psicología asociacionista tenía que ver, básicamente, con el hecho de que la primera estaba, por principio, comprometida con el *innatismo*, mientras que la segunda (como todo empirismo) negaba rotundamente la existencia de poderes, facultades o funciones innatas. La filosofía mental asociacionista identificaba simbólicamente la organización mental con la de los cuerpos físicos, y las ‘leyes de asociación’ (contigüidad/ semejanza) con las ‘leyes naturales’. Se asumía que los estados mentales ejercían entre sí una especie de atracción similar a la que la fuerza de gravedad ejercía entre los objetos materiales. El mundo mental era pensado metafóricamente como divisible en elementos simples –impresiones- análogos a los componentes últimos del universo newtoniano (y que, cohesionados, formaban los elementos compuestos).<sup>42</sup>

Por otra parte, la frenología explicaba los rasgos psicológicos innatos sobre la base de la constitución *fisiológica* de un individuo, y ese tipo de argumentación era inadmisibles para los asociacionistas dogmáticos (es decir, para aquellos que, a principios del siglo XIX, seguían adheridos a los principios del asociacionismo clásico, como por ejemplo James Mill). En el primer capítulo de su libro *Analysis of the Phenomena of the Human Mind*

---

<sup>42</sup> Reconstrucciones históricas desde el interior mismo del asociacionismo en G. H. Lewes (1845-6) y J. S. Mill (1859a). Comparaciones entre las diversas posturas incluidas dentro de esta gran corriente de pensamiento en H. Warren (1921), E. Boring (1950), (1963), K. Danziger (1990).

(1829), J. Mill citaba un pasaje de Locke donde éste se negaba abiertamente a involucrarse con “cuestiones dificultosas como la consideración física de la mente, su esencia, los movimientos de nuestros espíritus, o alteraciones de nuestros cuerpos, por los que tenemos sensaciones en nuestros órganos, o ideas en nuestro entendimiento”.<sup>43</sup> James Mill coincidía con Locke y Hume en evitar tales “especulaciones curiosas e intrigantes”.<sup>44</sup> Ese rechazo hacia la fisiología había sido constante entre los asociacionistas anteriores, que afirmaban su interés por estudiar los efectos de la ‘asociación’ pero no sus causas.<sup>45</sup>

Por involucrarse con el sustrato fisiológico de los procesos mentales, la frenología era una doctrina a la que generalmente se acusaba de materialismo y determinismo. De modo que, cuando el asociacionismo comenzó a aceptar (desde Bain en adelante) la necesidad de vincular los mecanismos mentales con los resultados obtenidos de la fisiología mental, la gran apuesta sería la de lograr atender a dichos resultados eludiendo la clase de imputaciones sufridas por los frenólogos (y la correlativa exclusión institucional, social, académica, laboral, etcétera).

Hay que decir, además, que la aceptación de la fisiología mental dentro de la corriente asociacionista no significó una asimilación abrupta de conocimientos a los que la frenología ya había adherido antes. Por el contrario, la clase de fisiología considerada como ‘relevante’ para la psicología científica era muy distinta a la defendida por los frenólogos. Se trataba fundamentalmente del tipo de fisiología expuesta por William Carpenter, autor de

---

<sup>43</sup> J. Mill (1829), vol. 1, p. 2.

<sup>44</sup> J. Mill (1829), vol. 1, p.2. El interés de James Mill en la psicología era eminentemente filosófico, ya que estimaba el análisis de los poderes mentales como un paso previo a una lógica válida, una nueva moral (Utilitarismo) y una pedagogía sólida.

<sup>45</sup> Ver D. Hume, (1738), I, p. 21. Es preciso exceptuar a David Hartley, uno de los únicos asociacionistas del siglo XVIII interesados en el vínculo establecido entre las ‘sensaciones’ (unidad de análisis del asociacionismo) y las funciones del sistema nervioso. Sostenía que las sensaciones tenían un correlato ‘vibratorio’ de partículas elementales en los nervios y en el cerebro (idea analógicamente derivada de la mecánica newtoniana). Aunque se suponía que las sensaciones eran ocasionadas por esas vibraciones de pequeñas partículas de la sustancia medular blanca de los nervios, la médula espinal y el cerebro (por efecto de objetos externos) Hartley evitaba la consideración de las relaciones causales entre sensación/ vibración (lo cual lo hubiese expuesto a acusaciones de materialismo), y recurría a un supuesto de ‘paralelismo psico-físico’ que el asociacionismo posterior nunca abandonó. Ver D. Hartley (1749), Oldfield & Olfield (1951), E. Halevy (1952), R. Young (1970). Sobre el paralelismo psico-físico vuelvo en el capítulo 2.

una influyente obra que, según el juicio de Thomas Huxley, condicionó el desarrollo de la fisiología inglesa entre 1842 y principios de la década de 1870: *Principles of Human Physiology*. De acuerdo con Huxley, ese trabajo era de uso estándar entre los estudiantes, sobre todo porque condensaba clara y sistemáticamente el conocimiento fisiológico producido en la época.<sup>46</sup> En 1859 Carpenter recibió un significativo elogio por parte de John Stuart Mill, quien manifestaba su agrado por las incisivas críticas que aquél le dirigía a la frenología. Las mismas habían sido reunidas en un ensayo que Mill revisó minuciosamente y que no le dejó la menor duda de que la ‘correcta’ fisiología lograría desacreditar las pretensiones epistemológicas de la ‘fisiología cerebral’ de los frenólogos. Por medio de una carta, Mill le expresaba a Carpenter su enorme contribución a la ciencia (“Desde hace tiempo tenía la convicción de que sería usted quien pusiera en su lugar las pretensiones y posibilidades de la actual y futura frenología. Me aventuro a decir que no veré, seguramente, algo más completo y conclusivo que su postura”).<sup>47</sup> El trabajo carpenteriano ayudó a que J.S. Mill aceptara la relevancia de la fisiología mental (lo cual suponía apartarse de la opinión de su padre), al punto que llegó a admitir que una exposición de la mente sólo sería satisfactoria si daba cuenta de la “íntima conexión entre los fenómenos de la mente y el sistema nervioso”.<sup>48</sup>

La fisiología mental carpenteriana, que J.S. Mill admiraba tanto, había florecido como respuesta a un conjunto de prácticas de lectura e interpretación del carácter íntimamente ligadas a la frenología y cultivadas entre médicos y filósofos naturales cuyas ideas sobre la salud del cuerpo y de la mente, así como del carácter y la conducta, eran marginales respecto a las que se aceptaban en la elite médica y científica.<sup>49</sup> La psicología fisiológica de Carpenter, basada en la noción de ‘reflejos mentales’, emergió así como una

---

<sup>46</sup> Sobre el nivel de ventas y ediciones, ver W. Carpenter (1888), p. 66.

<sup>47</sup> Carta de J.S. Mill a W. Carpenter, contenida en W. Carpenter (1888), p. 55.

<sup>48</sup> J.S. Mill (1859a), p. 110.

<sup>49</sup> Sobre los lugares alternativos donde se desarrollaban estos conocimientos, y el perfil políticamente liberal y radical de esos grupos, ver R. Smith (1973), D. de Giustino (1975), S. Shapin (1975), B. Barnes & S. Shapin (1979), R. Cooter (1984), A. Desmond (1989), A. Gauld (1992), A. Winter (1998).

forma de desacreditar esas diversas variantes de la frenología y el mesmerismo que, como una ‘epidemia’, estaban infectando la mentalidad inglesa con creencias ‘absurdas’ acerca de la naturaleza humana. Las más destacadas penetraron en Inglaterra en la década de 1840, y eran el freno-magnetismo, la electrobiología y el espiritualismo.<sup>50</sup> Si la frenología era aborrecida por la academia, la intolerancia de esta última hacia las nuevas combinaciones frenológicas era mucho más acentuada. Se les achacaba no sólo la difusión de ‘falsas’ teorías de la mente, sino también de convertir en ‘espectáculo’ un fenómeno tan misterioso y peligroso como era el de la relación entre la conducta y la voluntad. Pues un supuesto central que esos ‘pseudo-conocimientos’ intentaban vehicular era el de que era posible, por poder magnético, someter la voluntad de un sujeto a la voluntad del magnetizador (es decir, convertirlo en un ‘títere’). Carpenter y sus aliados consideraban que esa idea era fraudulenta ya que el fenómeno tenía otra explicación basada en la fisiología refleja, pero además estimaban como denigrante el éxito popular que las exhibiciones alcanzaban y el apoyo otorgado a sus difusores por algunos médicos prestigiosos, como era el caso de John Elliotson.

Durante más de veinte años el entusiasmo por esas prácticas fue una moda entre la sociedad inglesa. Su atracción tenía que ver especialmente con su forma de presentación, ya que se anunciaban como conocimientos que concentraban un gran potencial terapéutico. Por ejemplo, mediante la lectura frenológica del carácter realizada por un magnetizador éste podría estimular órganos particulares para alentar o inhibir el desarrollo de una facultad, confirmar su existencia, o bien para descubrir nuevos poderes. De ese modo, los padres podrían “maximizar en sus hijos aquellos poderes productores de virtud”.<sup>51</sup> Pero, además, esas doctrinas se concebían a sí mismas como pruebas experimentales de la relación existente entre regiones del cerebro y comportamientos particulares. Si por magnetización se podía estimular el mejoramiento de determinadas facultades (o minimizar el desarrollo de facultades indeseables), esta práctica devenía, según sus defensores, “un poderoso motor de

---

<sup>50</sup> Aspectos generales en A. Smee (1849), G. Stone (1850), J. Ashburner (1859).

<sup>51</sup> J. Jackson (1851), cit. en A. Winter (1998), p. 118.

regeneración humana, vasto en su dominio e ilimitado en su aplicación, siendo, en la moral, lo que el vapor en la mecánica”.<sup>52</sup> En una revista que Elliotson había fundado en 1843 para promover la científicidad de la frenología y el freno-mesmerismo, *The Zoist*, la fisiología cerebral se anticipaba como clave de la transformación social.

¡Adelante! Es el grito de nuestra raza. El mejoramiento progresivo y la felicidad son nuestra máxima aspiración, y la inculcación universal de las verdades de la *fisiología cerebral* es uno de los medios para acelerar su advenimiento... Con semejante poder en acción, ¿quién le pondrá límites al pensamiento humano? ¿Quién trazará la línea que impida el progreso?”.<sup>53</sup>

Tras aceptar que el carácter humano se formaba a partir de una materia cerebral heredada que interactuaba con el medio externo, el freno-magnetismo parecía contar con el arsenal necesario para el manejo de esa relación. Las conductas disfuncionales eran, como lo mostraba el frenólogo, el resultado de una fisiología desfavorable (como en el caso de los criminales, cuyos cráneos evidenciaban un desarrollo exagerado de los órganos responsables de la conducta antisocial). Pero esta suerte de determinismo estaba amortiguada por la creencia de que, a través del control del medio material y social en el cual el individuo se desarrollaba desde la infancia, se podía alterar su organización fisiológica, y mejorar su propia naturaleza y la de su progenie.

Las reacciones a tales pretensiones fueron diversas, pero ninguna era tan sofisticada como la carpenteriana, que partía de las investigaciones sobre los reflejos mentales y los estados alterados de la mente.<sup>54</sup> Un referente esencial era el de Marshall Hall, así como también los trabajos que realizaban Thomas Laycock y James Braid acerca de la ‘hipnosis’. Sobre tal base, era posible argüir que los fenómenos que el freno-mesmerismo

---

<sup>52</sup> “Prospectus”, *The Zoist*, I, 1843, p. 1-4. Cit. en A. Winter, Op. cit., p. 119.

<sup>53</sup> “Cerebral Physiology”, *The Zoist*, I, 1843.

<sup>54</sup> Para comparar actitudes de la época hacia este fenómeno, ver T. Wakley (1838a), (1838b), (1843), G. Sandby (1844), A. Wood (1851), A. Tweedie (1857), J. Tyndall (1879). Sobre la ‘manía’ por el mesmerismo, J. Bennett (1851).

pretendía hacer pasar por hechos suscitados magnética o eléctricamente no eran más que una producción artificial de acciones mentales reflejas. Pues, la suspensión parcial o completa de la voluntad (tal como sucedía con el sujeto ‘mesmerizado’) se producía por ‘acción cerebral inconsciente’. El individuo quedaba ‘biologizado’ y se convertía en un ‘autómata pensante’, cuyas ideas estaban determinadas por sugestión externa. Las ideas del mesmerizador eran el estímulo externo que, impresas sobre el cerebro, devenían acciones ‘ideo-motrices’ no-volicionales o semi-volicionales, integradas a una jerarquía de acciones que iban desde las que implicaban un alto grado de auto-control y juicio, hasta las que eran realizadas en ausencia de la voluntad y de los reflejos superiores. Durante los lapsos de suspensión del auto-control, las impresiones sensoriales conducían directamente a ideas, y, por lo tanto, a la acción (sin que la voluntad tuviera alguna injerencia, fenómeno muy similar al de los sueños, la embriaguez, la locura y algunas formas de histeria). El sujeto mesmerizado era una maquina anónima, incapaz de comprender el fenómeno. En los ’50 y los ’60, el desarrollo de la fisiología mental refleja y, sobre todo, la noción de *acción inconsciente*, devino una respuesta convencional a esas investigaciones psíquicas.<sup>55</sup>

En ese contexto de fisiología refleja, que fue fundamental para los asociacionistas de la época, nació el proyecto de J. S. Mill de construir una ciencia del carácter ‘auténtica’, llamada *etología* y derivada de una psicología inductivamente fundamentada. A pesar de establecer las bases programáticas para su elaboración en su gran obra *System of Logic* (1843), el proyecto etológico debió esperar dieciocho años para su edificación. Durante ese largo período, la psicología asociacionista fue asimilando los desarrollos de la fisiología refleja para la teoría de la mente, un trabajo completado y pulido por Alexander Bain en sus dos importantes tratados, *The Senses and the Intellect* (1855) y *The Emotions and the Will* (1859). La contribución de Herbert Spencer a ese proceso también fue muy significativa, sobre todo por su obra *Principles of Psychology* (1855), a pesar de que su perspectiva no era ortodoxa como la de Bain.

---

<sup>55</sup> A. Winter (1998).

Sin embargo, la animosidad de Spencer y de Bain hacia la frenología no fue tan hostil como la de Carpenter. Compartían la desconfianza hacia la ‘fisiología especulativa’ que aquella promovía, pero también admitían que, desde el inicio de sus respectivas carreras, habían sido inspirados por ella acerca de la conexión entre los fenómenos psicológicos y los fisiológicos, y sobre la necesidad de adaptar las explicaciones psicológicas a las constituciones individuales. En su *Autobiography*, Spencer relató que no sólo había sido un asistente entusiasta a las disertaciones frenológicas que se ofrecían en diversas ciudades y poblaciones inglesas (entre ellas Derby, su ciudad natal), sino que también escribió, en su juventud, un artículo sobre frenología publicado en *The Zoist* (en 1844), además de haber ideado un instrumento para perfeccionar la recolección de los datos necesarios para la lectura frenológica del carácter (el ‘cefalógrafo’, en 1846).<sup>56</sup>

El énfasis de Bain sobre la frenología fue aún mayor que el de Spencer. Su obra de 1861, *On Character* (la elaboración del proyecto etológico de Mill), estaba dividida en dos partes, la primera de ellas exclusivamente dedicada a una crítica puntual y detallada de la doctrina frenológica, a la cual reconocía, no obstante, como la única pionera en la formulación de una ‘filosofía del carácter’ (en contraste con las anteriores *descripciones* y representaciones caracterológicas, como las de Teofrasto y La Bruyère). Su especial apreciación de la frenología (con la cual se familiarizó en Aberdeen entre 1835-8, y en Edinburgo desde 1844 hasta 1850) era consecuente con su disconformismo respecto a la *generalidad* del asociacionismo. Bain afirmaba

A pesar de su unilateralidad, la frenología ha prestado un buen servicio al mostrar, con un énfasis sin precedentes, que los seres humanos son enormemente diferentes en sus aptitudes y rasgos mentales, y al suministrar un esquema para representar y clasificar los componentes del

---

<sup>56</sup> Ver Spencer H. (1904).



carácter, que es un adelanto sobre el modo común en que se han venido describiendo las diferencias individuales.<sup>57</sup>

La frenología había destacado un aspecto que, según Bain, era básico para un estudio analítico del carácter: el hecho de que éste no estaba conformado por cualidades peculiares sino por la *proporción* de propiedades mentales comunes de un individuo con el resto de los de su especie. G. Combe había asimilado la ciencia del carácter con la ciencia de la química, pues en ambos casos se estudiaban *combinaciones* de elementos que podían dar lugar a productos radicalmente distintos. Según Combe,

Un sistema de filosofía mental con pretensiones de verdad no debe sólo revelar los elementos simples del pensamiento, sino capacitarnos para descubrir ‘en qué proporciones’ se hallan combinados en los distintos individuos. En la química, una combinación de ingredientes elementales puede producir una medicina virtuosa para la remoción del dolor; otra combinación de los mismos materiales, pero en diferentes proporciones, puede devenir un veneno mortal. De igual forma, en la naturaleza humana, una combinación de facultades podría dar lugar a un asesino degenerado, mientras que otra podría generar un Franklin, un Howard, o un Fry.<sup>58</sup>

El mérito de la frenología en iluminar este punto fundamental para entender las diferencias humanas estaba contrarrestado, sin embargo, por sus limitaciones metodológicas. La frenología era una ‘ciencia del carácter’ que no estaba respaldada por una ‘ciencia de la mente’. Por ello resultaba imperioso seguir la propuesta etológica que Mill había sugerido en 1843, ya que reparaba ese defecto al pretender la construcción de una ciencia del carácter derivada de una psicología empírica, observacional y experimental. Ese apoyo sólo podía venir del análisis de la propia conciencia, o introspección; pues la ausencia de esta ‘herramienta primaria del psicólogo’ privaba a la frenología de profundidad

---

<sup>57</sup> A. Bain (1861), p. v.

<sup>58</sup> G. Combe (1836), p. 59.

científica. Siendo sumamente útil como indicadora del carácter de un individuo particular, la frenología no lograba trascender ese nivel diagnóstico.

El hecho de mostrar, por ejemplo, “una correlación entre una cierta parte del cráneo y una excesiva manifestación de temor” podía ser “útilmente empleado como ayuda en la regulación de las relaciones interpersonales, o para la selección de empleados adecuados, o como orientación vocacional, o en la educación infantil”.<sup>59</sup> Sin embargo, “la conexión entre la emoción y la conformación del cráneo o del cerebro, aunque satisfactoria como indicación del carácter”,<sup>60</sup> no iluminaba la naturaleza del sentimiento, sus diversas modificaciones, las circunstancias que lo habían generado, que lo habían hecho fermentar, que lo habían prolongado o refrenado, ni la conducta a la que daba lugar, o el modo en que afectaba a otros estados mentales, ni cómo había operado sobre los nervios y otros tejidos corporales.

La necesidad de conocer no sólo la existencia de una emoción, sino también su naturaleza, su origen y sus efectos físicos y morales, hacía menester el análisis de la propia experiencia conciente, asistida por la observación externa y directa de la conducta de otras personas, así como por el conocimiento de los fenómenos fisiológicos. Un conocimiento cabal de los sentimientos nunca podía obtenerse mediante la mera medición frenológica, la manipulación freno-mesmerica del cráneo, o la mera anatomización del cerebro.

En consecuencia, la ansiedad por construir una ciencia del carácter que permitiera intervenir en los procesos de formación caracterológica hacía menester la superación del ámbito frenológico, desde los visibles signos físicos hacia las características mentales internas, de las cuales los primeros eran, en el mejor de los casos, exteriorizaciones superficiales. La ciencia del carácter tenía sentido cuando hacía de puente entre el diagnóstico y la intervención, para lo cual se hacía imprescindible una psicología asociacionista ‘fisiologizada’, de la cual pudiera ser deducida.

---

<sup>59</sup> S. Bailey, cit. en A. Bain (1861), p. 25.

<sup>60</sup> S. Bailey, cit. en A. Bain, Op. cit., p. 26.

Los elementos del sentimiento, la inteligencia y la actividad, comunes a todos nosotros, son establecidos por la ciencia de la mente [el asociacionismo] con todos sus detalles; así, preparamos el camino para el estudio de sus diversos grados de desarrollo en las mentes particulares, que constituyen los caracteres individuales. Por supuesto, al concentrarnos en el complicado problema de los estados de conciencia, las leyes y los procesos de *la mente universal*, corremos el riesgo de perder de vista las *diferencias individuales*; (..) Aún así, aquella parte del trabajo tiene que ser muy bien realizada, para no caer en el riesgo de no poder hacer nada.<sup>61</sup>

Dada la imposibilidad de estudiar observacional y experimentalmente la formación del carácter de individuos concretos (por la infinidad de circunstancias intervinientes), la etología debía ser derivada de la ciencia de la mente. Una vez elaborado un correcto sistema clasificatorio de los caracteres generales (para lo cual la teoría de los temperamentos seguía cumpliendo un rol preponderante), el etólogo debía determinar cómo actuaban los hipotéticos conjuntos de *circunstancias* sobre una mente gobernada por las leyes asociacionistas (contigüidad, semejanza) y el modo por el que llegaban a generarse las *variedades* caracterológicas existentes en la vida cotidiana.

La formulación de una tipología caracterológica semejante fue el propósito primario de la obra bainiana de 1861. Bain estaba absolutamente seguro de la posibilidad de deducir una ciencia etológica a partir de las leyes asociacionistas, del principio del placer-y-dolor y de los elementos mentales primitivos. Introspección, observación y fisiología eran los tres caminos que, correctamente combinados, conducían a una verdadera filosofía mental; desde allí a la etología individual y, finalmente, a la etología política (o ciencia del carácter nacional).

Pero la subestimación de la doctrina frenológica no sólo se basaba en el hecho de que ésta no usaba la introspección (lo cual, como dijimos, no le permitía ahondar en los laberintos más oscuros del carácter) sino también en su carencia de rigor evidencial a la

---

<sup>61</sup> A. Bain (1861), p. 29-30. Las cursivas son mías.

hora de probar las conclusiones de sus estudios correlativos. Criticando la pobreza de las pruebas respecto a las subdivisiones frenológicas del cerebro, Bain instaba a los frenólogos a observar el trabajo de los científicos experimentales de la actualidad (sobre todo los que pertenecían al campo de la física, la química y la fisiología), a fin de que se percataran de los requisitos necesarios para establecer una proposición como ‘científica’ (“Ha habido un destacado mejoramiento en este siglo sobre la rigidez de la prueba científica. Lo que representaba una buena prueba cuando Gall comenzó sus investigaciones ya no cuenta como tal, ni en la historia natural ni en la filosofía natural”).<sup>62</sup> Según Bain, la lógica inductiva de J.S. Mill había estipulado los principios básicos de la prueba experimental, estableciendo claramente que las proposiciones dignas de ser generalizadas debían expresar una uniformidad sin excepción alguna. Bain se detuvo a examinar cada una de las treinta y cinco facultades frenológicas (tomando como referencia el sistema de G. Combe). Dicho análisis tendía a subsumirlas a algún rasgo de su propio sistema para demostrar que lo que los frenólogos pretendían hacer pasar por elementos primitivos de la naturaleza humana eran, en realidad, susceptibles de ser explicados en términos más simples aún. Su postura era categórica: *las facultades frenológicas no eran determinantes últimos del carácter*.

Por otra parte, la frenología adolecía de otros graves defectos, como, por ejemplo, el de minimizar el rol de los sentidos en su explicación de la formación del carácter y el de poner un énfasis excesivo sobre las cualidades innatas de los individuos, en detrimento de las múltiples influencias del medio, de la experiencia de vida y de la educación recibida por cada uno.

La frenología es sólo una ‘parte’ de la ciencia del carácter, aquella que corresponde a las tendencias originales, ‘innatas’. Sus explicaciones podrían ser tolerables respecto de las clases no-educadas de la comunidad, y de aquellas cuyas tendencias naturales son lo suficientemente fuertes como para no ser afectadas por las influencias externas. Pero el sistema frenológico se debilita

---

<sup>62</sup> A. Bain, Op. cit., p. 59.

cuando es aplicado a individuos muy educados, y a naturalezas susceptibles y dóciles.<sup>63</sup>

En el contexto de los importantes aportes de la fisiología refleja, y de la fisiología del movimiento, Bain propuso su propio esquema caracterológico, al que consideraba no sólo alternativo sino ‘actualizado’. Aunque analizaré su teoría etológica en el próximo capítulo, el hecho importante a resaltar aquí es que todo el desarrollo de la nueva fisiología refleja como fundamento de la acción humana fue indispensable para los asociacionistas de mitad del siglo XIX, especialmente porque ofrecía un marco científico dentro del cual desarrollar la ‘ciencia del carácter’ (o etología) como sustituta de la frenología, demostrando que una fisiología incorrecta (la fisiología cerebral de los frenólogos, de los frenomagnetizadores, de los electrobiólogos, etcétera) alimentaba creencias erróneas y nocivas sobre la naturaleza humana en general, y falsas expectativas acerca de la formación del carácter en particular. La etología, en cambio, se derivaba de una psicología integrada con una fisiología fundamentada empíricamente, por lo cual devendría una herramienta esencial para los educadores que emprendieran su labor modeladora con *rigor*.

Sin embargo, la psicología fisiológica que permitía desacreditar las pretensiones epistemológicas de la frenología y edificar, sobre sus ruinas, una sólida ciencia del carácter, no lograba esquivar las implicaciones *materialistas* atribuidas con tanta frecuencia a los frenólogos. Aceptando las explicaciones asociacionistas de la naturaleza automática de la mayoría de los procesos mentales, los fisiólogos mentales trataban de hallar su base en el sustrato material de la constitución individual, específicamente en el cerebro y el sistema nervioso. Así, un enorme dominio de actividades tradicionalmente clasificadas como ‘mentales’ eran realmente ‘físicas’, lo cual reducía la credibilidad acerca de la naturaleza separada, autónoma e independiente de la mente (que tradicionalmente sustentaba la creencia en el estatus moral privilegiado del ser humano). Las razones para trazar una

---

<sup>63</sup> A. Bain, Op. cit., p. 189.

división tajante entre la mente y el cerebro se debilitaban a medida que la fisiología refleja indagaba en las profundidades de los procesos mentales.<sup>64</sup>

Las amenazas de materialismo suscitaban alarma básicamente por sus consecuencias *fatalistas* para la conducta humana. Algunos fisiólogos conservadores como Carpenter se resistían a aceptar que *toda* actividad mental fuese automática, y lo mismo para las actividades físicas. Concediendo la gran influencia de las acciones del cuerpo sobre las de la mente, esos fisiólogos creían que debía existir entre ambas instancias una influencia recíproca que no fuese automática (una ‘*interacción* por medio del sistema nervioso’). En *Mental Physiology*, Carpenter sostenía

No puedo verme a mí mismo, ni intelectual ni moralmente, como una mera marioneta, movida por cuerdas; tampoco puedo pasar por alto la vasta evidencia fisiológica, que prueba la directa e inmediata relación entre la agencia corporal y la mental.<sup>65</sup>

Para probar que la mente no estaba atada a la constitución material del individuo, era necesario demostrar que tenía poder para actuar sobre sí misma. Y ese control era posible a través de la *voluntad*, que permitía dominar los estados mentales, originados automáticamente por medio del cerebro, del sistema nervioso o del aparato sensorial. La emergencia de dichos estados era inevitable, pero el ser humano podía sujetarlos por medio de la ‘fuerza de voluntad’. Carpenter denominaba a esta última ‘esfuerzo propositivo’, al que definía como una selección realizada entre diversas formas de conciencia que inducían a la acción. Las mismas eran “puestas delante del *ego* por las sensaciones (externamente) y por los mecanismos del pensamiento y del sentimiento (internamente)”.<sup>66</sup> Esa ‘selección’ revelaba la capacidad de dominar los estados mentales y de domesticar la propia naturaleza animal, moderando las pasiones y los apetitos. Mientras que una voluntad sana tendía a la

---

<sup>64</sup> B. Haley (1978).

<sup>65</sup> W. Carpenter (1874), p. ix.

<sup>66</sup> W. Carpenter, Op. cit., p. 25.

restricción de esas tendencias, una voluntad no-modelada podía dar rienda suelta a los mandatos de la naturaleza más baja. En consecuencia, la voluntad ‘educada’ era imprescindible para evitar que el complejo e inexorable aparato reflejo construido por nuestro cerebro dominase totalmente al ser humano.<sup>67</sup>

Sin embargo, a pesar de que las acciones intencionales hacían pensar que la mente ejercía poder sobre el cuerpo, no *demostraban* que la voluntad tuviera una existencia *separada* del complejo neural dentro del cual actuaba. En la década de 1860 era notorio el retroceso de la usual concepción de la voluntad entendida como fuerza mental innata, permanente y fija ante el avance de las concepciones que preferían enfatizar su naturaleza fisiológica, modelable y adquirida, y que se rehusaban a reconocer la existencia de algo que estuviese más allá de los estados volitivos concretos y particulares. Había una gran controversia acerca de esas ‘voliciones’, que para algunos eran ‘paralelas’ a estados somáticos mientras que para otros eran, lisa y llanamente, estados somáticos.<sup>68</sup> Spencer, por ejemplo, definía a la voluntad como “un estado mental simple y homogéneo, formando el vínculo entre el sentimiento y la acción”.<sup>69</sup> En su opinión, la voluntad no era siquiera un propulsor energético, sino simplemente una condición bajo la cual una forma de energía se transformaba en otra forma de energía. Henry Maudsley la conceptualizaba como una mera “actividad coordinada de los centros supremos de la fuerza mental”.<sup>70</sup> Subrayaba que esa facultad a la que tradicionalmente se aludía en términos trascendentales no era más que el producto de un largo proceso por el cual las voliciones se iban formando a través de la historia de un individuo (un desarrollo gobernado por reglas tan inmutables como las del

---

<sup>67</sup> La conservación carpenteriana del supuesto de la autonomía de la mente (a pesar de la enorme actividad refleja del cerebro) tenía que ver con el hecho de que, hasta 1870, se habían realizado numerosos experimentos sin hallarse evidencia que permitiera suponer la localización de funciones en el cerebro o la producción de movimientos intencionales por estimulación artificial de la corteza cerebral. En general, estos experimentos se interpretaban como prueba de la autonomía de una sustancia mental indivisible y del libre albedrío. Ver R. Young (1970).

<sup>68</sup> Esas controversias sobre la naturaleza de la voluntad fueron reunidas en 1877 por M. Guthrie en un escrito titulado *The Causational and Free Will: Theories of Volition*.

<sup>69</sup> H. Spencer (1864), p. 325.

<sup>70</sup> H. Maudsley (1867), p. 157.

mundo natural). Ese poder volicional podía ser coordinado mediante un correcto entrenamiento, definido como “la educación gradual de un continuo ejercicio en relación con las circunstancias de la vida”.<sup>71</sup> Así como se lograba un desarrollo del poder de coordinar en una acción compleja varios músculos distintos, también se podía lograr el desarrollo del poder de coordinar las *ideas* y los *sentimientos* de modo tal de conducirlos hacia un fin especial. Fuera de esa multitud de voliciones concretas, que suponían un consumo de fuerza o energía adquirida, no había nada que pudiera llamarse ‘voluntad’.

El reconocimiento de la naturaleza *fisiológica* de los estados volicionales dejaba sin resolver varios interrogantes, como por ejemplo, de dónde *provenía* esa fuerza volitiva (fuese mental, somática o psico-somática), de qué dependía su *variabilidad* en los diferentes individuos y su *intensidad* tal como se ponía de manifiesto en las distintas formas de reaccionar ante una misma situación. La única teoría que ponía a disposición una respuesta a esas inquietudes era la teoría de los temperamentos, la cual asumía diferencias volicionales que implicaban variabilidad de *fuerza* entre las constituciones individuales. De acuerdo con la clasificación de esa doctrina, se creía que el individuo de temperamento flemático (o linfático), al igual que el melancólico, carecían de fuerza y de iniciativa propia, mientras que en el tipo sanguíneo la situación era la inversa, ya que su sangre era de mejor calidad, su corazón y sus venas estaban más desarrolladas, y poseía una capacidad motora superior (que incrementaba su actividad vital, haciendo que adquiriera mayor cantidad de fuerza consumible en un lapso determinado).<sup>72</sup>

La etología construida por Bain apuntaba a explicar esas *diferencias disposicionales* a la luz de la fisiología del movimiento, aplicada a la teoría temperamental. El elemento fundamental de la volición era una ‘energía espontánea’ a la que Bain concebía en términos fisiológicos y morales. Aún no ahondaré en su teoría, pero es atinado adelantar que, a su juicio, esa constitución física y mental original (‘temperamento’) era *educable* a través de los hábitos, lo cual formaba el carácter, y con éste toda la estructura motivacional (volitiva)

---

<sup>71</sup> H. Maudsley, Op. cit., p. 273.

<sup>72</sup> Ver J. Beale (1851), p. 269- 271.



del individuo. Desde el menos materialista de los fisiólogos –Carpenter- hasta los más materialistas –Maudsley, Huxley- adherían a esa idea alentada por J.S. Mill y Bain según la cual era posible *modelar las capacidades de desear* mediante la alteración de las circunstancias, realizando así una modificación *indirecta* del carácter. Formar el carácter significaba esculpir la voluntad (o las disposiciones volicionales) sobre la estructura del sistema nervioso, almacenando a través del hábito diario la *capacidad* para reaccionar activamente en una situación particular. Un buen carácter desembocaba en una voluntad bien moldeada, y se obtenía a partir de la combinación de una buena constitución original con una educación adecuada. El carácter era, en definitiva, el que daba lugar a ese complejo de potencialidades volicionales. Con una correcta modelación (forjada desde las primeras etapas de la vida), un individuo podría tomar decisiones morales e intelectuales de modo inconsciente y espontáneo, a través de la fuerza del hábito. En esas decisiones, el ‘deseo’ no era necesariamente concebido como respuesta a una condición de autonomía, ya que se hallaba pre-dispuesto en la estructura motivacional del sistema nervioso. Dicho en otras palabras, el deseo, motivo o volición no era un estado meramente moral sino también (o ante todo) fisiológico.<sup>73</sup>

Por debajo de los dilemas filosóficos, metafísicos y éticos que estas concepciones generaban, una idea se desprendía del debate y escapaba a las controversias, a saber, que la educación era un fenómeno clave para la formación del carácter humano. Como sostenía T. Huxley, la fisiología reflejaba bases firmes para fundamentar “la verdadera posibilidad de la educación”, que no dependía más que de “la habilidad de la mente para edificar un sistema reflejo inconsciente”.<sup>74</sup> Esta afirmación hacía eco en Maudsley y en muchos otros que afirmaban que el éxito de la educación no tenía enigma alguno, ya que podía explicarse como la transformación progresiva de actos voluntarios en automáticos. Una acción podría requerir toda la atención y la volición de su autor al ser realizada por primera vez, pero, por repetición frecuente, terminaría convirtiéndose en parte de su organización nerviosa, al

---

<sup>73</sup> Ver B. Haley (1978), p. 44.

<sup>74</sup> T. Huxley (1868).

punto que podría ser realizada sin volición, e incluso sin conciencia (“Podría establecerse una regla según la cual, si dos estados mentales se dan juntamente, o en sucesión, con la debida frecuencia y vivacidad, la subsecuente producción de uno de ellos será suficiente para la aparición del otro, lo deseemos o no lo deseemos”).<sup>75</sup>

La importancia crucial de la educación radicaba, por lo tanto, en el hecho de aprender a controlar la poderosa máquina de los sistemas reflejos, deshacer los hábitos indeseables devenidos reflejos y convertir en reflejos los hábitos deseables (en otras palabras, transformar lo automático-indeseable en conciente y lo deseable-conciente en automático). Modelar la voluntad significaba enseñar a desear ‘correctamente’, pues una voluntad débil, no educada, era como ‘un jinete dormido sobre su propio caballo’.<sup>76</sup>

Para ello era imprescindible arar sobre el sentido común, definido como un conglomerado de conductas repetitivas formadas inconscientemente por el cerebro a partir de la información impresa sobre los nervios sensoriales desde el momento mismo del nacimiento. Ligada a esta convicción, una idea estaba ganando enorme protagonismo, a saber, que el logro de ese objetivo (la domesticación de la ‘primera naturaleza’) dependía de la aplicación de un método infalible e irremplazable: la educación *científica*. Ésta era considerada como idónea para la *disciplina mental* porque fomentaba el desarrollo de la facultad de discernimiento, habituando a la constante revisión crítica de aquello que el sentido común tendía a aceptar acríticamente.

El énfasis sobre la importancia de la educación científica para la formación del carácter ya era intensamente promovido en la década de 1850, y había dado lugar a una serie de conferencias de la Royal Institution, organizadas para debatir sobre ‘la condición de la mente pública’ en Inglaterra.<sup>77</sup> Su principal organizador, Michael Faraday, expresaba que la rudeza, confusión, vaguedad y pobreza de juicio del vulgo (dominados por su naturaleza

---

<sup>75</sup> T. Huxley, Op. cit., p. 284.

<sup>76</sup> Expresión usada por W. Carpenter.

<sup>77</sup> Participaban como invitados especiales Ch. Daubeny (química), J. Paget (fisiología), W. Hodgson (economía), J. Tyndall (física) y W. Whewell (historia de la ciencia), entre otros.

automática) era reversible mediante una educación menos enfocada a los clásicos y concentrada, en cambio, sobre la auto-educación y el espíritu *independiente* fomentado por el entrenamiento *científico*.<sup>78</sup>

En las dos décadas siguientes, Carpenter extendió esa propuesta como una forma de superar el *indisciplinamiento mental* de las muchedumbres y evitar que su ignorancia las convirtiese en un objeto de manipulación y sometimiento. El ser humano era un esclavo de los hábitos de la infancia, pero una vez que emergían la capacidad de auto-dirección y la conciencia de poder el individuo devenía un sujeto responsable y capaz de formar su carácter mediante la sujeción de las conductas reflejas indeseables. Sostenía que las personas cuyas mentes operaban de acuerdo al mero mecanismo de los reflejos mentales (impedidas del ‘esfuerzo propositivo’) estaban sumidas en un estado durante el cual los poderes mentales superiores se hallaban suspendidos y dominados por las sugerencias. La suspensión de la voluntad (producida *artificialmente* durante las prácticas magnéticas) era, en el grueso de la gente, una condición *natural y permanente* inducida por una absoluta falta de educación apta para desarrollar una capacidad de juicio y autonomía que contrarrestara el yugo de los malos hábitos devenidos inconcientes e involuntarios. Tiñendo su opinión de las interpretaciones raciales en boga, Carpenter sostenía que una mente obtusa era involucionada, primitiva, análoga a la de los animales o a la de las tribus salvajes. Pero, además, adhería a la creencia de la época de que los rasgos psíquicos adquiridos se transmitían hereditariamente, razón por la cual la torpeza mental no sólo implicaba un estancamiento o retardo del individuo sino también de sus descendientes.<sup>79</sup>

Carpenter se convirtió en una autoridad de gran prestigio para la comunidad educativa de la época. Como señalaré más adelante (en el capítulo 5), su opinión era un recurso frecuente de los miembros de diversas comisiones educacionales que el gobierno convocó entre 1860 y 1870 para realizar un mapeo del estado de la educación científica en

---

<sup>78</sup> M. Faraday, “On Mental Education”, (1859). Acerca de Faraday, ver G. Cantor (1991). Sobre la percepción popular de las necesidades educativas, consultar E. Youmans (1867).

<sup>79</sup> Ver W. Carpenter (1873a).

todo el país. Al igual que sus colegas, Carpenter objetaba el sistema educativo fundamentalmente por eludir el “ejercicio mental que sólo la ciencia puede dar”.<sup>80</sup> En 1867 (año de la segunda reforma parlamentaria) publicó una serie de artículos expresando estas nociones y destacando la importancia de una política educacional que permitiera disciplinar la mente de acuerdo con las leyes básicas de la *fisiología*.<sup>81</sup> Carpenter incluyó, en su agenda de conferencias, a numerosas asociaciones de trabajadores de las más importantes ciudades industriales del norte (donde se hallaban la mayoría de los ‘nuevos votantes’ de acuerdo a los criterios de la reforma electoral de ese mismo año). Durante los encuentros, enfatizaba la necesidad de que cada individuo sometiera a escrutinio su naturaleza automática construida por el cerebro (en analogía con el comportamiento animal), para contrarrestarla con la voluntad, que convertiría al individuo en un sujeto libre y autónomo.

La fisiología de los reflejos mentales resultaba, así, sumamente útil: proporcionaba una base para dinamitar la teoría caracterológica de los frenólogos y edificar la de los asociacionistas, así como también para defender la *necesidad* de impartir educación *científica* entre una masa poblacional que, como decía Faraday, era “ignorante de su propia ignorancia”.<sup>82</sup> Pero, además, concentraba un enorme potencial explicativo para dar cuenta de la *interacción* entre los fenómenos individuales y los *sociales*, tal como lo hizo Walter Bagehot desde 1867, al suministrar una explicación fisiológica de la formación del carácter nacional a partir de la formación del carácter de los individuos. La advertencia inicial en su gran obra *Physics and Politics* anticipaba su postura: “Nadie comprenderá el tejido conectivo de la civilización sin estudiar el sistema reflejo y el poder nervioso que fluye de él”.<sup>83</sup> Su trabajo, que será parcialmente analizado en el capítulo siguiente, tomaba como punto de partida el desarrollo individual de un sistema integrado de acciones reflejas, tanto naturales (surgidas de la médula espinal) como artificiales (vía el cerebro, a través de la

---

<sup>80</sup> Royal Commission on Scientific Instruction and the Advancement of Science, *First, Supplementary, and second reports*, “Questions put to W..B.Carpenter”, 1872, vol. I, p. 541. Cit. en A. Winter (1998).

<sup>81</sup> W. Carpenter (1867), (1872), A. Winter (1998).

<sup>82</sup> M. Faraday (1859), p. 465.

<sup>83</sup> W. Bagehot (1867-9).

noción carpenteriana de ‘esfuerzo consciente’, que producía un hábito al que el sistema nervioso fijaba como un reflejo). Como veremos, su sofisticado análisis sobre la transición desde un nivel animal de existencia hacia un modo de vida civilizado le adjudicaba un papel decisivo a la educación, a la vez que su forma de justificarlo ayudaba a fortalecer la imagen de una psico-fisiología innovadora, incluso, para el análisis político.

## *CONCLUSIÓN*

El avance de las investigaciones de la nueva fisiología de los reflejos mentales fue de enorme importancia para desacreditar la gran gama de teorías mentales que especulaban con la naturaleza de las diferencias individuales y que ofrecían esquemas de clasificación del carácter. La etología no era sólo un proyecto de derivar una ‘correcta’ ciencia del carácter a partir de la psicología asociacionista, sino también una firme estrategia de anular las pretensiones de verdad de la frenología y de todas aquellas prácticas con las que ésta tenía afinidad. Los argumentos más frecuentemente esgrimidos para ese rechazo serán analizados a continuación, en el marco del trabajo de A. Bain.

El punto que deseo enfatizar aquí es que, a pesar de la animosidad que pesaba sobre esas viejas creencias sobre el carácter, la dirección que siguió la investigación mental tuvo mucho que ver con preocupaciones específicas que le daban circulación y adhesión a esas nociones populares. En particular, éstas últimas generaron una conciencia sobre el altísimo grado de generalidad de la psicología ‘académica’ (que incluía fundamentalmente al asociacionismo y a la filosofía escocesa del sentido común). Un defecto semejante no significaba únicamente la debilidad de la doctrina, sino también su poca utilidad para una época que demandaba inteligibilidad sobre los patrones de comportamiento de cada individuo, así como criterios para el ordenamiento y la codificación de esas numerosísimas

mezclas de caracteres típicas de la vida urbana y de las formas modernas de organización política y social.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, a pesar de las discrepancias, el asociacionismo que se nutrió de la nueva fisiología conservó el interés de los frenólogos por poner la ciencia del carácter al servicio de reformas educacionales consideradas como plataforma del cambio social. La teoría de los reflejos mentales suministró poderosos argumentos usados por sus promotores como base de un reclamo de reestructuración educativa/ institucional / legislativa que se fue haciendo cada vez más urgente a medida que transcurría la década de 1860. Las razones de esa efervescencia por la educación (que fueron muy diversas) las iremos desarrollando detenidamente a lo largo de los capítulos que siguen. Pues fue durante ese proceso que los debates acerca del carácter proliferaron con un ímpetu digno de atención.

Uno de los factores a tener en cuenta de manera especial, y que presentaré a continuación, fue la creencia de que la integración de la psicología y la fisiología mental estaba preparando el camino para demostrar que la educación del carácter tenía sólidos fundamentos *científicos*. La pedagogía no era en absoluto una cuestión de azar, ni el pedagogo una figura que pudiera ignorar las leyes científicas que gobernaban los fenómenos vitales.

En ese contexto, una ciencia de las diferencias individuales era imprescindible y, sin poder hacer un uso pleno de la frenología, se volvía necesario edificar una legítima ciencia del carácter, que Bain propuso en 1861. Convencido de que el mejoramiento social comenzaba ineludiblemente por la modelación del carácter de los individuos, Bain creía que toda reforma práctica dependía, en gran medida, de la erradicación de las formas de enseñanza que impedían poner a la educación sobre 'la segura senda de la ciencia'.

*‘El arte de educar científicamente’*  
*Psico-fisiología de las diferencias individuales* \*

---

En su obra de 1860, *The Physiology of Common Life*, George H. Lewes exaltaba el conocimiento del carácter como el más elevado de los saberes humanos. Nada podía resultar de relevancia epistémica más inmediata que la formación del carácter y la preservación de la salud (“Ningún tema científico puede ser tan importante ni tan necesario en la vida cotidiana como el de los procesos por los cuales vivimos y actuamos”).<sup>84</sup> Como muchos de sus contemporáneos, Lewes creía que la mayoría de las desgracias eran consecuencia del desobedecimiento de las leyes de la vida, tan rigurosas como las leyes de la gravedad o del movimiento. La conducta humana estaba sujeta a leyes vitales y su abordaje requería tanto de un enfoque moral como de un enfoque *fisiológico*.

Como vimos en el capítulo anterior, las exploraciones fisiológicas, que indagaban sobre la interdependencia entre el funcionamiento de la mente y del cuerpo, estaban

---

\* ‘El arte de educar científicamente’ era una expresión muy usada por Alexander Bain en su obra de 1879, *Education as a Science*.

<sup>84</sup> G. H. Lewes (1860), vol. II, p. 378.

abriendo un fértil campo de investigación para la psicología, aunque el reavivamiento de la perenne cuestión del *materialismo* aminoraba el ritmo de los avances experimentales e invitaba, una y otra vez, al debate sobre el clásico dilema del dualismo cartesiano (*res cogitans / res extensa*). Si la mayoría de las actividades mentales eran automáticas, al igual que las físicas, ya no estaba claro qué poder autónomo tenía la mente, o cuál era la diferencia sustancial entre un ser humano y un autómeta.

En toda la década de 1860, la visión dinámica y somática de los ‘estados volicionales’ dio lugar a intensas controversias sobre las relaciones entre el cuerpo y la mente, la mente y el cerebro, el cerebro y el sistema nervioso, y el sistema nervioso y el mundo, conformando un terreno minado de dificultades teóricas, morales y religiosas.

Los asociacionistas de mediados de la época victoriana, como A. Bain, H. Spencer y G. H. Lewes, rechazaban la tesis ‘interaccionista’ carpenteriana y adherían, en cambio, a una posición de ‘paralelismo’ entre la mente y el cuerpo, con lo cual pretendían preservar el dualismo materia/espíritu y evitar, simultáneamente, la crítica de que no había constancia de “un órgano intelectual que permitiera pasar, por razonamiento, de la física del cerebro a los hechos de la conciencia”.<sup>85</sup> El ‘paralelismo’ esquivaba las hipótesis causales acerca del gobierno de la mente sobre el cuerpo o del cuerpo sobre la mente, ya que los procesos mentales y los procesos físicos no eran sino ‘aspectos distintos’ de una única y misma serie de fenómenos psico-físicos. Considerados desde una óptica subjetiva, la serie psicofísica era mental (psicológica) mientras que, considerados desde una óptica objetiva, la serie era física (fisiológica). Esta postura monista/dualista alcanzó su máxima expresión en las obras de Lewes, donde los trabajos del alemán Gustav Fechner eran un referente esencial.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Ese tipo de argumentación era dirigido principalmente por T. Huxley y J. Tyndall a los carpenterianos. Ver J. Tyndall (1879). El paralelismo ya estaba presente en el asociacionismo clásico, especialmente en los trabajos de D. Hartley. Ver nota 45, capítulo 1 de la Tesis.

<sup>86</sup> Explicando la melancolía, Lewes decía que, si se la observaba subjetivamente, se podía ver como un estado mental causado por una razón específica (una pérdida, una decepción, un fracaso, etcétera). Pero vista como un estado del organismo, era un cambio en las secreciones, y una alteración nerviosa. Las secuencias eran



En el marco de ese paralelismo psico-físico floreció la reconceptualización de la ‘Voluntad’ en términos de una fuerza psico-somática, a la que Bain convirtió en el cimiento de su teoría del carácter. Fisiológicamente, la voluntad era ‘energía espontánea’, ‘fuerza’, ‘vigor’, ‘actividad natural’. Psicológicamente, era ‘poder moral’, fuente de “*perseverancia, paciencia, valor, y seguridad*”.<sup>87</sup> En su tipología caracterológica, publicada en *On the Character, including an Estimate of Phrenology* (1861), la reformulación de los estados volitivos fue la vía directa a través de la cual dar cuenta *somáticamente* de las peculiaridades individuales en los patrones de comportamiento.

Esta ventaja explicativa tenía, no obstante, un alto precio para la tradición asociacionista dentro de la cual Bain estaba inmerso. Pues implicaba la flexibilización ante ideas y enfoques respecto a los cuales el asociacionismo clásico había sido históricamente reticente. Con todo, y como se irá mostrando a lo largo de este capítulo, fueron estas concesiones las que le dieron impulso a un modelo psicológico cada vez más estéril.

La más notable de dichas concesiones es la que mencionamos en el capítulo 1, relacionada con la integración de la psicología con la fisiología. Criticando a los metafísicos que habían desestimado la base física de los estados mentales, Bain sostenía:

La relación entre la mente y los órganos materiales (especialmente el cerebro) reside en el fundamento de la psicología, y está vitalmente implicada en las cuestiones prácticas de nuestro bienestar. Las consideraciones y hechos aducidos en su favor deben ser los más difundidos del conocimiento humano, y las investigaciones emprendidas para arrojar luz sobre el tema merecen la más atenta concentración. Es requisito no sólo establecer una conexión general entre la mente y el cerebro sino también indagar sobre las precisas relaciones de los diferentes sentimientos, facultades, y manifestaciones con las distintas porciones del

---

exclusivamente fisiológicas en un nivel, y exclusivamente psicológicas en otro nivel. Ver G. H. Lewes (1860).

<sup>87</sup> A. Bain (1861), p. 199, 205-6.

cerebro y con todos los miembros que tomen parte en ese círculo de actividad. Tanto la fisiología, que experimenta sobre las propiedades de los nervios y de los centros nerviosos, como la ciencia mental, frenología o psicología, que colecciona, clasifica, describe y analiza los hechos de la mente -las sensaciones, las emociones, las voliciones, y los procesos de la inteligencia- deben cooperar en formar una alianza entre los dos aspectos de nuestro ser.<sup>88</sup>

La argumentación de Bain era tan fina, detallada y sistemática que pudo convencer a su maestro y amigo John Stuart Mill, cuya admiración por la psicología bainiana (enmarcada en el pensamiento fisiológico expuesto por Carpenter) fue expresada públicamente; según Mill, las obras de Bain eran la versión final del asociacionismo puro, la doctrina en su forma más correcta y mejor ejemplificada, “la más completa exposición analítica de los fenómenos mentales, basados en una legítima inducción”.<sup>89</sup> Concediendo que la fisiología era “la ciencia más cercana, en objeto y método, a la psicología”,<sup>90</sup> Mill creía que el abordaje de Bain mostraba cuán superficial había sido el tratamiento que la fisiología había recibido por parte de los asociacionistas anteriores.

Esa fusión entre la psicología y la fisiología obligaba a reconocer que la frenología había sido especialmente útil en dirigir la atención hacia las cualidades constitucionales de los individuos y las razas, “acelerando, confirmando y diseminando ideas generales sobre la constitución de la naturaleza humana”,<sup>91</sup> y disipando la errónea concepción (dominante por más de 150 años) de que las peculiaridades de los seres humanos se debían más a eventos casuales y circunstanciales que a su constitución mental.

---

<sup>88</sup> A. Bain (1861), p. 16-17.

<sup>89</sup> J.S. Mill (1872), p. 557.

<sup>90</sup> J.S. Mill (1859a), p. 116-7.

<sup>91</sup> S. Bailey, *Letters on the Human Mind*, p.206-15, cit. en A. Bain, Op. cit., p. 28.

Sin embargo, y como dejaron establecido las críticas expuestas a la frenología, ésta no podía ofrecer una explicación plausible sobre el carácter humano porque se basaba en una ‘psicología de las facultades’ que era insostenible (como lo era también la de los filósofos escoceses intuicionistas). En sus importantes tratados de 1855 y 1859, Bain asumía una concepción tri-partita de la mente, constituida por la actividad o voluntad, las emociones o sentimientos, y el intelecto. A partir de esa configuración mental derivó, en 1861, una taxonomía caracterológica, distinguiendo tres tipos principales de carácter, 1) el activo o enérgico, 2) el emocional y 3) el intelectual, con un gran abanico de combinaciones y variedades.

Cada uno de esos tipos de carácter indicaba una predominancia temperamental, de acuerdo con la cual se canalizaba la actividad natural, o energía espontánea definida como “una tendencia innata a la acción, independiente de, y previa a, la estimulación de los sentimientos”.<sup>92</sup>

Por ejemplo, en una persona de temperamento enérgico, la fuerza espontánea era guiada por su aspecto mental predominante, la actividad, y, por ello, la acción se emprendía sin importar demasiado lo placentero del motivo. En cambio, en una persona de temperamento emocional, la fuerza espontánea se canalizaba a través de los sentimientos y emociones (placer-dolor), y sólo podía esperarse que la acción fuese dinámica si el motivo era lo suficientemente estimulante. Así como la acción era la particularidad esencial del temperamento enérgico, la indolencia lo era del temperamento emocional.

Los sentimientos y los propósitos controlaban esa “actividad innata, o espontánea, característica de la volición o voluntad”,<sup>93</sup> pero ésta era una fuerza independiente que, en cada caso individual, variaba en cantidad, calidad y velocidad. Por ello, Bain estaba convencido de que su análisis constituía un comienzo ineludible para el estudio analítico

---

<sup>92</sup> A. Bain, Op. cit., p. 197. Por ‘temperamento’ Bain entendía ‘calidad nerviosa’, y sostenía que ningún aspecto la indicaba mejor que la *velocidad* y vigor de los movimientos, tanto de los voluntarios como de los involuntarios. Ver también A. Bain (1859), Capítulo 1.

<sup>93</sup> A. Bain, Op. cit., p. 191.

del carácter, al dar un criterio inicial y básico para determinar por qué los individuos eran tan diferentes entre sí (“No podemos comenzar de mejor manera que clasificando y describiendo los elementos del carácter, tomando nota de los grados y variedades de esta energía innata, de sus formas de desplegarse y de las consecuencias prácticas que surgen de ella”).<sup>94</sup>

El asiento físico de la energía espontánea se hallaba, en principio, en el sistema muscular, ya que existía una cierta calidad y cantidad de fibra muscular disponible para todo esfuerzo corporal, así como para el trabajo y la resistencia. Sin embargo, la musculatura no era la fuente principal de la energía natural. Pues, según Bain, una cierta cantidad del poder manifestado se debía a “corrientes cerebrales fluyendo hacia los músculos”,<sup>95</sup> las cuales tomaban su energía física de la nutrición suministrada a la sustancia nerviosa. La participación del cerebro era, en muchos casos, más importante que la participación de la musculatura (“Podemos suponer que la calidad y cantidad de los centros cerebrales inmediatamente conectados con los diversos miembros corporales activos mantienen un rol principal en la resistencia y en la fuerza física”).<sup>96</sup> Teniendo en cuenta que la disposición de un sujeto a esfuerzos prolongados y continuos no tenía que ver únicamente con su buena musculatura, sino con sus centros nerviosos, se podía entender, por ejemplo, por qué la indolencia se daba frecuentemente en personas de musculatura fuerte (un fenómeno que Bain ilustraba con los irlandeses, haciendo eco de una difundida (y racializada) degradación moral de ese grupo poblacional que era tan numeroso en las ciudades inglesas).<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> A. Bain, Op. cit., p. 192. En su *Autobiography*, Bain sostenía que el concepto de ‘energía espontánea’ se le había ocurrido por influencia del profesor W. Sharpey cuando éste disertaba sobre el cerebro y el sistema nervioso, en 1851. Sharpey discutía algunas especulaciones de Faraday sobre el carácter de la fuerza nerviosa tal como era ilustrada por sus investigaciones eléctricas. A raíz de eso, Bain pensaba en la doctrina de la espontaneidad como un suplemento necesario al reconocido círculo de la corriente nerviosa desde el sentido al movimiento. A. Bain (1904), p. 218.

<sup>95</sup> A. Bain, Op. cit., p. 193.

<sup>96</sup> A. Bain, Op. cit., p. 193.

<sup>97</sup> A. Bain, Op. cit., p. 193-4.

Una expectativa caracterológica era más prometedora cuando se daba la conjunción de un buen sistema muscular con una buena organización nerviosa. En un individuo vigoroso fluía una gran corriente de actividad natural, independiente de todos los estímulos placenteros o dolorosos. Por el contrario, la debilidad de los centros nerviosos propiciaba una inercia que ningún estímulo podía cambiar drásticamente.

La distinción entre dos grandes clases de caracteres (activo, vivaz, emprendedor, exaltado versus inactivo, indiferente, reacio a la acción) era, según Bain, claramente observable en el reino humano, y no sólo entre las diferentes personas, sino también en el mismo individuo bajo circunstancias distintas (cambios de edad, de estado de salud, etcétera).

Las variedades de carácter demarcaban los ámbitos de los individuos para ejercer sus funciones en la vida. La industria, por ejemplo, requería de personas capaces de un flujo energético moderado; los militares, empresarios y comerciantes eran considerados como personas sujetas a la alternancia de momentos de intenso ejercicio seguidos por una total falta de acción. Bain afirmaba que “la historia del mundo” había mostrado que los estadios inferiores de la humanidad eran “contrarios al despliegue continuo de energía, y mejor dispuestos a la intermitencia energética”.<sup>98</sup>

Las diferencias en el grado de *excitabilidad* nerviosa daban lugar, de acuerdo a Bain, a “temperamentos tan excitables como el de un caballo” o “temperamentos tan imperturbables como el de un asno”.<sup>99</sup> Explicaba estas discrepancias sobre la base del desigual nivel de desarrollo de la región *emocional* y *sensitiva* de la mente. Un alto desarrollo de la capacidad receptiva o sensitiva favorecía la influencia externa, mientras que un bajo desarrollo la obstaculizaba.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> A. Bain, Op. cit., p. 196.

<sup>99</sup> A. Bain, Op. cit., p. 196.

<sup>100</sup> En una constitución excesivamente energética, pero escasamente sensitiva o receptiva, la acción más frecuente era, previsiblemente, la auto-determinación. En esos casos, el cambio casi siempre estaría generado por iniciativa propia, antes que por causas externas. A. Bain, Op. cit., p. 196.

El carácter enérgico, que tenía múltiples ramificaciones, ocupaba un lugar privilegiado en el esquema bainiano. Representado emblemáticamente por aquellas figuras destacadas en las conquistas, en el gobierno o en los negocios, los caracteres enérgicos eran propios de

los hombres que trabajan duramente, que perseveran en sus desafíos, y que se dedican más que cualquier otra persona a las actividades deportivas o recreativas. Si se dedican al comercio, hacen negocios constantemente; si son artesanos, realizan más labores que nadie; si ocupan un lugar en el gobierno, aprovechan sus ventajas y resisten con más fortaleza las hostilidades partidarias; si se dedican a la profesión militar, son infatigables durante las batallas. Todo lo que su mano encuentra para hacer, lo hace con poder.<sup>101</sup>

El carácter enérgico no se destacaba por la *calidad* de sus acciones (que dependía de otros atributos), sino por su *cantidad*. Sus trabajos podían ser de muy mala calidad, pero nunca revelarían ocio. Repasando alguna de las diversas modalidades que podía adoptar un carácter enérgico, Bain señalaba que había casos en los que el exceso de actividad no estaba acompañado del desarrollo de otras partes de la mente, como los sentimientos y la inteligencia. En tales situaciones el trabajo podía ser muy vasto pero sin ninguna utilidad individual o social.

Sin embargo, esos casos extremos no empañaban las enormes ventajas morales de dicho tipo caracterológico. Pues, en consonancia con el fervor de la época por el ‘hombre auto-formado’ -aquel cuyo progreso no se debía más que a su propia voluntad-, Bain sostenía que la energía espontánea, además de implicar industria y actividad en los retos, era “un fundamento de las cualidades de la perseverancia, la paciencia, la valentía y la independencia”.<sup>102</sup> Si un hombre gozaba de poder para actuar, también gozaba del mismo

---

<sup>101</sup> A. Bain, Op. cit., p. 198.

<sup>102</sup> A. Bain, Op. cit., p. 199-200.

poder efectivo para resistir y perseverar, y para mantenerse erguido contra las presiones. Algo similar ocurría con la valentía, ya que una energía exuberante suprimía las posibilidades de que el temor paralizara la acción (que era ciega, y, por lo tanto, confiada). De esa misma fuente energética se nutrían la independencia y la confianza en uno mismo. El pleno ritmo de la acción acarreaba consigo convicción, pues las dudas y la inseguridad surgían de las partes sensitiva y receptiva de la mente, pero no de la región activa (la predominante en el carácter enérgico). A juicio de Bain, “las comparaciones entre las Razas, entre los hombres individuales y entre los animales inferiores” hacían evidente que “una criatura llena de energía espontánea, visible en su multitud de actividades”, era “más propensa a confiar en sí misma, a no contar con ayuda de otros y a despreciar la dependencia, en un grado muy superior a las restantes organizaciones”.<sup>103</sup> Siendo “un buen instrumento en la industria general, y, especialmente, en la rutina monótona”, el carácter enérgico (más preocupado por hacer que por gozar pasivamente de los frutos de su acción) era el más adecuado cuando se necesitaba “la continuidad y la resistencia de una máquina”.<sup>104</sup>

Una vez que había distinguido los tipos caracterológicos principales sobre la base de sus divergencias *energéticas* constitucionales, Bain examinaba las distintas variantes en las que se sub-dividían cada una de esas categorías de acuerdo con las *emociones* (cuya importancia en cada individuo dependía del desarrollo de la región sensitiva de su mente) y los *talentos* (sujetos a la predominancia de la función intelectual). Sus largas enumeraciones de las múltiples combinaciones caracterológicas que previsiblemente se formarían bajo determinadas circunstancias (asumiendo que las leyes de asociación regían el proceso formativo) se apoyaban en una selección de personajes históricos que, según Bain, contaban como evidencia de sus clasificaciones. Además de utilizar las biografías como recurso informativo, apelaba también a la introspección.

---

<sup>103</sup> A. Bain, Op. cit., p. 200.

<sup>104</sup> A. Bain, Op. cit., p. 203.

Su apreciación sobre las cualidades inherentes al carácter activo estaba acompañada de una valoración similar del carácter intelectual, sobre todo porque las funciones del intelecto eran de importancia primaria para la buena conducta *moral*. Bain se dedicó pacientemente al estudio de la relación existente entre los atributos de la inteligencia (discriminación, similaridad y memoria) con “los dos grandes ámbitos de nuestra naturaleza moral, (..), la prudencia, o equilibrio (en lo concerniente al propio individuo) y la simpatía, o conducta desinteresada (en lo que respecta a los demás)”.<sup>105</sup>

La prudencia, que era un rasgo caracterológico de importantes ventajas sociales porque motivaba a actuar únicamente según parámetros de comportamiento socialmente aprobados, sólo podía surgir cuando el individuo tenía un *recuerdo* efectivo del dolor causado por experiencias pasadas; pues, dicho recuerdo lo conduciría a evitar su repetición en el futuro. Cuando ese poder de retención (o memoria) del dolor o placer no era lo suficientemente fuerte, la prudencia -ligada a los rasgos intelectuales de la previsión y el auto-interés- no tenía posibilidades de aflorar.

El intelecto también tenía un papel preponderante en la otra gran virtud moral, que era la conducta desinteresada. Este rasgo moral, por el cual un sujeto renunciaba a su propio bienestar a favor de un tercero, tenía la peculiaridad de oponerse al axioma hedonista (aceptado por la psicología asociacionista y la ética utilitaria) de que el móvil de las acciones humanas era *siempre* la búsqueda del propio placer y la huída del dolor. Bain consideraba que la constitución humana era demasiado conflictiva y paradójica como para subsumirla completamente a esa perspectiva de la ‘ley del placer - dolor’ (o “ley general de la voluntad”),<sup>106</sup> la cual era notablemente insuficiente como para dar cuenta de comportamientos no-egoístas, tales como el “altruismo, las ideas fijadas sobre experiencias placenteras o dolorosas y los hábitos”.<sup>107</sup> La fijación de ideas conectadas con experiencias dolorosas o placenteras pasadas cumplían la función de una suerte de

---

<sup>105</sup> A. Bain, Op. cit., p. 290.

<sup>106</sup> A. Bain, Op. cit., p. 292.

<sup>107</sup> A. Bain (1903), p. 69 (compilación de diversos artículos publicados anteriormente en *Mind*).



‘acopio’ de asociaciones con un enorme valor potencial en el cumplimiento de los deberes morales. El hecho de ser conscientes del dolor causado por un castigo, o del gozo por la premiación de una conducta acertada era indispensable para el desarrollo de una conducta prudente (“Nuestras mentes necesitan estar bien almacenadas con estas aprehensiones de placer y dolor (..), así como requeriríamos de un acervo de palabras para ser elocuentes, o de una importante experiencia comercial para lograr un buen negocio”).<sup>108</sup> Con respecto a los hábitos, Bain creía, como los otros psico-fisiólogos, que su enorme riqueza era la de independizar la conducta de su nexo conciente con las vivencias pasadas. Transformado en conducta *habitual*, lo que alguna vez se había evitado por temor al castigo y sufrimiento luego se evitaría sólo por repetición.

De esta forma, Bain llegaba a la convicción de que la modelación de un carácter moral, así como “la superación de los impulsos rebeldes de la naturaleza humana”, necesitaban de un proceso guiado por conocimientos que estaban “mucho más allá del arte retórico de la persuasión”,<sup>109</sup> el discurso moralizador o el sermón religioso. La formación de buenas disposiciones, aptitudes y motivaciones requería de la siembra de *hábitos* correctos, y para asegurar el éxito de la cosecha era imprescindible poseer un conocimiento de las leyes psicológicas, fisiológicas y etológicas.

Como hemos venido mencionando, esta ‘psicología del hábito’ estaba sólidamente apoyada en la fisiología experimental de mediados del siglo XIX, la cual proporcionaba los argumentos teóricos necesarios para establecer la conexión entre los hábitos y el sistema nervioso. En el trabajo de Bain (y en el de muchos otros científicos de la época, como H. Spencer y Charles Darwin) una de las principales contribuciones para esa concepción fue la del fisiólogo alemán Joahnnes Müller, que había desarrollado una teoría del movimiento publicada en dos volúmenes que se tradujeron al inglés entre 1838 y 1842. Sus ideas fueron acatadas con entusiasmo por aquellos pensadores ansiosos por enfatizar el rol de los hábitos sobre la voluntad, pues los escritos de Müller sugerían que

---

<sup>108</sup> A. Bain, Op. cit., p. 300.

<sup>109</sup> A. Bain (1903), p. 63-4.

toda conducta repetitiva quedaba ‘impresa’ sobre el sistema nervioso ya que la frecuencia de excitación de una fibra nerviosa aumentaba su poder conductor.

Según la opinión de J.S. Mill, en el trabajo de Müller se hallaba “el germen de la psicología de Bain”.<sup>110</sup> Su teoría sintetizaba la denominada ‘fisiología senso-motriz’, así como ciertas ideas de Pierre Flourens, y una visión de las leyes de asociación que regían los movimientos voluntarios según la concepción de Erasmus Darwin (generalmente ignorado por los asociacionistas ingleses anteriores a Bain, a pesar de compartir su nacionalidad).<sup>111</sup> Müller aceptaba la tesis de Flourens según la cual el centro de la acción de la voluntad y la fuente de todos los movimientos voluntarios se hallaba en la ‘médula oblonga’, en la cual se reunían las fibras de todos los nervios, espinales, cerebrales y motores.<sup>112</sup> Desconociendo las razones, Müller había observado que, por un ejercicio de la voluntad sobre la médula oblonga, las fibras nerviosas eran inducidas a la acción. Rastreando el desarrollo de la volición a partir de los movimientos espontáneos del feto y del niño, y las consecuentes sensaciones, señalaba que los primeros movimientos del feto se producían por una acción aleatoria de la voluntad sobre las fibras medulares, dando lugar a las sensaciones; la asociación del efecto con la causa conducía, gradualmente, al control deliberado de los movimientos, concluyendo que “un acto de volición” no era sino

---

<sup>110</sup> J. S. Mill (1859), p. 121.

<sup>111</sup> R. Young (1970), p. 116. La expresión ‘fisiología senso-motriz’ hacía referencia al desarrollo de la visión según la cual la organización del sistema nervioso debía entenderse tanto en términos sensoriales como motores. Esa teoría estaba asociada con los resultados de las investigaciones independientes de Charles Bell (Inglaterra) y Francois Magendie (Francia), resumidos en la conocida “Ley Bell - Magendie”. La visión senso-motriz fue abarcando, progresivamente, las partes superiores del sistema nervioso. Cuando Bain escribió su extensa obra sobre psicología, aún se creía que los hemisferios cerebrales eran una gran excepción a dicha teoría. Ver P. Flourens (1824), J. Müller (1833-8), F. Magendie (1838), R. Todd y W. Bowman (1845-56), W. Carpenter (1855), (1874), J.S.Mill (1859a), T. Laycock (1860), D. Ferrier (1873), H. Jackson (1873), G. Ladd (1887), E. Hitzig (1900), entre otros. Enfoques actuales sobre esta tradición y la inauguración de la investigación sobre localización cerebral, en M. Brazier (1958), (1959), R. Young (1968) (1970).

<sup>112</sup> Flourens había logrado su localización por medio de la ablación. Ver P. Flourens (1824), J. Müller (1833-38), R. Young (1970).

“la dirección consciente y voluntaria del principio nervioso en el cerebro sobre diferentes aparatos cerebrales”.<sup>113</sup>

A través de la práctica se adquirirían, según Müller, movimientos voluntarios finamente coordinados (“Cuanto más frecuente sea la excitación a la acción de ciertas fibras musculares por influencia de la voluntad, más capaces devendrán de constituir una acción aislada”).<sup>114</sup> Müller definía los movimientos voluntarios como ‘combinaciones de movimientos en determinados grupos’, regidos por las leyes de la asociación de los movimientos entre sí y de los movimientos con las ideas (leyes descritas por Erasmus Darwin bajo la influencia de D.Hartley).<sup>115</sup>

Una tesis darwiniana a la que Müller adhería explícitamente era la de que la práctica disminuía o anulaba la tendencia innata a la asociación involuntaria de movimientos, mientras que facilitaba la asociación voluntaria de varios músculos en acción.<sup>116</sup> En *Zoonomia*, E. Darwin argüía que “todos los movimientos fibrosos, sean musculares o sensoriales, cuando son frecuentemente puestos en acción de manera conjunta, en combinación o sucesión, devienen tan conectados por hábito, que al reproducirse uno de ellos, los otros tienen una tendencia a acompañarlo o sucederlo”.<sup>117</sup> En esos mismos términos Müller describía la asociación entre los movimientos y las ideas (“Por regla general, cuanto más frecuentemente se asocian voluntariamente ideas y movimientos, más probable es que éstos sean excitados más fácilmente por aquellas ideas que por la voluntad, o que directamente dejen de estar influidos por esta última”).<sup>118</sup>

---

<sup>113</sup> J. Müller (1833-38), p. 934. Cit. por R. Young (1970), p. 117.

<sup>114</sup> J. Müller, Op. cit., p. 938-9.

<sup>115</sup> Consultar R. Young (1970).

<sup>116</sup> R. Young (1970), p. 117 y subsiguientes.

<sup>117</sup> E. Darwin (1794-6), p. 49. Cit. por R. Young, Op. cit., p. 117-8.

<sup>118</sup> J. Müller (1833-8), p. 944. Cit. en R. Young, Op. cit., p. 118.

Estos fenómenos motores e ideo-motores estaban relacionados con el sistema nervioso:

La asociación de los movimientos entre sí sólo puede explicarse bajo el supuesto del desarrollo, en el cerebro, de una rápida vía de comunicación de la influencia nerviosa en una dirección determinada; y la concatenación de ideas y movimientos parece indicar que toda idea en la mente da lugar a una tendencia a la acción en el aparato nervioso del movimiento que expresa aquella idea, y que esta tendencia a la acción es tan exagerada cuando la práctica y el hábito son significativos, que la mera disposición que existe en los casos ordinarios deviene -cada vez que la idea ocurre- una acción real.<sup>119</sup>

Incluso la coordinación de los movimientos de locomoción dependían, según Müller, de la organización funcional de la médula espinal y del cerebelo. Si bien la locomoción dependía de la voluntad, la combinación adecuada de los actos musculares requeridos con fines locomotores parecía facilitada por cierta disposición interna del sistema nervioso (“Parece subsistir entre los centros nerviosos, los grupos de músculos y sus nervios, una armonía de acción dependiente de la estructura original”).<sup>120</sup> Los experimentos de Charles Bell, Francois Magendie y P. Flourens le habían sugerido a Müller la idea acerca de la existencia de un ordenamiento en los órganos centrales que favorecía “la acción coordinada de ciertas fibras nerviosas”.<sup>121</sup>

A mediados de la década de 1850, las conclusiones de Müller acerca del movimiento, el sistema nervioso y la importancia de los patrones innatos de coordinación ya eran muy conocidas entre los fisiólogos, pero Bain fue quien más esmeradamente extrajo sus implicaciones psicológicas, rompiendo con el exagerado énfasis del

---

<sup>119</sup> J. Müller, Op. cit., p. 944. Cit. en R. Young, Op. cit., p. 118.

<sup>120</sup> J. Müller, Op. cit., p. 949. Cit. en R. Young, Op. cit., p. 118.

<sup>121</sup> J. Müller, Op. cit., p. 949. Cit. en R. Young, Op. cit., p. 118-9.

asociacionismo anterior sobre la sensación como fuente primaria y *única* de la vida mental.<sup>122</sup> Al hacer hincapié sobre el papel crucial de la voluntad y el movimiento, Bain enmarcó la psicología empirista dentro de un asociacionismo ‘senso-motriz’ (“La acción es una propiedad más íntima e inseparable de nuestra constitución que cualquiera de nuestras sensaciones, y de hecho entra como parte componente en cada uno de nuestros sentidos, dándoles el carácter de compuestos”).<sup>123</sup> Según Bain, así como los antiguos movimientos aleatorios se habían adaptado a los fines y propósitos, las conexiones adquiridas entre movimientos espontáneos y el placer o dolor consecuente también educaban al organismo. La voluntad era ese “compuesto de movimientos espontáneos y sentimientos”.<sup>124</sup> Cuando los impulsos motores se asociaban con las ideas, se producía una coordinación que los transformaba en movimientos intencionales definidos.

Toda esta compleja psicología fisiológica vinculó al asociacionismo con una perspectiva que daba sobradas razones para valorar la formación de hábitos y del carácter como una cuestión digna del tratamiento científico que recibían otros temas. Bain exhortaba a los intelectos científicos de su generación a dedicarse a “la promoción de la etología [o ciencia del carácter], una rama del conocimiento que concierne al bienestar humano no menos que la astronomía, la geología o la mecánica”.<sup>125</sup> Dado que los hábitos individuales eran cruciales para la formación del carácter, y que su modelación estaba íntimamente relacionada con procesos fisiológicos subyacentes, era absurdo esperar resultados exitosos ignorando las verdades de la ciencia. La educación era lo opuesto al azar, tal como lo demostraban la psicofisiología y la embrionaria etología al conducirla hacia un terreno científico donde se producían conocimientos fundamentales para la eficiencia formativa. Bain fue extrayendo paulatinamente las implicaciones de esas investigaciones para la pedagogía, y condensó los resultados en una obra llamada

---

<sup>122</sup> Sobre el rol del movimiento en la historia del asociacionismo, consultar T. Ribot (1873), G. Murphy (1949), G. Brett (1953), E. Boring (1950), (1963), D. Hamlyn (1961).

<sup>123</sup> A. Bain (1855), p. 59.

<sup>124</sup> A. Bain (1855), p. 296.

<sup>125</sup> A. Bain (1879), Prefacio.

*Education as a Science* (1879). La educación estaba ligada a la fisiología desde el momento en que se asumía “la función plástica o adquisitiva del cerebro”,<sup>126</sup> definida como “la propiedad de fortalecer las relaciones nerviosas indispensables a la memoria, al hábito, y a toda facultad adquirida”.<sup>127</sup>

Las leyes fisiológicas suministraban, principalmente, un modo de estimar los gastos relativos de la fuerza cerebral, así como estrategias orientadas a su correcta distribución y uso. Las distintas funciones (intelectuales, emocionales y volitivas) se disputaban dichas fuerzas, razón por la cual el primer paso en el proceso educativo era el de realizar un preciso examen diagnóstico del *tipo de carácter* de cada alumno, y de sus logros potenciales. El conocimiento etológico era importantísimo desde un punto de vista pedagógico para asegurar la existencia de adecuación entre las expectativas de los maestros y las posibilidades reales de la constitución mental y física de cada alumno. Los seres humanos estaban desigualmente constituidos en sus funciones, y las exigencias escolares difícilmente podían ser homogeneizadas.

Si un individuo puede, desde el principio, apreciar cinco matices de color donde otro distingue sólo uno, los caminos de estos dos sujetos están trazados de antemano, y la distancia entre ellos es bien marcada. Es muy importante, sin duda alguna, reconocer esta desigualdad inicial antes de determinar la tendencia especial que se le debe dar a la educación de un niño.<sup>128</sup>

La triple clasificación de los temperamentos (activo, intelectual y emocional) adoptada en 1861 sobre una base energética-volicional mostraba en este posterior trabajo su enorme utilidad y aplicación. Puesto que los seres humanos diferían en la cantidad, calidad y velocidad de su acción nerviosa, el provecho de esa fuerza dependía de la

---

<sup>126</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 2

<sup>127</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 2.

<sup>128</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 3.

dirección dada; se suponía que el tiempo de cada trabajo, el método de entrenamiento, la distribución de las actividades y del reposo, los tipos de rutina, la dieta y un enorme conjunto de factores incidían en el rendimiento energético. Un resultado óptimo no necesitaba más que una buena dirección; por el contrario, una incorrecta orientación de la fuerza general del organismo podía desembocar en el desarrollo de funciones que se deseaba inhibir.

Puesto que el disciplinamiento de los órganos era una condición indispensable del fenómeno educativo, aquellos ocupados de la formación del carácter tenían sobre sus hombros la importante responsabilidad de acostumar los órganos a seguir la dirección deseada, decidiendo sobre bases correctas cuáles eran los métodos más adecuados para estimular y acrecentar una facultad determinada, a través de su ejercicio en circunstancias y condiciones favorables.

La función que mayor energía demandaba era la involucrada en la incorporación de aquellas capacidades negadas por la naturaleza, ya que consistía, nada más y nada menos, que en “la formación de un cierto número de senderos construidos sobre ciertas líneas de la sustancia cerebral”.<sup>129</sup> Un conocimiento nuevo implicaba una nueva relación cerebral, y su formación requería de un claro saber psico-fisiológico que, estimulando la abundancia energética del cerebro, no rompiera el equilibrio agotando al organismo. En tal sentido, Bain criticaba el ideal educativo de la ‘sobre-educación’ (en referencia a la exagerada exigencia de esfuerzo mental) ya que, desconociendo la etología y los mecanismos fisiológicos involucrados en el entrenamiento cerebral, los maestros erraban en las formas de lograr una maximización del rendimiento de los alumnos. Ésa obsesión *ciega* por el entrenamiento mental era uno de los peores defectos del sistema educativo inglés, no porque el entrenamiento mental fuese indeseable sino porque, desconociendo la base material, los maestros adoptaban métodos contraproducentes para la salud de los individuos.

---

<sup>129</sup> A. Bain (1879), Libro I, cap. 2.

Considerando una diversidad de condiciones concernientes a la ‘facultad de aprendizaje’, Bain ofrecía un ‘recetario’ de combinaciones ‘ideales’ que el pedagogo podía emplear en función de los tipos de carácter más frecuentes. En todo el proceso, la protagonista era la voluntad, definida siempre como una función activa, independiente del sentimiento, pero constantemente incitada por él (básicamente por el sentimiento de placer, que era “el móvil permanente de toda actividad natural del organismo humano, sea muscular o nerviosa”).<sup>130</sup>

La voluntad propiamente dicha, considerada como facultad activa o dirigente, es decir, el movimiento de los órganos de una manera determinada bajo la influencia de un móvil, es una facultad desarrollada por el cultivo, muy imperfecta al principio, pero que se perfecciona con la práctica.(..).<sup>131</sup>

El dominio de las leyes rectoras de la voluntad, al igual que el de los sentimientos, se impregnaba de importancia respecto a la educación moral. Los sentimientos y las emociones tenían una fuerza previa a cualquier modelación, y su domesticación exigía la represión de los primeros movimientos, con el fin de evitar o retardar su transformación en costumbres. La adopción de hábitos contrarios a los ya poseídos por un individuo suponía dos condiciones que eran, según Bain, “1) una iniciativa poderosa y 2) una serie no interrumpida de intentos”.<sup>132</sup>

La inculcación de hábitos correctos sólo podía esperarse si se aumentaba la fuerza del sentido moral, también llamado ‘facultad de la conciencia’. Una conciencia bien desarrollada significaba una disposición del espíritu a rechazar de forma inmediata lo que era constantemente denunciado y castigado como ‘malo’. La autoridad social (en el caso de la escuela, el maestro) podía significar una influencia importante en la producción de

---

<sup>130</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 4.

<sup>131</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 3.

<sup>132</sup> A. Bain (1879), Libro I, cap. 4.



ese sentimiento, al alimentar la repugnancia *natural* por las malas acciones, independientemente del castigo que suponían. Pero la actitud de esa autoridad implicaba un conocimiento de los diversos móviles de la conducta humana (para lo cual la psicología de las facultades sensitivas y activas resultaba, según Bain, un auxilio tan valioso como lo era la psicología de las facultades intelectuales para la adquisición de los nuevos conocimientos). Debía considerar, por ejemplo, que los primeros móviles de la acción humana eran los placeres, los sufrimientos, y las privaciones impuestas a los *sentidos*, razón por la cual Bain criticaba diversas formas de castigo usadas por el sistema escolar.<sup>133</sup>

Las sensaciones, base fundamental de la acción, estaban generalmente acompañadas de las emociones y los sentimientos, que también eran móviles importantes de la conducta. Entre ellos se destacaban, por su simpleza y frecuencia, los sentimientos que Bain clasificaba como ‘sociales’. Entre esos móviles enfatizaba el poder de la influencia ejercida por un grupo sobre el individuo, situación que actuaba como “el motivo más fuerte y más durable para la acción”.<sup>134</sup> El hecho de estar sumergido en una multitud (que el salón de clases representaba en una versión reducida) tenía el efecto de “avivar, agitar, dominar, electrizar y arrastrar al individuo”<sup>135</sup> en la dirección seguida por la mayoría.

La cooperación simpática entre los miembros de un grupo guiaba, estimulaba y recompensaba los esfuerzos individuales, y dicha influencia podía provocar una elevación de carácter mucho más importante para un sujeto que la dispuesta por su propia naturaleza. El hecho de ser observado y de competir favorecía la distinción y la superación individual, aunque ese estimulante social podía tener también efectos morales nocivos en la medida en que los individuos apelaban a cualquier medio para conquistar la aprobación

---

<sup>133</sup> Bain rechazaba, especialmente, el uso exagerado del *miedo* (entendido como un paralizante de la acción y un aniquilamiento de energía), el cual era el medio más usado tanto para el adoctrinamiento escolar como religioso. A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 4.

<sup>134</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 4.

<sup>135</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 4.

ajena, llegando a emplear incluso “distintas formas de fraude y engaño”.<sup>136</sup> Un desafío pedagógico fundamental era el de corregir la ‘debilidad’ que hacía ceder a cualquier atractivo no saludable; un buen maestro debía tener la habilidad de canalizar las energías de modo tal de fortalecer una competencia moralmente sana.<sup>137</sup> Convenientemente dirigida, la educación moral fomentaba las virtudes y representaba el único camino para “ahogar el germen de toda propensión al vicio y al crimen”.<sup>138</sup>

Bain veía la escuela como un laboratorio dentro del cual se podía apreciar la injerencia de *toda* circunstancia -hasta la más trivial- sobre el resultado del proceso educativo. Dentro de ese pequeño cosmos social se ensayaban las nociones de ‘autoridad’, ‘disciplina’, ‘orden’, así como la capacidad del maestro para medir las condiciones de serenidad del grupo. Los alumnos formaban, simbólicamente, una ‘masa’ que, de no ser efectivamente conducida, podía poner en peligro la estabilidad del ámbito de trabajo. Como cualquier multitud, el salón de clases absorbía la individualidad y fomentaba conductas nuevas, razón por la cual el maestro debía conocer los mecanismos mentales que actuaban en esa situación para poder ejercer una coordinación del grupo e impedir la pérdida de autoridad.

Seres humanos reunidos en masa se conducen de un modo muy distinto al que tendrían en soledad; y se produce toda una serie nueva de fuerzas y de influencias. (..) Todo individuo que no es más que una unidad en una masa, toma un carácter enteramente nuevo. La pasión antisocial o malévola, el placer de triunfar, que no existe en el individuo si no es en presencia de un rival más poderoso que él, se aviva y se enardece cuando se siente

---

<sup>136</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 4.

<sup>137</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 5.

<sup>138</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 5.

sostenido por otros. Cada vez que un ataque general se hace posible, la autoridad de un hombre aislado pesa muy poco en la balanza.<sup>139</sup>

La orientación grupal no dependía únicamente del carisma pedagógico, sino de un conocimiento científico acerca de la modificación del carácter individual dentro de un grupo y de las formas en las que actuaban las influencias interpersonales. Esa preocupación estaba ganando protagonismo, ya que la escuela no era el único espacio donde se hacía imprescindible una coordinación de las diferencias. En una sociedad tan urbanizada como la inglesa, los fenómenos multitudinarios habían devenido una escena cotidiana con efectos visibles sobre la individualidad. Numerosos trabajos analizaban las formas bajo las cuales el estilo de vida de la ciudad incidía sobre el carácter de los habitantes, comparando sus patrones de reacción con aquellos típicos de los residentes en las zonas rurales.<sup>140</sup> La heterogeneidad de caracteres y la transformación de la conducta del individuo dentro de una ‘masa’ eran una realidad a la que se enfrentaba todo conductor de grupos, desde el maestro al político.<sup>141</sup>

El punto era cómo implementar estrategias para realizar una coordinación constructiva de esas diferencias individuales. Al respecto, la fisiología mental nuevamente mostraba su fortaleza para enfrentar las demandas de la vida moderna, al proponer explicaciones de esa diversidad y métodos para consensuar las divergencias sin anular la individualidad. Carpenter, por ejemplo, había desarrollado una psicología de la creencia para explicar las distintas reacciones de los individuos ante un mismo fenómeno, ofreciendo una estrategia para coordinarlas sin afectar las cualidades mentales de cada uno de ellos.<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> A. Bain, Op. cit., Libro I, cap. 5.

<sup>140</sup> Ver Ch. Kingsley (1859) y R. Brabazon (1881).

<sup>141</sup> Ver W. Bagehot (1866a), (1866b) (1867),(1871).

<sup>142</sup> Ver W. Carpenter (1873). Si bien un mismo estímulo provocaría efectos diferentes sobre cada sistema reflejo, el registro y la tabulación de las divergencias dentro de un grupo determinado posibilitaría el desarrollo de formas de conducción que unificara a los miembros del grupo, haciéndolos idénticos en su

La psicología fisiológica y la etología desarrolladas por Bain contribuían a esa cuestión planteando su manejo en el ámbito escolar. Al respecto, rechazaba categóricamente la constante búsqueda de ‘homogeneización’ de resultados en el proceso de formación de caracteres. La tarea educativa implicaba un trabajo pormenorizado con las diferencias disposicionales existentes entre los individuos, y la ciencia del carácter era, en consecuencia, una herramienta básica para el formador. El punto de la cuestión era que la ‘modelación’ de caracteres nunca debía ser confundida con la temible ‘uniformización’ mental. Este aspecto era fundamental en la época porque, como lo denunciaba el maestro y colega de Bain, J.S.Mill, la sociedad moderna tendía inexorablemente a la nivelación de caracteres así como también a la estandarización de opiniones, ideas, gustos y preferencias. Mientras que Bain preparaba *On Character*, Mill publicaba su famosa obra de 1859, *On Liberty*, donde deploraba la ‘aplastante’ tendencia de las ‘masas’ a moldear a los sujetos de acuerdo con los estereotipos instaurados por el poder dominante, a ahogar la competencia de caracteres y a impedir el desarrollo de los caracteres morales ‘excéntricos’ mediante la presión y el yugo de la ‘opinión pública’. Según Mill, la anulación de la individualidad y la desaparición de las *minorías* (fuerzas creadoras de la historia) no solo revelaba el ‘achatamiento’ cultural de esa sociedad de masas, sino que también presagiaba un temible estancamiento del progreso. El estilo de vida mecanicista, la conducta automática, la costumbre y la igualación de opiniones eran cadenas que abortaban toda posibilidad de mejoramiento individual y social (“La creciente tendencia a la uniformidad en Europa, bajo el ‘régimen moderno de la opinión pública’, hace que Europa marche decididamente hacia el ideal Chino de hacer a todo el mundo parecido”).<sup>143</sup> Tratándose del carácter, lo que se estaba poniendo en boga era, según Mill, ‘no tener carácter alguno’.

Sin embargo, consideraba que esa tendencia a la ‘mediocrización’ de los caracteres era aún reversible por hallarse en sus comienzos y que la *educación* jugaba un rol decisivo para lograr ese objetivo. Pero la educación era un arma de doble filo, que bien podía

---

coherencia pero dejando intacta la peculiaridad de sus cualidades mentales. Sobre la relación entre esa psicología y el invento de la ‘ecuación personal’ de Wilhelm Wundt, ver A. Winter (1998), p. 337.

<sup>143</sup> J.S. Mill (1859b), p. 137.

facilitar el libre desenvolvimiento de las peculiaridades de un individuo como también aniquilar todo posible brote de originalidad que surgiera de él. Por ello coincidía con Bain en el énfasis sobre el conocimiento etológico como base de la educación (que le permitiría al educador tener un panorama de las necesidades pedagógicas de cada sujeto en función de su naturaleza temperamental).

Una educación promotora de la espontaneidad y la diversidad de carácter debía erigirse, según Mill, en “el ideal de los reformadores morales y sociales”,<sup>144</sup> idea que Bain compartía ampliamente, al punto de iniciar su obra sobre el carácter afirmando: “El conocimiento del carácter individual es la condición primaria del mejoramiento social tan reclamado en nuestra época”.<sup>145</sup> El nexo entre la formación del carácter individual y la formación del carácter nacional era aceptado por muchos de sus contemporáneos, convencidos de que la excelencia nacional nunca podría sostenerse sobre la mediocridad individual. Precisamente por esa razón, Mill y Bain no estimaban la edificación de una ciencia del carácter individual como un fin en sí mismo, sino como un ‘preámbulo’ a la ciencia del carácter nacional (o etología política).

Bain consideraba que el mismo sistema de clasificación de caracteres aplicable a los individuos en términos energéticos servía para distinguir las razas y las naciones. Por ejemplo, sostenía que los europeos eran, en conjunto, más energéticos que los asiáticos, mientras que los ingleses se elevaban por encima del resto de Europa.<sup>146</sup> Además, el carácter nacional de los ingleses se destacaba por el hecho de que la energía natural de sus individuos tendía a ser moderada y continua, a diferencia de otras razas en las cuales esa energía era vehemente y velozmente extingible (lo cual explicaba, por ejemplo, la excitabilidad revolucionaria, representativa en los franceses y en los celtas británicos).

---

<sup>144</sup> J.S. Mill (1859b), p. 122.

<sup>145</sup> A. Bain (1861), Prefacio.

<sup>146</sup> A. Bain, Op. cit., p. 194.

Tras demostrar que la actividad, la perseverancia, la valentía y la independencia eran rasgos típicos de los caracteres energéticos, Bain consideraba que la grandeza de Inglaterra como ‘principal raza industrial’ evidenciaba que el progreso de una nación estaba unido a la abundancia de actividad de sus individuos (a menos que alguien pudiera demostrar que los habitantes de otras potencias rivales –que, en el mejor de los casos, podían igualar o superar a los ingleses en ciertas características vitales de los sentimientos y la inteligencia, pero nunca en su energía- progresaban más rápidamente aún careciendo de ese rasgo energético que era la clave del carácter del *englishman*).

Una aceptable cantidad de inteligencia, y una gran dosis de actividad, ha hecho de la raza anglosajona la más trabajadora del mundo. Cuando la actividad corporal es la que predomina en sus individuos, los hace aptos para la industria manual; los obreros de Lancashire y de Yorkshire son máquinas humanas sin rivales. Un impulso espontáneo similar es de gran importancia en todas las áreas del comercio, así como en las profesiones de la política, la ley, la medicina e incluso la Iglesia. De igual forma, el oficio del maestro de escuela está mejor sostenido si existe en él esa cualidad natural.<sup>147</sup>

Este nexo entre el carácter de una nación y el carácter de los individuos, tan promovido por el proyecto etológico de Mill-Bain, fue absorbido por el reformismo educativo de la época, sobre todo porque constituía un poderoso argumento para llevar adelante el reclamo de una educación adecuada a los tiempos que corrían. La razón era contundente: la ignorancia no era temible por sus consecuencias individuales, sino por sus consecuencias nacionales; la pobreza del carácter no afectaba sólo al individuo que la padecía, sino a todo el cuerpo social del que era miembro. Los escritos moralizadores de Samuel Smiles le daban plena circulación a esa idea, ya que desde *Self-help!* (1859) su autor advertía incansablemente sobre la necesidad de una salud moral individual como *sine qua non* de la salud moral nacional. Su observación ‘oxigenaba’ la creencia victoriana de que las

---

<sup>147</sup> A. Bain, Op. cit., p. 203.

grandes naciones se forjaban dentro de los hogares (“Son los hombres individuales, y el espíritu que los domina, lo que determina la situación moral y la estabilidad de las naciones (..). La moralidad nacional no puede tener existencia sólida cuando está basada sobre la inmoralidad individual”).<sup>148</sup> Smiles evocaba la idea que Spencer había formulado en *Social Statics* (1851), según la cual operaba, en el mundo moral, la misma ley sobre la igualdad de acción y reacción que regía en el reino de la naturaleza:

Lo que un hombre le hace a otro tiende a producir más tarde el mismo efecto sobre ambos, ya sea para bien o para mal. No existe división de casta ni diferencia de fortuna que pueda evitar que los hombres se asimilen los unos a los otros. Las mismas influencias que adaptan rápidamente a un individuo a su sociedad aseguran, aunque por progresos más lentos, la uniformidad de todo el carácter nacional.<sup>149</sup>

Al igual que J.S. Mill y Bain, Spencer apoyaba la etología política, a la que sustentó desde una perspectiva psico-fisiológica-evolucionista que analizaremos más tarde.

Esa poderosísima conexión entre el carácter de la nación y el carácter de sus miembros individuales fue asimismo interpretada fisiológicamente por W. Bagehot, quien formuló una sofisticada concepción de tal vínculo según la teoría de los reflejos mentales, considerando que la clave explicativa de la formación del carácter nacional se hallaba en la acción involuntaria e inevitable de complejos procesos *imitativos*. Ciertos modelos tendían a imponerse por una especie de ‘predominancia azarosa’; luego, por “la invencible necesidad humana de imitar”<sup>150</sup> se producía una acomodación al estereotipo. Ese proceso conducía, según Bagehot, a la formación (inconsciente) de la costumbre, o tradición, por la cual se instauraban los modelos de carácter a seguir. El éxito en la lucha social por la supervivencia

---

<sup>148</sup> S. Smiles (1871), p. 25-29.

<sup>149</sup> H. Spencer (1851), cap. XX, p. 7

<sup>150</sup> W. Bagehot (1867-9).

reivindicaba pragmáticamente al tipo de carácter dominante,<sup>151</sup> el cual se expandía concéntricamente hasta incluir a toda la comunidad y formar, finalmente, el carácter de la nación.

Al igual que las concepciones de Mill y Bain, la visión psicofisiológica de Bagehot representaba un significativo esfuerzo por hacer constar el papel fundamental de la educación como ‘pulmón’ de la reforma social. Conceptualizaba esa “tendencia natural de los seres humanos a imitar lo que tienen enfrente, y a repeler los moldes a los que no se ajustan” en términos del principio biológico del ‘uso y desuso’ de los órganos (“Lo que es usado, se refuerza, lo que no se usa, se debilita”).<sup>152</sup> Ahora, si bien esa tendencia natural a imitar era considerada como un mecanismo espontáneo, inconsciente e imperceptible en la formación del carácter individual y nacional, la ‘civilización’ suponía una superación de la etapa imitativa. La imitación era necesaria para la formación de la tradición (base de la cohesión social), pero el progreso sólo podía darse cuando, en alguna medida, ese *background* conservador resultaba alterado, para lo cual era menester desarrollar, mediante una educación adecuada, habilidades críticas que permitieran la *discusión* y contrarrestara el enorme poder de contagio de las creencias del medio social.<sup>153</sup>

El asimétrico desarrollo de la capacidad para superar la tendencia imitativa (producto de la naturaleza refleja de la mente humana) permitía explicar, según Bagehot, la desigualdad de carácter entre los individuos, así como entre las naciones. En las tribus primitivas, el poder imitativo era mucho mayor que en las comunidades civilizadas. De igual modo, dentro de las naciones civilizadas las más imitativas eran las clases no educadas, “vestigios de la condición salvaje”.<sup>154</sup> La capacidad imitativa del salvaje y del

---

<sup>151</sup> Un caso que ilustraba este proceso era, en opinión de Bagehot, la modificación del ‘anglo-sajonismo’ en Estados Unidos y en Australia, donde un nuevo tipo de carácter estaba emergiendo a partir de las dificultades suscitadas por la vida colonial. Los caracteres estaban tomando un nuevo aspecto a raíz de una imitación (involuntaria) de características nativas que resultaban sumamente útiles en una vida semejante.

<sup>152</sup> W. Bagehot (1867-9).

<sup>153</sup> W. Bagehot, Op. cit.

<sup>154</sup> W. Bagehot, Op. cit.



ignorante estaba perfectamente ilustrada en los niños, que eran imitadores innatos (pues la tendencia a copiar era más fuerte en aquellos cuyas mentes carecían del poder de abstracción). Un sujeto que se estancara inercialmente en la fase de imitación más temprana sería la réplica individual de aquellas culturas cuyo carácter nacional se había vuelto crónicamente estacionario (la temida dirección que, según Mill, seguiría Inglaterra hacia el ideal Chino si no se producía una reforma educativa *urgente*).

En consecuencia, la conciencia acerca de la inevitable operación de la imitación en el proceso de formación del carácter individual hacía más apremiante el mejoramiento educativo de las masas. Su progreso estaba atado al desarrollo de un juicio propio que les permitiera evitar la reproducción involuntaria de su entorno e imponerse con criterio y discernimiento a la esclavitud de la costumbre. Pero esa capacidad dependía, a su vez, de un cultivo mental por medio del cual desarrollaran un pensamiento generalizador, inferencial y abstracto.

El análisis psicofisiológico-social de Bagehot alimentaba el reclamo de Carpenter, J.S.Mill, Bain, Huxley, y muchos otros intelectuales acerca de la necesidad imperiosa de disciplinar las mentes a través de una educación cuyo modelo era la ‘investigación científica’, la única que favorecía el desarrollo de las cualidades para la crítica y el pensamiento independiente.

Su apuesta por la educación estaba relacionada, además, con la persistente idea de que la educación podía mejorar notablemente la constitución original de un individuo y que ese perfeccionamiento sería transmitido a sus sucesores. Si la causa ‘moral’ del esfuerzo conciente tenía consecuencias físicas a través de los nervios, y el cuerpo las conservaba, entonces el ‘techo’ de la primera generación se convertía en la ‘aptitud’ de la siguiente. En esta doctrina Bagehot hallaba “una causa física del mejoramiento generacional”.<sup>155</sup> Al heredar una organización nerviosa perfeccionada, los hijos de padres cultivados tendrían una aptitud mayor para su propio cultivo que la de los hijos de padres

---

<sup>155</sup> W. Bagehot, Op. cit.

no cultivados. Lejos de los compromisos metafísicos, la ciencia demostraba que la mente actuaba sobre los nervios, y que éstos almacenaban las consecuencias, luego transmitidas a los descendientes. Para Bagehot, esto era suficiente para ver en la educación un motor del progreso, sin necesidad de justificaciones derivadas de posiciones filosóficas en conflicto.<sup>156</sup>

## CONCLUSIÓN

Psicología, fisiología mental y etología constituían una matriz epistémica a partir de la cual mostrar que la educación correcta tenía bases *científicas* sólidas. Siendo así, se planteaba la necesidad de actualizar los métodos de enseñanza usados en las escuelas, que se mostraban anacrónicos y rudimentarios frente a los avances de los conocimientos sobre los procesos de aprendizaje y formación del carácter. La ciencia de la época podía explicar y enfrentar el hecho de las diferencias energéticas existentes entre los individuos, potencializarlas, coordinarlas y convertirlas en una fuente regeneradora del carácter nacional. Así, la renovación bainiana del asociacionismo culminaba en la demostración de sus importantes consecuencias prácticas para la reforma social mediante las transformaciones que una pedagogía científica traería para la modelación educativa de los caracteres individuales.

Es interesante reparar en el hecho de que, para llegar a destinos comunes (como lo eran, principalmente, la idea de que la formación de los caracteres mediante la educación era susceptible de estudio científico, y que esa premisa era el suelo sobre el cual

---

<sup>156</sup> Bagehot se refería especialmente a los enfoques que ligaban el problema del carácter y la conducta humana a cuestiones metafísicas y morales (libre albedrío, fatalismo, libertad, etcétera), tal como lo seguían haciendo los filósofos escoceses del sentido común (W.Hamilton, J.Veitch y H.Mansel) y la escuela empirista, o 'Escuela de la Experiencia' (John Stuart Mill, A.Bain). Un tratamiento detallado de esas controversias apareció en 1865, con la extensa obra de J.S.Mill, *An Examination of Sir Hamilton's Philosophy*. Una síntesis en G. Grote (1866).

movilizarse por la reforma social), Bain, Spencer, Bagehot y muchos otros victorianos elegían caminos distintos pero que constantemente se interceptaban e intercomunicaban. (fisiología refleja y sensomotriz, asociacionismo, etología, imitacionismo, evolucionismo biológico y social).

Probablemente no se pueda captar lo provocativa que resultaba esta pretensión de poner a la educación bajo el análisis de la ciencia hasta que veamos, en los capítulos siguientes, cuán alejada de esa perspectiva estaba la educación inglesa tradicional, destacada por su carácter denominacional y su formación clásica. Para los poderosos, influyentes y numerosos sectores del educacionismo conservador (identificado con los grupos religiosos), toda esta tendencia pedagógica apoyada en la ciencia era sospechosa y peligrosa por el tipo de reclamos que sustentaba.

Sin embargo, las implicaciones y las críticas que esta corriente acarrea para la educación tradicional (sobre todo por poner al descubierto la profunda ineptitud de los maestros) eran una caricia al lado de la filosofía pedagógica promovida por H. Spencer. Escribiendo dentro de la misma época de Bain, e influido no sólo por la psicología asociacionista y la fisiología mental, sino también por el lamarckismo, Spencer presentó una pedagogía demoledora de los ideales educativos y caracterológicos más respetados en la sociedad inglesa. A continuación expondré sus ideas y luego examinaré algunas de las reacciones que generó y ciertas transformaciones culturales con las cuales su aparición fue correlativa.

*“Una nación de buenos animales”*  
*Evolucionismo y educación natural\**

---

Numerosas corrientes intelectuales habían planteado, en la Inglaterra del siglo XIX, la necesidad de reformas educativas como preludeo de la reforma social y política. El owenismo y el benthamismo fueron dos ejemplos emblemáticos de las primeras décadas. A mediados de la época victoriana, la defensa de John Stuart Mill de un Estado *garante* de la educación, y de la *obligatoriedad* de ésta en un nivel primario, reflejaba un interés cada vez más generalizado por sembrar en las ‘masas’ aquellos hábitos y virtudes que, de alguna manera, las hiciera menos indiferentes a la *respetabilidad*. A partir de 1860, cuando la democracia parecía marchar con paso lento pero firme, la visión de una reforma educacional se tornó no sólo urgente, sino *inevitable*.

En una atmósfera propicia para la investigación de viejos temas bajo nuevos enfoques, ‘carácter’ y ‘educación’ eran conceptos que estaban sufriendo cambios tan drásticos como la cartografía política, social y cultural del momento. No sólo porque la educación estaba siendo ‘cientificada’ por los psicofisiólogos y etólogos, sino también

---

\* La afirmación “*una nación de buenos animales*” corresponde a H.Spencer. Ver nota 171 de este capítulo.

porque estaba surgiendo una imponente teoría de la mente que, apoyada en la biología evolucionista, arrasaba con el ideal tradicional de una educación orientada exclusivamente a la excelencia mental y moral como modelo de carácter.

Si bien las pretensiones de enseñanza *científica* a los que hemos venido aludiendo anteriormente (M. Faraday, W. Carpenter, A. Bain, H. Maudsley, G. Lewes, W. Bagehot, entre otros) fueron un factor importante en el desmoronamiento de esa visión, la circulación de la polémica filosofía de la educación expuesta por Herbert Spencer en la segunda mitad de la década de 1850 fue crucial (o al menos así lo sugieren las reacciones que generó).

Entre 1854 y 1859, Spencer había publicado un conjunto de artículos referidos al tema de la educación, los cuales tomaron forma de libro en 1861 (el mismo año en que A. Bain publicaba *On Character*). En ellos lanzaba una abierta crítica al sistema educativo de Inglaterra, ya que éste se basaba en la idea de que el objetivo de ‘educar’ era la formación de un ‘carácter cristiano’ para la ‘glorificación de Dios’. Esa visión partía, además, de la falsa creencia en el origen divino del hombre e implicaba un entrenamiento que, por desdeñar la excelencia física, era contranatural.

Impresionado con los conocimientos científicos de la época, Spencer creía que era en la ciencia (y no en la religión) donde se podía hallar una respuesta a los problemas de la educación, la cultura y la vida en general. Defendía un “sistema *natural* de educación”, sostenido por un currículo eminentemente *científico* cuya meta era la salud *física, intelectual y moral*.

El enfoque de Spencer, al que sus contemporáneos catalogaban de ‘utilitario’, se resumía en la idea de que lo *pedagógicamente* primario era consecuencia necesaria de lo *vitalmente* necesario. La educación debía ser un ‘medio’ para asegurar, antes que cualquier otra cosa, el aspecto más básico del ser humano: la supervivencia. La idea de que lo ‘útil’ debía preceder a lo ‘ornamental’ apuntaba sus cañones a la educación tradicional, en la cual el proceso se desarrollaba exactamente al revés.

Si nos preguntamos cuál es el motivo real por el que se les da a los niños una educación *clásica*, encontramos que es, simplemente, conformidad con la opinión pública. Los hombres visten las mentes de sus niños de la misma forma en la que visten sus cuerpos, para estar a la moda. Así como el indio del Orinoco se pinta antes de salir de su choza (y no por un beneficio directo, sino porque sería vergonzoso que lo viesen sin pintura), de la misma forma se insiste en la enseñanza de griego y latín, no porque sean conocimientos de un valor intrínseco, sino porque saberlos significa tener ‘la educación de un *gentleman*’ – insignia distintiva de una cierta posición social, y razón para merecer un consecuente respeto.<sup>157</sup>

Como era típico en los escritos de Spencer, citaba numerosos ejemplos como ilustraciones de que, incluso en la educación, “el deseo de aprobación” era “muy superior al deseo de conveniencia y bienestar individual”.<sup>158</sup> La razón de esta situación era, según Spencer, que “desde un pasado lejano hasta el presente, las necesidades individuales han estado subordinadas a las necesidades sociales, y, entre estas últimas, la principal ha sido el control de los individuos”.<sup>159</sup> La posesión de ornamentos era, en su opinión, una forma invisible de ejercer poder, una lucha constante y universal que absorbía las principales energías de la vida diaria (“Mediante la acumulación de riqueza, el estilo de vida, la belleza de la vestimenta, e, incluso, la demostración de conocimiento e intelecto, cada uno trata de subyugar a los demás; y así se va entretejiendo la red de limitaciones por la cual la sociedad se mantiene en orden”).<sup>160</sup>

El sistema educativo inglés no había surgido, según Spencer, como una respuesta a la pregunta fundamental de ‘cuál era el conocimiento más digno’, sino a la cuestión de ‘qué generaba más aplauso, honor y respeto’, que no era sino ‘una búsqueda de los medios que

---

<sup>157</sup> H. Spencer (1861), p. 3.

<sup>158</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 4.

<sup>159</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 4.

<sup>160</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 5.

condujeran a ganar influencia y estatus'. A su juicio, la vida de los ingleses estaba dominada por "una gran preocupación no por lo que somos, sino por lo que los demás puedan pensar que somos; así, en la educación, la cuestión no ha sido tanto el valor intrínseco del conocimiento, sino sus efectos extrínsecos sobre los que nos rodean".<sup>161</sup>

Para Spencer no había prueba más evidente de la rudeza encarnada en ese modelo educativo tradicional que el hecho de que el currículo fuese discutido antes de decidir cuál era el conocimiento de valor real. En vistas a rectificar ese error elemental, Spencer proponía una solución basada en la visión desarrollista expuesta en sus anteriores trabajos (1851, 1855, 1857). Creía que, tácitamente, las personas perseguían su felicidad, y la búsqueda de información era, por lo tanto, una forma hedonista de acción. Así, no había ninguna pregunta más esencial a la vida humana que cómo hallar gozo o evitar el dolor. Brevemente, la pregunta a la cual la educación debía responder era 'qué conducta adoptar en determinadas circunstancias', de modo de maximizar las posibilidades de lograr la felicidad (entendida como 'adaptación'). Dentro de ese marco, 'educar' significaba

enseñar a vivir con plenitud, guiar en la forma de tratar el cuerpo y la mente, de resolver los problemas, de criar a los hijos, de comportarnos como ciudadanos, de usar los recursos de felicidad que la naturaleza nos ha suministrado, y de usar todas nuestras facultades para ventaja propia y de los demás.<sup>162</sup>

Al definir la educación en esos términos utilitarios, el único modo racional de juzgar un sistema educacional era determinar en qué grado satisfacía la función hedonista. Este criterio devino, en la concepción spenceriana, un instrumento para medir el valor relativo de cada materia. El orden de prioridad de los conocimientos debía reflejar la jerarquía *natural* de actividades en las que se dividía la vida humana. Spencer enumeraba cinco actividades en importancia decreciente: 1) la auto-preservación directa; 2) la auto-preservación

---

<sup>161</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 5.

<sup>162</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 9.

indirecta; 3) la crianza y el disciplinamiento de la progenie; 4) el mantenimiento de relaciones políticas y sociales; y 5) la gratificación de gustos y sentimientos en los ratos de ocio.

Para Spencer era tan obvio el hecho de que nada estaba por encima de la ‘propia seguridad’ (auto-preservación) que era una idea sin necesidad de demostración detallada. Ninguna ignorancia tenía efectos más desastrosos que la de aquellos conocimientos que aseguraban el éxito en una lucha constante por sobrevivir. Inmediatamente a ese aprendizaje fundamental, le seguía el de adquirir los medios de subsistencia (mediante las ‘actividades industriales’); una vez que el hombre había desarrollado aptitud para la supervivencia, y que era capaz de auto-sostenerse, estaba en condiciones de asumir el rol parental, que implicaba sostener a otros. La crianza de los hijos y la formación de los ciudadanos era previa a la existencia de la Sociedad y el Estado (ya que la existencia y el bienestar de estos últimos dependía del de los primeros). Finalmente, aquellas ocupaciones placenteras (como la música, la poesía, la pintura, la escultura, etcétera) suponían la existencia de una sociedad, y por ello estaban ubicadas al final de la escala de los conocimientos según su orden vital.

El ideal de una ‘educación completa’ difícilmente se podía cumplir de forma absoluta, pero era importante que, al menos, se mantuviera una ‘debida proporción’ entre los grados de preparación para cada orden de actividad. La educación no significaba

el cultivo exhaustivo de *una* de estas divisiones, por más importante que pueda parecer, ni la atención exclusiva a las dos o tres o cuatro divisiones más importantes; sino una atención a *todas* ellas, mayor donde el valor es mayor, menor donde el valor es menor (...). Para el hombre promedio el ideal es: un entrenamiento que lo acerque lo más perfectamente posible a las cosas más útiles para una vida plena, y que lo aleje lo más posible de las cosas que ni remotamente sirven a tal fin.<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 14.



‘Salud’ y ‘energía’ eran una condición indispensable para el ejercicio de cualquier otra actividad (industrial, parental, social, política o artística). La naturaleza era la fuente más importante para la obtención de medios saludables, pero la ignorancia de las ‘leyes de la vida’ los hacía inútiles. Los hábitos nocivos generados por el desconocimiento eran una forma de atentado en contra de la auto-protección (aunque la supervivencia no era una cuestión de mera responsabilidad individual, ya que la carga ancestral tenía un peso profundo en la visión hereditarista de Spencer).

El único camino para revertir las conductas antievolutivas era, en primera instancia, un conocimiento de los principios de la fisiología (‘En una educación racional, es absolutamente esencial un curso de fisiología que permita la comprensión de sus verdades generales, y su conexión con la conducta diaria’).<sup>164</sup> El menosprecio de la educación fisiológica era, desde la óptica spenceriana, incomprensible a la luz de su importancia. Que los padres tuviesen “más ansiedad por la enseñanza de supersticiones de hace dos mil años que por la estructura y el funcionamiento del cuerpo humano”<sup>165</sup> no era sino un síntoma de la preferencia por la ostentación de conocimientos sólo *convencionalmente* valiosos. Saber fisiología (que suponía conocer los principios de la biología, la física y la química) significaba tener un conocimiento de valor *intrínseco*. El problema era que carecía de ‘etiqueta’ (por el contrario, saber griego o latín tenía ‘etiqueta’, el problema era que carecía de utilidad).

Spencer sostenía que no sólo la auto-preservación directa, sino *todas* las actividades vitales eran mejor servidas por la ciencia. Los medios más comunes a través de los cuales los ingleses se ganaban la vida involucraban un gran conocimiento empírico que la ciencia había racionalizado. Mostraba cómo las matemáticas, la mecánica, la física, la química, la astronomía, la geología, la biología, la agricultura e incluso las ciencias sociales, estaban intrincadas en los procesos de producción, intercambio y distribución de mercancías y en la totalidad de la vida industrial. Era paradójico que los conocimientos que le habían dado

---

<sup>164</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 20.

<sup>165</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 22.

grandeza a la nación fueran precisamente los que se aprendían *fuera* de la escuela (y que nada tenían que ver con la gramática, las fórmulas muertas o las lenguas clásicas).

Pero esa incomprensible omisión de la ciencia en el sistema educativo estaba acompañada de otras situaciones absurdas en la sociedad, como la que concernía a la ignorancia sobre la crianza de los hijos (“¿No es monstruoso que el destino de una nueva generación sea dejado a la suerte de costumbres, impulsos y fantasías irreflexivas, unidas a las ignorantes sugerencias de las madres o nodrizas y el prejuicioso consejo de las abuelas?”).<sup>166</sup> Que una persona asumiera el rol parental sin conocimiento etológico era tan ridículo como que alguien se atreviera a operar sin saber nada de anatomía, sólo que en el primer caso las consecuencias se verían a largo plazo. La trasgresión de los principios físicos, morales e intelectuales básicos para el desarrollo afectaba la existencia futura de un niño, al predisponerlo a ciertas enfermedades, atrofiar su crecimiento, debilitar su energía y vigor y, en consecuencia, obstaculizar su éxito y felicidad. La ignorancia materna sobre el modo en que se formaba el carácter podía dejar huellas más perjudiciales que si la madre asumiera sólo un rol pasivo en la crianza (“Una madre ignorante podría ser la ruina si no fuese por el hecho de que la mente en crecimiento tiende a asumir el tipo moral de la raza, y logra contrarrestar y subordinar las influencias menores”).<sup>167</sup>

Dado que la evolución de la inteligencia en un niño estaba regulada por leyes naturales, era absurdo que la educación no fuese guiada por un conocimiento de aquéllas. La distancia existente entre lo que la educación era y lo que ‘se creía’ que era resultaba abismal, ya que ni los padres, ni los tutores, ni los maestros tenían conocimientos de psicología, y mucho menos de etología. El inmenso mal provocado por la creencia de que la educación consistía en el conocimiento obtenido de los libros desembocaba, finalmente, en un descuido por la ‘educación espontánea’ de las primeras etapas de la vida, que tenía que ver con el aprendizaje a partir de la experiencia concreta, elevándose a niveles de abstracción adecuados al ritmo del progreso natural del intelecto. Criticando, como Bain, el

---

<sup>166</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 31.

<sup>167</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 34.

fenómeno de la ‘sobre-educación’ (o educación mental excesiva), Spencer creía que las exigencias educacionales descomunales eran tan dañinas como la indiferencia absoluta hacia el proceso natural de desarrollo de un niño. Cuando se tomaba la decisión de ser padre, tener conocimiento etológico era más importante que “saber leer a Dante en su lengua original”.<sup>168</sup>

Psicología, fisiología y etología eran, así, de imperioso conocimiento para la crianza de los niños. Spencer era bien consciente de la posible trivialización de esta idea en los sectores intelectuales más conservadores (“No dudo de que muchos se reirán al leerla”).<sup>169</sup> No obstante, los hechos que justificaban su enseñanza eran indiscutibles: el desarrollo mental y físico de un individuo estaba sujeto a regularidades empíricas cuyo desconocimiento harían inevitable su muerte. Un bajo grado de conformidad a dichas leyes evitaría la muerte aunque dañaría, de todas formas, su constitución física y mental, así como la de sus sucesores.

Pero el valor de la ciencia iba más allá de la supervivencia, el autosostén y las funciones parentales, pues era fundamental para el ejercicio de la ciudadanía. Spencer ridiculizaba la utilidad del conocimiento impartido en las escuelas actuales para los deberes de la vida social y política. Reclamaba una historia natural de la sociedad, que ayudara a entender cómo una nación había crecido y se había desarrollado. Para ello se requería de los datos proporcionados por la ‘sociología’, cuyas verdades sólo eran alcanzables si previamente se conocía 1) la forma en que los individuos pensaban, sentían y actuaban bajo ciertas circunstancias; y 2) las facultades físicas y mentales del individuo en cuestión.

La sociedad está hecha de individuos y sus acciones combinadas  
constituyen lo social; en consecuencia, la solución a los problemas sociales

---

<sup>168</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 63. Un típico fenómeno de la clase de educación que Spencer estaba criticando era la que había recibido, en su juventud, John Stuart Mill (en su *Autobiography*, Mill relató muchos detalles de la dureza pedagógica de su padre. A los cuatro años, J.S. Mill ya sabía leer en griego y latín). La educación de Spencer había sido todo lo contrario, pues era un autodidacta, amante del estudio pero no de la educación formalizada. Ver J.S. Mill (1873), y H.Spencer (1904).

<sup>169</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 38.

depende de las acciones individuales; pero, a su vez, las acciones de los individuos dependen de las leyes de su naturaleza y no se pueden comprender las primeras sin comprender las segundas. Estas leyes, cuando se reducen a sus expresiones más simples, prueban ser corolarios de las leyes del cuerpo y de la mente en general. Por lo tanto, psicología y biología son indispensables en tanto intérpretes esenciales de la sociología.<sup>170</sup>

Este individualismo sociológico proporcionaba la plataforma sobre la cual Spencer defendía la aludida conexión entre el carácter de la nación y el de sus miembros (según vimos en el capítulo 2). Era imposible ser un buen ciudadano sin ser, previamente, un buen padre, así como era inverosímil que alguien ejerciera una paternidad responsable sin ser un individuo independiente. Pero el principio básico que subyacía a esas posibilidades era el de ser un sujeto biológicamente saludable. Por ello Spencer afirmaba, escandalosamente, que “Ser una nación de buenos animales es la primera condición para la prosperidad nacional”.<sup>171</sup>

No negaba que las actividades recreativas y artísticas (como la arquitectura, la escultura, la pintura, la música y la poesía) eran la ‘eflorescencia’ de la vida civilizada, pero su importancia estaba supeditada a las condiciones anteriores (“Un florista necesita cultivar la planta si quiere obtener la flor. Como producto último, la flor es el objeto al cual todo lo demás esta subordinado, pero el florista sabe que las raíces y las ramas son intrínsecamente decisivas, porque de su evolución depende la de la flor”).<sup>172</sup> El gran vicio del sistema educativo inglés era que ‘su obsesión con la flor le hacía descuidar la planta’ (“su devoción por la elegancia le hace perder la sustancia”).<sup>173</sup> Puesto que el cultivo de las artes más delicadas sólo era posible cuando todas las demás actividades ya estaban satisfechas, es

---

<sup>170</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 44.

<sup>171</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 222.

<sup>172</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 46.

<sup>173</sup> Spencer H., Op. cit., p. 46.

decir, cuando se disponía de momentos de ocio, entonces, en el ámbito educativo no les correspondía más que el espacio recreativo. Por otra parte, tanto la producción como la contemplación gozosa de las obras artísticas requerían de los conocimientos empíricos que la ciencia organizaba, sistematizaba y depuraba.

En conclusión, para todas las actividades en las que se dividía la vida humana, la ciencia era una guía sin competencia alguna, un instrumento que facilitaba el aprendizaje de las actitudes más útiles para regular la conducta. Por otra parte la ciencia tenía (como lo afirmaban los psicofisiólogos) la función de ‘disciplinamiento mental’ ya que su práctica favorecía el desarrollo de las facultades inherentes a un ‘buen carácter’ (“Sería contrario a la bella economía de la naturaleza si una clase de cultura fuese necesaria para ganar información y otra clase fuese necesaria como gimnasia mental”).<sup>174</sup> Mediante la ejecución repetitiva de los deberes *naturales* requeridos por las condiciones de la vida (adaptación al medio) se obtenía un desarrollo de las facultades que era muy superior a cualquier entrenamiento artificial. Esto era aplicable a la educación: “la misma educación que sirve mejor como guía debe, al mismo tiempo, ser la educación más valiosa como disciplina”.<sup>175</sup> Y, como la mejor guía era la ciencia, la mejor disciplina *mental* también era la ciencia (la cual no rivalizaba con ningún otro conocimiento en el ejercicio de las facultades mentales, especialmente de la memoria y del juicio).

Sumándose a las críticas esgrimidas por Faraday en sus conferencias sobre educación mental, Spencer coincidía en denunciar la generalizada carencia de juicio como el principal defecto intelectual de las masas, y en responsabilizar a la pobreza de cultura científica como la causa principal de esa situación. Pues, para poder realizar inferencias causales correctas era necesario aprender a captar las relaciones entre los fenómenos (una habilidad que la formación clásica ni remotamente fomentaba). El hábito de sacar conclusiones a partir de los datos, y luego verificarlas mediante observación y experimento,

---

<sup>174</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 56.

<sup>175</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 57.

era imprescindible para desarrollar el poder de juzgar adecuadamente. Ningún conocimiento exigía este hábito al grado en que lo hacía la ciencia.

Pero los halagos para la ciencia no se agotaban en constituir una guía esencial en el desarrollo evolutivo, o en representar una fuente esencial de disciplina *intelectual*, sino que también era la mejor disciplina *moral*. Mientras que otros conocimientos (religión, idiomas, gramática) requerían un respeto dogmático por la autoridad, y la recepción sumisa, pasiva e incuestionable por parte del discípulo, la ciencia sembraba el espíritu contrario. Constantemente apelaba a la razón individual, instaba a testear libremente sus resultados e invitaba constantemente a pensar conclusiones propias. Cada paso, en la investigación científica, estaba sujeto al propio juicio individual, ya que, por definición, no se aceptaba nada de lo cual no se tuviera evidencia de verdad. La ciencia despertaba, así, una gran confianza en los propios poderes deliberativos, que eran aumentados por la uniformidad con la que la naturaleza justificaba sus inferencias cuando eran correctamente extraídas. En pocas palabras, la ciencia fomentaba, en un nivel extremadamente elevado, las virtudes de todo carácter digno de emulación: la independencia, la sinceridad y la perseverancia.

Tomando como ejemplo las investigaciones físicas (con las cuales estaba muy familiarizado por su amistad con John Tyndall), Spencer creía que la investigación inductiva era el mejor ejercicio para el trabajo paciente y la aceptación humilde de lo que la naturaleza revelaba (“La primera condición de éxito es una receptividad honesta y una disposición a abandonar toda noción preconcebida si contradice la verdad (por más venerada que haya sido)”.<sup>176</sup> La autorenunciación era un acto constitutivo de la experiencia privada del científico. Asimismo ponderaba la educación científica como superior a la educación ordinaria sosteniendo que, contrariamente a lo que pensaban varios críticos, la primera favorecía una cultura *religiosa*. Ciencia y religión no eran antagónicas cuando la ciencia era profunda y la religión no era confundida con la superstición. La devoción a la ciencia era una forma de “adoración tácita, un reconocimiento tácito de dignidad en los

---

<sup>176</sup> J. Tyndall, cit. por H. Spencer, Op. cit., p. 60. Ver J. Tyndall (1879).

objetos estudiados; y, por implicación, en su causa”,<sup>177</sup> un homenaje expresado en acciones, y un respeto probado por el sacrificio del tiempo, el pensamiento y el trabajo.

La ciencia era, además, “la única capaz de dar una verdadera concepción de nosotros mismos y de nuestra relación con los misterios de la existencia”.<sup>178</sup> Fundamentalmente, no sólo daba acceso al conocimiento posible, sino que mostraba los límites del conocimiento, y la imposibilidad de comprender la ‘causa última’ de las cosas. El *orgullo* de la ciencia ante las tradiciones y autoridades humanas devenía *humildad* frente a lo Absoluto. Sólo un genuino hombre de ciencia era consciente de cuán lejos de la comprensión humana estaba el poder absoluto del cual la naturaleza, la vida y el pensamiento eran manifestaciones.

Enfatizando la ironía de un sistema educativo que se jactaba de ofrecer un entrenamiento ‘civilizado’ cuando no le daba lugar alguno al motor de la civilización, Spencer concluía que, en la familia de los conocimientos, la ciencia era la trabajadora doméstica (artífice de un trabajo realizado fuera de las miradas de quienes disfrutaban sus hazañas).

A la luz de los argumentos expuestos, es comprensible que Spencer observara con pavor la apatía científica atrincherada en el sistema educativo tradicional. Sin embargo, aceptaba que empezaban a manifestarse algunas transformaciones lentas pero muy importantes. Como será analizado con más detalles en el capítulo siguiente, la sociedad victoriana estaba mejor dispuesta a considerar que el propósito legítimo de la educación era la felicidad, que las estrategias pedagógicas nunca funcionaban por medio del sufrimiento (porque esto significaba ir contra una naturaleza humana hedonista), que la recreación y los deportes eran saludables y educativos, y que la perfección mental era indisociable de la biológica (“Mente y cuerpo deben ser desarrollados por igual, como una totalidad (..).<sup>179</sup>

---

<sup>177</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 62.

<sup>178</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 62.

<sup>179</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 72.

Este último punto significaba la ruptura con los dos grandes modelos históricos que habían polarizado la definición de la educación en términos de un exclusivo desarrollo físico o mental. En contra de esta dicotomización, Spencer proponía el mencionado ‘sistema *natural*’ de educación, inspirado en la filosofía pedagógica de Pestalozzi (una postura basada en la tradición lockeana del conocimiento, y muy influyente en Europa durante la segunda mitad del siglo XVIII y primeras décadas del siglo XIX).

En la corriente pestalozziana y en la spenceriana, el fenómeno educativo se enfocaba sobre el desarrollo *integral* del ser humano, y resultaba inconcebible sin una base psicológica, que, en ambos casos, era suministrada por el asociacionismo. Sin embargo, la psicología asociacionista de Pestalozzi era muy diferente al asociacionismo de Spencer, profundamente empapado de la fisiología experimental, la frenología y el evolucionismo biológico y socio-cultural. Las bases psicológicas que sostenían el proceso educativo habían sido formuladas por Spencer en su obra *Principles of Psychology*, que se publicó el mismo año en el que apareció el libro de Bain, *The Senses and the Intellect* (1855). Esta coincidencia cronológica merece especial atención ya que permite visualizar las dos direcciones que estaba siguiendo el asociacionismo en la época. Como dije en el capítulo anterior, Bain articuló la psicología asociacionista clásica con la fisiología senso-motriz. Spencer también adhirió a esa filiación, pero logró articularla con el marco desarrollista que defendía, consiguiendo así un enfoque muy diferente al de J.S. Mill y A. Bain.

Si bien coincidía con la tradición sensacionista en que la mente tenía un origen natural (en lugar de ser vista en términos creacionistas), Spencer enfatizaba la *continuidad* de los fenómenos psicológicos y su relación con el medioambiente dentro del cual éstos acontecían. La generalidad y la ‘epistemologización’ de la psicología en el asociacionismo clásico eran, según él, perspectivas que en modo alguno servían para explicar las diferencias de carácter y conducta entre los individuos y entre las razas. Pues la naturaleza humana no era uniforme ni constante, sino diversa y mutable. En consecuencia, para entender las diferencias físicas y mentales de los individuos y las especies entre sí, resultaba menester considerar las *adaptaciones* sufridas por sus constituciones originales a las condiciones ambientales dominantes en cada caso. El objeto de investigación no era el de las conexiones



entre los fenómenos mentales (psicología asociacionista clásica), ni el de las conexiones entre los fenómenos externos (ciencia natural), sino la *interacción* entre ambas.

La idea según la cual los ajustes a un medio incesantemente transformable (sobre todo el medio social) forzaban a los organismos a responder de forma cada vez más compleja era un principio rector en su psicología evolucionista. En esa incesante lucha, las facultades originales podían ser alteradas en función de su uso. Recurriendo a los conocimientos embriológicos del zoólogo alemán Karl Ernst von Baer (1792-1876), Spencer entendía ese proceso de adaptación como una ‘evolución desde la homogeneidad a la heterogeneidad’. La vida se había desarrollado a partir de organismos simples inmersos en sus respectivos medios, a través de la diferenciación gradual de individuos en especies de mayor complejidad. La ‘diferenciación’ producía una ‘división del trabajo’, que eventualmente bifurcaba la vida en sus dos ramas principales: la fisiológica y la mental. La vida y la mente eran esencialmente lo mismo: “un ajuste progresivo de relaciones internas orgánicas a relaciones externas en el medioambiente”,<sup>180</sup> al igual que lo eran todas las operaciones mentales, las cuales diferían únicamente en complejidad y heterogeneidad.

La continuidad de las funciones físicas, fisiológicas y psicológicas invalidaban las demarcaciones rígidas que la filosofía mental había establecido como ‘categorías’. La vida y la mente evolucionaban juntas, y discrepaban sólo porque una progresiva ‘diferenciación’ producía un sistema nervioso especializado y una consecuente diversificación en un modo distintivo de vida: la inteligencia. Las típicas clasificaciones de las facultades (instinto, razón, percepción, concepción, memoria, imaginación, voluntad, etcétera) eran sólo delimitaciones convencionales para denotar fenómenos que habían surgido adaptativamente, como efectos de una complicación de elementos simples mediante pasos extremadamente imperceptibles. Siendo formas de manifestación de la inteligencia (*fases de*

---

<sup>180</sup> H. Spencer (1855), p. 374.

*correspondencia*”),<sup>181</sup> estas diversas operaciones eran instrumentales para efectuar los debidos ajustes del organismo a su medio.

En su etapa más primitiva, la vida inteligente estaba reducida a la actividad refleja. Los reflejos simples (punto de transición de la diferenciación nerviosa desde lo meramente físico) surgían como respuestas irritativas simples, típicas de los organismos elementales. Mientras que las meras respuestas irritativas permanecían localizadas, los reflejos viajaban a través de las fibras nerviosas. Influidos por la discusión de los reflejos en la década de 1840 (Marshall Hall, Thomas Laycock, James Braid, entre otros), Spencer los concebía como reacciones seriales y encadenadas de los organismos frente a estímulos externos. Cuando el medio requería mayor adaptación, los reflejos se complejizaban, dando lugar, gradualmente, a los instintos (reflejos compuestos por los que una combinación de impresiones producía una combinación de contracciones). A medida que las correspondencias se hacían más sofisticadas, perdían su indivisibilidad, se dissociaban y ocurrían en forma independiente. La impresión se liberaba de la presencia inmediata del estímulo y del requisito de respuesta inmediata, comenzando, así, la memoria consciente. La razón era un paso más en esa evolutiva complejidad de relaciones entre lo interno y lo externo.

Al responder a situaciones nuevas, varias conductas reflejas e instintivas competían por expresarse, pero sólo la más fuerte de ellas se convertía en acción. Spencer sostenía que ‘la más fuerte’ era, en la mayoría de los casos, “la más uniforme y frecuentemente repetida en la experiencia”,<sup>182</sup> por lo que la acción debía ser, generalmente, la más adecuada a las circunstancias. Ésta era una conducta racional, originada en actos instintivos estereotipados, aunque la inversa también podía ocurrir: *actos racionales constantemente repetidos podían convertirse en instintivos*.

Muchos de los fundamentos para esta concepción evolutiva de la mente habían sido tomados de la fisiología mental carpenteriana. A través de su lectura, Spencer conocía los

---

<sup>181</sup> H. Spencer (1855), p. 485-6.

<sup>182</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 567.

desarrollos sobre la actividad cerebral implicada en las acciones reflejas, que conformaban una plataforma evolutiva de la cual derivaban los productos intelectuales (lo que Carpenter llamaba “cerebración inconsciente”).<sup>183</sup>

Además de estar unidos genéticamente, cuerpo y mente respondían al mismo principio de la correspondencia *persistente* entre las relaciones organizacionales internas y las relaciones ambientales externas. En el caso de la evolución mental, este proceso se desarrollaba de acuerdo con la ‘ley de inteligencia’, según la cual la frecuencia de las relaciones ambientales externas producían una proporcionada frecuencia de relaciones psicológicas internas.<sup>184</sup> Dado que las conexiones externas abarcadas por la experiencia de un individuo cambiaban continuamente (en el caso de los organismos avanzados, las relaciones sociales formaban su entorno más próximo), los estados mentales debían ajustarse para no romper el equilibrio.<sup>185</sup>

Sin embargo, los fenómenos mentales también respondían a la otra gran ley que dominaba la concepción spenceriana: la herencia de características adquiridas (“Las sucesiones psíquicas habituales implican alguna tendencia hereditaria a dichas sucesiones, las cuales, bajo condiciones persistentes, devendrán acumuladas de generación en generación”).<sup>186</sup>

Estas dos leyes (la de la inteligencia y la de la herencia) abrían la posibilidad de explicar en términos naturales aquellos fenómenos cuyo origen no podían establecer satisfactoriamente ninguna de las dos escuelas de filosofía mental dominantes en el siglo XIX (la ‘escuela de la experiencia’ -el asociacionismo lockeano- y la ‘escuela intuicionista’ -los filósofos escoceses del sentido común, y sus discípulos kantianos). Los fenómenos

---

<sup>183</sup> H. Spencer (1855), W. Carpenter (1871). Según Spencer, este tipo de actividad refleja estaba involucrada, incluso, durante la ‘deliberación racional’.

<sup>184</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 509.

<sup>185</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 568-9.

<sup>186</sup> H. Spencer (1855), p. 579.

cuya explicación había dividido las aguas entre esas escuelas eran 1) los *instintos* mentales (sobre todo, los sentimientos morales y sociales, que parecían contradecir el principio básico de la conducta humana entendida como acción auto-interesada, hedonista), 2) las acciones *reflejas* y 3) las “*formas del pensamiento humano*” (a las que Immanuel Kant llamaba ‘intuiciones’ y ‘categorías’: espacio, tiempo, causalidad, etcétera). Mientras que los asociacionistas-sensacionistas<sup>187</sup> entendían que estos fenómenos estaban determinados empíricamente, los intuicionistas les atribuían una naturaleza innata (sus argumentos estaban vinculados a interpretaciones creacionistas; algunos instintos, por ejemplo, eran considerados como evidencia de un diseño divino).<sup>188</sup> Cada uno de esos enfoques acarrea sus propias dificultades explicativas. La psicología evolucionista de Spencer intentaba superar las limitaciones de ambos con una explicación alternativa y conciliadora.

En su opinión, los instintos (integraciones complejas de reflejos) se implantaban en el organismo a través de los hábitos adquiridos en respuesta a las exigencias de un medioambiente cambiante. Esto no sólo significaba que los nuevos hábitos provocaban una nueva organización constitucional, sino que las tendencias nerviosas modificadas eran transmitidas a la progenie y, en la medida en que esos hábitos se hicieran permanentes, las tendencias también se harían permanentes. Esta visión articulaba, así, el empirismo y el innatismo. Spencer coincidía con los sensacionistas en que los instintos eran ‘inteligencia sedimentada’ (es decir, conducta aprendida durante la *adaptación*), pero ese aprendizaje no había sido necesariamente adquirido por el *individuo* en quien la conducta instintiva se manifestaba, sino por sus *ancestros*. El principio que en “The Development Hypothesis” (1852) sólo había aplicado a las plantas y animales era ahora trasladado a la esfera de los

---

<sup>187</sup> Una explicación radicalmente empirista de los instintos era la de Condillac, quien los veía como hábitos adquiridos y derivados de las sensaciones, sobre los cuales el individuo ya no reflexionaba. Ver Condillac (1754). Un recorrido por distintas expresiones de esta corriente en R. Richards. (1987).

<sup>188</sup> Sobre las interpretaciones de los ‘instintos’ como evidencia definitiva a favor de la hipótesis del diseño y la creación especial, ver F. Gall (1825), W. Kirby (1835). Acerca de diferentes posturas innatistas (J.Paley, W. Carpenter, entre otros) ver Ch. Gillispie (1951), R. Richards (1987).

fenómenos psicológicos.<sup>189</sup> Las operaciones mentales estaban regidas por leyes originadas en la experiencia, pero dichas leyes mentales (a las que el asociacionismo había descrito con detalle) no se habían originado más que en las experiencias adaptacionales de la raza. Sosteniendo que, tanto los inductivistas (J.S. Mill) como los aprioristas (William Whewell, William Hamilton, Henry Mansel) tenían verdades parciales, Spencer se dedicó a mostrar cómo los instintos, las emociones y las ‘intuiciones’ o formas ‘puras’ del pensamiento se habían originado en la experiencia y se habían solidificado en categorías hereditarias que funcionaban de manera ‘innata’.

Esto implicaba una importantísima reformulación del asociacionismo, que pasaba a ser no sólo una explicación de las experiencias mentales individuales, sino de las generacionales (“Las conexiones de ideas (por contigüidad y semejanza) no sólo se acumulan en los individuos sino también en las sucesiones de individuos: los efectos de las asociaciones son transmitidos como modificaciones del sistema nervioso”).<sup>190</sup> La visión sensacionista-empirista tradicional de una mente ‘en blanco’ (*tabula rasa*) y de la vida mental originada únicamente en la experiencia *individual* impedía dar cuenta de cuestiones que eran determinantes para la psicología (la ya mencionada actividad refleja, las conductas instintivas, etcétera):

Quedarnos con la idea de que, previamente a la experiencia, la mente es un vacío, significa ignorar las cuestiones más esenciales, tales como: “¿De dónde surge el poder para organizar las experiencias?, ¿De dónde provienen los diferentes grados de dicho poder tal como se hallan entre las distintas razas de organismos y los diferentes individuos de una misma raza?”. Si, al nacer, no existe nada más que una receptividad pasiva de impresiones, ¿por qué, entonces, un caballo no es tan educable como un hombre? Si el lenguaje hace la diferencia, ¿por qué el gato y el perro no

---

<sup>189</sup> “Cuando [plantas y animales] son puestos bajo nuevas circunstancias, sufren cambios que los adaptan a su nuevo medio. En sucesivas generaciones, estos cambios continúan hasta que, ultimadamente, las nuevas condiciones devienen naturales”, H. Spencer (1901), vol. I, p. 3.

<sup>190</sup> H. Spencer (1855), p. 529.

alcanzan clases y niveles iguales de inteligencia cuando han compartido la misma experiencia doméstica?. En su forma habitual,... ¡la hipótesis empirista implica que la presencia de un sistema nervioso definidamente organizado es un hecho que no merece ser tenido en cuenta! Sin embargo, es el hecho más importante, ya que sin él ninguna asimilación de experiencias sería explicable.<sup>191</sup>

La plasticidad del sistema nervioso era un objeto de investigación clave para comprender el fenómeno adaptacional y educativo, y un replanteamiento del innatismo era imprescindible para resolver muchas de las dificultades y limitaciones que el asociacionismo enfrentaba por no flexibilizar su exagerado empirismo. En este marco, la articulación spenceriana entre el asociacionismo y el evolucionismo recuperaba la creencia en el innatismo pero sin caer en los argumentos creacionistas de la teología natural. Dado el principio general que Spencer había introducido sobre la acumulación de conexiones empíricas no sólo en un nivel individual, sino también racial, todos los fenómenos de la vida y la mente devenían explicables en términos de una ‘experiencia innata’.<sup>192</sup>

Aunque es claro que las secuencias reflejas e instintivas no están determinadas por las experiencias del organismo individual que las manifiesta, sin embargo podemos suponer que están determinadas por las experiencias de la raza de organismos que forman su línea ancestral, que por infinita repetición en incontables generaciones sucesivas han establecido estas secuencias como relaciones orgánicas: y todos los hechos que nos son accesibles apoyan esta hipótesis. La transmisión hereditaria, desplegada similarmente en todas las plantas que cultivamos, así como en los animales que reproducimos, y en la raza humana, se aplica no únicamente a las particularidades físicas sino también a las psíquicas.<sup>193</sup>

---

<sup>191</sup> H. Spencer (1855), p. 580-1.

<sup>192</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 529.

<sup>193</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 526.

A la única instancia a la que cabía aplicar la hipótesis de la *tabula rasa* era a la raza o especie (pero no a los individuos). Aunque el sistema nervioso del ser humano estaba dotado de atributos biológicos ‘innatos’, el innatismo por el que Spencer abogaba estaba liberado de la carga metafísica cartesiana que tanto aborrecían los sensacionistas y empiristas clásicos. Desde esta perspectiva asociacionista-evolutiva era posible, incluso, reinterpretar el concepto de ‘sentido moral’. Se suponía que las experiencias de utilidad organizadas y consolidadas a través de todas las generaciones pasadas de la raza humana habían producido correspondientes modificaciones nerviosas que, por continua transmisión y acumulación, se habían convertido en ciertas facultades de intuición moral.

Lo mismo sucedía con las emociones, cuya explicación había sido traumática para el asociacionismo tradicional, que intentaba dar cuenta de su origen considerando únicamente la mera experiencia individual de un sujeto.<sup>194</sup> Spencer condenaba duramente esa postura: “La doctrina mantenida por algunos filósofos, de que todos los deseos y los sentimientos se generan en la experiencia del individuo, es tan inconsistente con los hechos que no puede dejar de sorprenderme que alguien la sostenga seriamente”.<sup>195</sup> La observación de la conducta de los bebés era una indiscutible fuente de evidencia del rico caudal emocional que éstos poseían aún sin contar con una cantidad suficiente de experiencia que les permitiera elaborarlas. Las emociones eran *estables* dentro de una especie, pero dicha estabilidad no tenía que ver con el hecho de que fueran agentes mentales independientes, estáticos y fijos (como había sostenido tradicionalmente la psicología de las facultades y la frenología), sino con su génesis evolutiva a través de incontables generaciones. Por ello, el análisis de las emociones, al igual que el de los sentimientos y el de las inclinaciones, no podía reducirse a la vida del individuo que las experimentaba.

Las objeciones que Spencer dirigía al asociacionismo ‘puro’ (representado, en su forma más acabada, por Bain) mostraban el alto grado de percepción que él tenía, en la

---

<sup>194</sup> Sobre las limitaciones explicativas del asociacionismo con respecto a algunos instintos y emociones ver la autocrítica de J.S. Mill en ‘Bain’s Psychology’ (1859), y en la 8va. edición de *Logic* (1872), p. 561.

<sup>195</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 606.

década de 1860, sobre las implicaciones del evolucionismo para la psicología. Su rechazo al enfoque ortodoxo de Bain se fundaba, básicamente, en que era un mero análisis psicológico descriptivo despojado de los datos fundamentales y *previos* suministrados por una psicología comparativa y analítica. Dado que los fenómenos mentales eran ‘fenómenos biológicos superiores’, su examen debía ser abordado *primariamente* desde la biología.

Por ejemplo, Bain estudiaba y clasificaba las emociones humanas introspectivamente, tal como eran experimentadas subjetivamente en la *adultez*; pero, según Spencer, ese análisis no podía ser plausible si antes no se tenía una base firme en cuanto a 1) la evolución de las emociones a través de los diversos grados del reino animal y su relación con las condiciones de vida, 2) la comparación de las emociones en las razas humanas superiores e inferiores, 3) el orden bajo el cual se desarrollaban las emociones desde la infancia a la madurez y 4) la armonización y generalización de los resultados comparativos obtenidos (entre los grados ascendentes del reino animal, de las razas civilizadas y de la historia individual). Esta información comparativa y evolucionista era, por lo tanto, lógica y metodológicamente *anterior* a un análisis como el pretendido por Bain.<sup>196</sup> En otras palabras, las observaciones biológicas, seguidas de experimentos, ganaban la prioridad en la clasificación analítica y especulativa de las emociones en particular, y de los fenómenos mentales en general (por ello Spencer reformuló la psicología como una ‘ciencia biológica de la adaptación’).<sup>197</sup>

A pesar de estos desacuerdos de Spencer con los asociacionistas ‘puros’, su forma crítica de expresión era prudente. El intento bainiano de dar “una historia natural de la mente” tenía detrás “el mejor trabajo que se haya producido hasta el momento”,<sup>198</sup> y había contribuido significativamente a iluminar las áreas comunes existentes entre la psicología y los conocimientos anatómicos y fisiológicos de los últimos cincuenta años. El mérito de Bain era, en ese aspecto, invaluable. Sin embargo, su enfoque contenía aún remanentes

---

<sup>196</sup> H. Spencer (1901), vol. I, p. 250-1.

<sup>197</sup> Ver H. Spencer (1855).

<sup>198</sup> H. Spencer (1901), p. 264.



metafísicos ligados a la introspección, y su avance dependía, según Spencer, del complemento y guía de las investigaciones biológicas. Bain había despejado gran parte del camino correcto de la psicología, pero quedaba aún un trayecto importante que recorrer. En tal sentido era, en su opinión, una figura de importancia ‘transicional’ en el cambio de filiación de la psicología desde la metafísica, a la que consideraba especulativa y deductiva, hacia la ciencia biológica (estimada como observacional y experimental).

En definitiva, la psicología no podía prescindir de la ciencia natural porque la explicación del origen de los objetos que ella investigaba (sentimientos, emociones, inclinaciones, instintos) eran fenómenos eminentemente biológicos. El ser humano era un sujeto esencialmente evolutivo, que respondía con una reorganización de su sistema interno de ajustes a las fuerzas cambiantes del medioambiente. Cualquier interpretación de la conducta humana debía considerarse en el marco de ese ‘principio de equilibrio’. De no ser interrumpido, el proceso de ajuste o adaptación mental debía desembocar en un ‘perfecto equilibrio’ entre las fuerzas internas (‘sentimientos’) y las fuerzas externas. Spencer entendía el establecimiento de ese equilibrio como el logro de “un estado de la naturaleza humana y la organización social, tal que el individuo no desee más que lo que puede ser satisfecho dentro de su propia esfera de acción, y que la sociedad mantenga sólo las restricciones que el individuo voluntariamente respeta”.<sup>199</sup>

Esta ‘psicología biológica’, que era parte de una visión evolucionista planteada de manera ‘cósmica’, tenía una profunda implicación pedagógica, a saber, que la única educación sana y útil era aquella que respondía al ‘método de la naturaleza’. Como ya había anticipado Pestalozzi, la educación era exitosa únicamente cuando se conformaba con el proceso natural de evolución mental. Era preciso, además de señalar la existencia de una secuencia de desarrollo espontáneo de las facultades mentales, determinar cada una de las fases de dicha secuencia y la calidad y cantidad de conocimiento adecuado a cada momento. Además suponía un replanteamiento del rol del educador, que no debía ser el de la ‘intervención’, sino el de la ‘asistencia’ durante ese proceso predeterminado de desarrollo

---

<sup>199</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 470-1.

mental. Según Spencer, la ‘ley general de la vida’ mostraba que, cuanto más complejo era un organismo, más tiempo permanecía en dependencia de sus progenitores. Esa ‘asistencia’ significaba la *supervisión* de las condiciones adecuadas para el crecimiento normal, tanto del cuerpo como de la mente; pero nunca podría ser correctamente ejercida sin un conocimiento de las características y demandas de cada etapa en particular (lo cual era el caso de la mayoría de los educadores).

La ignorancia sobre psicología, fisiología mental, etología y biología por parte de los formadores era un obstáculo fundamental para alcanzar el logro práctico del ideal teórico pestalozziano, adicionado al hecho de que no se tenía aún una psicología racional completa. De cualquier modo, Spencer enumeraba un conjunto de principios que podían guiar las aproximaciones empíricas hacia un esquema educativo perfecto. Mencionaba que la educación debía proceder siempre de lo simple a lo complejo (pues la mente progresaba de lo homogéneo a lo heterogéneo), y desde lo empírico hacia lo racional (ya que ésta era la ruta que había seguido la ciencia, evolucionada a partir del arte empírico); asimismo criticaba el recurso a métodos punitivos (castigos, amenazas), ya que el pulmón de la educación era el hecho de que ésta era necesaria por cumplir una función para la supervivencia. Fundarla en la *obligación* era una contradicción a la propia naturaleza humana. En todo momento, la asistencia del educador consistía en alentar el descubrimiento, la exploración y el pensamiento inferencial, de modo de incentivar al máximo nivel posible la ‘auto-instrucción’ (que era el combustible del progreso, tal como lo probaba el gran éxito de “los *hombres auto-formados*”).<sup>200</sup> El criterio para evaluar un plan educativo debía basarse en la pregunta “¿Crea un entusiasmo placentero en los alumnos?”.<sup>201</sup> Una respuesta negativa era indicativa de que la forma de enseñanza rompía la armonía con la naturaleza, que, en circunstancias normales, tendía inexorablemente a identificar la acción ‘saludable’ con la acción ‘placentera’.<sup>202</sup>

---

<sup>200</sup> H. Spencer (1861), p. 93.

<sup>201</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 95.

<sup>202</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 95.

La pedagogía natural derivada de la psicología evolucionista implicaba, además, que la educación del niño debía ser acorde, en método y orden, a la educación de la humanidad considerada *históricamente*. Pues, la génesis del conocimiento en el individuo seguía el mismo curso que la génesis del conocimiento en la raza. Ya que la evolución mental del individuo y la de la *mente nacional* eran partes de un mismo proceso, obedecían a las mismas leyes de desarrollo (un poderoso argumento para el avance de la ‘etología política’), lo cual se deducía, igualmente, de la ley de transmisión hereditaria.

Si es verdad que los hombres son similares a sus ancestros, tanto en aspecto como en carácter; si es verdad que ciertas manifestaciones mentales ocurren en sucesivos miembros de la misma familia a la misma edad; si, pasando de los casos individuales a los tipos nacionales, los contrastes entre ellos persisten a través de las épocas; si recordamos que estos respectivos tipos nacionales vienen de un acervo común, y que, por lo tanto, las presentes diferencias tienen que haber surgido de la acción de circunstancias modificantes sobre sucesivas generaciones, que transmitieron severamente los efectos acumulados a sus descendientes; si encontramos, ahora, que las diferencias son orgánicas, de modo que, por ejemplo, un niño francés devendrá un adulto francés aún cuando se críe entre extranjeros; y si este hecho es verdadero respecto a toda la naturaleza, incluido el intelecto, entonces se sigue que, si hay un orden en el cual la raza humana ha generado sus diversas clases de conocimiento, habrá en todo niño una aptitud para adquirir dichas clases de conocimientos siguiendo el mismo orden. (..). La educación debe ser, en pequeña escala, una repetición de la civilización.<sup>203</sup>

La secuencia histórica de aprendizajes era necesaria, y las causas que la habían determinado se aplicaban tanto a la mente del niño como a la ‘mente de la humanidad’. La educación ideal era definida como ‘un proceso de auto-evolución’ que no sólo tenía enormes beneficios biológicos e intelectuales, sino también morales, en la medida en que el

---

<sup>203</sup> H. Spencer (1861), p. 90-91.

desarrollo forjado por uno mismo sembraba la cultura de la auto-ayuda (“El valor para atacar las dificultades, la concentración paciente de la atención y la perseverancia a través de los fracasos, son las características que la vida adulta requiere de manera especial; y son, también, las características que este sistema [natural] de hacer trabajar a la mente por su propia comida especialmente produce”).<sup>204</sup>

Sin embargo este sistema pedagógico estaba truncado en una sociedad engañada con la idea de que la felicidad y la autoayuda eran ajenas al proceso de la formación del carácter. Al respecto, Spencer lanzaba un nuevo misil al sistema educativo inglés, en el cual había florecido la típica figura del maestro autoritario y déspota, al que él estimaba como ‘enemigo de la evolución’. La educación *natural* era la antítesis de un sistema basado en las sanciones, el castigo y el miedo (o, incluso, el terror). El propósito más elevado de la educación moral no era formar un ‘ser gobernado por otro’ sino un ‘individuo capaz de auto-gobierno’, permitiendo que, desde la infancia más temprana, un sujeto se acostumbrara a evitar las malas acciones (dolorosas) por el daño *natural* que causaban, y a procurar las buenas acciones (placenteras) por el beneficio *natural* que se seguían de ellas (en lugar de ser artificialmente movilizados por la presión, la humillación, la subestimación, etcétera).

Dado que, por naturaleza, toda acción provocaba una reacción, la función disciplinaria del educador no era hacer justicia artificial, sino administrar (es decir, no-impedir) que procediera la justicia natural. El gobierno ideal que debía regir tanto en la escuela como en el hogar era, para Spencer, la reducción del gobierno tanto como fuese posible. Esta idea, que desde el inicio de su carrera intelectual había aplicado a la política, la aplicaba ahora a la educación. Que los educadores adoptaran un rol relativamente pasivo como *supervisores* de que se cumplieran las reacciones naturales fomentaba una relación más feliz e influyente sobre los educandos.

Esta *disciplina natural* era la única coherente, según Spencer, con un estado social avanzado como el de Inglaterra. Pero, por el contrario, el sistema educativo tradicional

---

<sup>204</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 121.

estaba embargado por una contradicción fundamental entre el ideal social del ‘carácter independiente’ y un modelo pedagógico que atrofiaba la independencia del individuo. Romper esa paradoja implicaba o bien abandonar esa adoración por el espíritu independiente o bien alentar una transformación educativa desde las raíces más profundas. Inclinado casi automáticamente por la segunda opción, Spencer expresaba su asombro por el hecho de que una sociedad progresiva como la inglesa aún no hubiese comprendido que, si la educación consistía en una preparación para la vida adulta, entonces la independencia era un valor que, incuestionablemente, debía formarse desde la infancia (“El niño independiente es el padre del adulto independiente. No puedes tener este último si no tienes el primero”).<sup>205</sup>

La filosofía de Spencer abogaba, así, por una primera gran transformación a nivel de los *fundamentos* de la educación, que consistía en aceptar (con A. Bain) la premisa más elemental sobre la cual asumir una labor educativa, a saber, que *la formación del carácter, o educación, requería conocimiento científico* para que el ‘formador’ no deviniera ‘deformador’. La ignorancia científica del educador respecto de la educación del carácter (fuesen los padres o el maestro) generaba una ‘interrupción’ anti-evolutiva.

La segunda gran transformación tenía que ver con una justa valoración de la educación física y la salud corporal, sin las cuales no había ninguna probable excelencia mental, ni menos aún posibilidades de supervivencia. Los conocimientos de un educador debían incluir, de manera esencial, los principios fisiológicos que garantizaran la salud y la vitalidad física y mental. Spencer consideraba como una triste realidad que, por mucho tiempo, los ingleses habían mostrado afición a consultar a los ‘expertos’ sobre cuestiones de nutrición, hábitos, higiene y entrenamiento físico únicamente cuando se trataba de sus animales, pero no de sus hijos. Mientras que los asuntos de crianza animal (*pedigree*, cruza, domesticación, reproducción selectiva, etcétera) eran temas dignos del interés *masculino* y de la supervisión de un *especialista*, la crianza y educación de los niños

---

<sup>205</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 170-1.

quedaban en manos de madres, nodrizas o maestros ignorantes de las más básicas leyes de la vida.

Con todo, y como ya hemos mencionado, Spencer valoraba la transición que se estaba gestando en la sociedad victoriana con el desarrollo de nuevas formas de recreación que exigían una mayor atención al cuidado y a la salud del cuerpo. Ese interés venía ligado a la aceptación cada vez más entusiasta de los *juegos deportivos* dentro del ámbito escolar, un hecho que Spencer observaba como benéfico por una razón primordial: el *juego* era el mejor modelo de una educación basada en la instrucción agradable, saludable y feliz, capaz de despertar un gusto tal por el aprendizaje que éste deviniera una actitud en la vida, dentro y fuera de la escuela. La idea de que la actividad física tenía los mismos efectos sobre la salud tanto si se la practicaba con interés o sin interés era fisiológicamente falsa, ya que la influencia revigorizante de la excitación mental agradable lograda en el juego era incomparable con las prácticas mecánicas (“La felicidad es el más poderoso de los tónicos. Al acelerar la circulación de la sangre, facilita la realización de toda función; y, así, tiende a incrementar la salud cuando ya existe, o a restaurarla cuando se ha perdido”).<sup>206</sup>

Por otra parte, Spencer creía que, cuando se lograra la incorporación del juego deportivo como parte de la vida cotidiana (y no como un pasatiempo o entretenimiento en ratos de ocio), sería más fácil superar el tradicional *ascetismo* físico que había imperado en la educación, sustentado en la anticuada y ridícula creencia de que el vigor y la salud ruda eran aspectos esencialmente plebeyos, y que la *robustez* física era indeseable para un *gentleman*. Esa tendencia ascética y su influencia sobre el carácter podía observarse aún en el caso de las mujeres, que casi no recibían entrenamiento físico. Delicadeza, inapetencia y la timidez que generalmente acompañaba a la debilidad física eran cualidades que aún se estimaban como ‘apropiadas’ para una *lady*.<sup>207</sup> Ese ideal de feminidad y el temor común de

---

<sup>206</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 208.

<sup>207</sup> La condición de una ‘*lady*’, como la de un ‘*gentleman*’ hacía referencia al hecho de su respetabilidad (determinada por rasgos de su carácter), aunque esta última no era, tradicionalmente, independiente de cuestiones de clase social. Precisamente esta ligazón entre la respetabilidad y los criterios que la demarcaban era la que estaba en discusión durante el período aquí analizado. Ver G. Best (1971), F.M. Thompson (1988), G. Himmelfarb (1996).

masculinizar a las jóvenes por someterlas a actividades deportivas era, según Spencer, fisiológicamente insostenible.

El principal estímulo del juego, que lo convertía en una fuente de formación caracterológica, era la *competencia*, que estaba ausente en otras prácticas corporales, como, por ejemplo, en la gimnasia. Existía, al respecto, una controversia entre los que defendían el juego deportivo competitivo y aquellos que aborrecían esa forma ‘utilitaria’ de fundamentar una práctica deportiva. En oposición a Spencer, que consideraba que la gimnasia era “intrínsecamente defectuosa por carecer del estímulo competitivo del juego”,<sup>208</sup> el inspector de escuelas Matthew Arnold creía que la gimnasia (una de las mejores herencias de la cultura helénica) encarnaba un desarrollo armónico de la mente y el cuerpo, de la belleza y la fuerza, y un *equilibrio* que era considerado como un *fin* en sí mismo.

Arnold atacaba la propuesta spenceriana del deporte atlético como un *medio* de desarrollar el ‘*self* natural’, ya que alimentaba lo que denominaba ‘el espíritu enfermo de nuestro tiempo’, un ‘hebreísmo’ que estaba infectando el carácter de la nación. En todos los aspectos de la cultura, el ‘espíritu hebreísta’ significaba la tendencia a reducir los principios-guía a una sola ley, o regla, y a vivir de acuerdo con ella. En tal sentido, la ‘educación física’ defendida en los términos utilitarios de Spencer exaltaba un concepto estrecho de desarrollo personal (el *self* natural sólo denotaba, en opinión de Arnold, un aspecto del ser humano, el de la animalidad). Detestaba, además, la comparación utilitaria de ‘la vida’ con ‘un campo de juego’, y la visión de la escuela como una institución encargada de preparar a un individuo para una existencia competitiva.

Pero, como veremos expuesto en el próximo capítulo, lo que más horrorizaba a M. Arnold era la constante identificación de la *virilidad* fomentada por esa filosofía educativa utilitaria con el ideal educacionista promovido por su padre, Thomas Arnold, en la década de 1830. Ciertamente ese ideal había sido una idea rectora de la pedagogía arnoldiana en las prestigiosas Escuelas Públicas de Inglaterra, pero, según M. Arnold, lo que su padre

---

<sup>208</sup> H. Spencer, (1861), p. 208.

entendía por un ‘carácter viril’ no tenía nada que ver con lo que estaba siendo deducido a partir de la concepción educativa de Spencer.<sup>209</sup>

A pesar del desprecio que le producía a M. Arnold, lo cierto es que las Escuelas Públicas habían comenzado a asimilar significativamente la práctica deportiva competitiva, y Spencer esperaba que, a largo plazo, esa transición permitiera erradicar el vicio educativo inglés de la obsesión por la ‘sobre-educación’, cuyo prolongado ejercicio cerebral implicaba un sedentarismo físico altamente perjudicial para las funciones vitales del individuo y de sus descendientes. Criticando a aquellos conservadores que se oponían a la tendencia deportiva que estaba emergiendo y que seguían viendo el entrenamiento exclusivamente mental como único merecedor del tiempo de los alumnos, Spencer hacía una larga lista de las enfermedades más comunes sufridas por los alumnos de las Escuelas Públicas, sometidos de tiempo completo a una rutina pedagógica exclusivamente orientada al entrenamiento mental. Al respecto, Spencer sostenía:

Es impactante que ése sea el régimen de lo que representa una institución-modelo, establecida por quienes se supone que encarnan el Iluminismo de la época. Los severos exámenes, unidos a la brevedad de tiempo que se les da a los alumnos para su preparación, los obliga a recurrir a un sistema que inevitablemente arruina la salud de todos los que pasan por él, lo cual, si no es crueldad, entonces es lamentable ignorancia.<sup>210</sup>

Dado que el privilegio del entrenamiento mental a expensas del físico probaba un desconocimiento alarmante del orden en el cual las facultades evolucionaban, y que la naturaleza era una ‘estricta contadora’, el desarrollo anormal ganado en una parte era cobrado en otra. Spencer recalcaba la importancia de saber que la cantidad de energía vital que el cuerpo poseía en un momento era limitada, y, por lo tanto, también era limitada y fija la cantidad de resultados que podían esperarse de él. La ‘sobre-educación’ no sólo era una

---

<sup>209</sup> Ver M. Arnold (1861), (1862), (1863-4), (1868), (1869), (1875). Vuelvo a este tema en el próximo capítulo, donde analizo algunas de las posiciones tomadas por algunos reformistas spencerianos.

<sup>210</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 216.



amenaza para la perfección corporal sino también para la perfección del cerebro. Dado el antagonismo ya señalado por Geoffroy de St-Hilaire entre *crecimiento* ('aumento de tamaño') y *desarrollo* ('aumento de estructura'), la fisiología establecía que, a mayor actividad de uno de éstos procesos, menor actividad del proceso contrario. El avance normalmente rápido de un órgano respecto de su estructura implicaba una detención prematura de su crecimiento, y esto era lo que sucedía cuando el órgano de la mente (el cerebro) era ejercitado en exceso durante la infancia y la juventud.

Por otra parte, la 'sobre-educación' dañaba gravemente la salud, ya que, como los fisiólogos demostraban, el cerebro ejercía una profunda influencia sobre las funciones del cuerpo, razón por la cual un cerebro trabajado en exceso debilitaba notablemente los procesos orgánicos. Incluso cuando la exigencia no era suficiente como para provocar enfermedades graves, se producía, sin embargo, una 'degeneración física' que se acumulaba muy lentamente ("Si, como todos los que investigan el tema admiten, la degeneración física es una consecuencia del estudio excesivo, cuán grave es la condena que debe pesar sobre ese sistema educativo explotador").<sup>211</sup> Erróneo por donde se lo juzgara, el antiguo sistema educativo tradicional indigestaba la mente de conocimientos que no podían ser procesados. La ansiedad por llenar de conocimiento el intelecto no enseñaba a organizarlo (una capacidad que requería tiempo y pensamiento espontáneo). El resultado era, o bien la posesión de conocimiento inútil, o bien el olvido rápido de conocimiento útil ("El conocimiento almacenado como grasa intelectual no tiene valor. El que vale es el que se convierte en músculo intelectual").<sup>212</sup>

Lo más grave de la sobre-educación era, según Spencer, la engañosa creencia de que el éxito en la vida dependía más del conocimiento que de la energía.

La fuerza de voluntad y la actividad incansable debidas a la abundancia de vigor animal compensa, por mucho, los grandes defectos de la educación;

---

<sup>211</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 223.

<sup>212</sup> Spencer H., Op. cit., p. 224.

y, cuando están unidas con una educación adecuada que se obtenga sin sacrificar la salud, la victoria estará asegurada por encima de un rival debilitado por el estudio excesivo, por más prodigioso que sea.<sup>213</sup>

El sistema educativo tradicional que aún muchos se empeñaban en mantener estaba erigido no sólo sobre un ‘flagrante analfabetismo científico’ sino también sobre una falsa concepción de lo que significaba el *bienestar* del ser humano. La sobre-educación, motor de ese sistema obsoleto para la vida moderna, resultaba contraproducente en todos los sentidos: daba conocimiento que pronto se olvidaba, ligaba el estudio con el sufrimiento, generando (asociativamente) disgusto por él, impedía la imprescindible organización del conocimiento, debilitaba la energía sin la cual un intelecto entrenado era inútil y conducía a un estado de enfermedad que ningún éxito podía compensar. Si el fin supremo de la naturaleza era ‘el bienestar de la posteridad’, una inteligencia cultivada basada en un cuerpo incultivado no tenía utilidad alguna, ya que sus descendientes morirían en una o dos generaciones. En cambio, un cuerpo fuerte, aunque fuese pobre en atributos mentales, era digno de preservar porque, a través de futuras generaciones, esos dotes mentales podían ser indefinidamente desarrollados.

Considerada en su totalidad, la educación tradicional era eminentemente defectuosa a la luz de la ciencia. Tanto la educación de los tiempos primitivos (que privilegiaba el desarrollo físico y el vigor corporal porque eran útiles para la agresión y la defensa) como la educación tradicional (que priorizaba el poder mental porque el pacifismo hacía innecesario el poder muscular) eran erróneas. La fisiología demostraba que ‘lo físico subyacía a lo mental’, y que lo segundo nunca podía ser desarrollado sacrificando lo primero. Teniendo en cuenta lo que un individuo no-saludable causaba sobre sus dependientes y sus descendientes, Spencer afirmaba: “La preservación de la salud es un *deber*. Pocos parecen

---

<sup>213</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 225.

conscientes de que hay una cosa tal como la moralidad física. Todas las violaciones a las leyes de la salud son *pecados físicos*”.<sup>214</sup>

## CONCLUSION

Como hemos podido apreciar, la filosofía educativa de Spencer iba mucho más allá de una crítica metodológica a la pedagogía. Su concepción no era sólo una respuesta a la pregunta de cómo educar, sino para qué educar, qué rasgos del carácter privilegiar desde el punto de vista de la supervivencia. En pocas palabras, las ideas de Spencer transmitían una forma muy particular de ver la vida y de evaluar las necesidades individuales y nacionales planteadas por una realidad intrínsecamente competitiva.

Por otra parte, su postura obligaba a abordar el estudio de las diferencias de carácter entre los individuos considerando básicamente las *interrelaciones* entre un sujeto y su medioambiente, postura plenamente fundada en la biología y la psicología evolutiva por medio de la cual lograba apartarse de visiones extremas sobre el carácter humano, fuesen ambientalistas o innatistas.<sup>215</sup>

Pero, además de sus argumentos doctrinales, sus críticas resultaban muy molestas porque las implicaciones de su filosofía educativa y caracterológica desvirtuaba la imagen de esas instituciones escolares ‘intocables’ en la sociedad inglesa, las Escuelas Públicas (en principio abiertas a todos, pero organizadas con un sistema de admisión que favorecía

---

<sup>214</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 230.

<sup>215</sup> Un ejemplo de ambientalismo extremo era el asumido por los owenistas. Ver Robert Owen (1817), (1832); por el contrario, un innatismo extremo se hallaba en el programa del frenólogo radical Richard Carlile. Ver R. Carlile (1822), (1828a) (1828b), (1829). Un panorama sobre la controversia entre éste y los Owenistas acerca del carácter de los individuos y la reforma política y social en R. Cooter (1984).

necesariamente a quienes habían recibido una adecuada educación previa, por lo cual en la práctica resultaban significativamente elitistas).<sup>216</sup>

En ese marco de pensamiento spenceriano que tanto influyó sobre sus contemporáneos, la educación se ganó un fundamento no sólo psicofisiológico sino también biológico, y la etología, entendida como una ciencia del carácter, pasó a ser un conocimiento mucho más que enriquecedor; devino *vital*.

A continuación, nos enfocaremos sobre algunos aspectos del impacto ideológico que esta corriente utilitaria tuvo sobre el sector religioso (el cual, durante la década de 1850 y 1860 luchaba por ‘re-cristianizar’ a la población) y sobre la sociedad en general, que empezaba a mostrar una mayor conciencia sobre la salud del cuerpo, un fervor exacerbado por el estilo de vida deportivo y una creciente admiración por el atleta como emblema de disciplina, fuerza y éxito. Veremos que el darwinismo contribuyó significativamente al análisis del comportamiento y el carácter humano desde un punto de vista biológico y que influyó poderosamente sobre aquellos que se movilizaban por introducir la ciencia en las escuelas.

---

<sup>216</sup> Por el hecho de estar reservadas a las clases elevadas, algunos historiadores han señalado a estas Escuelas ‘Públicas’ como ‘las más privadas de todas’. Consultar J. Adamson (1965), A. Dobbs (1969).

### *‘La muscularidad del alma’ Controversias acerca de los ideales del carácter*

---

“Toda labor formadora del carácter debe comenzar con un estudio de las leyes de la fuerza”.<sup>217</sup> Esta afirmación de Spencer reflejaba una noción típica de la época, a saber, que el carácter era *‘fuerza interna’*. El ideal de un buen carácter hacía referencia al hecho de que el individuo estuviera dotado de una *energía* que lo impulsara a mantener un apego inquebrantable a aquellas formas de acción asimiladas como *‘virtuosas’*. Tener *‘fuerza de carácter’* no significaba poseer un conocimiento de los buenos valores, sino ser dueño de la *energía* necesaria para acatarlos, es decir, para convertirlos en guía del comportamiento. Sin ella, las cualidades como la perseverancia, el auto-control, la independencia y el esfuerzo no eran nada. El carácter era una *pre-condición* para que el amor al deber se tradujera en *acción*.

La idea de *‘fuerza interna’* no era nueva; por el contrario, tenía un profundo significado religioso arraigado en la noción de una *‘fuerza de voluntad’* necesaria para enfrentar exitosamente los desafíos terrenales. Esta condición era valorada por diversos grupos religiosos de enorme importancia en la primera parte del siglo XIX, de los cuales derivaba una densa red de asociaciones voluntarias orientadas a tratar la *‘debilidad de la voluntad’* causada por las *‘enfermedades del carácter’* (por ejemplo, grupos de ayuda que se

---

<sup>217</sup> H. Spencer (1861), p. 268.

proponían la erradicación de los vicios, de la pereza, del delito, de la promiscuidad, de las conductas adictivas –tales como el consumo de alcohol, de opio y de tabaco, entre otras). En el contexto de disciplinamiento moral y social que aquellas ejercían, el problema del carácter individual estaba en el centro de las preocupaciones. El caso de los ‘Movimientos de Moderación’, organizados con la finalidad de rectificar los hábitos nocivos de aquellos individuos afectados por el alcoholismo, ilustra ese fenómeno de manera especial, ya que ésa condición era considerada como uno de los principales motivos del fracaso individual, de las rupturas de las relaciones familiares y de la desventajosa situación social en la que muchos se encontraban.<sup>218</sup> La conducta del alcohólico representaba el mejor ejemplo de la ‘debilidad de carácter’, pues el adicto perdía el dominio de sí mismo y se mostraba impotente para permanecer amarrado a la fuerza que lo sujetaba a su propio juicio; de ahí que tampoco pudiera asumir con responsabilidad sus compromisos laborales, parentales, o ciudadanos, y que cayera en una dependencia humillante para él y para los suyos.

Aún cuando el discurso médico victoriano vinculaba el alcoholismo con una condición congénita o hereditaria, se seguían recomendando tratamientos *morales*, que procuraban la revigorización de la *fuerza* de voluntad para luchar contra el ‘enemigo hereditario’.<sup>219</sup> W. Carpenter caracterizaba a esa enfermedad como un prematuro agotamiento del poder nervioso, un debilitamiento del poder rector de la voluntad y un aumento de la parte impulsiva y automática de la naturaleza, que daba un predominio constitucional a las pasiones y sentimientos más bajos. La intemperancia habitual favorecía la degradación progresiva del carácter moral por repetitiva excitación de las tendencias

---

<sup>218</sup> Hacia 1875, el consumo de bebidas alcohólicas estaba alcanzando un nivel sin precedentes. Las causas mencionadas por los historiadores son diversas, pero se destacan el aumento de la pobreza (generadora de una angustia de la que se buscaba evasión mediante la embriaguez), la presión y la monotonía impuestas por el trabajo mecanizado (por lo cual beber se convertía en un entretenimiento), el resquebrajamiento de la vida hogareña (que convertía a las tabernas en centros de reunión social), y el peso de la tradición, que asociaba la bebida con la ‘hombría’. Ver T. Clouston (1884), S. Smiles (1887), cap. 7, G. Best (1971), B. Milligan (1995).

<sup>219</sup> N. Kerr (1894), p. 55. Cit. en P. White (2003), p. 77.

inferiores y una disminución de la voluntad que dejaba a la persona en “*un estado de completa esclavitud* [auto-inducida]”.<sup>220</sup>

Por otra parte, el alcoholismo ilustraba eminentemente cómo los hábitos que deterioraban el carácter de un individuo afectaban gradualmente el de sus sucesores, incluso al punto de conducir, a través de las generaciones, a un daño total del carácter que podía desembocar en la criminalidad o la locura. Lo notable era que, a pesar de aceptar la inexorable ligadura hereditaria de esta enfermedad, los médicos continuaban describiendo al alcohólico en términos del héroe smilesiano, cuya cura representaba una lucha titánica de la voluntad contra una enfermedad opresora.<sup>221</sup> Frente a la ‘tiranía de la organización individual’,<sup>222</sup> era preciso re-educar la voluntad, de modo de recuperar la *fuerza* indispensable para resistir las tentaciones. Al describir el surgimiento de las Sociedades Cooperativas y los Bancos de Ahorro, Samuel Smiles exaltaba la ‘fuerza’ interna que necesitaba un ‘adicto a las tabernas’ para tomar la decisión de ‘depositar en el banco el dinero que antes hubiera invertido en alcohol’.<sup>223</sup> Para lograr tal propósito era menester “despertar facultades vitales”<sup>224</sup> que le permitieran al individuo cortar con sus cadenas ancestrales, así como mantenerse erguido frente a la presión externa ejercida por el círculo de personas entregadas al vicio. El carácter se iba desarrollando a través de hábitos cotidianos y simples, a través de pequeñas batallas que, incansablemente repetidas, terminaban dominando la voluntad y la conducta. Modelar la estructura motivacional significaba fundamentalmente enseñarle al individuo a ‘auto-disciplinarse’, a ‘controlar’ cada uno de sus actos, a lograr la más absoluta internalización de los valores morales, de

---

<sup>220</sup> W. Carpenter (1850b), p. 47. También Carpenter (1853).

<sup>221</sup> Ver N. Kerr, Op. cit.

<sup>222</sup> H. Maudsley (1873), p. 75.

<sup>223</sup> S. Smiles (1875), cap. 8.

<sup>224</sup> S. Smiles (1859), p. 40.

manera que deviniera *incapaz* de *desear* actuar de otro modo (por eso en dichos Bancos de Ahorro participaban también los niños).<sup>225</sup>

Ahora, si bien la idea de *carácter* estaba relacionada con una *fuerza* que plegara la conducta al deber moral, sin embargo éste último no representaba un sacrificio cuya recompensa se hallara exclusivamente fuera de este mundo. Por el contrario, la formación de un ‘buen carácter’ tenía la enorme ventaja de conducir al éxito *terrenal*. Los escritos biográficos del género de la auto-ayuda mostraban una cantidad enorme de casos en los cuales aparecían ligadas la *conquista* con la *fuerza de carácter*, tanto para el individuo como para las naciones. Smiles narra historias de personas reales que habían conseguido un gran éxito con el único recurso de su inmaculada voluntad. El triunfo logrado no era exclusivamente económico, ni intelectual, como tampoco la fama o la adulación, sino la *respetabilidad*. Ser ‘respetable’ en modo alguno era una condición ligada a la riqueza, al linaje, a los títulos o a los contactos sociales, sino que representaba un reconocimiento espontáneo a la fuerza invertida en la superación de la adversidad. Nadie podía gozar de una respetabilidad social (mucho menos política) si no disfrutaba previa e independientemente de una buena reputación en su entorno inmediato, fundamentalmente en su propia familia. La admiración ganada en la esfera doméstica contenía el germen de la respetabilidad pública, pues el hogar era, para los victorianos, la matriz de toda moralidad, individual, social y nacional (el ámbito familiar era, según Smiles, el “semillero del carácter”).<sup>226</sup>

La clase de vida que cada adulto tenía era, en consecuencia, un indicador de su carácter. Una existencia miserable denotaba debilidad, abatimiento, falta de voluntad. Por el contrario, una vida decente evidenciaba *fuerza* para la lucha. En tal sentido, el ámbito laboral proporcionaba un terreno ideal para el despliegue de las principales virtudes que tipificaban a un ‘buen carácter’ (cumplimiento, responsabilidad, honestidad, independencia, higiene, prudencia, ahorro, puntualidad, previsión, etcétera). Fenómenos como el

---

<sup>225</sup> Ver S. Smiles (1875), cap. 8.

<sup>226</sup> S. Smiles (1871), p. 36. Un estudio que trata específicamente de la importancia social de la ‘respetabilidad’ victoriana en F. Thompson (1988).



endeudamiento, el descenso social, el desempleo crónico, la imprudencia especulativa y cualquier otro suceso financiero negativo, eran generalmente interpretados como exteriorizaciones del fracaso moral.

La tendencia a interpretar la pobreza material en términos de pobreza moral le daba al carácter un poder económico fundamental para el funcionamiento del individualismo imperante. Pero la importancia de la respetabilidad parecía estar muy por encima de los beneficios materiales que un 'buen carácter' pudiera acarrear. No todo potentado llegaba a esa condición por su carácter, como tampoco la inversa era real (que toda persona de buen carácter fuese potentada). Los méritos debían ser evaluados de acuerdo a la situación relativa de cada individuo. Una persona podría haber nacido en una pobreza extrema y aún así haber alcanzado una vida austera pero decente, mientras que otra nacida en medio de la opulencia podría seguir teniendo una riqueza mantenida a expensas del chantaje, el soborno, la estafa y la explotación. El mérito no residía en el producto, sino en el proceso (es decir, no importaba *cuánto* se hubiese logrado, sino *cómo*).

El evangelismo y el metodismo fueron una inspiración fundamental en el movimiento de reforma moral dentro del cual floreció esta ética del carácter individual atada a los valores del trabajo y el esfuerzo de superación.<sup>227</sup> Mientras que el primero constituía un sostén moral entre las clases medias, el segundo reinaba predominantemente entre las clases trabajadoras. La réplica *secularizada* de ese movimiento reformista cuyo credo religioso promovía el cultivo individual como base del cambio social tenía una clara expresión en el utilitarismo, el cual -apoyado en la visión hedonista de la naturaleza humana- reforzaba la idea de que los principales males sociales (las causas de las desdichas)

---

<sup>227</sup> El movimiento de reforma moral gestado en el seno de estos grupos emergió en Inglaterra a fines del siglo XVIII, precisamente en 1787, cuando George III presentó una proclamación para el 'cultivo de la piedad y la virtud, la prevención y el castigo del vicio, la blasfemia y la inmoralidad'. Se fundó una 'sociedad' encargada de llevar a cabo esa directriz, y a partir de allí comenzó una gran ramificación de organizaciones, pero todas con el propósito común de 'preservar la moral pública', suprimir la 'obscenidad', asistir a los enfermos y a los desamparados, aliviar la pobreza, disminuir al analfabetismo y muchas otras causas. Para ampliar, ver G. Himmelfarb (1996), W. Houghton (1957). Acerca de la conexión entre el sistema económico capitalista y la ética religiosa del puritanismo o protestantismo, ver M. Weber (1930). W. Sombart retrotrajo esa conexión al judaísmo, que era, en su opinión, el arquetipo del puritanismo. Ver W. Sombart (1911). Un trabajo más reciente sobre el tema en H. Pollins (1982).

eran removibles mediante una correcta formación del carácter de cada persona. Pobreza, depravación y delincuencia eran consecuencia de una desmoralización ligada a la debilidad del carácter, reparable únicamente a través de la inculcación de buenos hábitos (mediante un régimen educativo de premios y castigos, cuyo objetivo fuese establecer en la mente de todo individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien general). Animada por la psicología asociacionista, la doctrina utilitaria (el ‘benthamismo’ o también llamado *radicalismo filosófico*) influyó significativamente en las transformaciones de la legislación inglesa decimonónica.<sup>228</sup>

La coexistencia de estas tendencias reformistas que ligaban la suerte concreta de un sujeto (su existencia material) con su carácter contribuía a fortalecer el sentido de éste último como ‘poder’, ‘energía motriz’, o ‘agencia causal’ sobre el destino, en congruencia con un gran entusiasmo de la época por alimentar esa ‘fuerza del alma’ que marcaba la diferencia entre una existencia digna y una existencia denigrante. A mediados del siglo XIX, esa preocupación por la fuerza interna y la energía volicional era, asimismo, un atractivo tema de discusión *científica*. Como hemos visto, las implicaciones deterministas del asociacionismo y la psicofisiología habían abierto un profundo debate en torno al dualismo mente-cuerpo, complicando la forma tradicional de entender la ‘fuerza volitiva’ y las diferentes constituciones *energéticas* de los individuos, entre otros temas. Tales planteamientos no eran tampoco ajenos al ámbito de la filosofía natural, donde el concepto de ‘fuerza’ y ‘energía’ eran intensamente tratados.<sup>229</sup> Por ejemplo, mientras que una corriente asociacionista- humeana argüía que la ciencia sólo podía dar cuenta de conjunciones constantes de fenómenos (pero no del concepto de ‘Fuerza’), otros intentaban argumentar que dicha noción era mucho más que una analogía derivada del concepto de intención humana (y que era tal ‘fuerza’ la que podía, de algún modo, llenar la brecha entre la mente y el cuerpo). Incluso algunos llegaban a defender posturas antropomórficas de la

---

<sup>228</sup> Especialmente en la modificación de la Ley Fabril (1833), la Ley de Pobres (1834), la Ley de Prisión (1835), la Ley de Salud Pública (1845) y, en 1839, en la creación del Comité Educativo. Ver J.Bentham (1789), Ll. Woodward (1962), J. Dimwiddy (1989), R. Pearce & R. Stearn (1994).

<sup>229</sup> Una introducción al tema en R. Smith (1973), desarrollado extensamente en su Tesis Doctoral.

naturaleza y a postular que, probablemente, toda fuerza era ‘fuerza de voluntad’ (un intento de superar el causacionismo universal, expuesto magistralmente por J.S. Mill en 1843, y el mecanicismo dominante, que resultaba de particular interés en el contexto de la novedosa formulación matemática que Helmholtz había realizado sobre la Ley de Conservación de la Energía).<sup>230</sup>

La fisiología moral de W. Carpenter, que tanto condicionó la visión acerca de la voluntad y el carácter humano entre sus contemporáneos asociacionistas, estaba enmarcada en esos esfuerzos por correlacionar los principios de la física, la fisiología y la psicología al demostrar que la *fuerza* o la *energía* constituían la base de todos los fenómenos y sus cambios. La idea carpenteriana de que “la fuerza, en sus diversas manifestaciones, es el principio rector de todo el universo natural”<sup>231</sup> estaba conectada con el llamado ‘dynamismo’, una concepción que intentaba dar cuenta de los procesos de la vida en oposición al mecanicismo y al vitalismo. Según las interpretaciones mecanicistas, la única forma de entender los fenómenos vitales era en términos puramente mecánicos o químicos (movimiento y materia). Para los vitalistas, en cambio, era preciso recurrir a la idea de la existencia de una ‘agencia vital’ o ‘ánima’ presente en todos los seres vivos, la cual los distinguía de las cosas inanimadas. Frente a estas dos posturas, el dynamismo postulaba una correlación entre la fuerza mecánica y la fuerza vital. Imbuido de las investigaciones de M. Faraday sobre la transformación de los modos de la energía mecánica, Carpenter sostenía:

La abstracta noción de ‘fuerza’, emanada de la voluntad divina, opera a través de la materia inorgánica, y se manifiesta en la electricidad, el magnetismo, la luz, el calor, la afinidad química y el movimiento mecánico. Pero, cuando es dirigida por estructuras organizadas, afecta las operaciones del crecimiento, el desarrollo, la transformación químico-vital,

---

<sup>230</sup> Un ejemplo de esas controversias fue la sostenida por William Whewell y J.S. Mill. Ver W. Whewell (1840), J.S. Mill (1843), y una síntesis del debate en un artículo publicado anónimamente por H. Spencer en 1853, “The Universal Postulate”, *Westminster Review*, 3. Sobre el causacionismo universal, ver J.S. Mill (1843).

<sup>231</sup> W. Carpenter (1851).

etcétera; y es transformada, además, a través de las estructuras así originadas, en agencia nerviosa y poder muscular.<sup>232</sup>

La explicación de la fuerza mental no quedaba fuera de este esquema. Las fuerzas físicas correspondían a la naturaleza inorgánica, las fuerzas vitales a la naturaleza orgánica y la fuerza mental únicamente a la naturaleza humana. La fuerza nerviosa era la forma más elevada de fuerza vital, y la misión de la fisiología mental era, según Carpenter, estudiar las relaciones entre la fuerza nerviosa y la fuerza mental en el individuo. La vida se definía como un proceso por el cual la energía evolucionaba hacia formas cada vez más sofisticadas y potentes, del mismo modo en que la materia se desarrollaba en compuestos de complejidad cada vez mayor. El organismo humano y la naturaleza inorgánica obedecían a la misma 'ley universal', pues el universo era visto como un sistema de fuerzas en el cual el hombre, la naturaleza y lo absoluto formaban una gran unidad.

A la luz de las ideas expuestas por Carpenter en sus conferencias para la Royal Society a principios de la década de 1850, Spencer adoptó la hipótesis de que la fuerza era el hilo conductor entre las divisiones del sistema universal (entre lo animado y lo inanimado, lo vegetal y lo animal, lo animal y lo humano, el cuerpo y la mente, el individuo y la sociedad). Una mirada hacia la cadena evolutiva mostraba a la fuerza como un factor constante: "La evolución no es sólo un principio sino un hecho; no hay múltiples transformaciones similares, sino una sola metamorfosis progresando universalmente".<sup>233</sup> La 'persistencia de la fuerza' era el fundamento de la vida, aunque de origen misterioso e imposible de conocer más que por sus efectos y sus leyes.

El entusiasmo de Spencer por mostrar las infinitas formas en las que la fuerza o la energía se transformaban tiñó notablemente su visión psicológica y educativa. La importancia de la nutrición, por ejemplo, radicaba en el hecho de que implicaba un proceso por el cual la energía física externa acumulada en la comida se transformaba en energía

---

<sup>232</sup> W. Carpenter (1850a), p. 752.

<sup>233</sup> H. Spencer (1862), p. 538.

fisiológica, de la que derivaba la energía mental que sería transformada, nuevamente, en energía física interna. Por ello (y retornando a la cita spenceriana con la que abrí este capítulo), la educación del ser humano y toda consideración del orden etológico debía partir de un conocimiento de las leyes de la fuerza. La ignorancia que llevaba a creer que un carácter se podía modelar desconociendo estas verdades elementales hacía que muchos no pudieran ver cuán obstructiva resultaba la clase de educación que los victorianos consideraban como ‘idónea’ (fundamentalmente la ‘sobre-educación’). El tipo de carácter que generalmente se veneraba como excelso era antitético a las necesidades evolutivas universales.

La relevancia de la *fuerza* en sus diversas manifestaciones (la *fuerza* de la voluntad, la *fuerza* del alma, la *fuerza* del carácter, la *fuerza* de la mente, la *fuerza* del cuerpo, la *fuerza* del universo, etcétera) había impactado incluso en la concepción acerca de las cualidades que conformaban un ‘carácter cristiano ideal’, desatando profundas controversias en las cuales la visión educativa de Spencer tuvieron un rol preponderante. El punto de debate era el de la interpretación sobre la importancia de la *fuerza física* para la *fuerza moral* inherente al ‘carácter cristiano’. La concepción clásica de una ‘conducta cristiana ejemplar’ como reveladora de ‘*fuerza* interna’ era correlativa con la idea de la *debilidad* externa, física; mientras que el vigor del alma llevaba a la perseverancia, la paciencia y la constancia ante el sufrimiento, esas cualidades yacían en las entrañas de un cuerpo delicado, sensible, compasivo, desapasionado. Sin embargo, los conocimientos de la ciencia problematizaban esa visión de que la *muscularidad del carácter* era independiente de la muscularidad física, y el ideal de ‘un alma fuerte en un cuerpo débil’ comenzaba a ser desacreditado por las verdades de las ciencias naturales. La fragilidad corporal estaba deviniendo progresivamente subestimada por su afinidad con la naturaleza femenina, al mismo tiempo que un nuevo ideal avanzaba dispuesto a colocarse en el centro de la cultura: la ‘*virilidad* cristiana’, avalada por un hecho básico que la psicología evolutiva de Spencer había exaltado: la fuerza mental y moral era sostenida por la energía física. En otras palabras, la fortaleza del carácter era una noción simultáneamente interna y externa, física y mental, ‘integral’.

Un panorama de la intensidad de la controversia acerca de dichos ideales era apreciable en el enfrentamiento que durante varios años (a partir de 1857) mantuvieron dos figuras importantes de la Iglesia, el Reverendo y Canónigo Charles Kingsley y el Cardenal John Newman, y dentro del cual la filosofía educativa de Spencer era vista como el principal apoyo kingsleysiano. El ataque a Newman era, en gran medida, un rechazo del modelo de carácter cristiano que Newman y sus adherentes respaldaban como guía de la conducta, y que se basaba (según la interpretación de Kingsley) en el ejemplo de Cristo de docilidad, pasividad e inocencia (por oposición a la tendencia *natural* del hombre hacia las debilidades carnales y la fuerza muscular y material). La postura de Kingsley comenzó a difundirse como la defensa de una ‘cristiandad muscular’ cuando apareció su novela *Two Years Ago* (1857), que, en opinión de varios críticos, parecía ‘adorar las facultades del cuerpo mucho más que las de la mente, y exaltar el valor de los espíritus animales y de la fuerza física’.<sup>234</sup>

Indignado por la tergiversación maliciosa de sus ideas, Kingsley respondió inmediatamente a diversos embates, intentando aclarar su postura y distanciarse de la visión extrema con la cual se lo asociaba. Al igual que Spencer, deseaba enfatizar la integridad, unidad, armonía y salud del cuerpo, el alma y el espíritu *simultáneamente* considerados. La salud implicaba una vida plegada a los mandatos de la naturaleza (coincidiendo también, en ese aspecto, con la insistencia del frenólogo G. Combe acerca de la necesidad de armonía con las leyes naturales). En tal sentido, las leyes de la fisiología y la higiene eran tan intrínsecas al bienestar humano como lo eran las del intelecto y las de la moral.

Muchos de estos argumentos eran usados en su incansable invitación a participar en diversas reformas en las condiciones de vida de algunos centros urbanos.<sup>235</sup> Por su

---

<sup>234</sup> Ver F. Stephen (1858).

<sup>235</sup> Kingsley confesaba estar cansado de muchas cosas, menos de su lucha por el mejoramiento sanitario. Observando que ningún esfuerzo era demasiado cuando se trataba de dicha causa, Kingsley le decía a Lady Harding (una mujer vinculada a un movimiento de reforma sanitaria (Ladies Sanitary Association): “No puede haber ningún error en esto de salvar vidas humanas y entrenar generaciones saludables. Dios la bendiga a usted y a todas las mujeres que han descubierto que los seres humanos tienen cuerpos tanto como almas, y que el estado de esta última muy frecuentemente depende del estado del primero”. Ch. Kingsley, Carta a Lady

participación activa en la resolución de problemas concernientes a la situación material en la que se vivía en determinados sectores de la población (principalmente en Londres y en Eversley), algunos llamaban a Kingsley “el apóstol de la pulcritud”.<sup>236</sup> En una de sus tantas conferencias sobre esta cuestión (“The massacre of the Innocents”), Kingsley afirmaba que ningún deber era más elevado que “ayudar al mejoramiento de la raza inglesa tanto como sea posible, y asegurar que cada niño nacido en esta gran nación alcance el grado de desarrollo más alto del que sea capaz, tanto en fuerza física y belleza como en intelecto y virtud”.<sup>237</sup>

El ideal caracterológico de esta corriente de pensamiento en la que Kingsley (profundamente influido por Thomas Carlyle) estaba inmerso suponía un abandono de la filosofía educativa forjada en la tradición humanista clásica de Platón y Aristóteles, y recuperada, en la Inglaterra victoriana, por Newman y sus seguidores. De acuerdo con esta última visión, la educación era un proceso vertical en el cual las facultades ‘inferiores’ se entrenaban primero, y las facultades ‘superiores’ después. La educación implicaba un desarrollo de la razón y una concomitante ‘desencarnación’ que era intrínseca a la conducta virtuosa, caracterizada por las cualidades del alma (justicia, valor, auto-control, magnanimidad), antes que por las del cuerpo (salud, belleza, fortaleza). Tanto Platón como Aristóteles coincidían en que la educación física y la educación intelectual correspondían a trabajos diferentes y generaban efectos contrarios: el esfuerzo físico excesivo embrutecía la mente y el esfuerzo mental excesivo embotaba el cuerpo. En consecuencia, sus respectivos entrenamientos debían estar exactamente delimitados, y la prioridad se ubicaba siempre del lado del trabajo mental ya que lo que producía una vida feliz no eran sino las virtudes del alma (el rasgo distintivo del ser humano). La severidad y el rigor del entrenamiento físico (tal como lo practicaban los espartanos) podían conducir a la ferocidad y a la fuerza bárbara.

---

Harding, 1859. Incluida en Ch. Kingsley (1877), vol. III, p. 18, cit. en B. Haley (1978), p. 117. Ver también Ch. Kingsley (1874) y M. Thorp (1937).

<sup>236</sup> [J.K. Laughton] (1877), p. 438. Cit. en B. Haley, Op. cit., p. 116.

<sup>237</sup> Ch. Kingsley (1880), p. 259. Sobre la reverencia kingsleysiana al cuerpo y la robustez física y la influencia sobre los héroes de sus novelas, así como en su vida personal, ver W. Greg (1868).

El hombre virtuoso, en cambio, era una representación de las cualidades inherentes a un carácter perfecto, productor de una felicidad lograda mediante la sabiduría.

Sobre la base de este antiguo ideal, Newman renovaba la defensa de la educación liberal como un abierto desafío a la visión educativa utilitaria y cientificista de Spencer y al culto al cuerpo y la fuerza física (la ‘hombría’) que Kingsley pretendía conjugar con la cristiandad. Para Newman, la educación humanista (entendida como el cultivo del intelecto) era buena en sí y, si la salud del cuerpo era estimada como un bien valioso en sí mismo, no había razón para negar que la salud intelectual también lo fuese (partiendo de esa óptica, no había ninguna necesidad de explicar de qué le servía al hijo de un minero aprender, por ejemplo, griego o latín, ya que el saber era un fin, y no un medio). Con esta línea argumental, Newman intentaba mostrar que, para sembrar la más perfecta salud del intelecto, era menester atravesar por una educación universitaria liberal. Así, el carácter-modelo quedaba ligado a una visión eminentemente intelectualista.<sup>238</sup>

Durante toda la década de 1860, esta postura conservadora debió soportar la confrontación de la filosofía de la educación ‘natural’, diametralmente opuesta al humanismo clásico. La mente no sólo no era superior al cuerpo, sino que su salud dependía de éste último. Por otra parte, si mente y cuerpo eran una unidad, las virtudes de ambos eran alcanzadas a través de las *mismas* acciones y por los *mismos* medios (y no en momentos distintos y por vías diferentes, como sostenía Newman, siguiendo a Platón y a Aristóteles). El *juego deportivo* constituía un ejemplo claro del entrenamiento físico, mental y moral *simultáneo* (y por esa razón era caracterológicamente crucial en el proceso educativo). Kingsley afirmaba que

En el campo de juego los jóvenes adquieren virtudes que ningún libro les puede enseñar; no meramente valor y resistencia, sino, y mejor aún, moderación, auto-contención, equidad, honor, aprobación no egoísta del éxito de los otros, y todo aquel ‘toma y da’ de la vida que mantiene al

---

<sup>238</sup> Ver J. Newman (1852), D. Culler (1955), W. Houghton (1967).



hombre firme en su paso por el mundo, y sin el cual su éxito esta siempre mutilado o parcializado.<sup>239</sup>

El ideal de un carácter ‘viril’ se planteaba como la antítesis del viejo tipo de carácter “asociado con la feminidad, la cobardía y la deshonestidad”<sup>240</sup> (el cual se empeñaba en reprimir la dimensión física de la naturaleza humana). La independencia y el valor (cualidades sin las cuales la fuerza de carácter no podía desarrollarse) emanaban de cualquier espacio que deviniera campo de juego, y la universidad no era, en modo alguno, una condición necesaria ni suficiente para lograr ese propósito. La escuela era un taller en el cual el carácter era finamente tallado, pero no por su adoctrinamiento teórico, sino por el hecho de que era el lugar propicio para aprender a canalizar y modelar sanamente la energía y la fuerza de cada individuo a través del juego y el deporte.<sup>241</sup>

Tal como aparece documentado en una rica literatura sobre el movimiento de los juegos en las Escuelas Públicas durante las décadas de 1860 y 1870, esta filosofía de la educación ‘natural’ demostró tener una inmensa recepción cultural reflejada en el hecho de que los juegos consiguieron sumarse, de manera fundamental, a la vida escolar, hasta convertirse en una parte integral de la educación.<sup>242</sup> En un marco de desmesurados esfuerzos por erradicar la indolencia y la obscenidad entre los jóvenes, el juego era cada vez más aceptado como una forma de moderación caracterológica.<sup>243</sup>

---

<sup>239</sup> Ch. Kingsley (1874), “Nausicaa in London”, p. 86.

<sup>240</sup> Ch. Kingsley (1849), p. 6-7. La ‘deshonestidad’ era una característica atribuida al catolicismo (al cual Newman pertenecía desde su conversión en 1845) en razón de su defendido celibato como condición de la profesión eclesiástica; el celibato suponía, para los críticos, una actitud hipócrita frente a las pasiones carnales propias del ser humano. Cit. en B. Haley (1978), p. 118.

<sup>241</sup> Ver D. Newsome (1961), donde reconstruye la transición desde un ideal victoriano basado en la ‘santidad y el buen aprendizaje’ hacia un ideal basado en la ‘santidad y la virilidad’.

<sup>242</sup> Consultar R. J. Evans (1968), F. Gale (1885), P. MacIntosh (1952).

<sup>243</sup> La mayoría de las preocupaciones al respecto tenían que ver con prácticas ‘indecentes’ entre los pupilos, tales como el consumo clandestino de alcohol y tabaco, y ‘vicios’ sexuales, el peor de ellos siendo la homosexualidad. El deporte era intentado como un medio de gastar las fuerzas físicas sanamente, de modo de ‘purgar’ el espíritu. Ver E. Lyttelton (1887), D. Newsome (1961).

Como anticipé en el capítulo anterior, la idea de que la formación de un ‘carácter viril’ era, por excelencia, el objetivo educativo de las Escuelas Públicas tenía mucho que ver con la circulación de una influyente visión sobre la experiencia pedagógica de Thomas Arnold en Rugby durante la década de 1830 y 1840. Varios de los discípulos de T. Arnold en Rugby estaban trasladando ese emblema caracterológico a las Escuelas Públicas actuales, pero, en ese movimiento, el ideal arnoldiano de ‘virilidad’ resultaba drásticamente reinterpretado en términos de la ‘cristiandad muscular’ de Kingsley y el ‘animal perfecto’ de Spencer.<sup>244</sup>

Uno de los ex-alumnos de la Escuela de Rugby, el novelista Thomas Hughes, contribuyó significativamente a plasmar esa transición con su popular novela *Tom Brown’s School Days* (1857), donde narra las vivencias del joven protagonista, Tom, desde su nacimiento hasta su graduación en Rugby.<sup>245</sup> Su relato ficcional daba por sentado, sin duda alguna, la enorme carga valorativa de los juegos escolares (especialmente el fútbol y el críquet). Las funciones educativas de estos juegos se relacionaban con la creación temprana de hábitos de coraje y equidad que serían cruciales en la vida adulta. Durante su práctica, un joven aprendía a relacionarse con el medio natural, a asimilar una ética de grupo, a

---

<sup>244</sup> Ejemplos puntuales sobre los proyectos de reforma en diferentes Escuelas Públicas en E. Mack (1939).

<sup>245</sup> La mayor parte del relato estaba dedicado a los años transcurridos dentro de la escuela. Tom atravesó diferentes fases (desde la rebeldía contra los códigos de comportamiento, la rutina escolar y el tutelaje del Dr. T. Arnold, hasta la aceptación agradable del modo de vida de Rugby). Esa transformación surgió de un lento reconocimiento de la sabiduría y el carisma de Arnold con sus alumnos. Uno de los puntos cruciales de la novela tenía que ver con la relación de amistad entablada entre Tom y Arthur, compañeros de habitación. Arthur era físicamente débil, pero intelectual y muy bondadoso. Dado el sistema de prefectos impulsado por Arnold, Tom (de constitución fuerte, atlética, y capitán del equipo de críquet) se convirtió en el protector de Arthur (intimidado por los líderes de la escuela, que lo trataban de ‘afeminado’). A partir de eso, la influencia de Tom sobre Arthur fue notable, pues le enseñó a jugar críquet erradicando su timidez, su inseguridad y haciendo que Arthur se ganara la aceptación de sus compañeros. Pero la influencia también se dio en sentido contrario, ya que Arthur logró rescatar a Tom de la indiferencia religiosa, infundiéndole el hábito de la oración y de la lectura de la Biblia, e incentivándolo al estudio y al abandono de las artimañas que Tom usaba para copiarse. Hughes sugería que lo que Arthur logró sobre el carácter de Tom (el triunfo del cultivo moral) era la contrapartida de lo que Tom había logrado sobre Arthur (el cultivo del cuerpo, de la fuerza física). De no ser por Tom, Arthur hubiera sido profundamente dañado por sus pares; a la inversa, de no ser por Arthur, Tom hubiera recibido el castigo de Dios. Ver el Prefacio de T. Hughes a la sexta edición de *Tom Brown’s School Days* (1871).

comprender las expectativas de sus pares y actuar de acuerdo a ellas, así como a definir su rol y su estatus dentro del propio mundo juvenil. El deporte era la mejor preparación para la adultez ya que, al igual que el juego competitivo, la vida no era sólo moralmente exigente, sino, y ante todo, físicamente demandante.<sup>246</sup>

Por un lado, la novela de Hughes enfatizaba la *continuidad e integridad* de experiencias que conformaban el carácter de un individuo, de modo que el carácter adulto no era más que una síntesis de todo el pasado (cada etapa quedaba marcada en la historia personal, con sus héroes, costumbres y formas de recreación).<sup>247</sup> Bruce Haley interpreta la novela de Hughes como una demostración de que el proceso de formación del carácter seguía el patrón del crecimiento, o cambio vital, de la fisiología. Pues, la asimilación activa del pasado en el presente (propia de un carácter saludable) constituía una integración de estructuras, de funciones y de ambas a la vez (es decir, la interevolución de todas las fases de la existencia).<sup>248</sup>

Pero lo más importante que esta novela ejemplificaba era la profunda transformación de ese ideal de *virilidad* al que T. Arnold entendía en términos morales y mentales, y al que sus discípulos le estaban dando una dimensión física y corporal correlativa con los virajes sufridos por la psicología hacia la fisiología y la biología. Vale la pena contrastar ambos sentidos de la idea de ‘virilidad’ porque permite entender los reclamos de educación física y educación científica que se desprendían de la nueva acepción del término.

El ideal de ‘Virilidad’ de acuerdo al objetivo pedagógico originalmente defendido por T. Arnold (desde 1828 hasta 1842) tenía que ver con la instauración de un modelo disciplinario cuyo objetivo era la perfección moral e intelectual del “*gentleman cristiano*” puesto al servicio de la nación.<sup>249</sup> Combinando su tarea de maestro, director y pastor,

---

<sup>246</sup> “Tom Brown’s School Days”, *Edinburgh Review*, 107, (1858).

<sup>247</sup> T. Hughes, prefacio a la sexta edición de *Tom Brown’s School Days* (1871).

<sup>248</sup> Un análisis relativamente detallado de la novela de acuerdo con esta secuencia en B. Haley (1978), cap. 7.

<sup>249</sup> T. Arnold (1845), S. Fitzjames (1858). Sobre las ideas educacionistas de T. Arnold, ver T. Bamford (ed.) (1970).

Arnold organizó la disciplina en la Escuela de Rugby según un sistema conocido como ‘sistema de prefectos’, que obligaba a los alumnos a internalizar los principios morales y las reglas existentes en la escuela. Dicha implementación tenía la ventaja de que la vigilancia sobre el comportamiento cotidiano de los alumnos pupilos era practicada por ellos mismos en orden jerárquico: los estudiantes de los grados inferiores debían servir a aquellos que estaban en el último año (próximos a graduarse), entre quienes el director elegía a los ‘prefectos’, conformando un grupo gobernante a cargo de la mayoría de los asuntos internos de la escuela. De esta manera, la tarea de vigilancia que le competía a Arnold estaba distribuida de modo tal que se hacía constante e impersonalizada. El ‘prefecto’ debía ser, para los inferiores, un referente caracterológico distinguido por su grado de madurez y su responsabilidad, su capacidad para dirigir y auto-dirigirse, y para procurar la moralidad y la disciplina; dicho brevemente, el ‘prefecto’ era, en el ámbito escolar, un prototipo del carácter deseable y digno de un *englishman* útil al Estado, destacado por su ‘hombría’ entendida como una actitud permanente de ‘anti-sentimentalismo’ (asociado con la ‘debilidad de voluntad’).<sup>250</sup>

Ciertamente, y como muchos historiadores lo han sugerido, la innovación arnoldiana de la vieja Escuela Pública tradicional tendía a superar el profundo descontento de la alta clase media hacia el sistema educativo que imperaba en las escuelas existentes (Rugby, Eton, Harrow, Marlborough, Wellington, Haileybury y Winchester). Ese estrato social ascendente ya no se conformaba con el hecho de que sus hijos recibieran la educación de un *gentleman*, sino que requerían también una formación útil y acorde a las exigencias laborales de la vida industrial y a las necesidades disciplinares impuestas por una nación imperial. T. Arnold introdujo modificaciones importantes en el currículo, tales como la enseñanza de lenguas modernas (francés, alemán), pero los clásicos nunca dejaron de ser su prioridad. Por ello la transformación que produjo en Rugby tuvo que ver más con el régimen disciplinar que con los contenidos educativos. La forma en la que la escuela funcionaba (mediante el sistema de prefectos) sustentaba una visión de la vida como una pesada

---

<sup>250</sup> Un análisis detallado de esa transición en D. Newsome (1961).

responsabilidad moral concentrada en el deber de conducir y ser conducido, y para la cual se requería ‘fuerza de carácter’. Como ha indicado David Newsome, ese ideal educativo, que simbolizó la llegada al poder de la clase media en el control de las escuelas públicas y que precipitó la expansión rápida y masiva de estas últimas convertidas en instituciones-modelo, transmitió un paradigma pedagógico que promovía el espíritu de *autoafirmación* como rasgo fundamental del carácter nacional inglés.

Una importantísima comisión real instaurada en 1864 para determinar el estado de la educación en las Escuelas Públicas, la *Clarendon Commission*, reflejaba claramente esa estimación de la escuela arnoldiana:

Es inestimable todo lo que los ingleses le debemos a estas escuelas, en virtud de las cualidades que promueven en sus alumnos –la capacidad para controlar y controlarse, su aptitud para combinar la libertad con el orden, su vigor y virilidad de carácter, su gran respeto por la opinión pública sin caer en la esclavitud, su amor por el ejercicio y el deporte sano. Estas escuelas han sido las principales guarderías de nuestros gobernantes; en ellas, y en las escuelas que más tarde se han adaptado a su modelo, se han formado hombres de las más diversas clases, logrando la igualdad social; aunque luego han seguido distintas profesiones y carreras, sus alumnos forjaron allí los hábitos que han gobernado sus vidas; probablemente ellos han sido quienes más han participado en la formación del carácter del “gentleman inglés”.<sup>251</sup>

La idea arnoldiana de que educar era ‘formar caracteres viriles’ permaneció incuestionable en la década de 1860. Sin embargo, el concepto de ‘virilidad’ recibió todo el impacto del evolucionismo spenceriano, la psico-fisiología y la filosofía pedagógica que ambas corrientes contribuyeron a desarrollar. La ‘virilidad’ que, para Arnold, significaba una ‘excelencia moral cristiana’, cultivada por el intelecto en el seno de la capilla y el salón de clases, comenzó a ser desplazada cuando varios de sus discípulos (como era el caso de T.

---

<sup>251</sup> Cit. en B. Simon y I. Bradley, (1975), p. 153.

Hughes)<sup>252</sup> pretendían dar nuevo aliento a ese ideal pero haciendo hincapié en el hecho fundamental de que la excelencia moral y mental nunca podía ser alcanzada con un cuerpo endeble o enfermo. En otras palabras, la aún deseable ‘virilidad’ era una condición ‘física-moral’. El campo de juegos, que en la Escuela Pública arnoldiana era simplemente un espacio recreativo, estaba deviniendo ahora el escenario principal donde se moldeaban ‘los futuros amos de la nación y del imperio’, un suelo donde se desenvolvía el aprendizaje de mayor valor para la vida: la competencia.

Los historiadores del deporte coinciden en destacar al críquet como el más venerado de los deportes competitivos en las Escuelas Públicas de la década de 1860.<sup>253</sup> Despertando mayor pasión aún que el fútbol, la cancha de críquet llegó a ser vista como el lugar predilecto para la formación de virtudes tan importantes como la lealtad, la obediencia y la conformidad a las reglas, que no sólo definían la respetabilidad de un ‘*gentleman* inglés’, sino que también conformaban los instrumentos físicos, morales y mentales necesarios para asumir las responsabilidades del gobierno imperial. La ‘ética del juego’ apuntando a la ‘hombría’ enseñaba al mismo tiempo el dominio y la deferencia, generando la confianza para conducir y la compulsión a obedecer. El juego de equipo reforzaba, además, la idea de que, en la lucha *competitiva*, el mejoramiento individual significaba el mejoramiento grupal (lo mismo que en la naturaleza y en la sociedad). Por otra parte, la ansiedad y las expectativas generadas por un próximo encuentro con el rival se suscitaban dentro de un ámbito de relativa certeza ya que, al igual que cada uno de los jugadores, los equipos se veían como portadores de ciertos rasgos que los ‘*caracterizaban*’ (y que, en consecuencia, permitía *predecir* la conducta individual y grupal dentro del campo de juego). En la novela de T. Hughes, un maestro dialogaba con Tom Brown durante su último partido en Rugby, y le decía “Comienzo a ver el juego científicamente”<sup>254</sup>, a lo que Tom respondía “¿No lo es?”

---

<sup>252</sup> Otros ejemplos en E. Mack (1939).

<sup>253</sup> Una forma importante bajo la cual se comenzó a consolidar la organización de los juegos en las escuelas fue a través de las competencias interescolares. Sobre los primeros torneos universitarios (auspiciados por Oxford y Cambridge a partir de 1864) ver H. Abrahams y J. Bruce-Kerr (1931). Acerca de otras especialidades atléticas, consultar M. Shearman (1889), F. Webster (1929), B. Haley (1978).

<sup>254</sup> T. Hughes (1857), p. 303.

Es más que un juego, es una institución”, tan intrínseco a la esencia inglesa como “el hábeas corpus”.<sup>255</sup>

Las funciones culturales que los juegos de equipo cumplían dentro de las Escuelas Públicas eran muy diversas. Por ejemplo, permitían una neutralización *momentánea* de las diferencias de clase, de raza o de nacionalidad que eran sumamente rígidas fuera de ese espacio de juego. Durante la competencia, la heterogeneidad social dejaba de ser un obstáculo. Esa situación era mucho más marcada aún en las Escuelas Públicas de las colonias, construidas sobre la base del modelo inglés. Así lo relataba biográficamente un periodista caribeño describiendo sus vivencias escolares en Trinidad, su tierra natal (y colonia británica):

Tan pronto como entrábamos en la cancha de críquet o de fútbol, todo cambiaba. Éramos una mezcla tricolor. Los niños blancos (hijos de ingleses, algunos de ellos oficiales y otros comerciantes), negros y mulatos de clase media, niños chinos, cuyos padres hablaban un inglés muy cortado, niños de la India, cuyos padres no sabían una sola palabra en inglés, y algunos niños pobres, y negros... Sin embargo, rápidamente aprendíamos a obedecer la decisión del árbitro sin cuestionamiento alguno, por más irracional que fuese. Aprendíamos a jugar con el equipo, lo cual significaba subordinar nuestras inclinaciones personales, e incluso nuestros intereses, para el bien de todos. (...). En el campo de juego, *hacíamos lo que se debía hacer*. A quién más respetábamos era a aquel que nunca violaba las reglas. Y cuando alguien hacía trampa, todo el grupo lo denunciaba, con la intolerancia y la crueldad propias de la juventud. Eton y Harrow no eran nada al lado nuestro.<sup>256</sup>

Este pasaje revela la conciencia acerca de la función disciplinaria y modeladora del juego sobre el carácter de los individuos, la identificación entre la fuerza y el deber, así

---

<sup>255</sup> T. Hughes, Op. cit., p. 304.

<sup>256</sup> C.L.R. James (1963), p.34. Cit. en I. Baucom (1967), p 160.

como la asimilación entusiasta de un código moral común que reinaba por encima de las diferencias. Muestra, además, una tendencia de la época a creer que el ‘carácter nacional’ de Inglaterra era *exportable* al Imperio a través de la implantación de espacios típicamente ingleses, como lo era el campo de críquet. De alguna forma, esa visión alentaba el proyecto de aquellos teóricos imperialistas que, desde hacía tiempo, ambicionaban “crear un cuerpo de sujetos coloniales ‘ingleses’ en sus pensamientos, sus hábitos y sus gustos”.<sup>257</sup>

Por otra parte, es preciso considerar que el florecimiento del juego deportivo dentro de la esfera de las Escuelas Públicas de la segunda mitad del siglo XIX no significó que la valoración caracterológica de aquél no alcanzara a quienes no podían recibir educación en instituciones de ese nivel. Pues el héroe representado por Tom Brown en la obra de T. Hughes (el símbolo del ‘carácter inglés’ entre las clases elevadas) tenía sus homólogos entre los bajos estratos sociales. La literatura de la época encumbraba el nombre de W. G. Grace (un ‘sinónimo del críquet’) como ‘la gloria nacional’, un objeto de veneración fanática por parte de todas las clases, un héroe que lograba unificar y homogeneizar las profundas fisuras que separaban a la estratificada población inglesa. En un artículo que describe el fervor popular inglés hacia Grace (sin precedentes tratándose de un deportista), el historiador del críquet Ronald Mason sostiene:

El público amante del críquet encontraba en Grace un símbolo de la década de 1860...una figura nacional cuyo nombre y apariencia todos (en la isla) conocían tan bien como a la mismísima Reina Victoria. Los victorianos,

---

<sup>257</sup> Thomas Macaulay (1835), p. 721, *Minute on Indian Education*, en *Selected Writings*, ed. J. Clive, Chicago University Press, 1972. En el siglo XIX coexistían dos visiones contrapuestas acerca de la esencia de la identidad ‘inglesa’ (en oposición a la ‘británica’, que era sólo una categoría jurídica). Por un lado, una tendencia que ligaba los rasgos del carácter nacional a la habilidad anglosajona para mantener la pureza racial frente a la conquista y a la invasión extranjera. Ese continuismo esencialista se oponía a la visión que enfatizaba la hibridez cultural del inglés y que defendía un discurso ‘localista’ de acuerdo al cual la identidad inglesa se había formado por la exposición a ciertos *espacios auténticamente ingleses* -que comunicaban un cierto tipo de tradición, un sentido de pertenencia y un sistema de educación. En la segunda mitad del siglo XIX el más importante de los localistas fue John Ruskin. Ver, por ejemplo, su discurso en defensa del arte gótico como una ‘arquitectura de la identidad inglesa’ que, transportada a las colonias, podía preservar la identidad cultural de los colonizadores y anglicizar, reformar y civilizar al colonizado. J. Ruskin (1848), (1851) y (1857). Un análisis similar sobre el campo de críquet en C. L. James (1963). Sobre estudios poscolonialistas acerca de este tema, ver I. Baucom (1967), L. Seaman (1973), A. Mac Dougall (1982).



adoradores del éxito y la autoridad masculina, le rendían un culto olímpico. El magnífico cuerpo, así como el rico carácter orgulloso y presuntuoso de este impresionante jugador de críquet eran tan efectivos en cautivar a los espectadores como su habilidad deportiva.<sup>258</sup>

Tras esta descripción, Mason formula su hipótesis, según la cual

Por muy poderosa que la destreza de Grace haya sido, nunca lo hubiera investido de la mística que su nombre creaba de no haber sido por su inusual capacidad para personificar los ideales a los que la época aspiraba.<sup>259</sup>

La aparición de Grace como un carácter heroico coincide con otros fenómenos que contribuían a la difusión y la popularización del críquet como la representación visual del carácter inglés. La admiración de las masas hacia el espíritu atlético brotaba en una época en la que el deporte estaba dejando de ser una forma de llenar el tiempo y se estaba convirtiendo en una parte importante de la vida cotidiana, una especie de “manía”<sup>260</sup>, que progresivamente generaba una avalancha de nuevos eventos culturales (competencias y festivales para multitudes), innovaciones institucionales (clubes nuevos, confederaciones nacionales, gimnasios), actividades comerciales de expansión muy rápida (toda una industria montada en torno a la indumentaria, los equipamientos, los artículos deportivos, etcétera), un crecimiento sin precedentes de la labor periodístico-deportiva (la explosión de la prensa deportiva se inició a mediados de 1850, y cada juego o deporte tenía, generalmente, sus órganos editoriales especializados)<sup>261</sup>, y, fundamentalmente, un nuevo referente para la emulación. El juego organizado no era sólo un deporte que algunos

---

<sup>258</sup> R. Mason (1966), p. 543.

<sup>259</sup> R. Mason, Op. cit., p. 544.

<sup>260</sup> N. Broome (1870), p. 133.

<sup>261</sup> Sobre los medios periodísticos de cada especialidad deportiva (críquet, fútbol, atletismo, montañismo, ciclismo, tenis, golf, hockey sobre hielo, waterpolo, etcétera), ver M. Watman (1968), B. Haley (1978).

jugaban, sino también un evento sobre el cual la gente se informaba, opinaba, escribía y festejaba. Era, como sostiene Ian Baucom, un hecho que despertaba un sentimiento espontáneo de identificación cultural (es decir, de pertenencia a un espacio común).<sup>262</sup>

El *atleta* era la expresión del auto-mejoramiento, de la disciplina y la obediencia a las leyes naturales de la salud mental, moral y corporal, una muestra del resultado caracterológico que se obtenía cuando una ‘buena constitución original’ recibía ‘buen entrenamiento’; su habilidad y su destreza constituían el ‘evidente poder de los hábitos sobre la voluntad’, y de la educación sobre la organización natural del ser humano.

El nuevo “ídolo de las masas”<sup>263</sup> representaba la imagen de una *energía* que no era exclusivamente física ni exclusivamente mental o moral; representaba el producto de una *fuerza* que no era ni meramente interna ni meramente externa. En síntesis, el atleta simbolizaba la nueva idea del carácter: un complejo simultáneamente fisiológico-moral, cuya posesión era, según Smiles, “la verdadera corona de la vida”.<sup>264</sup> El individuo fuerte, enérgico, lleno de voluntad, de ganas, era el amo de su propio destino y del de su nación. No porque el carácter permitiera alcanzar cualquier meta (un ciego no podría ver por más fortaleza que tuviera), sino porque, ante la particular condición original de cada individuo, siempre era posible una *mejoría* (por mínima que fuese), y ello implicaba por encima de todas las cosas, tener *método*.<sup>265</sup>

Aunque los juegos de equipo eran valorados por el desarrollo eminente de las capacidades competitivas, la actividad física en sí satisfacía una función modeladora fundamental incluso cuando era practicada en soledad. Pues, el deportista competía

---

<sup>262</sup> I. Baucom (1967), cap. 4.

<sup>263</sup> Sobre la imagen heroica del Atleta en 1866, ver R. J. Evans (1867).

<sup>264</sup> S. Smiles (1859).

<sup>265</sup> La ceguera de Henry Fawcett desde los 23 años era un ejemplo que muchos victorianos ponían como ejemplo de ‘carácter’ y fuerza de voluntad, gracias a lo cual Fawcett había desarrollado una brillante carrera académica, política e incluso en su vida personal, ya que era un gran deportista y hacía una vida que implicaba grandes esfuerzos para superar las dificultades de su incapacidad visual. Sobre la biografía de H. Fawcett ver L. Stephen (1886).

constantemente consigo mismo, con sus límites, con sus fronteras, enfrentado a la naturaleza interna y externa, que se imponía siempre como un ‘otro’ a ser vencido. En *Mountaineering in 1861*, el físico John Tyndall sostenía que, sin resistencia externa, el hombre era pura potencia, ‘una mera capacidad’, un ‘objeto sin agente’, que no podía descubrirse a sí mismo como ser tangible. Describiendo su propia experiencia en el ascenso de una montaña, Tyndall decía haber tomado conciencia, como nunca antes, de la ‘materialidad’ de su condición humana (“Yo dependía principalmente de los dedos, las muñecas, y el antebrazo, y como un instrumento mecánico la mano humana se me aparecía, ese día, como algo que nunca había estado antes en mí. Era un milagro del arte constructivo”).<sup>266</sup> El rigor y las exigencias físicas a las que el cuerpo era sometido a través de vivencias semejantes conducían al conocimiento del medioambiente tanto como del propio ser (“En situaciones que requieren gran energía y habilidad, el sentimiento de autoconfianza es inexpresablemente agradable; uno contrae una amistad más íntima con el universo por el hecho de estar más conectado con sus partes”).<sup>267</sup> Tyndall, quien era un participante destacado en las ya mencionadas conferencias organizadas por Faraday sobre educación mental, creía que, así como la física ‘educaba’ los poderes mentales de las masas, también educaba sus cuerpos y confería un sentido de identidad despertado por el autoconocimiento.

Si la adversidad *natural* era un laboratorio para la formación del carácter, la gran riqueza del deporte era la de recrear *artificialmente* esa situación, colocando al individuo en un terreno donde aprendía a dominarse a sí mismo, a ‘conquistarse’ como ser ‘íntegro’ y complejo; la práctica deportiva era entendida como un medio de disciplinar el cuerpo y la mente de manera *concurrente*, orientando el caudal energético interno en las direcciones correctas de acuerdo al ideal planteado. La educación física era, por lo tanto, una parte intrínseca al desarrollo saludable del ser humano, y vital para la formación de los buenos

---

<sup>266</sup> J. Tyndall J. (1861), p. 53.

<sup>267</sup> J. Tyndall, Op. cit., p. 81. Sobre educación mental, ver J. Tyndall (1879).

hábitos que, a la larga, formarían el carácter del individuo, de sus descendientes y de su nación.

Esta dominante ideología acerca del carácter individual-nacional, que comenzó en la primera parte del siglo XIX, con el prototipo arnoldiano del ‘carácter viril’ significando una ‘excelsa condición moral’ lograda mediante el disciplinamiento religioso e intelectual, y que en la segunda parte se transformó en una búsqueda guiada por el mismo objetivo pero apoyada en el disciplinamiento científico y deportivo, terminó desembocando en una crisis cultural entre aquellos que adherían con entusiasmo a esta transición (Spencer, Kingsley, Hughes) y aquellos que estaban estupefactos ante lo que consideraban una inaceptable tergiversación del objetivo educacional de T. Arnold y una legitimación de la pobreza cultural que estaba sufriendo Inglaterra bajo tal ‘anti-intelectualismo’ utilitarista.

Uno de los más indignados era, como ya lo anticipé en el capítulo anterior, Matthew Arnold, que aborrecía la ‘pedagogía natural’ de Spencer en un ataque que se extendía al individualismo económico (el *laissez-faire*), a las reformas democráticas y al No-Conformismo religioso (al cual correspondían las escuelas que tenía a su cargo como Inspector). Al igual que su padre, M. Arnold tenía un particular respeto por los Clásicos (Platón, Aristóteles), y una profunda admiración por el Cardenal J. Newman, tanto por sus ideas como por su participación política en el Movimiento de Oxford.<sup>268</sup> Otros pensadores con los que Arnold se manifestaba en deuda eran Burke, Goethe, Renan, Saint-Beuve y, fundamentalmente, Alexis de Tocqueville. Creía que la sociedad americana que este último describía en *Democracy in America* (1835) era un espectro de lo que le esperaba a Inglaterra bajo el dominio de las clases medias incultas, mediocres e ignorantes (a las que caracterizaba como ‘filistinas’).

Sin embargo, M. Arnold aceptaba que el porvenir inglés estaba en manos de ese sector social (ya que las reformas parlamentarias de 1832 y de 1867 habían puesto el poder en sus manos), y que, en consecuencia, las esperanzas de un mejoramiento social requería,

---

<sup>268</sup> El movimiento de Oxford tuvo lugar dentro de la Iglesia Anglicana en la década de 1830. Su motivo principal era la promoción del desarrollo del ceremonial litúrgico como acercamiento a Dios.

de manera urgente y necesaria, de su *educación*. Uno de los factores que había predispuerto al deterioro del carácter nacional provocado por el dominio político de las clases medias era, según Arnold, el hecho de que éstas pertenecían, en su mayoría, a la disidencia religiosa (sobre todo al metodismo, especialmente al wesleyanismo). En ese credo se había engendrado, de acuerdo a su opinión, una visión estrecha del cristianismo y una defensa fanática de la libertad personal ilimitada, conducente al individualismo económico. Los No-conformistas habían “desarrollado un lado de su humanidad a expensas de todos los demás, deviniendo, en consecuencia, incompletos y mutilados”.<sup>269</sup> La representación crítica de la actualidad inglesa tal y como se manifestaba en la década de 1860 necesitaba, según Arnold, de una infusión de ‘cultura’ (‘luz y candor’), educación humanista (en oposición a la educación práctica reclamada por los utilitaristas). La rigidez de conciencia y la relación ‘muscular’ y ‘masculinizada’ con el mundo (característica del puritanismo del siglo XIX, obsesionado con la búsqueda de afirmación *individual* y con la propia libertad a expensas de la libertad de los demás) necesitaba ser equilibrada por una fuerza rival, basada en la espontaneidad de conciencia y el pensamiento flexible, ‘feminizado’. Llamaba a esta tendencia ‘helenismo’, en contraposición al predominante ‘hebreísmo’. Esa regeneración social sólo era posible si se llenaba el país de escuelas y universidades (lo cual exigía, a su vez, reemplazar la obsoleta organización civil inglesa por una reorganización que estuviese a la altura de los estados modernos como Francia, Alemania, Italia y Holanda).<sup>270</sup>

Las penetrantes críticas conservadoras de M. Arnold al sistema utilitario de educación y a la interpretación ‘física’ que los post-arnoldianos estaban promoviendo respecto al ideal de la ‘virilidad’ se asentaban en la idea de que esa corriente estaba sostenida por una filosofía que le rendía homenaje a las cualidades más ‘superficiales’ de la naturaleza humana. Su opinión no era aislada. En 1870, Wilkie Collins manifestaba gran irritación por todo el movimiento ideológico que había contribuido a legitimar una ‘hombría’ que servía de justificativo para acentuar la violencia de las relaciones

---

<sup>269</sup> M. Arnold (1869), p. 10-11.

<sup>270</sup> M. Arnold, Op. cit.

interpersonales (particularmente la agresión hacia las mujeres). Coincidió con M. Arnold en su disgusto por el aplauso de las masas hacia aquellos atributos corporales que los seres humanos compartían con los brutos y las razas primitivas, y que eran rasgos más asociados con el ‘bretón aborigen’ que con el inglés civilizado. Mientras que muchos veían al Atleta como un ‘nuevo *gentleman*’ de mediados del siglo XIX, otros lo consideraban un “*bárbaro moderno*”<sup>271</sup>, una anomalía del proceso evolucionario, un sujeto cuyo cuerpo se había beneficiado durante años de la salud física de sus ancestros pero cuya mente tenía aún las inclinaciones del salvaje.

Spencer era muy consciente de esta reacción incluso antes de que se desatara la polémica en torno a su defensa de la educación física en su libro *Education*. En repetidas ocasiones alertaba sobre la recepción crítica que su visión utilitaria y científicista tendría sobre ‘las mentes menos abiertas’. A pesar de esto, creía que su reclamo de “un acomodamiento del régimen educativo doméstico y escolar a las verdades establecidas de la ciencia moderna”<sup>272</sup> era menos degradante que “negarle a los niños el beneficio de un conocimiento experimental” que de hecho ya beneficiaba “a ovejas, toros y caballos”.<sup>273</sup> La fisiología mental y la psicología evolucionista obligaban a combatir la vieja falacia de que ‘el poder surgía de la nada’, una idea que sólo servía para debilitar los cuerpos y las mentes; pues la mayoría de los errores cometidos en la formación del carácter se debían a desequilibrios provocados por la vieja práctica del ‘ascetismo’ que padres y maestros practicaban sobre los niños casi siempre por la ansiedad de evitar las actitudes conductuales y corporales consideradas ‘primitivas’ y ‘salvajes’ (Spencer argumentaba que la historia universal mostraba cómo las “razas bien alimentadas” habían sido, y eran, “las razas enérgicas y dominantes”).<sup>274</sup>

---

<sup>271</sup> M. Arnold, Op. cit., W. Collins (1870), prefacio.

<sup>272</sup> H. Spencer (1861), p. 178.

<sup>273</sup> H. Spencer, Op. cit., p. 177.

<sup>274</sup> H. Spencer, Op. cit., p.191.

En el contexto dentro del cual se había disparado toda esta crisis entre quienes se alarmaban por la exaltación spenceriana del cultivo de la *animalidad* humana y aquellos que la veían sin asombro y con simpatía, un hecho trascendente complicaba aún más la situación a favor de los spencerianos: el darwinismo, cuya emergencia acarrió nuevas y poderosas razones para poner bajo el microscopio del científico el lado *bestial* de la naturaleza humana, además de hacer evidente la ignorancia científica encarnada en el conocimiento teológico y en la educación humanista que aún imperaba en la mayoría de las escuelas.

Cuando Charles Darwin publicó *Origin of Species, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* (1859) no sostenía que su gran hipótesis sobre la evolución por ‘selección natural’ se aplicara al caso del hombre. Para dar ese paso, Darwin esperó hasta 1871 y 1872, cuando publicó *The Descent of Man* y *The Expression of the Emotions*. Pero esto no significó que, en el transcurso de la década de 1860, no se involucrara en las innumerables polémicas que la ‘teoría del mono’ (como algunos la llamaban) había suscitado entre los contemporáneos, ya absortos ante la *biologización* spenceriana del ser humano.

La atención de los darwinistas acerca de las similitudes entre el hombre y el mono resultaba indigerible para el sector religioso y para el público en general. A pesar de los intentos de caricaturizar la nueva doctrina (al poner en boca de Darwin la idea de que el hombre debía ser considerado “un orangután altamente estilizado”)<sup>275</sup>, los darwinistas se esforzaban por explicar *científicamente* los rasgos humanos, sobre todo la noción de conciencia o sentido moral (que era, indudablemente, la más afectada). Algunos intelectuales, como Ch. Kingsley, estaban mejor dispuestos a aceptar la teoría de la evolución (que, según él, ofrecía una visión más noble de la existencia de Dios), pero la reacción de la mayoría era de rechazo, dudas, intriga e incomodidad hacia una visión que les resultaba extremadamente ofensiva para la dignidad humana.

---

<sup>275</sup> Rev. L. Jenyns (1860), carta a Ch. Darwin, cit. en R. Richards (1987), p. 161.

Con todo, el darwinismo fue un factor que sumó razones esenciales para abogar por la educación y el ‘buen carácter’ como herramientas óptimas para la competencia individual y grupal. Si bien es cierto que, desde 1865, Francis Galton intentaba derivar un determinismo anti-educacionista (basado en la idea de que el carácter mental y moral de los seres humanos era el producto de la acción combinada de la *herencia* y la *selección natural*), su visión extrema no fue compartida por Darwin.

Según Galton, el evolucionismo darwiniano implicaba que todos los rasgos del carácter (la aptitud intelectual, las predisposiciones, las pasiones, los impulsos, el amor parental, los sentimientos morales y religiosos, los gustos, las inclinaciones, las patologías, etcétera) eran tan hereditarios como los rasgos físicos y, en conjunto, conformaban un material sobre el cual el individuo (“mero transmisor de una naturaleza recibida”)<sup>276</sup> no tenía poder de modificación alguna. Siendo el resultado de la acción de fuerzas selectivas, esos rasgos habían sido favorecidos por la naturaleza en virtud de ser los más ventajosos para la cohesión familiar y social. En oposición a la tendencia dominante en la época (W. Carpenter, J.S. Mill, A.Bain, H.Spencer, entre otros) Galton sostenía que el medioambiente y, por lo tanto, la educación, carecían de una auténtica agencia causal que pudiera desviar el curso inderrotable de las fuerzas naturales. En un gran trabajo de 1869, *Hereditary Genius*, Galton presentaba un análisis estadístico de *pedigrees* a partir del cual proponía que el individuo que nacía con una gran *habilidad natural*, combinada con el entusiasmo y el esfuerzo, inevitablemente alcanzaría la eminencia, debiéndole poco o nada a la educación o a la ayuda de los contactos sociales. Galton creía que, quienes ya nacían con determinados dotes caracterológicos, eran capaces de imponerse a cualquier obstáculo y dificultad, por más desfavorables que fuesen sus circunstancias. En tal sentido, los mismos casos que Smiles usaba para demostrar cómo la adversidad formaba un carácter, Galton los interpretaba como una evidencia de que nada ni nadie podía detener al que nacía para triunfar. En consecuencia, estimaba como inaceptable la idea spenceriana de que el

---

<sup>276</sup> F. Galton (1865).



aprendizaje, la educación y los hábitos fuesen capaces de transformar y mejorar la herencia mental. Desde 1865 Galton sostenía

Es posible aducir una larga lista de hábitos que los padres han mantenido a lo largo de su vida y que no son transmitidos a sus hijos. No concibo que el hijo de un soldado aprenda su rutina con más rapidez que el hijo de un artesano. Estoy seguro de que los hijos de un pescador, cuyos ancestros han perseguido lo mismo durante muchísimo tiempo, no tienen mejor dominio de la pesca que los hijos de una persona ordinaria cuando van al mar por primera vez.....Si los hábitos de un individuo se transmiten a sus descendientes es, como dice Darwin, en un grado muy pequeño, y prácticamente imposible de rastrear.<sup>277</sup>

Sin embargo, Darwin no descartaba la influencia del medio sobre la herencia, lo cual debilitaba la pretensión galtoniana de presentar su postura anti-educacionista como un corolario del darwinismo. Ciertamente Darwin nunca tuvo gran entusiasmo por la idea lamarckiana sobre la transmisión hereditaria de hábitos, pero en sus obras de 1871 y 1872 se vio presionado a admitir esa posibilidad con fines explicativos. En *The Descent of Man* aceptaba la insuficiencia de la selección natural para dar cuenta de los sentimientos morales que no tenían un beneficio directo para el individuo (por ejemplo, las conductas altruistas). Si bien su principal innovación tuvo que ver con la noción de una selección natural que operaba sobre la comunidad (como ya lo había sugerido W. Bagehot), había conductas que no ofrecían ventaja alguna ni para el individuo ni para su grupo. Ante esas instancias, Darwin consideraba, finalmente, la posibilidad de la herencia de asociaciones y hábitos (transmisibles al menos como 'tendencias'). Por ejemplo, intentaba explicar la tendencia a rechazar automáticamente los deseos que competían con los placeres más moderados de la sociabilidad (el dominio de sí mismo, o auto-control, un rasgo caracterológico típico del *Gentleman* victoriano). Decía que, durante el desarrollo de un individuo, los conflictos entre las pasiones fuertes y los sentimientos sociales persistentes podían resolverse

---

<sup>277</sup> F. Galton, Op. cit.

aleatoriamente, pero cuando el individuo había madurado y había sido adoctrinado de acuerdo con las costumbres especiales de su tribu o clase, aprendía que era mejor sacrificar incluso los placeres de los deseos más fuertes para gozar de las más duraderas satisfacciones proporcionadas por el cumplimiento de los instintos sociales. Cuando ese hábito era repetido con mucha frecuencia, devenía innato, quedando incorporado a la estructura hereditaria.<sup>278</sup>

La plausibilidad de la hipótesis sobre la transmisión hereditaria de las facultades adquiridas se volvió sumamente útil cuando Darwin se dispuso a enfrentar uno de los últimos desafíos para demostrar que el hombre y los animales descendían de un progenitor común, a saber, la expresión de las emociones. En su obra de 1872, *The Expression of the Emotions*, subrayaba la universalidad de muchas expresiones e instintos compartidos por el hombre y los animales superiores, sugiriendo como única forma de comprensión la idea de un origen común. Sin embargo, la expresión de las emociones no parecía cumplir función biológica alguna, y la idea de que los hábitos podían devenir instintos hacía factible la hipótesis que tímidamente Darwin ya había aceptado en su obra anterior (“Mi objeto es mostrar que ciertos movimientos eran originalmente realizados con algún fin específico y que, bajo las mismas circunstancias, ellos son aún tenazmente realizados por hábito incluso cuando ya no tienen uso alguno”).<sup>279</sup>

Un recurso con el que Darwin apoyaba la idea de que ciertas conexiones, que alguna vez habían sido funcionales, se transmitían hereditariamente mediante modificaciones de las estructuras cerebrales era tomado directamente del trabajo de Spencer, *Principles of Biology* (1866), que analizaba la química de la acción nerviosa según las investigaciones sobre química coloidal desarrollada por Thomas Graham.<sup>280</sup> Sin embargo, la influencia principal

---

<sup>278</sup> Ch. Darwin (1871), vol.1, p. 164.

<sup>279</sup> Ch. Darwin, Op. cit., p. 42.

<sup>280</sup> Sobre la importancia de las investigaciones químicas de T. Graham para el desarrollo de la fisiología consultar un trabajo de G.L. Geison (1978), donde además compara la situación de la fisiología inglesa con la de otros países, dando cuenta de los obstáculos que los investigadores de este campo (generalmente formados en el extranjero) debieron sortear en Inglaterra para instaurarla (con cierta autonomía) en las universidades.

al respecto fueron, como en el caso de Bain y de Spencer, las teorías neurofisiológicas de J. Müller, que le sugirieron ideas interesantes sobre la forma en la que las conductas repetitivas alteraban la fisiología de las vías nerviosas.<sup>281</sup>

Pero la mejor demostración de que el darwinismo y el educacionismo no estaban reñidos la dio Thomas Huxley, que fue el primero en usar los conocimientos de su especialidad (embriología, paleontología y anatomía comparativa) para establecer el origen antropeide del hombre, mientras que también se erigía como uno de los principales motores del movimiento en reclamo por *más y mejor* educación para Inglaterra.<sup>282</sup>

Como varios liberales de la época, Huxley compartía con fervor la idea de que la educación debía informar al alumno del conocimiento de las ciencias modernas así como “disciplinar al hombre en tanto ser íntegro, haciendo de su cuerpo un mecanismo fuerte y eficiente, y de su mente una máquina lógica, clara y fría”.<sup>283</sup> A la vez, la educación debía sembrar el amor por la belleza, la calidez humana, las pasiones saludables, el vigor y una fuerza de voluntad tal que lograrse controlarlas. Dada la lucha del hombre civilizado con una naturaleza ciega y cruel, Huxley advertía (con sarcasmo contra los humanistas) que “la educación para salvar el pellejo” era “previa a la educación para salvar el alma”.<sup>284</sup> Esa educación era, por supuesto, la educación científica:

A medida que la industria alcanza niveles superiores de desarrollo, que los procesos devienen más complicados y refinados, y que la competencia se vuelve feroz, las ciencias son empujadas, una por una, a tomar su puesto de

---

<sup>281</sup> Sobre J. Müller ver el capítulo 2 de la tesis.

<sup>282</sup> Sobre los argumentos biológicos usados por T. Huxley para mostrar que no había ninguna brecha entre el ser humano y el resto de la naturaleza, ver su obra de 1863, *Evidence of Man's Place in Nature*. Sobre el choque de concepciones científico-filosóficas entre el darwinismo y los sectores religiosos, ver el famoso debate entre el Obispo Samuel Willberforce y Thomas Huxley en 1860. Consultar T. Huxley (1909-10).

<sup>283</sup> T. Huxley (1897), p. 98.

<sup>284</sup> T. Huxley, “A Liberal Education: and Where to Find it”, incluido en T. Huxley (1897).

batalla; y el que pueda disponer mejor de su ayuda es quien obtendrá la victoria en la lucha por la existencia.<sup>285</sup>

El evolucionismo, darwinista o spenceriano, proporcionaba la base para sustentar la necesidad *vital* de la educación científica convertida en *utilidad*. En una importante conferencia de 1874, “On the Hypotheses that Animals are Automata, and its History”, Huxley abordaba una de las preguntas que más angustia y ansiedad estaba causando en la época, y a la que respondió apoyándose en el mencionado trabajo de Darwin de 1871. La cuestión era la siguiente: la fisiología refleja de la actualidad sugería que el automatismo que René Descartes atribuía a los animales (máquinas sin conciencia) también se aplicaba al ser humano, pues la conciencia parecía reducirse a un mero reflejo o un eco del movimiento molecular, en la medida en que los fenómenos psíquicos estaban causados por fenómenos físicos en el sistema nervioso. Siendo así, ¿cómo era posible la educación moral? La respuesta de Huxley estaba planteada en términos utilitarios. Los estímulos físicos (experimentos, lecturas, disertaciones, exploraciones, observaciones, etcétera) eran recibidos por el sistema nervioso, ingeniosamente combinados y almacenados, para convertirse luego en una conducta ventajosa. Placeres, dolores e intenciones eran, como sostenía Darwin, rasgos significativamente benéficos para el individuo o para su grupo. El temido materialismo mental no anulaba el proyecto educacionista, sino que le daba un sentido *natural*; no negaba que la educación moral fuese relevante, pero lo era en tanto aumentaba las perspectivas de supervivencia. Como sostenía Darwin, los grupos adoptaban hábitos sociales que tendían a maximizar los medios para lograr el mayor número de individuos saludables, vigorosos y capaces de hacer un uso pleno de sus facultades bajo las condiciones a las que fuesen expuestos. Una comunidad con un número importante de ‘hombres fuertes’ (“individuos patriotas, fieles, obedientes, valientes, dotados de simpatía y siempre dispuestos a ayudar a los demás y a sacrificarse por el bien común”)<sup>286</sup> probaba tener más chances de éxito en la competencia con otras comunidades cuyos miembros

---

<sup>285</sup> T. Huxley, “Scientific Education: Notes on an After-dinner Speech”, en T. Huxley (1897), p. 114.

<sup>286</sup> Ch. Darwin (1871), p. 166.

fracasaran en alcanzar el bien general, y esto no era más que selección natural operando sobre grupos sociales.

La gran pregunta de quienes querían ver instalada la ciencia en las escuelas inglesas era de qué servía, para la vida actual, una formación basada estrictamente en la literatura antigua y en las lenguas muertas. El mundo moderno era eminentemente competitivo y una educación reducida a la enseñanza de los clásicos y a la gramática griega y latina era poco o nada funcional para el éxito comercial, las actividades industriales, o el ingreso a la armada y al servicio civil. El Imperio necesitaba hombres fuertes, vigorosos y científicamente ilustrados si pretendía estar a la altura de las grandes potencias como Alemania, Francia y Estados Unidos. El sistema educativo necesitaba convertirse en un *laissez faire* intelectual que le permitiera a todo individuo con *carácter* forjar su camino hacia la cima de la sociedad.

## CONCLUSION

La década de 1860 estuvo caracterizada por una “inusual actividad en cuestiones educacionales”<sup>287</sup> a nivel legislativo, con reformas que consolidaron la introducción del paradigma *competitivo* en el sistema educativo (aspectos que serán tema del capítulo siguiente). Un hecho semejante resulta comprensible teniendo en cuenta la confluencia de tendencias intelectuales que fundaban la posibilidad de una pedagogía científica (fisiología refleja, asociacionismo renovado, etología). A esa perspectiva se sumaba la extendida convicción de que la educación científica era el único medio de disciplinar las mentes y revertir la ignorancia evidenciada por las masas. El evolucionismo spenceriano le proporcionó una legitimación biológica y social a la necesidad de enseñar ciencias y de

---

<sup>287</sup> Percival J. (1870), p. 310-317. John Percival era líder de un influyente grupo de educacionistas, y Director de Clifton College. Ver J. Percival (1880).

preparar etológicamente a todo educador. Como si fuera poco, el darwinismo remató ese núcleo argumental a favor de la educación científica poniendo el énfasis sobre la ciencia como un medio vital para adquirir ventajas en la lucha competitiva (cada vez más rigurosa por el crecimiento de la población y por la competencia extranjera). El progreso no era una cuestión accidental, sino de método y disciplina, de voluntad y fuerza de carácter; y, para tal propósito, ningún instrumento era tan completo y útil como la educación científica.

Sin embargo, las múltiples transformaciones educativas del período no tenían que ver únicamente con la percepción de las ventajas económicas e industriales de una nación educada, o con un modelo psico-fisiológico/ etológico/ evolucionista que sustentaba una visión científica de la pedagogía. Pues había una razón más urgente aún para embarcarse en el debate sobre la educación y el carácter, a saber, la ampliación de las fronteras *políticas* de la nación.

A continuación analizaré algunos de los argumentos dominantes en el debate parlamentario y extra-parlamentario que circulaban en torno a la segunda de las tres importantísimas transformaciones electorales del siglo XIX (1832, 1867, 1884). Veremos que el lenguaje moral era dominante y que las preocupaciones acerca del *carácter* del ‘nuevo ciudadano’ dividieron a los educacionistas denominacionistas y secularistas, separados por sus opiniones sobre las necesidades culturales de Inglaterra y por sus posturas sobre el rol del Estado para satisfacerlas.

*“Carácter es poder”*

*Secularismo, educación competitiva y nueva geografía política\**

---

Además de ser apreciada como un bien en sí mismo, la educación era valorada por su importancia en la satisfacción de demandas comerciales e industriales. Como ya hemos visto en el capítulo anterior, ése fue uno de los principales argumentos para defender la modificación del currículo y la introducción de educación científica. Pero el hecho de que, en la década de 1860, se hayan suscitados tantas controversias, investigaciones y transformaciones respecto de la *filosofía* de la educación (su sentido, sus fundamentos, su objetivo, su necesidad, su método) y del sistema escolar se debió más que nada a una cuestión política que colocaba a la educación en una posición privilegiada. Me refiero a la segunda reforma parlamentaria, que en 1867 amplió el número de votantes de Inglaterra y Gales (y de Escocia e Irlanda un año más tarde).<sup>288</sup> Ese acontecimiento se llevó a cabo en un contexto de gran agitación social, con un nivel significativo de violencia urbana que desató alarma en algunos sectores de la población.

---

\* La expresión “*En nuestra época, el carácter es poder*” fue pronunciada por el prestigioso médico John Conolly, ante la Society for the Diffusion of Useful Knowledge, en 1835. Cit. en Desmond A. (1989), p. 204.

<sup>288</sup> Existe una historiografía muy amplia sobre la nueva ley electoral de 1867. Para una crónica de los eventos, se puede consultar F.B. Smith (1966), M. Cowling (1967), E. Evans (1993), entre otras.

Entre la confusión de interpretaciones sobre la realidad política del momento, una idea parecía ser aceptada sin mayor cuestionamiento: que la educación era el mejor remedio para dirimir o evitar los conflictos sociales. Dicho brevemente, la *educación* era *pacificadora* y *urgente* frente al avance imparable de una democracia que le daría poder a una ‘masa incultivada, manejable, intimidable, sobornable y viciosa’.<sup>289</sup> La ignorancia era enemiga del juicio propio y aliada de la credulidad, del engaño, del abuso y del oportunismo; pues, donde la voluntad era frágil, la conducta y el destino quedaban librados al azar. Como sugería Carpenter, los individuos de voluntad débil eran ‘marionetas’ movidas al antojo de quien poseía los hilos en sus manos; con un atractivo lenguaje moralizador, Smiles decía que el hombre sin carácter era “un buque sin timón y sin brújula, dispuesto a ser llevado de aquí para allá, por cualquier viento que sople”.<sup>290</sup> Galton prefería la recurrente metáfora del “rebaño” para enfatizar las “aptitudes esclavistas” de las masas, su “exaltación del vox populi” y su “deseo de servir a la tradición, a la autoridad y a la costumbre”.<sup>291</sup>

Que la educación era una panacea para resolver las diferencias sociales era una vieja creencia que difícilmente requería de una argumentación esmerada (excepto para los casos muy extremos como el ‘esencialismo’ galtoniano, que cerraba las puertas categóricamente a cualquier progreso social por una vía que no fuese el mejoramiento racial y caracterológico por selección artificial). Ahora, ese consenso acerca de la educación como fuente de conciliación de los intereses contrastaba con el mar de opiniones en disenso sobre una pregunta fundamental: *¿qué clase de educación era necesaria para lograr ese fin?* La respuesta a tal interrogante mostraba claramente el conflicto de la época entre religión y ciencia.

---

<sup>289</sup> Sobre esta forma de referirse al nuevo electorado, ver R. Lowe (1868b), F. Galton (1871), M. Arnold (1869).

<sup>290</sup> S. Smiles (1871), cap.1.

<sup>291</sup> Galton (1871), p. 353.



*Denominacionalismo y secularismo* marcaban dos corrientes de pensamiento cuyas aguas se mezclaban y se separaban constantemente. La educación inglesa era históricamente denominacional, ya que la mayoría de las escuelas existentes habían sido fundadas por grupos religiosos. Frente a ese monopolio ideológico, los anti-denominacionalistas reclamaban *educación científica*. La posición esgrimida por cada una de estas dos tendencias giraba, desde mediados del siglo XIX, en torno a la pacificación social, pero mientras que los denominacionalistas afirmaban que la educación religiosa era la única capaz de apaciguar las tensiones sociales y formar un ciudadano digno (y anti-revolucionario), los secularistas abogaban por la ciencia: el mejor entrenamiento para la ciudadanía era el estudio científico de la sociedad (así como el mejor entrenamiento para la existencia humana era el estudio científico de la naturaleza).

Una de las principales líneas argumentales de los denominacionalistas era de índole histórica: ante el panorama de una Europa desestabilizada, se aducía que la sociedad inglesa se había mantenido firme gracias a la formación religiosa de su población.<sup>292</sup> Desde ese punto de vista, la estabilidad de la sociedad inglesa mostraba que el sistema educativo denominacional cumplía satisfactoriamente con la misión de mantener un orden social en calma, en el que cada individuo aceptaba su lugar sin mayores perturbaciones.

Sin embargo, desde 1865 esa percepción comenzaba a desvanecerse, pues la aceptación ‘resignada’ de las desigualdades sociales por parte de “una mayoría no-preparada que desea ser gobernada por una minoría selecta”<sup>293</sup> parecía ser una ilusión muy distinta de la realidad. Inglaterra ya no era “el prototipo de país deferencial”<sup>294</sup> cuya estabilidad W. Bagehot explicaba en términos de un imitacionismo derivado de la fisiología refleja, ni las clases trabajadoras seguían siendo aquellas que “no miran a la política como

---

<sup>292</sup> Ver, por ejemplo, un discurso de Robert Inglis (educacionista y parlamentarista del partido *tory*), explicando por qué Inglaterra se había mantenido al margen de los enfrentamientos continentales entre 1848 y 1850. *Hansard*, 22 de mayo de 1851, vol. 116, p. 552.

<sup>293</sup> W. Bagehot (1867), cit. en G. Best (1971), p.259.

<sup>294</sup> W. Bagehot, Op. cit.

una herramienta de cambio”.<sup>295</sup> El mismo Bagehot se desdijo de esa visión ingenua, y lo hizo en función del tenso clima político que se vivía en 1866 y 1867 (y que aceleró la reforma parlamentaria).<sup>296</sup>

Entre diversos factores que generaron esa sensación de inseguridad y temor ante una posible ruptura del equilibrio social, cabe destacar el de las movilizaciones por distintas causas políticas,<sup>297</sup> y una incipiente organización *sindical* de las clases obreras, a través de la coordinación a nivel nacional de las distintas organizaciones locales que pujaban para ampliar los límites de la ciudadanía.<sup>298</sup> Dentro de este contexto se formó, en 1862, la *Manhood Suffrage and Vote by Ballot Association*, seguida por la *Universal League for the Material Elevation of the Working Classes* y, finalmente, el movimiento que tuvo mayor presencia desde su nacimiento hasta la aprobación de la nueva ley electoral, la *Reform League* (en adelante, Liga por la Reforma), una organización que protagonizó revueltas urbanas en diversas ciudades, desatando una cadena de reacciones en la prensa londinense (y generando un clima de amenaza para las clases elevadas, conmovidas por el reclamo de

---

<sup>295</sup> W. Bagehot, Op. cit.

<sup>296</sup> Una dura autocrítica apareció en el prefacio a la segunda edición de su *English Constitution* en 1868 (obra en la que Bagehot había intentado dar cuenta de la estabilidad y la armonía de la sociedad inglesa en términos de su ‘deferencia’).

<sup>297</sup> Entre un enorme abanico de grupos de protesta organizada (durante la década de 1860) caben destacar dos que, junto con el activismo de la Liga por la Reforma, tuvieron una presencia fundamental en la época: el Comité de Jamaica (formado para abogar por los jamaíquinos duramente reprimidos durante una sublevación de 1865) y el Fenianismo (un movimiento ‘terrorista’ irlandés que reclamaba la autonomía de Irlanda y que operaba desde Estados Unidos). Sobre el ‘Caso Jamaica’, ver B. Semmel (1968), W. Finlanson (1869), G. Heuman (1981), (1994). C. Hall (1992). Acerca del Fenianismo, J. Devoy (1929), Sh. Gilley (1973), W. Arnstein (1975-6), P. Quinlivan y P. Rose (1982), C. Hall, K. Mc Clelland & K. Rendall (2000).

<sup>298</sup> Sobre las características del sindicalismo en esta etapa temprana, ver S. y B. Webb (1898). Es importante resaltar que la organización sindical se dio en forma paralela a una gravísima crisis de desempleo en Londres. Sobre ese punto ver G. Stedman Jones (1971). Asimismo es relevante mencionar que el avance del radicalismo sindicalista y político de la década tuvo mucho que ver con la aparición de un órgano editorial que se convirtió en un instrumento clave para la difusión de las ideas, el *Bee-Hives*.

derechos políticos para un sector social que, careciendo de la más rudimentaria educación cívica, era considerado como indiferente a las virtudes de la respetabilidad).<sup>299</sup>

Aquellos que, por convicción moral, por estrategia política o por frenar la convulsión social, luchaban a favor de una reforma electoral, tenían por delante un gran desafío: convencer a la población de que sólo se incluiría en la ciudadanía a quienes no pusieran en riesgo el destino de la nación, aquellos cuyos *hábitos* evidenciaran ‘fuerza interna’, *carácter*, energía para *superar* su condición natural y *resistir* las tentaciones que el poder pondría a su alcance. En síntesis, era necesario mostrar que los nuevos ciudadanos (miembros de la baja clase media y un sector elevado de la clase trabajadora) eran personas *educadas y educables*.

En este marco floreció un discurso moral que procuraba mostrar cómo los trabajadores habían conquistado un creciente protagonismo en la vida pública de Inglaterra, especialmente a través de la formación de asociaciones culturales y sociales (fenómeno que William Gladstone describía como “un gran espectáculo moral”).<sup>300</sup> Edmonds Beales, líder de la Liga por la Reforma, advertía sobre

(..) los maravillosos avances logrados en los últimos años por las clases trabajadoras en todos los *hábitos* de prudencia, sobriedad, virtud y vida cristiana y social, [así como] las sociedades benéficas, las cooperativas, los grupos de temperancia y otras sociedades, institutos y exhibiciones existentes para-y-por los trabajadores, que implican el gasto de cientos de

---

<sup>299</sup> Una crónica de los eventos que condujeron a la formación de la Liga por la Reforma en F. Gillespie (1927), W. Fraser (1974).

<sup>300</sup> *Hansard's Parliamentary Debates*, 3ra.serie, vol.185, col. 324-5, 11 de mayo de 1864. Sobre esa clase de argumentación, ver un popular ensayo publicado en 1867 por dos reformistas (activistas del Socialismo Cristiano), J.M. Ludlow y Ll. Jones, con el nombre *The Progress of the Working Classes 1832-1867*, que pretendía hacer evidente el mejoramiento caracterológico de la clase trabajadora en el período comprendido entre la primera y la segunda reforma parlamentaria del siglo XIX.

miles de libras, el ejercicio de una gran capacidad administrativa y una poderosa facultad para la abnegación y el auto-control.<sup>301</sup>

Entre las clases bajas había personas que merecían ser parte de la nación porque, a través de sus diversas ocupaciones, habían mostrado “una gran energía, inteligencia y perseverancia”<sup>302</sup>, que eran la causa real de la ‘grandeza nacional’. Su *fuera* los convertía en los auténticos ‘artesanos’ de la superioridad inglesa: por su habilidad para el trabajo industrial Inglaterra había conquistado el mundo. Por otra parte, era con ellos con quienes se contaba para defender el país en situaciones bélicas. Siendo así, no había ninguna razón de peso que avalara la usurpación de sus derechos políticos.

En la argumentación de los reformistas parlamentarios, el supuesto de que la productividad económica indicaba ‘carácter’ revelaba toda su potencia. Para devenir un ‘ciudadano’, la condición más importante era la de demostrar capacidad para no depender del Estado, lo cual hacía indispensable que el individuo fuese, antes que todo, un ‘contribuyente’. Al satisfacer esa condición, el individuo mostraba estar sujeto a la ley y tener independencia económica (que significaba tener independencia de posición y, por lo tanto, de pensamiento y decisión). John Bright, el más destacado participante en el movimiento de reforma política fuera del Parlamento, condensó tal idea moral en su slogan liberal “No a la Contribución sin Representación”.<sup>303</sup> En su opinión, aquellos que por alguna razón dependían de la ayuda del Estado conformaban un “*residuum*”<sup>304</sup> indigno de todo derecho político. Conforme a la dominante concepción de la pobreza en términos de ‘desmoralización’, Bright consideraba que la dependencia crónica de ese *residuum* (páuperos, criminales, mujeres, insanos) era el producto de su ‘falta de carácter’ y de su debilidad volicional, favorecidas por la ‘desmedida, desorganizada y excesiva’ ayuda del

---

<sup>301</sup> E. Beales, cit. en J. Breuilly, G. Niedhast y A. Taylor (eds.) (1995), p. 140.

<sup>302</sup> *Newcastle Weekly Chronicle*, 19 de enero de 1867.

<sup>303</sup> Citado en A. Briggs (1970), p. 247.

<sup>304</sup> *Hansard*, 3ra. serie, vol. 186, 26 de marzo de 1867.

Estado y de la caridad privada que, desde mitad de siglo, habían alcanzado un nivel sin precedentes históricos.<sup>305</sup>

En contraste con ese *residuum*, ‘justificadamente’ excluido de los límites políticos de la nación, los contribuyentes eran personas ‘respetables’, hombres ‘con hogares, familias y empleos’, trabajadores ‘liberados de las pasiones y emociones propias del ‘dependiente’’, individuos que, ‘por su inteligencia y su respetabilidad’, eran “dignos acreedores de representación política”.<sup>306</sup> La virtud más valorada era su capacidad de autonomía (la autoayuda, tal como Smiles lo anunciaba en su famoso título de 1859, *Self-help!*, que iniciaba con la célebre frase de que ‘el Cielo ayuda a quien se ayuda’). Negarle el poder político a quien demostraba independencia y autosuficiencia era, según el educacionista y parlamentarista Edward Baine, “injusto y peligroso”. Como muchos de sus contemporáneos, Baine describía a los trabajadores ‘respetables’ no sólo como sujetos independientes sino también como “personas educadas”<sup>307</sup> y, en consecuencia, mucho más concientes de sus privaciones.

La fundamentación moral de la ciudadanía impregnó igualmente los reclamos políticos de las mujeres sufragistas, que argüían que muchas de ellas (solteras o viudas) satisfacían la condición de ser ‘contribuyentes’ y demostraban, así, su ‘independencia’. El principal argumento era que, si realmente “el derecho al voto” residía en “el carácter del ser humano”<sup>308</sup>, tal como sostenía Richard Pankhurst, era inconcebible que las mujeres siguieran siendo políticamente discriminadas. Varios victorianos apoyaban su moción,

---

<sup>305</sup> Cifras en “London Alms and London Pauperism”, *Quarterly Review* (1876), vol. 146, p. 376. El caso más preocupante por sus niveles de pobreza y delincuencia era el *East End* de Londres. Al respecto, ver J. Green (1904), y G. Stedman-Jones (1971).

<sup>306</sup> W. Hunter (1867), E. Hobsbawm (1969), sostiene que ese sector de la clase trabajadora conformaba una ‘aristocracia del trabajo’. Por realizar un trabajo que requería mayor conocimiento, esos obreros ganaban más y se los trataba mejor. Hobsbawm analiza esta polarización entre los mejor posicionados en el mercado laboral (artesanos) y los más desfavorecidos en relación con la consolidación de la revolución industrial en su ‘segunda fase’ (1848-1875).

<sup>307</sup> *Hansard* (1866), vol.184, cols.1797-1806. Ver E. Baine (1854).

<sup>308</sup> R. Pankhurst (1868). Pankhurst era un destacado miembro de una organización reformista en afinidad con la Liga por la Reforma (la Reform Union),

como era el caso de Charles Kingsley, Henry Fawcett y John Stuart Mill, quienes participaban activamente en los movimientos sociales en contra de las ‘desigualdades infundadas’. En esa batalla la intermediación de Mill fue muy importante para las sufragistas, ya que él presentó al Parlamento el primer petitorio femenino en 1867, cuya derrota lo inspiró a escribir *The Subjection of Women* dos años más tarde.<sup>309</sup> Durante los tres años en los que J. S. Mill ocupó su cargo en la Cámara de los Comunes (invitado por el comité radical de Westminster) defendió su idea de que la ‘ciudadanía’ era, antes que un derecho o un deber, un *medio* indispensable para el cultivo personal, el desarrollo del carácter y la individualidad del ser humano, fuesen hombres o mujeres (ideas que, como hemos visto, había desarrollado en *On Liberty* (1859)).<sup>310</sup>

A su modo de ver, la condición de ‘ciudadano’ (el derecho a ser oído, a ser consultado, y a influir sobre los asuntos públicos) elevaba y educaba el respeto por uno mismo y por el de los demás. En gran medida, el crecimiento de la humanidad pasaba por el hecho de que las personas se involucraran en la política sintiendo que los problemas de la nación eran sus propios problemas. Visto desde ese lugar, el deseo de mejorar el propio carácter era una actitud ‘patriótica’. Y ese anhelo de mejorar no estaba ausente en los individuos ya que, según Mill, el ser humano era, por naturaleza, racional y *progresivo*. Sin embargo, las limitaciones que la sociedad y el Estado imponían sobre el carácter eran un impedimento fatal para ese proceso; negarle la participación política a alguien capacitado para ejercerla significaba interrumpir el pleno crecimiento maduracional de su carácter. Esa forma de opresión era, según Mill, un remanente del pasado, que hallaba su paralelo en las comunidades retrógradas del presente.

---

<sup>309</sup> Esa primera petición ante la Cámara de los Comunes fue organizada por Helen Taylor (hijastra de Mill), quien había recolectado 1500 firmas de victorianos influyentes (mayoritariamente de la clase media). La situación electoral de las mujeres comenzó a cambiar en 1869, cuando se les otorgó el voto a las mujeres contribuyentes en las elecciones municipales. Desde 1870, las mujeres podían formar parte de los consejos escolares y a partir de 1894 presentarse como candidatas en elecciones locales. Algunos escritos de la época son B. Bodichon (1866a) (1866b), L. Becker (1868), R. Pankhurst (1868), Ch. Kingsley (1869), H. Fawcett y M. Fawcett (1871), entre otros. La literatura contemporánea sobre este tema es vastísima. Algunas de ellas: P. Hollis (1987), C. Hall (1992), A. Burton (1994), S. Holton (1996).

<sup>310</sup> Sobre sus opiniones acerca de la educación del carácter, ver el capítulo 2 de la Tesis.

Pero, precisamente porque el cultivo moral y la educación eran inherentes a las decisiones políticas de una sociedad *avanzada*, Mill no creía que la ciudadanía dependiera de la introducción de la democracia (una opinión muy influida por Alexis de Tocqueville). La libertad no podía ser aplicada mientras que la humanidad no fuera capaz de ser mejorada por una discusión libre e igual. La ‘ciudadanía’ era incompatible con la mediocridad, y sin educación no había forma de escapar al ‘achataamiento’ cultural de la sociedad de masas. En coherencia con esa visión, Mill les propuso a los electores de Westminster (en 1865) su idea sobre “la imposición de un examen educativo para el empadronamiento”.<sup>311</sup>

En sus esperanzas depositadas sobre la educación, Mill fue contagiado por su padre, James Mill, quien nunca dudó (según confesaba su hijo en su *Autobiography*) del infinito poder de la educación y la formación de hábitos correctos sobre el carácter, y de la riqueza de la psicología empirista para explicar cómo se podían producir asociaciones de lo socialmente bueno con lo individualmente placentero.<sup>312</sup> La misma fe en el mejoramiento individual como base del mejoramiento social justificaba la ambición de J. S. Mill por transformar esa conexión en objeto de la ciencia, elaborando la etología individual como una propedéutica a la etología política.

Junto con su visión acerca de la ciudadanía, la educación, el carácter y la etología individual y nacional, J.S. Mill había asumido una posición extremadamente debatible, a saber, que en un gobierno representativo la conducta de cada miembro de la sociedad era un tema de interés público, por lo cual el problema del carácter era “la causa fundamental del gobierno”.<sup>313</sup> Dicho de otra forma, si el destino de un individuo dependía de su carácter, y el carácter de la nación (y su destino) dependían del individuo, entonces el cultivo y la formación del carácter de un sujeto no era un tema que concernía estrictamente a la esfera íntima del individuo (o de sus padres), sino que su modelación debía estar *garantizada* por

---

<sup>311</sup> J.S. Mill, *Public and Parliamentary Speeches*, p. 30-1, 37, 43. Cit. en C. Hall, K. McClelland y K. Rendall (2002), p. 67.

<sup>312</sup> Ver J.S. Mill (1873).

<sup>313</sup> Cit. por L.Hobhouse (1911), p. 61.

el Estado (el principal interesado en que sus miembros estuviesen bien disciplinados). Pues las consecuencias de la debilidad de carácter, la indolencia, la falta de voluntad y la dejadez no afectaban únicamente a quien las sufría sino a toda la sociedad (en la medida en que debía protegerlos y tomar en cuenta sus decisiones).

Esa opinión estaba inmersa en un debate fundamental entre los educacionistas de la época acerca de la educación de los niños. El sistema escolar tradicional y vigente asumía que la educación de los hijos era una cuestión absolutamente libre y privada, mientras que muchos (e importantes) intelectuales victorianos comenzaban a contradecir esa opinión al sostener, como Mill, que todo lo que afectara al destino de la nación era de incumbencia social, por lo cual reclamaban una ley nacional que hiciera *obligatoria* la educación al menos en un nivel básico. Si el crimen y la miseria eran producto de una ‘desmoralización’, entonces era necesario re-moralizar a la población, disciplinar su carácter, moldear su voluntad, educar su sensibilidad, refinar su ‘alma’. La visión utilitaria de la educación insistía sobre el efecto *preventivo* que ésta tenía, y que la convertía en una herramienta sumamente conveniente al Estado para mantener la cohesión social. Las estadísticas sobre la correlación entre la provisión de educación y la reducción del crimen, la delincuencia y la pobreza en algunos países europeos eran las más frecuentemente esgrimidas a favor de la reforma legislativa del sistema escolar inglés (que, hasta 1870, sólo poseía escuelas primarias ‘voluntarias’, establecidas y mantenidas por filántropos o grupos religiosos, o simplemente por individuos que emprendían la tarea con fines lucrativos).<sup>314</sup>

Los defensores de ese antiguo sistema (llamados ‘voluntaristas’, y representados fundamentalmente por Edward Baine) entendían la educación como un derecho parental, y sostenían que esa pretensión de *obligar* a la escolarización significaba una invasión a la capacidad decisional de los padres. Pero, en realidad, una causa fundamental por la cual temían la *nacionalización* de la educación era la sospecha de que esa reforma favorecería la *secularización* de la enseñanza, porque las escuelas ya no tendrían la libertad de negarle el

---

<sup>314</sup> Ver, por ejemplo, la comparación realizada por Sir John Packington sobre las estadísticas criminales de Austria con las de Inglaterra, incluidas en B. Rogers (1952).



acceso a los niños por su religión, y la heterogeneidad de credos generaría tantos conflictos internos que, finalmente, se trasladaría la educación religiosa a la esfera extra-escolar. Además, sería necesario crear escuelas nuevas (ya que el número de las existentes era insuficiente para recibir a la totalidad de los niños). Eso aumentaría el gasto público e impediría el trabajo infantil (que era mano de obra barata), provocando un desequilibrio económico en el ámbito doméstico y un deterioro de las relaciones familiares (lo cual, en definitiva, facilitaría una atmósfera de conflicto altamente perjudicial para la formación del carácter de los hijos, que era precisamente lo que se buscaba reparar con la escolarización obligatoria).<sup>315</sup>

En términos generales, los voluntaristas seguían concibiendo la educación en términos de una formación moral, lograda mediante la instrucción religiosa basada en la inculcación de valores acordes con el ideal de un buen carácter cristiano. Desde esa óptica, la enseñanza secular era considerada como “útil para producir un sujeto instruido, pero no para generar una persona buena”.<sup>316</sup> La educación necesaria para la conducta ciudadana responsable no era la científica sino la denominacional, pues era la única que, además de enseñar qué era el bien, despertaba el *amor* por lo bueno. Alarmado por la previsión de las consecuencias que una medida como la obligatoriedad educativa (y la concomitante secularización) tendría para Inglaterra, Lord Robert Montagu sostenía en el Parlamento: “¿Qué cabe esperar de una nueva generación formada sin religión, con un habitual desdén o indiferencia hacia la vida religiosa? ¿Qué les impedirá de perseguir meramente su propio interés en la elección de los miembros del Parlamento?”.<sup>317</sup> Si, hasta el momento, la democracia no había mostrado sus peores efectos, era porque las clases devenidas ciudadanas (en 1832 y en 1867) habían aprendido a amar la rectitud, “una huella

---

<sup>315</sup> El argumento de que no se podía obligar a los padres a escolarizar a sus hijos por el hecho de que la familia necesitaba del trabajo infantil parecía muy desacreditado por el censo de 1851, en el que se reportaba que la mayoría de los niños que no iban a la escuela tampoco trabajaban. Ver F. Adams (1882) y O. Dunlop y R. Denman (1912).

<sup>316</sup> Mr. Bothwick, *Parliamentary Papers* 17 de julio de 1846, vol. 87. c.1254. Cit. en E. Rich (1970), cap. 6. Sobre crimen y educación, ver W. Bennett (1846).

<sup>317</sup> *Hansard's Parliamentary Debates*, 5 de mayo de 1872, vol.209, c.1453-4.

imborrable dejada por la enseñanza religiosa que éstos individuos han recibido en las escuelas denominacionales de su juventud”.<sup>318</sup> La idea de que era ‘únicamente la Iglesia, después de los padres, a quien Dios había ordenado educar a los jóvenes de Inglaterra’ resonaba en el Parlamento tanto como en la prensa.<sup>319</sup> Mientras que M. Faraday, W. Carpenter, A. Bain, J.S. Mill, H. Spencer, Ch. Kingsley, T. Hughes, T. Huxley y muchos otros victorianos reclamaban ‘ciencia’ (convencidos de que no era sólo una fuente de información sino un modo esencial de disciplina mental y formación del carácter), *The Times* atacaba diciendo “Sin religión no hay educación; el conocimiento es bueno pero la sabiduría es mejor aún; y sin religión no hay sabiduría”.<sup>320</sup> La creencia de que ‘escolarizar’ era lo mismo que ‘entrenar el carácter’ resultaba “una farsa”.<sup>321</sup>

La oposición al secularismo (asociado con el agnosticismo y la desestabilización social y política, como en el caso de Francia) se reflejaba en el hecho de que, hasta 1870, las escuelas seculares no eran aptas para recibir las subvenciones que el gobierno otorgaba desde 1839 (mientras que ya lo habían logrado, incluso, las escuelas de los judíos y de los católicos). Además de todas las razones ya mencionadas, los ‘voluntaristas’ aducían que la educación había logrado grandes avances sin la necesidad de una ley que involucrara al Estado. Por otra parte parecía absurdo (e impracticable) implementar un sistema nacional secularista que excluyera a los grupos religiosos en la conducción de las escuelas que ellos mismos habían creado (la mayoría de las escuelas existentes habían sido fundadas por dos grandes sociedades voluntarias: la *Royal Lancasterian Association* (o *British and Foreign School Society*), establecida en 1808 y asociada al No-conformismo, y la *National Society*, fundada en 1811 y afiliada a la Iglesia de Inglaterra). A diferencia de lo sucedido en otras naciones, donde la educación estatal había surgido de una oposición al entrenamiento religioso, en Inglaterra el sistema escolar debía ser pensado para trabajar *junto con* los

---

<sup>318</sup> *Hansard's Parliamentary Debates*, 5 de mayo de 1872, vol.209, c.1453-4.

<sup>319</sup> Ver C. Brown (1942).

<sup>320</sup> *The Times*, 12 de octubre de 1860.

<sup>321</sup> *Parliamentary Papers 1852-3*, vol.79, p.353. Cit. en E. Rich (1970), p. 75.

grupos religiosos, mejorando y extendiendo *gradualmente* las escuelas que ya estaban en funcionamiento.<sup>322</sup>

Aquellos que, a pesar de todos estos argumentos, seguían defendiendo la idea de que la única forma de superar la indiferencia que los sectores más pobres e ignorantes mostraban hacia la educación escolar era la presión legal que el Estado podía ejercer sobre ellos, eran conscientes de que ésta iniciativa chocaba con el espíritu liberal de la época. Sin visualizar una alternativa menos escandalosa, los reformistas educacionales intentaban hallar argumentos que permitieran ver esa intrusión como un recurso *provisorio*. En el seno de la *Social Science Association* (donde la educación ocupaba un sitio privilegiado), predominaba el énfasis sobre su eficacia correctiva- preventiva, y se insistía en que la compulsión no debía pensarse como una medida eterna; la irregularidad escolar sería corregida con el mero hecho de “hacer obligatoria la educación primaria sólo para una generación”,<sup>323</sup> pues, una vez que los padres advirtieran sus efectos positivos, enviarían a sus hijos por propia decisión.

Siguiendo ideas de J.S. Mill, la *Education League* (una organización radical fundada en 1869) adhería a la defensa de la obligatoriedad educativa como medida *eventual* para superar la indiferencia o la avaricia de los padres, que preferían que sus hijos trabajen antes de que estudien.<sup>324</sup> Se hacía mucho hincapié en el hecho de que la compulsión no sería percibida como una invasión a la libertad si se veía su necesidad como una demanda natural del mercado laboral. Pero, para esto, era menester procurarle a los hijos de los trabajadores una educación que les resultara útil.<sup>325</sup> Pues, como mostraban los inspectores de una

---

<sup>322</sup> Consultar, G. Griffith (1861), (1864), (1870), W. Collins (1868), J. Bryce (1869), J. Percival (1870), D. Fearon (1876), F. Adams (1882).

<sup>323</sup> H. Fawcett (1872). Más información acerca de la *Social Science Association* en B. Rodgers (1952).

<sup>324</sup> Sobre la Liga por la Educación (y otras organizaciones educacionales progresivistas y radicales), ver W. Stewart (1972), A. Dobbs (1969).

<sup>325</sup> H. Fawcett & M. Fawcett (1872).

importantísima comisión educativa, la *Newcastle Commission* (1858-61)<sup>326</sup>, la causa más grave de la apatía educativa era la formación obsoleta que se recibía en las escuelas; la falta de ‘educación práctica’ desestimulaba la asistencia regular a la escuela, ya que los padres sabían que un joven no obtendría un mejor trabajo o un sueldo más elevado por saber algo de gramática, latín o griego.<sup>327</sup>

En 1862 esa situación dio un giro dramático cuando se aprobó un nuevo régimen para la distribución del dinero que el gobierno le daba a las escuelas primarias existentes. Intentando reparar la poca funcionalidad de la educación respecto a las necesidades reales de la población trabajadora, el ministro de educación, Robert Lowe, instauró una forma de subvención que procuraba darle a la educación un aspecto eminentemente *competitivo*. Su provocativo sistema (que, para muchos, expresaba el triunfo del espíritu utilitarista) se conoció como ‘pago por resultados’, y fue publicado en el Código Regulatorio de 1861-2 (el mismo año que Spencer publicaba *Education and Bain On Character*). La propuesta destacaba la intención de incentivar una educación práctica y útil, en detrimento de aquella educación clásica que se suponía como reservada a los estratos sociales más elevados. Ante la avalancha de críticas, Lowe respondía que el nuevo régimen intentaba evitar “darles a los niños una educación que los eleve por encima de su estación y ocupación en la vida”.<sup>328</sup>

De acuerdo con el sistema introducido, sólo serían ayudadas con dinero del gobierno aquellas escuelas que, además de cumplir con una serie de condiciones que tenían que ver con su fundación, tuvieran únicamente ‘maestros certificados’ y un rendimiento escolar de sus alumnos comprobado mediante exámenes (y que excluía la evaluación del conocimiento religioso). Esta modificación aumentó la oposición hacia las políticas del comité educativo

---

<sup>326</sup> Esta comisión fue convocada por el Parlamento para investigar la elevación de gastos educacionales, y controlar los gastos. Se llevó a cabo desde 1858 hasta 1861. Sobre la misma consultar, además de los Reportes Parlamentarios, G. Griffith (1861), (1864), (1870).

<sup>327</sup> *Parliamentary Papers*, 1861, vol. 21, p. 127. Para ampliar, A. Dobbs (1969).

<sup>328</sup> Hansard's , 13 de febrero de 1862, vol.165, c.238. Acerca de la política educativa promovida por R.Lowe, ver R.Lowe (1868), D. Sylvester (1974).

(al que R. Lowe lideraba), que muchos victorianos consideraban como despótica y desfavorecedora de la clase con mayor necesidad educativa.<sup>329</sup>

El hecho de que los grupos radicales movilizados por la reforma educativa no defendieran su *gratuidad* con el mismo entusiasmo que su *obligatoriedad* estaba relacionado con la persistente idea de que lo gratuito fomentaba la dependencia y debilitaba la voluntad, obstaculizando la formación del carácter. Fawcett, por ejemplo, consideraba que la educación gratuita “debilitaría peligrosamente la autoridad parental”.<sup>330</sup> Ese punto de vista se encontraba relativamente generalizado, y no sólo por lo desmoralizante que resultaba para los padres el no asumir la responsabilidad económica de la educación de los hijos, sino también por una cuestión más concreta: evitar la deserción escolar. Según los inspectores, los padres tendían a subestimar la regularidad escolar cuando no tenía costo alguno, mientras que se mostraban más comprometidos cuando tenían que pagar por ella, por mínimo que fuese.<sup>331</sup>

La *Newcastle Commission* (cuyos reportes fueron incorporados en el nuevo sistema de subvenciones) ratificó la estigmatización de la educación gratuita, considerada como depositaria de los hijos de los páuperos, en congruencia con la política del comité educativo, que definía las escuelas gratuitas como “escuelas para niños pertenecientes a aquella clase que no conviene asociar con los hijos del trabajador respetable”.<sup>332</sup>

---

<sup>329</sup> De acuerdo a las objeciones de la época, las escuelas ubicadas en los distritos más carenciados difícilmente podían satisfacer los requisitos del nuevo sistema. Como no eran gratuitas, sino que los padres de familia debían asumir un pago semanal, el alumno impedido de ir un día a la escuela faltaba toda la semana para evitar el pago. Esto hacía que la recaudación fuera muy irregular, impidiendo afrontar el gasto de un maestro certificado, lo que también bajaba el rendimiento y, en consecuencia, la subvención. Sobre el enorme perjuicio que significó el nuevo régimen para las escuelas de los distritos pobres (las cuales absorbían en su mayor parte los habitantes de origen irlandés) ver L. Lees (1979), D. Allsobrook (1986).

<sup>330</sup> H. Fawcett, cit. en E. Rich (1970), cap. 6. Ver H. Fawcett & M. Fawcett (1872).

<sup>331</sup> E. Rich (1970), cap. 6.

<sup>332</sup> Se refería a las denominadas *Ragged Schools*, fundadas por algunos filántropos (Lord Shaftesbury, Charles Dickens, Miss Burdett Coutts y Miss Mary Carpenter, entre otros), que eran escuelas gratuitas destinadas a niños maltratados o cuyos padres eran demasiado pobres para afrontar una educación paga. El gobierno las apoyó hasta 1862, cuando el Código Revisado introdujo los nuevos parámetros de eficiencia académica como prerequisite para las subvenciones estatales. Ver J. Lawson y S. Harold (1973).

La concepción según la cual la educación de los hijos de la clase media era una cuestión separada y diferente de la educación de los hijos de las clases trabajadoras era mayoritaria. Pero ambas ocuparon un lugar central en las preocupaciones políticas y culturales de la década de 1860. Respecto de la primera, los debates condujeron a la aprobación de la Ley de escuelas de paga<sup>333</sup>, en 1869, por medio de la cual quedaba permitida la revisión de contribuciones muy antiguas (procedentes de la filantropía) y la desviación del uso original estipulado por el donante para cubrir necesidades actuales. Respecto de la segunda, la controversia desembocó en la aprobación de la Ley de educación primaria obligatoria en 1870, que obligaba a la escolarización de los niños menores de 12 años.<sup>334</sup>

La nueva legislación educativa fue sumamente criticada por algunos radicales que la veían como una medida conservadora y pensada para favorecer a las escuelas de la Iglesia de Inglaterra. Richard Cobden, uno de los más convencidos adherentes a una ciudadanía fundada en la educación, desestimaba la Ley de 1870 porque creía que la obligatoriedad escolar debía ser planteada necesariamente con la gratuidad (lo cual no era el caso, ya que las escuelas seguían teniendo un costo), y consideraba además que la reforma realizada no conduciría a un sistema sustancialmente diferente del tradicional régimen voluntarista, dirigido más al proselitismo que a la educación. Pues, aunque la religión no era un punto que los inspectores debían evaluar para determinar si una escuela tenía un rendimiento que ameritara el apoyo económico del gobierno, sin embargo la mayoría de ellos (practicantes de alguna religión) hacía pesar ese aspecto más que cualquier otro.<sup>335</sup>

Por otra parte, la ley de obligatoriedad escolar, supuestamente orientada a brindarle educación a las clases bajas, no modificó el sistema de subvenciones vigentes (‘pago por resultados’) que regía desde 1861-2, y que muchos consideraban como el peor cáncer del sistema educativo. Como no podía ser de otra forma, el crítico más acérrimo de ese régimen

---

<sup>333</sup> Sobre el mismo, consultar G. Gomez (1974).

<sup>334</sup> Los detalles de la nueva Ley en E. Rich (1970).

<sup>335</sup> Sobre las opiniones políticas de R.Cobden, ver T. Rogers (1873), p. 349.

competitivo instaurado por R. Lowe era Matthew Arnold, que lo consideraba como un triunfo de la deplorable filosofía educativa utilitaria que Spencer y otros estaban promoviendo, y que tendía a “materializar a las clases altas, vulgarizar a la clase media y embrutecer a la clase baja”.<sup>336</sup> A muy pocos meses de la aparición del nuevo régimen de subvenciones, Arnold publicó anónimamente su devastador ataque, argumentando que el sistema reposaba en la idea de que la educación que el gobierno estaba dispuesto a darle al pueblo se reducía a la obtención de “la mayor cantidad de lectura, de escritura y de aritmética para el mayor número posible”.<sup>337</sup> Según ese nuevo sistema, eso era todo lo que los pobres merecían. En otras palabras, eran indignos del conocimiento más noble (por ejemplo la cultura clásica).<sup>338</sup>

En su opinión, la miopía educativa implícita en la nueva regulación rompía la conexión vital entre el Estado y las clases bajas, volviéndola una relación *mecánica* que quedaba en manos de los inspectores, cuya función se limitaba a la de ‘tomar registro’ de un conjunto de datos escolares que debían tabular. El conglomerado de aspectos morales y religiosos que ocurrían dentro de la escuela quedaba totalmente fuera de la observación. El trabajo de los inspectores (el propio trabajo de Arnold) era el de ‘llenar formatos’ que le dieran al Estado una información precisa de la habilidad de cada individuo para leer, escribir y contar. No importaba que ‘la disciplina fuese un caos, que la escuela tuviera una organización pésima, que sus condiciones sanitarias pusieran en riesgo la salud de los alumnos y del plantel’; la denuncia de esas condiciones no era tarea del inspector ni relevante para el Estado, cuya reforma educativa se sintetizaba en una palabra: “economizar”.<sup>339</sup>

---

<sup>336</sup> M. Arnold, “Democracy” (1861).

<sup>337</sup> M. Arnold (1862), p. 29.

<sup>338</sup> El artículo lo publicó primero en *Fraser’s Magazine*, e inmediatamente lo reimprimió en forma de panfleto (*The Twice-Revised Code*). El anonimato inicial se debió al hecho de que él trabajaba en el Departamento de Educación, de donde había emanado el nuevo Código.

<sup>339</sup> M. Arnold, Op. cit., p. 30.

Pero la crítica de Arnold iba mucho más lejos aún. Los ‘enemigos de la cultura’<sup>340</sup> no eran solamente aquellos que creían que las clases bajas no necesitaban más que de un conocimiento práctico que les permitiera sobrevivir de la mejor manera posible (como los animales) sino también quienes, además, pretendían convencer a la opinión pública de que las clases bajas *ya* eran clases educadas, cultivadas y de ‘carácter elevado’. Su ataque se dirigía a los auto-proclamados progresistas y liberales (fundamentalmente a los ideólogos de la reforma política, como John Bright y los líderes de la Liga por la Reforma) que, con intereses electorales, intentaban hacerle creer a la población de una supuesta ‘respetabilidad’ de esos estratos para legitimar, así, la ampliación de los padrones.<sup>341</sup>

La violencia urbana y los actos de ilegalidad desatados entre 1865-7 presentaban, para Arnold, una posibilidad concreta de anarquía.<sup>342</sup> En su opinión, esas ‘masas obreras’ movilizadas por políticos demagógicos no eran esencialmente diferentes de las “toscas e incultivadas” clases trabajadoras francesas (a las que M. Michelet definía como “bárbaros civilizados por la conscripción”).<sup>343</sup> Sin embargo, ante la declinación del viejo liderazgo aristocrático (un correlato inevitable de la democracia), Francia había empezado a enfrentar el problema del concomitante vacío político, moral y cultural a través de la creación de una clase media *educada*, asumiendo el compromiso de edificar un *sistema educativo*, que era precisamente lo que no existía en Inglaterra (es decir, un sistema articulado, regulado y apoyado por el Estado, desde el nivel escolar más básico hasta el universitario). En contraste con eso, las escuelas primarias inglesas constituían un fenómeno aislado, que no eran parte de estructura alguna, y que incluso no tenían un referente o modelo a seguir. En el caso de

---

<sup>340</sup> Aludo a una conferencia que Arnold dio en 1867, en Oxford, la cual apareció en *Cornhill Magazine* con el nombre de “Culture and its enemies” y que se convirtió luego en *Culture and Anarchy* (1869).

<sup>341</sup> M. Arnold (1869), p. 76-7.

<sup>342</sup> M. Arnold, Op. cit., p. 187. Se refería a manifestaciones de la Liga por la reforma en Hyde Park, así como a incidentes provocados por los representantes del Comité de Jamaica –liderados por J.S.Mill- y a otros actos ilegales causados por grupos protestantes (encabezados por W. Murphy) contra el catolicismo irlandés y el fenianismo. Sobre los disturbios causados por la Liga por la Reforma, ver R. Harrison (1965), y acerca de las revueltas organizadas por Murphy, ver W. Arnstein (1975-6).

<sup>343</sup> M. Michelet, cit. en M. Arnold, Op. cit., p. 76-7.



las escuelas secundarias, representaban ‘una desconcertante y deprimente variedad de experimentos’. Entre un nivel y otro no había coherencia, ni estándares, ni posibilidad de moverse a través de un sistema educativo nacional plenamente articulado. En ese contexto, había pocas esperanzas de formar y dirigir la nueva elite poderosa que Inglaterra necesitaba para cubrir la ausencia de liderazgo cultural, y esa situación se debía en gran medida al hecho de que la época veía a la educación humanista como satisfaciendo una función decorativa (‘ornamental’, en el lenguaje de Spencer). Esto había promovido no sólo la ignorancia y la mediocridad de las clases trabajadoras, sino también la de clase media (lo cual, para Arnold, era mucho más alarmante por el poder que éstas ejercían en la sociedad en general).

En un artículo llamado “Democracy”, donde Arnold relacionaba las deficiencias educacionales de Inglaterra con el contexto político y social, abogaba por esa elite gobernante a la que consideraba como imprescindible para un sistema democrático.

Las naciones no son grandes únicamente porque los individuos que las componen sean numerosos, libres y activos; sino cuando esos números, esa libertad y esa actividad se ponen al servicio de un ideal mucho más alto que el que podría tomar cualquier individuo por sí sólo. Si nuestra sociedad esta probablemente destinada a devenir más democrática, ¿qué o quién le dará un carácter elevado a la nación?<sup>344</sup>

El liderazgo necesario para que una democracia funcionara hacía que el establecimiento de un sistema escolar a nivel nacional fuese más urgente para la clase media (herederas de la aristocracia, y dueñas del destino inglés) que para las clases bajas, pues, según Arnold, tras algunas generaciones, ya habría un ideal digno de emulación por parte de quienes miraban a la sociedad desde abajo. En tal sentido, las Escuelas Públicas tenían una importancia destacada, en especial la Escuela de Rugby, cuyo sistema de prefectos (erigido por su padre) colocaba a los alumnos del sexto grado en posiciones de ‘líderes de la

---

<sup>344</sup> M. Arnold (1861), p.106. Ver también M. Arnold (1863-4).

comunidad escolar’, con las responsabilidades y el poder que ello implicaba (una reproducción de lo que significaba el liderazgo en el ejército o en cualquier puesto estratégico de la nación y el imperio). Sin embargo, como ya hemos visto, lamentaba profundamente que su propia generación se mostrara incapaz de mantener intacto el ideal educacionista de Thomas Arnold (para quien los imperativos morales eran valores absolutos, fines en sí mismos, antes que medios ventajosos).

M. Arnold deploraba la idea de que ‘el Estado sólo debía remover los obstáculos individuales que interceptaban la libertad y dejar que la naturaleza humana hiciera el resto’. Por el contrario, e intentando superar la aversión generalizada hacia la intervención estatal, creía que la sociedad podía obtener importantes beneficios si el Estado asumía el papel de un ‘centro’ de unidad civil, que trascendiera las divisiones religiosas y sociales, que fuera un promotor de la cultura nacional, y que reuniera a las mejores mentes con el fin de satisfacer los servicios necesarios para permitir la elevación del carácter nacional y el progreso hacia la perfección humana.

La reacción social, política y cultural de M. Arnold estaba inmersa en una tradición de literatura crítica profundamente influida por Thomas Carlyle, y en la que también se destacaba John Ruskin (enérgico opositor al sistema educativo competitivo instaurado por el nuevo Código de 1862, al individualismo político- económico que lo sustentaba y a la reforma política de 1867, que pretendía ‘transformar la nación sin depurar, previamente, sus instituciones’). Afirmando que “Gobierno y cooperación son las leyes de la vida, anarquía y competencia son las leyes de la muerte”<sup>345</sup>, Ruskin añoraba la emergencia de un ‘paternalismo sabio’ en reemplazo del *laissez-faire* emanado de una política económica cuyo sujeto era un individuo abstracto. Consideraba que la reforma moral era más importante que cualquier cambio de la maquinaria del gobierno y elevaba la función de la política a la creación de buenos ciudadanos, mediante la intervención de un Estado capaz de

---

<sup>345</sup> J. Ruskin (1857). Cit. en E. Barker (1947), cap. 7. Ver especialmente J. Ruskin (1865), (1867).

regenerar a la sociedad a través de la educación (pues coincidía con T. Carlyle en la opinión de que la ignorancia de un individuo capaz de tener conocimiento era “una tragedia”).<sup>346</sup>

El reclamo de un Estado que proveyera de un *sistema nacional de educación* expresaba una oposición al individualismo (aún predominante) alentada no sólo por los críticos literarios recién mencionados sino también por el socialismo cristiano (en el cual militaban Ch. Kingsley, F. Maurice, T. Hughes, J. Ludlow, entre otros), por los positivistas-socialistas como E. Beesly (que, junto con Marx, habían fundado la Primera Internacional en 1864) y por pensadores transicionales como era el caso de J.S.Mill, que si bien aceptaba la no-intervención del Estado como principio general, se mostraba cada vez mejor dispuesto a defender la injerencia del gobierno en los servicios públicos (tendiente a corregir las desigualdades sociales y políticas). En tal dirección, Mill intentaba despejar el alcance y el sentido en el cual el Estado debía tomar parte en la educación, al sostener que lo objetable no era que el Estado la impusiera, sino que intentara dirigirla. En *On Liberty* sostenía que

Una educación *controlada* por el Estado sería una mera invención para moldear a las personas conforme a un mismo patrón y hacerles exactamente iguales. Y como el molde en el que se les formaría sería el más satisfactorio para el poder dominante, cuanto más poderoso y fuerte fuese ese poder, mayor despotismo establecería sobre el espíritu, despotismo que tendería naturalmente a extenderse también al cuerpo.<sup>347</sup>

Dado que Mill creía que la variedad de caracteres y la individualidad (únicos antídotos al despotismo de la ‘opinión pública’) requerían de diversidad educativa, consideraba que cualquier esfuerzo del Estado por influir sobre el modo de pensar de los ciudadanos era pernicioso. Pero esto no significaba que el Estado se desentendiera de las necesidades educativas de la población, y al respecto Mill mantenía (en 1859, doce años antes de la sanción de la ley educativa de 1870):

---

<sup>346</sup> T. Carlyle (1831), cit. en E. Barker, Op. cit.

<sup>347</sup> J.S. Mill (1859), p. 200.

Si el país posee un número suficiente de personas capaces de darle educación al pueblo con los auspicios del gobierno, esas personas deberían contar con una remuneración asegurada por una ley que hiciera obligatoria la educación, y que garantizara la asistencia del Estado a aquellos que fuesen incapaces de pagarla.<sup>348</sup>

Esta y otras concesiones importantes de J.S. Mill con respecto al rol del Estado (cuya extensión significaba la restricción de la libertad individual) contrastaba con el feroz antagonismo de Spencer hacia cualquier intrusión estatal que no fuese la de administrar justicia o avalar los contratos. Desde sus primeros escritos Spencer asumía que el Estado no debía intervenir en modo alguno en la educación, como tampoco en la religión, en la industria, en el comercio, ni en la asistencia al pobre o al enfermo. Esta idea (que formuló en una serie de cartas publicadas en 1842) y que desarrolló en su obra *Social Statics* (1851) fue sostenida, ampliada y reforzada en *Principles of Psychology* (1855), *Education* (1861) y en su monumental *The System of Synthetic Philosophy* (1862-96).

Su doctrina acerca de la ‘no-intervención’ del Estado estaba apuntalada por su visión del proceso natural de evolución, que postulaba “un bello principio de auto-regulación y equilibrio”<sup>349</sup> imperante en todas las esferas de la creación, incluida la social. Así como la interferencia del hombre en la naturaleza externa rompía ese equilibrio, “los intentos legislativos de regular las conductas de los individuos [producían], igualmente, miseria y confusión”.<sup>350</sup> Desde esa postura, Spencer consideraba que era políticamente saludable que la acción gubernamental no deformara las fuerzas naturales auto-correctivas que controlaban el desarrollo social. Para ello, la esfera del gobierno debía estar perfectamente

---

<sup>348</sup> J.S. Mill, Op. cit., p. 201. Su inclinación hacia el socialismo fue más marcada aún en *Utilitarianism* (1863), donde sostenía que el principio de la auto-negación era un estándar moral más elevado que el principio del auto-interés.

<sup>349</sup> H. Spencer (1842), Carta 1 en *Nonconformist*, 15 de junio. Incluida en H. Spencer (1901). De ese semanario radical era co-fundador su tío (líder de una unión sufragista en Derby, en la que Herbert Spencer se desempeñó como Secretario durante un período de su juventud).

<sup>350</sup> H. Spencer, Op. cit.

delimitada, circunscribiendo su función a la protección de las personas y sus propiedades, y absteniéndose de involucrarse en la administración de la caridad, en la enseñanza de religión e, incluso, en la impartición de *educación*.

A su juicio, la asistencia del gobierno a través de la nacionalización de la educación tendría el efecto nocivo de inhibir el uso individual de las facultades en aquellos inmediatamente beneficiados con esas medidas legislativas, retardando el progreso de la posteridad. Por contraposición, la no-intervención obligaba al uso de los instintos y los órganos frente a las exigencias de las circunstancias externas (sobre todo las sociales) incrementando las capacidades individuales y, dado que ese ‘mejoramiento’ era transmitido a la prole, el progreso social devenía no sólo posible, sino inevitable.

Spencer aceptaba que el progreso caracterológico deseable, obtenido a través de la herencia de características adquiridas, podía ser extremadamente lento como para impedir un deterioro racial, pero aún así condenaba toda acción del Estado que violara las leyes naturales del desarrollo social; la naturaleza era la única conductora del progreso evolutivo normal, y a ella le competía la eliminación de los menos aptos.<sup>351</sup>

Sobre esa base, criticaba no sólo el reclamo de la educación nacional sino también la existencia de las leyes de pobreza (que instauraban centros asistenciales, donde se protegía a los indigentes a cambio de algún trabajo y se le daba educación a sus hijos), la ayuda de la filantropía (una de las principales fundadoras de escuelas) y los movimientos higienistas que, al controlar las epidemias, impedían la muerte por enfermedad (anulando uno de los medios más efectivos de regular el tamaño de la población de los más débiles).<sup>352</sup>

La desconfianza de Spencer hacia el Estado y su indiferencia respecto a la edificación de un sistema educativo fueron duramente atacadas por T. Huxley en su artículo

---

<sup>351</sup> Ver H. Spencer (1858).

<sup>352</sup> Sobre sus críticas al higienismo, consultar H. Spencer (1851). J.S. Mill tenía una opinión similar sobre los efectos de la vacunación, que le permitía a un gran número de personas de constituciones naturalmente frágiles llegar a la adultez y procrearse (aunque Mill no criticaba que se llevaran a cabo las aplicaciones de las mismas). Un contraste de opiniones en R. Richards (1987), p. 300.

“Administrative Nihilism” (1871). En ese trabajo, Huxley apoyaba la educación estatal para las clases más bajas, y criticaba a quienes se oponían a ella, que eran, por un lado, los ‘acomodados’ que daban por sentado que los pobres nunca podrían (ni debían) elevarse por encima del que aparentaba ser su destino (pues la educación implicaría un descontento con su condición, y el consecuente alboroto social), y por otro lado los intelectuales alineados en un rígido *laissez faire* que rechazaban dogmáticamente la educación como función del gobierno. Spencer era, a ojos de Huxley, el prototipo del segundo caso, oponiéndose a un sistema que promoviera la igualdad de oportunidades.

En contraste, Huxley pensaba que la clase media, victoriosa por sus propios esfuerzos, no debía cerrarle las puertas a aquellos hombres que, siendo naturalmente capaces, habían nacido entre el proletariado. Un cierto margen de regulación estatal era imprescindible ya que, en su opinión, la función ‘negativa’ del Estado (promovida por los liberales dogmáticos) que le permitía al individuo hacer todo lo que deseara, siempre y cuando no violara la libertad de los otros, en realidad no le permitía hacer nada. Pues era imposible actuar o pensar sin influir el pensamiento o la acción de los semejantes. Concluía que la función del gobierno era maximizar el bien de la humanidad, definido como el logro individual de toda la felicidad que alguien fuese capaz de gozar sin disminuir la felicidad de los demás.

Así, como ya hemos visto, Huxley no sólo argumentaba a favor de una drástica reforma curricular (y en ese punto coincidía con Spencer en que la ciencia debía ser prioritaria como fuente de conocimiento y privilegiada como disciplina mental y moral) sino también en la reestructuración del sistema educativo. Su interés no se manifestó sólo de manera doctrinal, sino participativa. Cuando se aprobó la Ley de 1870, haciendo obligatoria la educación primaria, se estipuló que las escuelas nacionales, edificadas con fondos únicamente estatales, debían ser no-denominacionales, con lo cual Huxley vio la posibilidad de llevar adelante su causa por la educación secular.<sup>353</sup>

---

<sup>353</sup> Un trabajo acerca de la vida de Thomas Huxley en W. Irvine (1955).

Presentándose como candidato al Consejo Escolar de Londres, al que accedió con facilidad en 1871, Huxley escribió un artículo llamado “The School Boards: What They Can Do and What They May Do”, el cual circuló como panfleto político. Sin embargo su secularismo ya no era tan exagerado; si bien le negaba a la teología un lugar en la enseñanza escolar, recalca el valor de la lectura no-denominacional de la biblia, en la medida en que constituía un oasis de grandeza y belleza moral. Hacía, además, una defensa del currículo rectificado por el Código Revisado de 1862 para la educación básica (lectura, escritura y aritmética), a lo que adicionaba dibujo, música, educación física y economía doméstica (germen de la economía nacional). Por otra parte, Huxley intentó reparar, al menos en parte, uno de los peores obstáculos para la renovación curricular que defendía para la educación media y superior, a saber, que los maestros no sabían prácticamente nada de la ciencia que se suponía que debían enseñar. Huxley les impartió algunos cursos sobre biología, publicó manuales sobre anatomía básica y avanzada e integró dos comisiones reales organizadas para explorar el estado de la educación científica en las escuelas y las universidades, para las cuales se convocaron figuras que se consideraban como representativas y expertas en el entrenamiento científico.

Una de esas comisiones fue la *Devonshire Commission on Scientific Instruction*, que había consultado a Carpenter como una autoridad suprema sobre el tema. La idea clave que guiaba el sondeo era la noción carpenteriana (apoyada por los asociacionistas y evolucionistas) de que un buen pedagogo no era el que llenaba de conocimiento al alumno, sino el que disciplinaba su mente conectando las ideas abstractas con las realidades concretas, lo simple con lo complejo, lo homogéneo con lo heterogéneo.<sup>354</sup> La investigación científica era idónea para cumplir con ese cometido, además de que constituía un conocimiento al alcance de *cualquier* sujeto correctamente formado: la ciencia era el resultado de la domesticación, depuración y entrenamiento del pensamiento ordinario (o, como la definía Huxley, era “sentido común organizado y entrenado”).<sup>355</sup> A través de un

---

<sup>354</sup> Sobre los reportes parlamentarios de la Comisión, ver A. Winter (1998), cap.11, T. Heyck (1982).

<sup>355</sup> Huxley, “On the Educational value of the natural history sciences”, incluido en T. Huxley (1909), vol. 3, p. 45.

adecuado adiestramiento (dada la naturaleza refleja de los fenómenos mentales), el alumno podía internalizar las estructuras de la evidencia y la inferencia científica, que luego devendrían formas automáticas de pensamiento. Y esto suponía la enorme ventaja de equipar al sujeto con los mecanismos internos necesarios para que, en cualquier situación, descartara o se disgustara con lo que no se ajustaba a los parámetros epistemológicos aprendidos y convertidos en un estilo *habitual* de pensamiento y reacción.

La educación científica era, así, la herramienta básica para que ese proceso se pudiera desarrollar. La ciencia ya no estaba tan ligada a las cualidades intelectuales innatas (como la concebía T. Carlyle)<sup>356</sup> sino al trabajo dedicado, al sacrificio paciente y a la superación de los problemas. La excelencia científica le debía más al *carácter* que a la genialidad, en la medida en que la investigación empírica exigía de una entrega total y devota a la hora de buscar datos, así como constancia y perspicacia para hacer observaciones, creatividad para ensayar correlaciones, energía para montar experimentos, estrategia para conseguir los materiales, claridad de pensamiento y capacidad inferencial para sacar conclusiones, humildad para aceptar la evidencia, y muchas otras condiciones que requerían de esa fuerza interna que predisponía a un sujeto a la acción. La nueva imagen del científico era, en una palabra, el prototipo de la auto-realización humana.

Esto no significaba que las condiciones hereditarias no fuesen importantes para hacer ciencia. De hecho, los fisiólogos mentales no asumían una fe ingenua respecto de las expectativas de la educación en general, sino que, por el contrario, eran muy concientes de las limitaciones originales impuestas al aprendizaje por la herencia y la organización individual. Henry Maudsley llegó a definir la educación como un proceso que transcurría dentro de un “círculo de necesidad”.<sup>357</sup> Sin embargo aducía que, por más desfavorables que fuesen las condiciones en que se encontrara un individuo desde el inicio (situación que él conocía muy bien por pasar la mayor parte de su tiempo con los enfermos mentales), era casi imposible hallar un sólo caso que no manifestara alguna mejoría luego de una paciente

---

<sup>356</sup> Ver T. Carlyle (1831).

<sup>357</sup> H. Maudsley (1874), p. 20-1.



y laboriosa enseñanza para que el sujeto adquiriese algún poder de auto-gobierno sobre su cuerpo y sobre su mente. Después de todo, si la práctica hacía posible ganar control sobre los músculos del cuerpo, obteniendo un dominio físico que nunca se alcanzaría sin entrenamiento, también hacía posible que los pensamientos y sentimientos de la mente se hicieran obedientes a los dictados de la voluntad. Así como se aprendía a hablar únicamente mediante la práctica, un sujeto aprendía por los mismos medios a *desear*, edificando lentamente su estructura volicional. En consecuencia, y como ya lo había advertido Mill desde 1843, el carácter estaba determinado por las circunstancias, pero esto no imposibilitaba su modelación, ya que éstas circunstancias no eran definitivas ni inalterables. De tal modo, el ‘causacionismo moral’ evitaba caer en el fatalismo al dejar abierta la posibilidad de moldear el carácter *indirectamente*. Según Maudsley,

[Un individuo] puede modificar su carácter al actuar sobre las circunstancias que lo van formando imperceptiblemente: puede aprender a apartar su mente de un tren de pensamiento y sentimiento (lo cual disipará la actividad nerviosa), y la puede dirigir hacia otro tren de pensamiento y sentimiento, que se activará; y por constante observancia de este proceso y por habitual ejercicio de la voluntad en la dirección requerida, generará insensiblemente la formación de un hábito tal de pensamiento, sentimiento y acción como el que el sujeto deseaba. Gradualmente puede hacer crecer su carácter al ideal que se ponga delante de sí.<sup>358</sup>

La formación del carácter era posible, pero requería del conocimiento de una teoría de la mente que tomara en cuenta los hechos básicos de la fisiología mental y de la herencia.

Esta perspectiva sobre la formación del carácter como un proceso regido por leyes etológicas, psico-fisiológicas y biológicas hallaba, en las comisiones educacionales, un importantísimo vehículo de difusión y afianzamiento. Con ello se consolidaba el lugar de la educación en una posición curiosa. Por un lado se consideraba que la *educación* era un

---

<sup>358</sup> H. Maudsley, Op. cit., p. 74.

objeto de *conocimiento científico*. Pero la inversa también era real: la *ciencia* aparecía como el mejor *modelo educativo*, ya que presentaba un paradigma de cómo obtener conocimiento verdadero, dónde buscar información, cómo recabar datos, qué tipo de preguntas hacer y qué clase de respuestas dar, cuándo continuar con la indagación a la naturaleza y cuándo detenerse, etcétera, todo lo cual desembocaba en un disciplinamiento de la mente y en la formación de cualidades constitutivas de un *buen carácter*. Esto suponía que enseñar a hacer ciencia *ya* era hacer ciencia (es decir, la enseñanza de la ciencia era un proceso pedagógico y, por lo tanto, sometido a escrutinio científico). En pocas palabras, se debía enseñar a hacer ciencia *científicamente*. La ciencia era medio y fin, causa y efecto, producto y proceso.

En consideración a las razones que hemos venido exponiendo, podemos decir que el prestigio de la educación científica creció de la mano de una forma de presentación de la ciencia que la promovía como respuesta a las necesidades culturales de la época. En primer lugar, era anunciada como una herramienta educativa que *democratizaba* el saber, definiéndolo como un bien relativamente accesible a todos; el pensamiento inductivo era el modelo de pensamiento correcto, y su resultado (la información científica) era la clase de conocimiento que un individuo debía aprender a asociar *mecánicamente* con la verdad, la objetividad y la racionalidad.

En segundo lugar, la ciencia era exhibida como un medio indispensable para contrarrestar la temible pérdida de competitividad internacional de Inglaterra frente al crecimiento de otras potencias industriales (principalmente de Alemania, que se había convertido en un gran estado militar respaldado por una industria poderosa y un admirado sistema educativo eminentemente científico y tecnológico). El Estado era expuesto como el principal destinatario de las producciones de la comunidad científica, de las que ya venía usufructuando para el abordaje de problemáticas sociales nacionales (como por ejemplo la del sanitarismo urbano y la administración de la caridad) e imperiales (como era el caso de

las exploraciones, que hacían un gran uso de los conocimientos geográficos, meteorológicos, estadísticos y de otros).<sup>359</sup>

En tercer lugar, la educación científica era difundida como un ‘dispositivo de protección’ contra los excesos y abusos de poder de la nueva ciudadanía. Como sinónima de disciplina mental, la ciencia era el instrumento esencial en la formación de aquel rasgo del carácter que los victorianos estimaban con mayor entusiasmo y que fue el caballo de batalla de los reformistas políticos: la *independencia* del individuo en todos los sentidos (económico, intelectual, etcétera). Si la capacidad de deliberación requería de la maduración del juicio propio (tan amenazado en una ‘sociedad de masas’, donde el individuo se perdía entre las multitudes), era necesario implementar una forma de educación que promoviera la habilidad para el discernimiento y la crítica. La asimilación de esa clase de argumentación educacionista por parte del reformismo político se podía vislumbrar en el hecho de que fue W. Gladstone quien convocó a la Devonshire Commission y a muchas otras iniciativas educacionales en pos de la enseñanza de la ciencia. Epistolarmente le hizo llegar a Carpenter comentarios entusiastas sobre la importancia del desarrollo de la fisiología mental para el destino nacional, especialmente en referencia a las implicaciones que se seguían de la hipótesis sobre la herencia de las conductas adquiridas.<sup>360</sup> La adhesión de la época a esta noción lamarckiana a la que Spencer dio difusión fue clave para elevar el estatus de la educación científica en términos de utilidad social. Pues, si bien obligaba a predecir que las mentes actualmente indisciplinadas generarían sucesores igualmente indisciplinados (sólo que ahora estarían dotados de *poder político*), también sugería que la educación científica podía ‘enderezar’ su desarrollo, mejorar sus naturalezas, disminuir el riesgo de deterioro del carácter nacional e incluso prometer un progreso indefinido (constituiría, en términos de

---

<sup>359</sup> Sobre la evolución sanitaria consultar J. Bridges (1869), S. Rasmussen (1934), H. Jephson (1972), A. Wohl (1983), H. Dyos & M. Wolf (1973), H. Dyos (1982). Acerca de la administración ‘científica’ de la caridad, ver K. Woodroffe (1962). Sobre la importancia de las innovaciones científicas y tecnológicas para la nación, ver G. Porter (1851), L. Playfair (1885). Acerca del crecimiento de las estadísticas y su uso oficial, ver D. MacKenzie (1981), T. Porter (1986).

<sup>360</sup> Sus correspondencias y comentarios al ensayo de 1873, “On the Hereditary Transmission”, están incluidas en W. Carpenter (1888).

Michel Foucault, una ‘ortopedia social’).<sup>361</sup> Como ya hemos visto a lo largo de los capítulos de esta tesis, la psicofisiología suministraba un modelo de desarrollo mental (montado sobre la naturaleza refleja de la vida psíquica) que daba pie a la certeza de que era posible generar una población equipada con mentes sanas y responsables, a condición de que la educación más temprana fuese la correcta.<sup>362</sup>

En tal sentido, el compromiso *educativo* con las futuras generaciones era imperativo, y demasiado importante como para que el gobierno no se involucrara con las necesidades legislativas, económicas e institucionales que la reestructuración educativa exigía. Con esta campaña orientada a mostrar las ventajas individuales, sociales y nacionales de la educación científica, parecía indiscutible que el principal beneficiario del fomento de la ciencia sería el Estado. Pero éste último también le resultaría sumamente útil a la ciencia, en la medida en que la necesidad del trabajo de la comunidad científica presionaría a favor de las reformas requeridas. Por ejemplo, si el sistema educativo debía contar con maestros ‘certificados’ y ‘versados en ciencia’, era imprescindible la fundación de profesorado y, sobre todo, la consolidación profesional del científico no sólo como *investigador* sino como *formador* de formadores.<sup>363</sup> La ampliación de su esfera de actividad representaba, así, una magnífica *oportunidad* para convertir a la ciencia en una labor de tiempo completo, aprovechando la predisposición del gobierno para multiplicar los puestos científicos asalariados así como la creación de nuevas cátedras y puestos de investigación.

Algunos historiadores han llegado a considerar que la percepción auto-interesada de los científicos (desesperados por ganar un espacio privilegiado dentro del ámbito público)

---

<sup>361</sup> Ver M. Foucault (1977).

<sup>362</sup> Sobre la influencia del evolucionismo mental de Spencer sobre la época, ver H. Magoun (1960) y P. Wiener (1949), donde sugieren que sus ideas tenían más adhesión que las darwinianas. P. White sostiene que, antes del aislamiento de los cromosomas como material de transmisión hereditaria, la hipótesis sobre la herencia de características adquiridas era tratada prácticamente como “*una teoría eterna inherentemente plausible, sin que requiriera explicación histórica alguna*”. P. White (2003), p. 67. Consultar también C. Zirkle (1946).

<sup>363</sup> Las estadísticas muestran que, mientras que en 1855 el número de maestros certificados era de 3,000, en 1870 era de 14,000 (y 62,000 en 1900). Ver E. Boyle, prefacio a E. Rich (1970), p. viii.

fue la motivación *real* de su movilización educacionista. Han argüido, además, que detrás de la fachada ideológica que sostenía los reclamos de educación secular, existía la ambición de crear un campo de conocimiento dominado por una elite científica sostenida por el gobierno, entregada exclusivamente a la ciencia, y cuyo rol gozara de la misma reputación que tenían las viejas profesiones en las universidades antiguas (profesiones ligadas a la formación eclesiástica, legal, médica y militar, las cuales habían sido creadas por la ‘clase media tradicional’). Procedentes de una clase media *baja*, los científicos cuyo ascenso había implicado la superación de muchos obstáculos sociales procuraban convertir a la ciencia en una *profesión* tan reconocida y venerada como las tradicionales.

Según John Waller, el término ‘profesión’ en el siglo XIX no sólo implicaba los típicos valores de la clase media –ascenso por medio del mérito y del buen carácter- sino también un elitismo anti-liberal, que llevaba a concebir la profesión científica como un ‘sacerdocio’ (metáfora con la que Galton trasladaba simbólicamente el prestigio de la Iglesia a la ciencia), una especie de ‘episcopado intelectual’, una ‘aristocracia del talento’ (T. Carlyle) o una ‘minoría erudita’ apoyada por salarios o subvenciones gubernamentales (J. S. Mill). Tanto los que contaban con recursos privados y alto estatus financiero (como era el caso de Galton) como los científicos procedentes de la ‘pequeña-burguesía’ aspiraban a la profesionalización de la ciencia fundamentalmente porque prometía un prestigio social sin precedentes.<sup>364</sup>

Adrian Desmond, por ejemplo, ha intentado mostrar cómo Huxley, una vez inmerso en la comunidad científica, se fue distanciando de la política radical, a la vez que adquiría un enorme entusiasmo por construir una jerarquía de científicos separados del clásico científico ‘amateur’.<sup>365</sup> Similarmente, Richard Jarrell ha cuestionado el supuesto ‘igualitarismo’ educativo que Huxley y sus aliados pregonaban (y que excluía a mujeres, trabajadores y provincianos) y su interés en convocar un conjunto de maestros de escuela y

---

<sup>364</sup> Sobre la profesionalización de la ciencia, consultar R. Barton (1990), M. Burrage & R. Torstendahl (1990), J. Waller (2001).

<sup>365</sup> A. Desmond (1997).

universitarios de modo tal de establecer una red de profesionales que le rindiera homenaje a la elite científica de la metrópolis.<sup>366</sup>

Independientemente del énfasis que pueda hacerse en la valoración de uno u otro de los factores que favorecieron las reformas educativas, no quedan dudas de que, *en conjunto*, significaron una presión incontenible. Lo que es digno de resaltar es que, si el científico estaba ganando una autoridad cultural que lo autorizaba a intervenir en los asuntos de la población en general, con mucho más razón la estaban ganando, entre los científicos de diversas especialidades, el *fisiólogo mental*, el *psico-fisiólogo*, el *biólogo* y el *etólogo*, portadores de un conocimiento decisivo para la modelación de un aspecto tan íntimo y privado como lo era el carácter de cada individuo. Mientras persistiera la convicción de que la formación de un carácter individual saludable era la condición necesaria para la formación de un carácter nacional saludable, el incentivo al ascenso profesional de este grupo parecía completamente justificado. Después de todo, su función era loable por representar una autoridad suprema para aquellos que tenían en sus manos el futuro de la nación: los educadores.

## CONCLUSION

En la historia política del siglo XIX, los historiadores generalmente han señalado la segunda parte de la década de 1860 (es decir desde 1865 en adelante) como el inicio de una nueva etapa *colectivista* que terminó desplazando al benthamismo (dominante por más de cuarenta años).<sup>367</sup> Las posturas que hemos visto en este capítulo con respecto al papel del Estado en lo concerniente a la educación insinúan ese momento transicional.

---

<sup>366</sup> R.A. Jarrell (1998).

<sup>367</sup> Ver, por ejemplo, A. V. Dicey (1905). También R. Pearce R. y R. Stearn (1994).

A modo de cierre, quiero resaltar el hecho de que, a pesar de los antagonismos y las discrepancias acerca de cuáles eran los referentes del carácter ideal, o qué factores eran determinantes para la formación del carácter o qué rasgos debían ser favorecidos en función de las demandas culturales de la actualidad, el supuesto de *la importancia del carácter para la conducta humana* era poco o nada discutido. Denominacionistas y secularistas se disputaban la educación de la voluntad y la formación de hábitos de los individuos, vanagloriando la religión donde otros acariciaban la ciencia. Pero, en el período aquí considerado, la posibilidad, deseabilidad y relevancia de esa modelación estaba prácticamente fuera del debate.

Esa convicción ayuda a comprender la argumentación moral que, en torno al carácter, impregnaba el aire victoriano. Al igual que el resto de la cultura, el lenguaje político en modo alguno podía ser inmune a esa influencia, ya sea porque la política nunca escapa a las fuerzas ideológicas que dominan una época, o porque el carácter (por tratarse de la conducta *real / virtual* de los individuos) era el medio más eficaz para predecir no sólo lo que un sujeto efectivamente *haría* en una situación concreta, sino ‘lo que era *capaz de hacer*’ en *cualquier* circunstancia. En tal sentido, el optimismo sobre la formación del carácter se prestaba a los efectos reductores de la preocupación por el porvenir de la ‘nueva nación’.

### “Un salto en la oscuridad” \*

---

El 3 de agosto de 1867 la portada de la revista *Punch* mostraba una ilustración a la que titulaba ‘Un salto en la oscuridad’. Su mensaje era inequívocamente político, pues, al momento de su aparición, el proyecto de reforma parlamentaria acababa de recibir la aprobación real y su instauración era inminente. Como se puede inferir a partir de la imagen caricaturesca mencionada (Inglaterra siendo conducida imprudentemente por el líder conservador Benjamin Disraeli), el futuro estaba asociado con el desconcierto acerca de la suerte que la nación correría con la nueva cartografía política. Otras publicaciones de la época reafirmaban ese estado de opinión, como era el caso del artículo de Thomas Carlyle “Shooting Niagara: An After?” (1867), o el que ya hemos indicado de M. Arnold, *Culture and Anarchy* (1867-9).

Sin embargo, tras haber realizado este recorrido por las diversas transformaciones que estaba sufriendo Inglaterra a mediados del siglo XIX, sugiero interpretar esa expresión metafórica sobre el ‘salto’ en la ‘oscuridad’ en un sentido mucho más amplio. Pues, su elocuencia visual para describir la sensación pública de incertidumbre la hacía útil para dar cuenta de la ansiedad generada por la malla de transiciones *culturales* (y no sólo políticas)

---

\* La expresión alude al título de la ilustración aparecida en la revista *Punch* el 3 de agosto de 1867, la cual se exhibe en la contraportada de esta tesis. Fue extraída de *Defining the Victorian Nation*, C. Hall, K. Mc Clelland & J. Rendall, (2000).



que afectaban a la sociedad respecto a cuestiones más existenciales que la concerniente a la esporádica participación electoral de los individuos.

Dado que la ilustración exhibida en *Punch* intentaba representar simbólicamente el temor a penetrar en dimensiones inexploradas, el lugar ocupado por B. Disraeli como conductor de un cambio dramático para el destino inglés lo podrían haber llenado igualmente todas aquellas corrientes de pensamiento que suponían una subversión de creencias muy atrincheradas en la sociedad victoriana. Es cierto que, en la década de 1860, la reforma parlamentaria de 1867 fue un hecho culminante, pero no debemos perder de vista que el abanico de reacciones que desató en modo alguno se reducían a lo político. Tanto aquellos que simpatizaban con las nuevas medidas políticas como aquellos que las observaban con escepticismo y desconfianza argumentaban desde un terreno común: el de la naturaleza humana: su modelación, su mejoramiento, su educación, su destino, sus posibilidades y sus limitaciones. En ese sentido no considero arriesgado decir que las cuestiones de la psicología, en conexión con las implicaciones morales, religiosas, filosóficas, sociales, políticas y científicas, estaban en el corazón de la cultura victoriana. Por ello, en lugar de considerar a la reforma parlamentaria como un hecho que absorbió la importancia de las demás transformaciones de la época (de acuerdo al tratamiento que recibe en gran parte de los estudios victorianos), intenté usar ese acontecimiento político como una lupa que me permitió aprehender las transiciones culturales de las cuales la reforma parlamentaria era una consecuencia. A través de ese ejercicio analítico, fue posible comprender que, si existía una preocupación predominante en la década de 1860, era la de la *educación del carácter* individual, al que se suponía como determinante de la conducta humana y del bienestar nacional. Por esa razón enfoqué mi investigación en los debates educacionales, convencida de que, a mediados del siglo XIX, ningún fenómeno resultaba tan medular para la sociedad intelectual inglesa.

Uno de los puntos que, en mi opinión, se desprende de esta reconstrucción histórica sobre las aventuras del concepto victoriano de carácter es el de la imposibilidad de realizar una polarización ideológica *rígida* entre quienes defendían una educación religiosa del carácter (denominacionalista) *versus* su educación científica, así como tampoco es posible

deducir que el secularismo educativo estaba necesariamente ligado a los intereses políticos en favor de la democratización mientras que el denominacionalismo permanecía al servicio del conservadurismo. Del mismo modo no resulta acertado inferir que quienes indagaban sobre los aspectos fisiológicos y deterministas de la mente y la conducta humana - asociacionismo senso-motriz, evolucionismo mental- estuvieran alineados sin reservas a los reclamos procedentes de los movimientos de reforma educacional, política, social y cultural. Pues, como he intentado mostrar, las posturas adoptadas entre los intelectuales de la década de 1860 conformaban un mosaico de tonalidades muy variadas. Basta con mirar el fenómeno de la educación para ver que las formas de abogar por ella eran muy heterogéneas. Algunos educacionistas argumentaban desde el evolucionismo darwiniano (T. Huxley) o el desarrollismo lamarckiano (H. Spencer), mientras que otros lo hacían desde la corriente asociacionista (J.S. Mill, A. Bain) o desde la psicofisiología (W. Carpenter), o desde la crítica literaria (M. Arnold, J. Ruskin), o desde el pensamiento religioso (Ch. Kingsley, J. Newman), o desde el análisis social (W. Bagehot) o incluso desde los sectores políticos parlamentaristas y sindicalistas (W. Gladstone, J. Bright, E. Beales, T. Hughes). Es notable que, a pesar de sus divergencias en el resto de las ideas, la aceptación de la maleabilidad de la naturaleza humana mediante la educación era una premisa que unificaba sus ideologías. Esta gran apuesta, que desafiaba de algún modo el pensamiento esencialista, aún estaba unida, en el siglo XIX, a la fe en el perfeccionamiento indefinido del hombre y de las sociedades (un legado iluminista articulado con la influencia del historicismo). La educación del carácter como un hecho posible, deseable y necesario era, probablemente, lo que se mantenía constante en el dramático y lento desmoronamiento de una cosmovisión ligada a “un mundo agrario, pastoral y aristocrático”.<sup>368</sup> Paulatinamente ese *desideratum* se fue moldeando de manera tal de adecuarse a una realidad muy diferente, caracterizada por la competencia, el urbanismo y la industrialización.

Al interior del huracán de ideas provocado por ese cambio, varios intelectuales intentaban calcular los efectos que su paso dejaría. Mientras algunos, como T. Carlyle, no

---

<sup>368</sup> Expresiones de R. Young (1985).

ocultaban su mirada melancólica de un pasado que parecía cada vez más alejado del presente, otros se mostraban muy entusiastas de las transformaciones que la nueva visión del mundo traía consigo. Dada esta confrontación ‘cosmológica’, que ha sido el trasfondo de los debates desarrollados en la tesis acerca de la educación del carácter, considero que la ilustración que fungió como portada de la revista *Punch* sintetiza mejor que miles de páginas escritas el ‘espíritu de la época’ (una expresión que parecía gustarle mucho a los victorianos). ¿Cuál era la dimensión desconocida que, en 1867, le inspiraba tanto temor a algunos intelectuales? ¿Era, a secas, la reforma política? ¿O era más bien la desconfianza hacia la redistribución del poder en un contexto en el cual el ideal del carácter individual ya no estaba primariamente asociado con la bondad, la humildad, la docilidad y las virtudes del alma, sino con el pensamiento estratégico, los conocimientos científicos, la destreza técnica y la fortaleza física y mental necesarias para competir en una sociedad capitalista?

Para los nostálgicos, cualquiera de los que nutrían el ímpetu de esa transición cultural podían haber asumido, en la caricatura de *Punch*, el rol de Disraeli. Por ejemplo, teniendo en cuenta el alboroto causado por la filosofía educativa utilitarista y el nuevo régimen de educación competitiva introducido en 1861-2, ese caballo descontrolado podría haber representado a H. Spencer o bien a R. Lowe. Del mismo modo, si atendemos a la resistencia horrorizada de los voluntaristas a la obligatoriedad escolar, ese espacio lo podía llenar W. E. Forster (autor del proyecto de la Ley de educación obligatoria de 1870). No obstante, si reparamos en la consternación que provocaba en muchos intelectuales el avance de los nuevos ideales asociados a las figuras deportivas como emblemas de la identidad nacional, se podría haber interpretado que eran los defensores de la robustez física –Ch. Kingsley y T. Hughes- quienes estaban exponiendo a la nación al riesgo de brincar hacia lo desconocido. Por otra parte, las sospechas y la desconfianza hacia la idea de un Estado interviniendo en cuestiones que, hasta entonces, se habían considerado como ‘privadas’ e ‘íntimas’, podrían haber justificado la atribución de imprudencia y peligro a aquellos que contemplaban la idea de un Estado cada vez más protagónico en la vida de los individuos (como M. Arnold, J. Ruskin, J.S. Mill, T. Huxley o F. Galton).

La metáfora era adecuada, incluso, para simbolizar el temor que despertaba el evolucionismo, al punto que también podríamos suponer que el rostro de Ch. Darwin hubiera satisfecho plenamente el mensaje pretendido por la portada. Más aún, considerado desde el alcance que implicaba la ‘teoría del mono’, Darwin estaba llevando a toda la Humanidad (y no sólo a Inglaterra) hacia el reino de lo desconocido, enfrentándola a una nueva visión de sí misma y de la naturaleza que la rodeaba. Igualmente podrían haber sido los fisiólogos mentales y los psicofisiólogos quienes aparecieran en ese rol clave de conductores y amos del destino nacional, en la figura de aquellos que, como Huxley, Tyndall o Maudsley, coqueteaban con un materialismo fatalista y degradante para la dignidad humana. En términos más generales, la imagen de poder encarnada en el rostro de Disraeli podía ser igualmente sustituida por la del nuevo científico *profesional* por el que la comunidad de investigadores abogaba (W. Carpenter, T. Huxley, J. Tyndall, F. Galton, G. H. Maudsley, etcétera), y al que estimaban y presentaban como legítimo acreedor de un lugar merecido en una esfera pública ideal dominada por ‘expertos’.

Esa multiplicidad de caras hipotéticas mirando hacia lo desconocido suscitaba el gran interrogante: ‘¿Cuál sería el porvenir de Inglaterra lanzada al abismo de una realidad secularizada?’. Entre el coro de voces que se esforzaban por anticipar las consecuencias de esa vorágine de ideas y acontecimientos, la *ideología cultural* del carácter era un bálsamo, un rayo de luz en la densa oscuridad de lo nuevo, un motivo para creer que la fuerza ciclónica de los vientos serviría para arrancar los pilares de la superstición y la ignorancia. Como hemos venido mencionando, el carácter era una noción cuya peculiaridad residía en conjugar lo real y lo virtual, lo actual y lo potencial, el pasado, presente y futuro de un individuo, una raza o una nación. El *carácter*, que era sinónimo de explicación, predicción y control de la conducta humana, hablaba inevitablemente de la infancia del individuo, de sus hábitos y de su probable destino. Su análisis equivalía, como sostenía H. Maudsley, a “desarmar una historia, parte por parte”.<sup>369</sup> Esa visión dominante no escapaba a la imponente creencia de la época en la acción inexorable de las leyes naturales: todo lo

---

<sup>369</sup> H. Maudsley (1874), p. 272.

existente era el producto de los años, de las huellas dejadas por el avance lento y firme del tiempo sobre un universo determinista. Por más cronológicamente alejado que pudiera ser el efecto de una acción, no pasaba sin dejar su rastro, lo mismo sobre las rocas que sobre el sistema nervioso y sobre la biografía individual y nacional. Así, la noción acerca del poder de los hábitos sobre la voluntad y la conducta humana se articulaba con la nueva concepción desarrollista a la que la geología, la paleontología, la antropología, la historia, la biología y otras ciencias estaban invitando.

El principal portavoz de la filosofía moral del carácter, S. Smiles, aludía a esa relación entre los hábitos, la voluntad y la conducta al afirmar: “No hay una acción, por insignificante que parezca, que no lleve en sí una serie de consecuencias, lo mismo que no hay un cabello, por delgado que sea, que no proyecte su sombra”.<sup>370</sup> Y de esa premisa (a la que la ciencia avalaba) Smiles deducía su precepto moral: “Una pequeñez en principio tolerada terminará dominándote algún día”.<sup>371</sup> J. Ruskin hacía eco de esa idea smilesiana cuando afirmaba: “No hay una falta ni una locura en mi vida que no se vuelva contra mí para robarme mi alegría y hacerme más pequeño (...)”.<sup>372</sup>

Mientras que el viejo problema filosófico del determinismo y la libertad seguía siendo una preocupación filosófica sumergida en un mar de dudas, el poderío de los hábitos sobre la voluntad reposaba sobre una sólida plataforma científica, convirtiendo a la educación en una fuerza corrosiva o en una fuerza regeneradora, según la clase de conductas asociativas fomentadas desde el inicio de la vida. De acuerdo a lo examinado a lo largo de los capítulos, el reto de la formación temprana era el de procurar la edificación de una ‘segunda naturaleza’, lograda mediante una paciente y artesanal inculcación (y automatización) de las buenas conductas devenidas formas *habituales* de reacción. Cuando esa conducción existía, no había obstáculos para el mejoramiento de la naturaleza original.

---

<sup>370</sup> S. Smiles (1871), p. 13.

<sup>371</sup> S. Smiles, Op. cit., p.14.

<sup>372</sup> J. Ruskin, *Queen of the Air*, p. 127. Citado en S. Smiles, Op. cit., p. 14.

Por ello la doctrina sobre la modelación del carácter a través de la educación portaba un credo de esperanza, de progreso y de reforma.

Sosteniendo que la energía interna era “la ‘fuerza motora’ del mundo”,<sup>373</sup> Smiles abría su larga disertación sobre el carácter en 1871 con una frase de Martín Lutero: “La prosperidad de un país no reside en la fuerza de sus ejércitos, ni en la belleza de sus edificios públicos, sino en el número de sus ciudadanos cultos; en sus hombres de educación, ilustración y carácter”.<sup>374</sup> De acuerdo con la concepción smilesiana, Lutero era un ejemplo de ‘carácter’ porque su vigor temperamental estaba perfectamente acoplado con la bondad. La combinación de energía y educación era la fórmula para el desarrollo de la “fuerza de reserva”<sup>375</sup> a la que el carácter daba nombre (pues, mientras que la moral sin fortaleza era obsoleta, la fuerza sin moral era destructiva).<sup>376</sup>

Así, un culto al carácter (una *characterocracia*) parecía reinar sobre la Inglaterra de la época aquí considerada. La tendencia de los científicos a somatizar la voluntad y a concebir el carácter como un complejo ético-fisiológico contribuía a una notable secularización de esa “fuerza del alma”<sup>377</sup> que erguía al ser humano en medio de las tempestades. Explicada en términos de ‘gracia divina’ o en términos de ‘energía nerviosa’, esa fuerza seguía siendo una parte fundamental de la naturaleza humana, un objeto de veneración tanto para la psicología moral evangélica como para la psicología asociacionista y su correlativa filosofía social utilitarista. Como ya hemos visto, el enfoque de las diferencias de carácter en términos de constituciones *energéticas* individuales sobre las cuales transcurrían los procesos modeladores hacía eco de un coro de discursos heterogéneos que expresaban la devoción victoriana por el fenómeno de la *fuerza* y la *energía* en sus diversas

---

<sup>373</sup> S. Smiles, Op. cit., p.7.

<sup>374</sup> S. Smiles, Op. cit., p.7.

<sup>375</sup> S. Smiles, Op. cit., p.12.

<sup>376</sup> S. Smiles, Op. cit., p.16.

<sup>377</sup> S. Smiles, Op. cit., p. 15.

manifestaciones y transformaciones. En relación con esto, conviene hacer notar que esa forma compartida de interpretación de la realidad no se podría haber captado en un estudio histórico reticente a indagar más allá de las ideas expuestas en las obras de los pensadores aisladamente considerados. A primera vista, podría parecer divagante el hecho de haber reunido en una misma investigación aspectos tan dispares sobre el carácter (desde la doctrinal, abstracta y ‘académica’ formulación etológica de Bain hasta las populares reacciones generadas por los juegos y los deportes; o desde las prácticas ‘pseudocientíficas’ de la fisionomía y la frenología hasta el reconocido y prestigioso educacionismo de Carpenter; o desde los principios religiosos que sostenían el funcionamiento de las influyentes asociaciones evangélicas y metodistas para ‘revigorizar el carácter’ hasta el educacionismo fisiológico-materialista-ateísta de Tyndall; o desde la pasiva crítica social conservadora de W. Bagehot hasta las movilizaciones de los sindicalistas y liberales en reclamo de derechos políticos para la clase obrera; o desde la preocupación spenceriana por la ignorancia con la cual las madres criaban a sus hijos hasta las sofisticadas especulaciones de los filósofos naturales acerca de la fuerza del universo). A pesar de lo que una investigación de ámbitos tan diversos ha debido sacrificar en cuestión de profundidad, el abordaje panorámico ha servido no sólo para revelar el sentido y la importancia que tenía una ‘ciencia del carácter’ para los contemporáneos, sino también para hacer ver que la forma ‘energicista’ en la cual se planteó el proyecto etológico expresaba una visión *cultural*. Teniendo en cuenta la ‘dinámica emocional’ encarnada en la ideología del carácter, la inquietud asociacionista por darle a éste un tratamiento rigurosamente científico debe ser comprendida como algo mucho más ambicioso que un mero programa teórico. Y una apreciación similar se aplica a otras reformulaciones conceptuales a las que la noción de carácter afectaba, tales como el concepto de educación y el concepto de ciudadanía.

Desde el punto de vista historiográfico, resulta intrigante que una noción tan enredada como la de ‘carácter’ haya sido fragmentada y diseminada en historias parciales. En la densa bibliografía englobada bajo el nombre de ‘estudios victorianos’ hay un reconocimiento significativo del concepto de carácter, pero su aparición está limitada al papel que jugó en la vida política, o social o económica, o religiosa o

educacional, etcétera. La articulación de esos diversos enfoques supone una complejidad que es mucho más que sumativa. He intentado hacer ver –sobre todo a través de referencias bibliográficas- que un terreno fértil para el ensayo de un trabajo integrador se halla en los estudios culturales, los cuales pueden ofrecer una perspectiva más amplia de los aspectos que, considerados de forma separada, parecen desvinculados. Por otra parte, el esfuerzo de abordar un objeto de investigación científica (como el carácter) en términos de ‘entidad cultural’ puede ayudarnos a superar la ingenua idea de que la realidad está dividida en compartimentos estancos, y que lo que es estrictamente social es irrelevante para la ciencia, o que, a la inversa, lo que es científico no es, a la vez, social, político, ideológico, etcétera.

Ahora bien, a pesar de lo recién expuesto, es preciso decir que esa miopía historiográfica con la cual se ha observado frecuentemente la historia del concepto de carácter se ha reducido en virtud de la aparición de algunos trabajos muy iluminadores para el tipo de enfoque que he propuesto en esta tesis. Un ejemplo es el de las investigaciones de Stefan Collini, quien, interesado en comprender la transición política del *whiggismo* al liberalismo, ha enfatizado la necesidad de atender de manera primaria a la matriz de valores y creencias de la cual el lenguaje del carácter era un vehículo. Según su opinión, la admiración por el valor de la ‘independencia’ y la exaltación de la ‘virilidad’ fueron factores cruciales que acompañaron la autoafirmación de nuevos grupos en la nación política y constituyeron fuentes motivadoras del liberalismo victoriano (el cual, según Collini, era animado por un resentimiento hacia la superioridad inmerecida, “una hostilidad hacia el privilegio injustificado y un relacionado rechazo al paternalismo”).<sup>378</sup> Definido negativamente, el carácter era lo opuesto a la debilidad y a la dependencia, como así también a las convenciones, a la artificialidad, a la ostentación y al ‘esnobismo’ (cualidades que identificaban a una aristocracia territorial progresivamente vista como viciosa, indulgente y parasitaria). Frente al característico trato ‘deferencial’ hacia el ‘bien nacido’ y

---

<sup>378</sup> Collini coincide con John Burrow en que las teorías políticas son “vocabularios que habitamos, con sus diversas creencias, oportunidades y limitaciones, antes que doctrinas a las que adherimos” J. Burrow (1988). Collini subraya la importancia de recuperar los “recursos culturales y lingüísticos” que complementaban las “voces públicas” individuales (como la de John Stuart Mill) a través de “una fábrica o textura de argumentos, supuestos, valores, ideas y asociaciones”. S. Collini (1985), p. 44.



‘bien conectado’, el lenguaje del carácter permitía afirmar públicamente la dignidad propia y bien merecida.<sup>379</sup>

El enfoque de Collini no ahonda, sin embargo, en la posibilidad de poner la retórica de la fuerza y la energía interna propia del lenguaje del carácter en conexión con la presencia que la noción de fuerza tenía en otras dimensiones culturales, incluida la de la ciencia. De cualquier manera su trabajo no deja de ser altamente enriquecedor para el análisis del impacto de la ideología del carácter sobre conceptos políticamente importantes como el de ciudadanía, que tanto condicionó el tipo de argumentación al que se recurría para reclamar los derechos al sufragio para las clases bajas.

Otro estudio orientador dedicado a rastrear la influencia del lenguaje del carácter en el discurso victoriano es el de Sh. Rothblatt, que ofrece una reconstrucción de la transición sufrida por el concepto de ‘respetabilidad’. Mostrando una comparación de la cambiante valoración social del ocio -estimado por el *gentleman* georgiano y estigmatizado por el *gentleman* victoriano-, Rothblatt propone ese cambio como un indicador del desplazamiento de la condición de ‘respetabilidad’ desde los espacios en los que se cultivaban las ‘virtudes de la sociabilidad’ en el siglo XVIII hacia la esfera del trabajo del siglo XIX, donde florecía como una condición eminentemente caracterológica.<sup>380</sup> Ese desplazamiento subrayado por Rothblatt corresponde al que se puede evidenciar, en mi tesis, en las ideas de S. Smiles.

Sin embargo, como expuse a largo de los capítulos, ver el concepto de carácter como brotando únicamente en el ámbito laboral es empobrecedor, ya que implica una indiferencia historiográfica hacia el rol representado por la noción de carácter en la vida deportiva y en la cultura escolar, donde los juegos competitivos eran estimados como idóneos modeladores de los rasgos más deseables del carácter nacional inglés. El propósito de extender el análisis hacia estos últimos aspectos fue, precisamente, el de refutar la idea generalizada de que la retórica del carácter fermentó exclusivamente en conexión con un individualismo liberal

---

<sup>379</sup> S. Collini (1985), p. 44.

<sup>380</sup> Sh. Rothblatt (1976).

que le rendía pleitesía al trabajo. Por el contrario, hemos visto cómo el ideal de un ‘buen carácter’ estaba también íntimamente relacionado con una nueva comprensión de la salud física y las necesidades vitales del ser humano, ideas a las que el evolucionismo de H. Spencer y el cristianismo muscular de Ch. Kingsley alimentaron de manera notable. Es cierto que, tal como entienden algunos historiadores, el ‘trabajador respetable’ aparecía como un referente del ‘buen carácter’, pero igualmente lo eran, por ejemplo, el atleta y el científico. El análisis de B. Haley sobre la reformulación del concepto de ‘cuerpo sano’ a partir de dos procesos íntimamente relacionados en la época victoriana, la fisiologización de la psicología y la psicologización de la medicina, también representa un esmerado esfuerzo historiográfico por poner el carácter en un contexto más rico y variado que en otras historias.<sup>381</sup> La investigación de Haley ha sido de especial utilidad para mostrar que la relación cada vez más interactiva y holista entre la salud mental y la salud corporal obligaba a revisar seriamente el concepto de educación del ser humano como una criatura integral. No obstante, su investigación no incorpora en absoluto las cuestiones políticas y sociales con las cuales esas nuevas ideas tomaban otra dimensión.

Así, en la búsqueda de los espacios donde la ideología del carácter floreció con mayor intensidad, aparecieron ámbitos cuyo examen me permitieron tomar una postura más holgada respecto a los enfoques simplificadores tan usuales en lo referente al concepto de carácter desde el punto de vista histórico. Además de la atención a los aspectos deportivos, escolares y políticos a los que consideré de inmenso interés para su historia, aludí también a su inmersión en un conjunto de discusiones entre críticos intelectuales acerca del ‘carácter nacional’ y la identidad inglesa tal como se planteaba en el marco del imperio británico. Al respecto cabe señalar que una orientación importante fue la de los estudios postcoloniales, entre los cuales existen trabajos que dejan ver cómo la transformación del ideal de carácter en el seno de las escuelas inglesas y de los círculos deportivos estaba estrechamente ligada a una noción de identidad nacional que se hallaba en pleno debate. Mencioné, por ejemplo, que parte del entusiasmo de las prácticas competitivas consideradas típicamente inglesas

---

<sup>381</sup> Por ejemplo, si se lo compara con el influyente enfoque de G. Stedman Jones (1971), o con el de G. Himmelfarb (1996).

(como el críquet) estaba relacionado con la circulación de una influyente concepción acerca de lo que constituía el ‘carácter inglés’ por oposición al ‘carácter francés’, al ‘carácter alemán’ o, incluso, al ‘carácter británico’. En contra de una tradicional visión esencialista acerca de la identidad nacional, parecía posible repensar el concepto de identidad como una condición *adquirida*. La noción del carácter como una entidad modelable a través de la inculcación de ciertos hábitos y de una determinada educación ofrecía la posibilidad de defender una postura semejante.

La noción de carácter permitía redefinir tantos conceptos que ha sido imposible abarcar su alcance dentro de los límites de esta tesis. Queda pendiente, por ejemplo, el análisis de cómo el hecho de asociar el carácter con la fuerza espiritual y *física* afectaba la concepción del carácter femenino, sobre todo teniendo en mente que muchos de los movimientos de reforma social, política y educacional estaban protagonizados por mujeres. Mi trabajo hizo una breve referencia al caso de las sufragistas, que hallaban en la ideología del carácter una plataforma argumental sólida, pero es preciso tener en cuenta que sus reclamos eran contrarrestados en la época por un grupo de mujeres antisufragistas (entre quienes se hallaban Christina Rossetti y Beatrice Potter, luego Mrs. Webb) cuyo discurso también giraba en torno a cuestiones del mejoramiento del carácter femenino. Las connotaciones físicas del concepto de carácter no sólo abrieron controversias sobre la clase de educación y ocupación adecuadas para una mujer, sino también sobre aspectos más íntimos que concernían al cuidado de su salud, su higiene, su imagen estética, sus modales, su derecho a formar parte de las competencias deportivas, etcétera. Tanto en los movimientos higienistas a los que hice referencia (respecto a las actividades de Ch. Kingsley) como en las aludidas asociaciones metodistas y evangélicas destinadas a curar la ‘debilidad del carácter’ participaban un porcentaje muy significativo de mujeres. Lo mismo se puede sostener sobre las fuertes redes que la filantropía tendió sobre la sociedad inglesa. La extensa literatura que existe sobre este tema puede orientar el estudio de esos aspectos en relación con la investigación que aquí he presentado.

Otro ejemplo de lo que mi tesis no ha examinado, y que quedará para trabajos futuros, es el impacto de la transición del concepto de carácter en las novelas victorianas.

Únicamente me detuve en algunas nociones implícitas en la clásica novela de T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, por la razón de que deja ver con claridad cómo la visión 'biologizada' que Hughes defendía acerca del carácter podía sustentar sus reclamos educacionales y sindicalistas. Sin embargo, ese análisis no muestra la forma en que las consideraciones fisiológicas y naturalistas del carácter estaban *problematizando* ciertos supuestos sobre la naturaleza humana asumidos tradicionalmente en las novelas. Algunos estudios profundizan sobre el tema y ofrecen una perspectiva sumamente interesante, analizando, por ejemplo, la mutable visión sobre el carácter en las novelas de George Eliot (*Adam Bede*, *The Mill on the Floss*, entre otras), o la rivalidad entre los novelistas que incorporaban en sus ficciones la visión spenceriana del carácter –como Hughes y Kingsley– frente a aquellos que, como Frederick Farrar, deploraban la 'energía de acción' adoradas por la población inglesa y se autodeclaraban 'enemigos de la manía de la muscularidad'. Esas obras literarias deben ser consideradas en un marco en el cual se estaba dirimiendo el concepto de *juventud*, proceso que no se sustrajo a la ideología del carácter. También aquí conviene agregar que varias de las novelas de la época expresaban no sólo una idea biologicista de la naturaleza humana y una apología del estilo de vida deportivo sino también cierta versión de la doctrina decimonónica acerca de la transformación de la fuerza (por ejemplo, *The Ordeal* y *Richard Feverel*, ambas de George Meredith).

En conclusión, el efecto expansivo de la transición conceptual sufrida por la noción de carácter en la sociedad inglesa de mediados del siglo XIX amerita enfoques nuevos y multidimensionales. Sólo un abordaje contextual puede revelar la funcionalidad de la arquitectura conceptual del carácter para resistir los desafíos de la nueva realidad. Ahora, la intención con la cual intenté exponer esa funcionalidad no fue la de sugerir que la ideología del carácter fue una mera herramienta legitimante del curso seguido por los eventos históricos, ni que el propósito de formular una 'ciencia del carácter' estuvo fundado en la necesidad de contar con una estructura epistemológica que avalara las transformaciones socio-económicas y políticas. Más bien he pretendido ofrecer un análisis de algunos de los diversos factores con los cuales el proyecto etológico estaba vinculado, proponiendo que esta clase de investigaciones puede servir como ejemplo de que las teorías científicas

reflejan y encarnan las preocupaciones y aspiraciones de la cultura en la que emergen. En definitiva, las teorías son ideas, y las ideas no sólo son *productoras* de la realidad histórica sino también, y ante todo, sus *productos*.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAHAMS H. y BRUCE-KERR J. (1931), *Oxford versus Cambridge: A record of Inter-University Contests from 1827-1930*, Faber & Faber, Londres.

ADAMS, F. (1882), *The Elementary School Contest*, Londres.

ADAMSON, J. (1965), *English Education 1789 to 1902*, Cambridge University Press, Cam

ADELMAN, P. (1984), *Victorian radicalism*, Longman, Londres.

ALEXANDER, F. y S. SELESNICK (1970) *Historia de la psiquiatría: una evaluación del pensamiento y de la práctica psiquiátrica desde la época prehistórica a nuestros días*, Barcelona, España.

ALLSOBROOK, D. (1986), *Schools for the Shires. The reform of middle-class education in mid-victorian England*, Manchester University Press, Manchester.

ARNOLD, T. (1845), *Sermons Preached in the Chapel of Rugby School with an Address before Confirmation*, B. Fellows, Londres.

ARNOLD, M. (1861), "Democracy", en *The Popular Education of France*, incluido en *Matthew Arnold on Education*, edit. por G. Sutherland, Penguin Education (1973), p. 94.

\_\_\_\_\_(1862), *The Twice-Revised Code*, incluido en *Matthew Arnold on Education*, edit. por G. Sutherland, Penguin Education (1973), P. 27.

\_\_\_\_\_(1863-4), *A French Eton; or, Middle-Class Education and the State*, incluido en *Matthew Arnold on Education*, edit. por G. Sutherland, Penguin Education (1973), p. 115.

\_\_\_\_\_(1869), *Culture & Anarchy: an essay in political & social criticism*, *Matthew Arnold on Education*, edit. por G. Sutherland, Penguin Education (1973), p. 164.

\_\_\_\_\_ (1868), *Schools and Universities on the Continent*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1875), *Essays In Criticism*, Macmillan, Londres.

ARNSTEIN, W. (1975-6), "The Murphy Riots: A Victorian Dilema", *Victorian Studies*, 19, p. 51.

ASHBURNER, J. (1859), *On the connection between mesmerism and spiritualism, with consideration in the relation to natural and revealed religion and to the welfare of mankind*, Londres.

BAGEHOT, W. (1866a), "The Panic", *Economist*, 19 de mayo, p. 581.

\_\_\_\_\_ (1866b) "What a Panic is and how it might be mitigated", *Economist*, 12 de mayo, p. 554.

\_\_\_\_\_ (1867) "Why Mr. Disraeli has succeeded", *Economist*, 7 de septiembre, p. 1009.

\_\_\_\_\_ (1867a), *English Constitution*, Chapman and Hall, Londres (2da. ed. 1868).

\_\_\_\_\_ (1867- 9) *Physics and Politics*, versión electrónica en Nalanda Digital Library: [www.onlinebooks.library.upenn.edu](http://www.onlinebooks.library.upenn.edu)

\_\_\_\_\_ (1871) "Mr. Gladstone and the People", *Economist*, 4 de noviembre, p. 1330.

BAILEY, S., *Letters on the Human Mind*, Londres.

BAIN, A. (1855), *The Senses and the Intellect*, J. W. Parker and Son, Londres.

\_\_\_\_\_ (1859), *The Emotions and the Will*, Longmans, Green, and Co., Londres (1875).

\_\_\_\_\_ (1861), *On the Study of Character, Including an Estimate of Phrenology*. Londres, Parker, Son & Bourn.

\_\_\_\_\_ (1868), *Mental and Moral Sciences*, Longmans, Green, Londres.

\_\_\_\_\_ (1873), *Mind and Body. The Theories of Their Relation*, D. Appleton and Company, N.Y.

\_\_\_\_\_ (1879), *The Education as a Science*, versión electrónica: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

\_\_\_\_\_ (1903), *Dissertations on Leading Philosophical Topics*, Longmans, Londres.

\_\_\_\_\_ (1904), *Autobiography*, Longmans, Londres.

BAINE, E. (1854), *Education best promoted by perfect freedom*, Londres.

BALDWIN, J.M. (ed). (1901), *Dictionary of Philosophy and Psychology*, Glouster, Peter Smith (1960).

BALLS, F. (1967), "The Endowed School Act, 1869, and the Development of the English Grammar Schools in the XIXth", *Durham Research Review*, 19.

BAMFORD, T. W. (ed.) (1970), *Thomas Arnold on Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

BARKER, E. (1947), *Political Thought in England, 1848 to 1914*, Oxford University Press (2da.ed).

BARNES, B. & SHAPIN, S. (eds). (1979), *Natural Order*, Sage.

BARTON, R. (1990), "'An Influential Set of Chaps': The X-Club and Royal Society Politics, 1864-85", *British Journal for the History of Science*, 23, p.53.

BAUCOM, I. (1999), *Out of Place: Englishness, Empire and the locations of Identity*, Princeton University Press, Princeton.

BEALE, J. (1851), *The Laws of Health in Relation to Mind and Body*, J. Churchill, Londres.

BEAMISH, R. (1865), *Psychonomy of the Hand Chiefly According to the System of M.M. D'Arpentigny and Desbarrolles*, Pitman.

BEAVER, P. (1970), *The Crystal Palace*, Hugh Evelyn, Londres.

BECKER, L. (1868), "Is There Any Specific Distinction Between Male and Female Intellect?", *English Woman's Journal*, 8, p.483.

BELCHEM, J. (1996), *Popular radicalism in nineteenth-century Britain*, Macmillan, Londres.

BENTHAM, J. (1789), *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, republicado en Burr y Goldinger (1992), *Philosophy and Contemporary Issues*, Macmillan, N. Y.



BENNET, J. (1851), *The mesmeric mania of 1851, with a physiological explanation of the phenomena produced*, Sutherland – Knox, Edinburgo.

BENNETT, W. (1846), *Crime and Education: the Duty of the State Therein*, Londres.

BEST, G. (1971), *Mid-Victorian Britain 1851-1875*, Weidenfeld and Nicolson, Londres.

BEVAN, V. (1986), *The Development of British Immigration Law*, Croom Helm.

BODICHON, B. (1866a), *Objections to the Enfranchisement of Women Considered*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1866b), *Reasons for the Enfranchisement of Women*, Londres.

BORING, E. (1950), *A History of Experimental Psychology*, Appleton, N.Y. (2da. Ed).

\_\_\_\_\_ (1963), *History of Psychology, and Science: Selected Papers*, Ed. por R. Watson y D. Campbell, Wiley, N.Y.

BRABAZON, R. (1881), “The Health and Physique of Our City Population”, *Nineteenth Century*, X, Julio.

BRAZIER, M. (ed.) (1958), *The Central Nervous System and Behavior*, Macy, N.Y.

\_\_\_\_\_ (1959), “The historical development of neurophysiology”, en J. Field (ed.), *Handbook of Physiology. Neurophysiology*, Vol. 1, American Physiological Society, Washington.

BRETT, G (1953), *Brett's History of Psychology*, edit. por R. Peters, Allen / Unwin, Londres.

BREUILLY, J., NIEDHAST, G. y TAYLOR, A. (eds.) (1995), *The Era of the Reform League: English Labor and Radical Politics 1857-1872*, Palatium Verlag, Mannheim.

BRIDGES, J. (1869), “Influence of Civilization on Health”, *Fortnightly Review*, 32, p. 140.

- BRIGGS, A. (1959), *The Age of Improvement, 1783-1867*, Longmans, Londres.  
 \_\_\_\_\_(1970), *Victorian People: A Re-assessment of Persons and Themes*, University of Chicago Press, Chicago.
- BROOME, N. (1870), "English Physique", *Macmillan's*, 22, p. 133.
- BROWN, C. (1942), *The Church's Part in Education, 1833-1941*, S.P.C.K.
- BROWNE, J. (1862), *Phrenology: its Application to Education, Insanity and Prison Discipline*, Vickers & Son.
- BRYCE, J. (1869), "The Work of Educational Endowments", *Macmillan's Magazine*, XIX, Abril.
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, R. (1990), *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions*, Sage Publications, Londres.
- BURTON, A. (1994), *Burdens of History: British Feminists, Indian Women and Imperial Culture, 1865-1915*, University of North Carolina Press, Londres.
- BURN, W. (1964), *The Age of Equipoise*, George Allen, Londres.
- BURROW, J. (1981), *A Liberal Descent: Victorians Historians and the English Past*, Cambridge University press, Cambridge.  
 \_\_\_\_\_(1988), *Whigs and Liberals: Continuity and Change in English Political Thought*, Clarendon Press, Oxford. BUSS, A. y PLOMIN, R. (1984), *Temperament: early developing personality traits*, Erlbaum, N.J.
- CANNADINE, D. (1990), *The decline and fall of the British aristocracy*, Yale University Press, N.H.
- CANTOR, G. (1991), *Michael Faraday: Sandemanian and Scientist: A Study of Science and Religion in the Nineteenth Century*, St. Martin's Press, N.Y.

CARLILE, R. (1822), *Republican*, II, 22 de abril.  
\_\_\_\_\_(1828a), “Physiognomy and Phrenology Essential to the Establishment of a Correct Moral Philosophy”, *Lion*, I, 20 de junio.  
\_\_\_\_\_(1828b), “New Plan of Reform”, *Lion*, I, 11 de enero.  
\_\_\_\_\_(1829), “Mania of Religion, Phrenologically Illustrated”, *Lion*, 3 y 8 de mayo.

CARLYLE, T. (1831), “Characteristics”, *Edinburgh Review*.  
\_\_\_\_\_(1867), “Shooting Niagara: an After?”, en T. Carlyle (1899), *Critical and Miscellaneous Essays*, 7 vols., vol. V, Londres.

CARPENTER, W. (1850a), “On the Mutual Relations of the Vital and Physical Forces”, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*.  
\_\_\_\_\_(1850b), *On the Use and Abuse of Alcoholic Liquors, in Health and Disease*, Ch. Gilpin, Londres.  
\_\_\_\_\_(1853), *The Physiology of temperance & total abstinence*, Henry Bohn, Londres.  
[\_\_\_\_\_] (1851), “Correlation of Forces, physical and vital”, *British and Foreign Medical Review*, 8, Londres.  
\_\_\_\_\_(1874), *Principles of Mental Physiology*, Henry King, Londres.  
\_\_\_\_\_(1855), *Principles of Human Physiology*, 5ta. ed., Blanchard & Lea, Filadelfia.  
\_\_\_\_\_(1871), *The Unconscious action of the brain*, Science Lecture for the People, Londres.  
\_\_\_\_\_(1872), *What is common sense?*, Londres.  
\_\_\_\_\_(1873), “On the Hereditary Transmission of acquired Psychological Traits”, *Contemporary Review*, 21.  
\_\_\_\_\_(1873a), “On the Psychology of Belief”, *Contemporary Review*, 23.  
\_\_\_\_\_(1888), *Nature and Man-Essays Scientific and Philosophical-with an Introductory Memoir by J. Estlin Carpenter*, Kegan Paul, Londres.

CARRÉ, J. (1989), “The Public Park”, en B. Ford (1989), *Victorian England*, Cambridge University Press, Cambridge.

CARSON, J. (1868), *The Fundamental Principles of Phrenology*, Houlson & Wright.

CASTIGLIONI, A. (1947), *A History of Medicine*, trad. E. Krumbhaar, Knopf, N.Y. (2da. Ed.).

CLOUSTON, T.S. (1884), *The effects of the excessive use of alcohol on the mental functions of the brain*, Andrew Elliot, Edinburgo.

COLLINI, S., WINCH, D. y BURROW, J. (1983), *That Noble Science of Politics: A Study in Nineteenth Century intellectual history*, Cambridge University press, Cambridge.

COLLINI, S. (1980), "Political theory and the 'Science of Society' in Victorian Britain", *Historical Journal*, 23.

\_\_\_\_\_ (1985), "The idea of 'character' in Victorian Political Thought", *Transactions of the Royal Historical Society*, 35.

COLLINS, W. (1868), "County Grammar Schools", *Blackwood's Magazine*, CIII, No. DCXXVII, enero.

COLLINS WILKIE (1870), *Man and Wife: A Novel*, 3 vols., Ellis, Londres.

COMBE, G. (1825), *Elements of Phrenology*, Anderson, Edinburgo (2da. Ed.).

\_\_\_\_\_ (1827), *Essay on the Constitution of Man and its Relations to External Objects*, Neill, Edinburgo (reeditado en 1828).

\_\_\_\_\_ (1836), *A System of Phrenology*, 2 vols., Maclachlan, Stewart & Anderson, Edinburgo, (4ta. Ed.)

\_\_\_\_\_ (1840), *Moral Philosophy: or the Duties of Man Considered in His Individual, Social, and Domestic Capacities*, Stewart, & Co.

CONDILLAC, É. (1754), *Condillac's Treatise on the Sensations*, trad. G. Carr, Favil, Londres, (1930).

COOTER, R. (1984), *The Cultural Meaning of a Popular Science*, Cambridge University Press, Cambridge.

COWAN, R. S. (1977), "Nature and Nurture: The Interplay of Biology and Politics in the Work of Francis Galton", *Studies in the History of Biology*, I, p. 133.

COWLING MAURICE (1967), *1867: Disraeli, Gladstone and Revolution*, Cambridge.

COWLING MARY (1989), *The artist as anthropologist: The representation of type and character in Victorian art*, Cambridge University Press, Cambridge.

CRAIG, A. (1867), *The Book of the Hand*, Sampson Low, Son & Marston.  
\_\_\_\_\_(1884), *Your Luck's in your hand, or the Science of Modern Palmistry*, R. Wirthington, N.Y.

CRAIK, D.M. (1853), *John Halifax, a Gentleman: Epitome of an Age*, Andrew, Melrose, Londres (1898).

CRAIK, K., HOGAN, R. y WOLFE, R. (eds.) (1993), *Fifty Years of Personality Psychology*, Plenum.

CULLER, D. (1955), *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal*, Yale University Press, New Haven.

CURTIS, L. (1971), *Apes and Angels: the Irishman in Victorian Caricature*, Smithsonian Institution Press, Washington.

CHEVENIX, R. (1828), "Gall and Spurzheim-Phrenology", *For. Quart. Rev.*, 2, p.1.

DANZIGER, K. (1990), "Generative Metaphor and the History of Psychological Discourse", en Leary, D. (1990) (ed.), *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.

DARWIN, Ch. (1859), *On the Origin of Species*, Dent, Londres (6ta. Ed., 1928).  
\_\_\_\_\_(1871), *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, Murray, Londres (2da. Ed., 1874).  
\_\_\_\_\_(1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Murray, Londres.  
\_\_\_\_\_(1958), *Autobiography*, ed. Nora Barlow, Collins, Londres.

DARWIN, E. (1794-6), *Zoonomia; or The Laws of Organic Life*, 2 vols., Johnson, Londres.

DAVIES, J. (1955), *Phrenology, Fad and Science*, Yale University Press, Yale.

- DAVIS, J. y Thurman, J. (1856), *Crania Britannica*, J. B. David, 2 vols. (1856, 1865).
- DAWSON, G. (1868), *Phrenological Character of Mr. Mundella, New Candidate for the Working Man's Vote*, Sheffield.
- DE GIUSTINO, D. (1975), *Conquest of Mind: Phrenology and Victorian Social Thought*, Croom Helm, Londres.
- DENNIS, R. (1984), *English industrial cities of the nineteenth century. A social geography*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DESMOND, A. (1989), *The Politics of Evolution: Morphology, medicine and reform in radical London*, University of Chicago Press, Chicago.  
\_\_\_\_\_(1994), *Huxley: The Devil's Disciple*, Michael Smith, Londres.  
\_\_\_\_\_(1997), *Huxley: Evolution's High Priest*, M. Joseph, Londres.
- DEVOY, J. (1929), *Recollections of an Irish Rebel*, Ch. Young & Co., N.Y.
- DICEY, A. V. (1905), *Lectures on the Relation between Law and Opinion in England*, Macmillan, (2da. Ed., 1919).
- DIMWIDDY, J. (1989), *Bentham*, Oxford University Press, Oxford y N.Y.
- DOBBS, A. (1969), *Educational and Social Movements 1700-1850*, M. Kelley Publ., N.Y.
- DSM-III. (1987), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3ra.edición revisada), Washington D.C., American Psychiatric Association.
- DUNLOP, O. y DENMAN, R. (1912), *English Apprenticeship and Child Labor*, Londres.
- DYOS, H. (1982), *Exploring the Urban Past: Essays in urban history*, Cambridge University Press, Cambridge.

DYOS, H. J. y WOLF, M. (ed.) (1973), *The Victorian City, Images and Realities*. 2 Vols. Routledge & Kegan Paul, Londres y Boston.

ELLIOT, B. (1986), *Victorian Gardens*, Timber Press, Oregon.

ELLIOTSON, J. (1835), *Human Physiology*, Longman, Rees, Orme.

ENGLISH, H. y ENGLISH, E. (1958), *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*, Green and Co.

ESCOTT, T. (1897), *Social Transformations of the Victorian Age*, Seeley, Londres.

EVANS, R. J. (1867), *The Victorian Age; The Athlete for 1866*, Chapman & Hall, Londres.  
\_\_\_\_\_(1968), *The Victorian Age; 1815-1914*, Ed. Arnold, Londres (2da. ed.).

EVANS, E. (1993), *The Forging of the Modern State: early industrial Britain 1783-1870* Longman, Londres.

FARADAY, M. (1859), "Observations on Mental Education", en *Experimental Researches in Chemistry and Physics*, Londres, p. 463.

FAWCETT, H. & FAWCETT, M. (1871), *Pauperism: Its Causes and Remedies*, Londres.  
\_\_\_\_\_(1872), *Essays and Lectures*, Londres.

FAWCETT MILLICENT (1889), "Women's Suffrage: A Reply", en *Fortnightly Review*, Julio, p. 131.

FEARON, D. (1876), *School Inspector: 1860-1870*, Londres.

FERRIER, D. (1873), "Experimental Researches in Cerebral Physiology and Pathology", *West Riding Lunatic Asylum Medical Reports*, 3, p. 30.

FINLANSON, W. (1869), *The History of the Jamaica Case: Being an Account Founded upon Official Documents of the Rebellion of the Negroes in Jamaica*, Londres.

FISHMAN, W.J. (1988), *East End 1888: Life in a London Borough Among the Laboring Poor*, Filadelfia.

FITZJAMES, S. (1858), “Tom Brom’s School Days”, *Edinburgh Review*, 107.

FLOURENS, P. (1824), *Researches Expérimentales sur les Propriétés et les Fonctions du Système Nerveux dans les Animaux Vertébris*, Ballière, Paris (2da. Ed., 1842).

\_\_\_\_\_ (1846), *Phrenology Examined*, trad. Ch. de Lucena Meigs, Hogan and Thompson, Filadelfia.

FOUCAULT M. (1977), *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, trad. A. M. Sheridan, Allen Lane, Londres.

FOSTER, R. (1988), *Modern Ireland 1600-1972*, Penguin Press.

FRASER, W. (1974), *Trade Unions and Society: The Struggle for Acceptance 1850-1880*, G.Allen / Unwin, Londres.

FREEMAN, E. (1876), *The Growth of the English Constitution*, Macmillan and Co., Londres.

FULLER, P. (1989), “Fine Arts”, en B. Ford, *Victorian England*, Cambridge University Press, Cambridge.

GALE, F. (1885), *Modern English Sports: Their Use and Abuse*, Sampson Law, Londres.

GALTON, F. (1865), “Hereditary Talent and Character”, *Macmillan’s Magazine*, 12, junio y agosto.

\_\_\_\_\_ (1869), *Hereditary Genius, an Inquiry into laws and consequences*, versión electrónica, edit. por Gavan Tredoux y Michal Kulczicky: [www.ship.edu](http://www.ship.edu)

\_\_\_\_\_ (1871), “Gregariousness in Cattle and Men”, *Macmillans Magazine*, 23, Londres.



\_\_\_\_\_ (1874), *English Men of Science: their nature and nurture*, McMillan, Londres.

GALL, F. (1825), *Sur les fonctions du cerveau et sur celles de chacune de ses parties*, 6 vols., Baillière, Paris.

GAULD, A. (1992), *A History of Hypnotism*, Cambridge University Press, Cambridge.

GEISON G. (1978), *Michael Foster and the Cambridge school of Physiology: the Scientific Enterprise in late Victorian society*, Princeton University Press, Princeton.

GIBBON, Ch. (1878), *Life of George Combe*, 2 vols., Mac Millan.

GILLESPIE, F. (1927), *Labor and Politics in England 1850-1867*, Duke University Press, Durham.

GILLEY, Sh. (1973), "The Garibaldi Riots of 1862", *Historical Journal*, 16, Londres.

GILLISPIE, CH. (1951), *Genesis and Geology: the Impact of Scientific Discoveries upon Religion Beliefs in the Decades before Darwin*, Harper Torchbooks.

GOMEZ, G. (1974), "The Endowed School Act, 1869: A Middle- Class Conspiracy? The Southwest Lancashire Evidence", *Journal of Educational Administration and History*, University of Leeds, VI, No. 1, enero.

GOULD, J. (1982), *The Mismeasure of man*, Penguin, Harmondsworth (1984).

GREEN, J. (1904), *Stray Studies*, Londres.

GREG, W. (1868), "On the Failure of 'Natural Selection' in the Case of Man", *Fraser's Magazine*, 68, Septiembre, p.353.

GRIFFITH, G. (1861), *History of the Free Schools, Colleges, Hospitals and Asylums of Birmingham, and their Fulfillment*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1864), *The Endowed Schools of England and Ireland, Their Past, Present and Future*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1870), *Going to Markets and Grammar Schools*, 2 vols., Londres.

GROTE, G. (1866), "J.S.Mill on the Philosophy of Sir W.Hamilton", *Westminster Review*, Londres.

GUTHRIE, M. (1877), *The Causational and Free Will: Theories of Volition*, William and Norgate, Londres.

HALEVY, E. (1952), *The Growth of Philosophic Radicalism*, trad. M. Morris, Faber, Londres.

HALEY, B. (1978), *The Healthy Body and Victorian Culture*, Harvard University Press, Mass.

HALL, C. (1992), *White, Male and Middle-Class: Explorations in Feminism and History*, Polity Press, Cambridge.

HALL, C., MC CLELLAND, K. & RENDALL, J. (2000), *Defining the Victorian Nation. Class, Race, Gender and the British Reform Act of 1867*, Cambridge University Press, Cambridge.

HAMILTON, W. (1852), *Discussions on Philosophy and Literature, Education and University Reform*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1859-60), *Lectures on Metaphysics and Logic*, ed. por H. L. Mansel y J. Veitch, 4 vols.

\_\_\_\_\_ (1863), *T. Reid's Works*, 2 vols., Edinburgo.

HAMLIN, D. (1961), *Sensation and Perception. A History of the Philosophy of Perception*, Routledge, Londres.

HARVEY, P. (1996), *Hybrids of Modernity: Anthropology, the Nation State and the Universal Exhibition*, Routledge, Londres / N.Y.

HARRISON, R. (1965), *Before the Socialists: Studies in Labor and Politics 1861-1881*, Routledge and Kegan Paul, (2da. Ed., 1994).

HARRISON, B. H. (1971), *Drink and the Victorians: the temperance question in England, 1815-1872*, Faber and Faber Ltd, Londres.

HARTLEY, D. (1749), *Observations on Man, His Frame, His Duty, and His Expectations*, 2 vols., Leake and Frederick, Londres.

HUNT, J. (1868), "On the localization of the functions of the brain, with special reference to the faculty of language", *Anthropological Review*, 6, p. 329-45.

HEARNSHAW, L.S. (1983), *Social and Political ideas of some Representative Thinkers of Victorian Age*, Greenwood Press (2da. Ed.).

HEUMAN, G. (1981), *Between Black and White: Race, Politics and Free Coloreds in Jamaica, 1792-1865*, Greenwood Press.

\_\_\_\_\_ (1994), *'The Killing Time': The Morant Bay Rebellion in Jamaica*, Macmillan, Basingstoke.

HEYCK, T. (1982), *The Transformation of Intellectual Life in Victorian England*, St. Martin 's Press, N.Y.

HICKMAN, M. (1995), *Religion, Class and Identity: The State, The Catholic Church and the education of the Irish in Britain*, Avebury, Aldershot.

HILTS, V. (1982), "Being the Laws of Hereditary Descent: Phrenological Views on Inheritance and Eugenics", *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Enero, p.62.

HIMMELFARB, G.(1984), *The Idea of Poverty: England in the Early Industrial Age*, N.Y.  
\_\_\_\_\_ (1996), *Victorian Values*, Vintage Books.

HITZIG, E. (1900), "Hughlings Jackson and the cortical motor centres in the light of physiological research", *Brain*, 23, P. 545.

HOBHOUSE, L. (1911), *Liberalism*, N.Y. (reimpreso, 1964).

HOBBSAWM, E. (1969), *Industry and Empire*, Penguin, Harmondsworth.

HOLLIS, P. (1987), *Ladies Elect: Women in English Local Government 1865-1914*, Clarendon Press, Oxford.

HOLTON, S. (1996), *Suffrages Days: Stories for the Women's Suffrages Movement*, Routledge, Londres.

HOUGHTON, W. (1957), *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*, Yale University Press, New Haven.

\_\_\_\_\_(1967), "The Issue between Kingsley and Newman", *Victorian Literature: Selected Essays*, R. Prayer (ed.), Harper, N.Y.

HUGHES, T. (1857), *Tom Brown's School Days*, Londres (6ta. Ed., 1871).

HUME, D. (1738), *A Treatise on Human Nature*, 2 vols., Dent, Londres (1911).

HUNTER, W. (1867), Discurso público reportado en Newcastle, por *Newcastle Weekley Chronicle*, 19, Enero 1867.

HUXLEY, T. (1863), *Man's Place in Nature*, Appleton & Co. (ed.1874)

\_\_\_\_\_(1866), *Elementary Physiology*, Mac Millan, Londres (6ta. Ed., 1881).

\_\_\_\_\_(1868), *Lessons in Elementary Physiology*, Macmillan, Londres.

\_\_\_\_\_(1897) *Science and Education*, D. Appleton & Co., N.Y.

\_\_\_\_\_(1909-10) *Collected Essays*, Appleton & Co., N.Y.

IRVINE, W. (1955), *Apes and Angels, Darwin, Huxley and Evolution*, Time Magazine, N.Y.

JACKSON, H. (1873), "Observations on the Localization of Movements in the Cerebral Hemispheres, as revealed by cases of convulsion, chorea and 'aphasia'", *West Riding Lunatic Asylum Medical Reports*, 3, p.175.

JACKSON, J. (1851), *Lectures on Mesmerism, delivered at the Rotunda, Dublin*, James McGlashan.

\_\_\_\_\_ (1863), *Ethnology and Phrenology as an Aid to the Historian*, Trubner.

JAMES, C. L. R. (1963), *Beyond a Boundary*, Pantheon Books, N.Y.

JAMES, W. (1890), *The Principles of Psychology*, 2 vols., Holt, N.Y.

JAMES, W. (1978), *Leisure and Society*, Longman, N.Y.

JARRELL, R. (1998), "Visionary or Bureaucrat? Huxley, the Science and Art Department and Science Teaching for the Working Classes", *Annals of Science*, 55, p. 219.

JEPHSON, H. (1972), *The Sanitary Evolution of London*, Benjamin Blom, N.Y.

KERR, N. (1894), *Inebriety or narcomania, its etiology, pathology, treatment and jurisprudence*, H. Lewis, Londres (3ra ed.).

KINGSLEY, CH. (1859), *Miscellanies*, 2 vols., J. Parker & Son, Londres.

\_\_\_\_\_ (1880), *Sanitary and Social Lectures and Essays*, Macmillan, Londres.

\_\_\_\_\_ (1874), *Health and Education*, Appleton, N.Y.

\_\_\_\_\_ (1877), *Charles Kingsley: His Letters and Memories of his Life*, 4 vols., Macmillan, Londres (1901).

KING, A. (1995), *The Bungalow*, Oxford University Press, Oxford.

KIRBY, W. (1835), *On the Power Wisdom and Goodness of God as Manifested in the Creation of Animals and in their History Habits and Instincts*, 2 vols., Pickering, Londres.

LADD, G. (1887), *Elements of Physiological Psychology*, Scribner's, N.Y.

LAWSON, J. y HAROLD, S. (1973), *A Social History of Education in England*, Methuen & Co. Ltd., Londres.

LAYCOCK, T. (1859), "Phrenology", en *The Encyclopedia Britannica*, XVII, Black, Edinburgo (8va. Ed. ), p. 556.

\_\_\_\_\_ (1860), *Mind and Brain: or the Correlations of Consciousness and Organisation*, 2 vols., Simpkin, Marshall, Londres (2da.ed., 1869).

LE BRUN, CH. (1863), *Passions Delineated in nineteen studies for students, and all who wish to read the various expressions of the human face*, W. Tegg, Londres.

LEES, L. (1979), *Exiles in Erin: Irish Migrants in Victorian London*, Cornell.

LEVISON, J. L. (1831), *Lecture on the Hereditary Tendency of Drunkenness*, J. Pasco, Londres.

LEWES, G. H. (1845-6), *A Biographical History of Philosophy*, Parker, Londres (2da. Ed., 1857).

\_\_\_\_\_ (1853), *Comte's Philosophy of the Sciences*, Bohn, Londres.

\_\_\_\_\_ (1859-60), *The Physiology of Common Life*, 2 vols., Blackwood, Edinburgo.

\_\_\_\_\_ (1867), *The History of Philosophy from Thales to Comte*, 2 vols. Longmans, Londres (3ra. Ed., 1871).

\_\_\_\_\_ (1874-9), *Problems of Life and Mind*, 5 vols., Trübner, Londres.

LOPEZ BELTRAN, C. (1992), *Human Heredity 1750-1870, The Construction of a Domain*, tesis doctoral, King's College, Londres.

LOWE, R. (1868a), *Middle-Class and primary Education*, Discursos para la Liverpool Philomatic Society, 22 y 23 de enero de 1868, Londres.

\_\_\_\_\_ (1868b), *Speeches and Letters on Reform*, Londres.

LUBBOCK, J.. Sir (1865), *Prehistoric Times*, Longman, Londres.

\_\_\_\_\_ (1870), *The origin of civilisation and the primitive condition of man: mental and social condition of savages*, Longmans, Green, Londres.

LUDLOW, J.M. y JONES LL. (1867), *The Progress of the Working Classes 1832-1867*, Londres.

LUNN, K. (1980), *Hosts, Immigrants, and Minorities: Historical Responses to Newcomers in British Society 1870-1914*, St. Martin's Press.

LYTTELTON, E. (1887), *The Causes and Prevention of Immorality in School*, Spottishwoode, Londres.

MACALISTER, A. (1885a), "Phrenology", *The Encyclopedia Britannica*, XVIII, p. 842, Black, Edinburgo (9na. ed.).

\_\_\_\_\_ (1885b), "Physiognomy", *The Encyclopedia Britannica*, XIX, p. 3, Black, Edinburgo (9na. ed.).

MACAULAY, T.B. (1835), "Minute on Indian Education", en *Macaulay, Prose and Poetry*, seleccionado por G. M. Young, Harvard University Press (1957), p.721.

MACK, E. (1939), *Public Schools and British Opinion*, Columbia University Press, N.Y.

MACINTOSH, P. (1952), *Physical Education in England Since 1800*, G. Bell, Londres.

MACKENZIE, D. (1981), *Statistic in Britain, 1865-1900: The Social Construction of Scientific Knowledge*, Edinburgh University Press, Edinburgo.

MAC COSH, J. (1866), *An Examination of Mr. J. S. Mill's Philosophy*, Londres.

MAC DOUGAL, A. (1982), *Racial Myth in the English History: Trojans, Teutons, and Anglo-Saxons*, University Press of New England.

MAGENDIE, F. (1838), *An Elementary Treatise on Human Physiology*, trad. J. Revere Harper, N.Y. (5ta. Ed., 1843).

MANSEL, H. (1866), *The Philosophy of the Conditioned*, Londres.

MAGOON, H. (1960), "Evolutionary concepts of brain function following Darwin and Spencer", en Sol Tax (ed.), *Evolution After Darwin*, II, p. 187, Chicago University Press.

MASON, R. (1966), "W. Grace and His Times: 1865-1899", en E. D. Swanton (ed), *The World of Cricket*, M. Joseph, Londres.

MAUDSLEY, G. H. (1867), *The Physiology and Pathology of Man*, Macmillan, Londres.

\_\_\_\_\_ (1873) *Mind and Body*, Macmillan & Co., Londres.

\_\_\_\_\_ (1874), *Responsibility in Mental Disease*, Henry King & Co., Londres.

\_\_\_\_\_ (1879) *The Pathology of Mind*, Macmillan & Co., Londres

MAYHEW, H. (1849), *London Labor and the London Poor*, Viking Penguin (reimpreso 1861).

\_\_\_\_\_ (1874), *London Characters and the Humorous Side of London Life*, Londres.

MAYHEW, H. y BINNY, J. (1862), *The Criminal Prisons of London and Scenes of Prison Life*, Bohon & Co., Griffin.

MC LENNAN, J. (1865), *Primitive Marriage*, Adam and Charles Black, Edinburgo.

MC LEOD, R. (1965), "The Alkali Acts Administration, 1863-84: The Emergence of the Civil Scientist", *Victorian Studies*, 9, p.85.

\_\_\_\_\_ (1971), "The Support of Victorian Science: The Endowment of Research Movement in Great Britain, 1868-1900", *Minerva*, 4, p. 197.

MILL, JAMES (1829), *Analysis of the Phenomena of the Human Mind*, 2 vols., Longmans, Londres (2 da. Ed., 1869).

MILL, JOHN STUART (1843), *A System of Logic, ratiocinative and inductive; being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation*, versión en francés, F. Alcan Editor, Ancienne Librairie G. Bailliere, Paris (5ta. Ed., 1904).

\_\_\_\_\_ (1848), *Principles of Political Economy*, Longmans, Londres.

\_\_\_\_\_ (1859a), "Bain's psychology", incluido en *Dissertations and Discussions*, III, p. 97, Longmans, Londres, 1867.

\_\_\_\_\_ (1859b), *On Liberty*, Longman, Green (Ed. 1884).

\_\_\_\_\_ (1859c), *Thoughts on Parliamentary Reform*, J. Parker and Son, Londres.



\_\_\_\_\_ (1865), *An Examination of Sir Hamilton's Philosophy*, Londres.  
\_\_\_\_\_ (1863), *Utilitarianism*, incluido en J.S. Mill (1867).  
\_\_\_\_\_ (1867), *Dissertations and discussions, political, philosophical, and historical*, Longmans, Green, Reader y Dyer, Londres.  
\_\_\_\_\_ (1872), *A System of Logic, ratiocinative and inductive; being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation*, 8va. Edición.  
\_\_\_\_\_ (1873), *Autobiography*, Longmans, Green, Reader, y Dyer, Londres.  
\_\_\_\_\_ (1910), *The Letters of John Stuart Mill*, 2 vols., Longmans, Londres.

MILLIGAN, B. (1995), *Pleasures and Pain*, Charlottesville University Press, Virginia.

MORRELL, J. B. (1990) "Professionalization", en R. Olby et al. (ed.), *Companion to the History of Modern Science*, Routledge, Londres, p.980.

MORTON, S. G. (1854), *Types of Humanity, or Ethnological researches based upon the Ancient Monuments, Paintings, Sculptures, and Crania of Races and Upon their Natural, geographical, Philological and Biblical History*, Trubner & Co.

MÜLLER, J. (1833-38), *Elements of Physiology*, 2 vols., trad. W. Baly, Taylor and Walton, Londres (1838, 1842).

MURPHY, G. (1949), *Historical Introduction to Modern Psychology*, Harcourt, N.Y.

MURRAY, J. (1870), "On the temperaments: Their Connection with Races in England, and their Relative Longevity", *Anthropological Review*, VIII, enero.

NAPIER, CH. (1867), *Miscellanea Anthropologica*, Groombridge & Son.  
\_\_\_\_\_ (1870), *The Book of Nature and the Book of Man*, J. Camden Oteen.

NEWMAN, J. (1852), *The Idea of a University Defined and Illustrated*, Longmans Green, N.Y. (1947).

NEWSOME, D. (1961), *Godliness and Good Learning: Four Studies in a Victorian Ideal*, William Clowes and Sons, Londres.

O'DAY, A. (1989), "The Political Organization of the Irish in Britain 1867-1890", en R. Swift y S. Gilley (eds.), *The Irish in Britain 1815-1939*, Pinter, Londres.

OLBY, R. (1985), *Origins of Mendelism*, Chicago University Press, Chicago.

OLDFIELD, R. y OLDFIELD, K. (1951), "Hartley's 'Observations on Man'", *Annals of Science*, 7, p. 371.

OLSEN, D. (1986), *The City as a Work of Art: London, Paris, Vienna*, Yale University Press, New Haven.

OWEN, R. (1817), *New View of Society: Or, Essays on the Formation of the Human Character Preparatory to the Development of a plan for gradually ameliorating the Condition of Mankind*, Londres.

\_\_\_\_\_(1832), "Formation of Character", en *Crisis*, I, 26 de mayo.

PAGET, J. (1856), "Physiognomy of the Human Form", *Quarterly Review*, XCIX, septiembre.

PANKHURST, R. (1868), "The Right of Women to vote under the Reform Act, 1867", *Fortnightly Review*, 10, septiembre.

PATTERSON, R. H. (1854), "The Ethnology of Europe", *Blackwood's*, LXXVI, agosto.

PEARCE, R. y STEARN, R. (1994), *Government and reform 1815-1918*, Hodder & Stoughton.

PERCIVAL, J. (1870), "By What Means Can a Direct Connection be Established Between the Elementary and Secondary Schools and the Universities?", Conferencia para la S.S.A, Londres.

\_\_\_\_\_(1880), *Some Helps for School Life: Sermons Preached at Clifton College 1862-79*, Rivingtons, Londres.

PIKE, L. O. (1876), *History of Crime in England*, Smith, Elder and Co, Londres.

PLAYFAIR, L. (1885), "Science and Technology as Sources of National Power", en Basalla, G., Coleman, W. & Kargon, R. H. (eds.) *Victorian Science: A Self-Portrait from the Presidential Addresses of the British Association for the Advancement of Science*, Anchor Books, N.Y., p.60.

POLLINS, H. (1982), *Economic History of the Jews in England*, N.J.

PORTER, T. (1986), *The rise of statistical thinking, 1820-1900*, Princeton University Press, N.J.

PORTER, G. (1851), *The progress of the nation, in its various social and economical relations, from the beginning of the nineteenth century*, J. Murray, Londres.

PRATT, M. L. (1992), *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, Routledge, N.Y.

PRICHARD, J. C. (1813), *Researches into the Physical History of Man*, University of Chicago Press, Chicago (1973).

\_\_\_\_\_(1836-42), *The natural history of man: comprising inquiries into the modifying influence of physical and moral agencies on the different of the human family*, H. Bailliere, Londres (3ra. ed.).

PRIDEAUX, J.S. (1845-6), "On the Application of phrenology in the choice of parliamentary candidates", *Zoist*, 3.

\_\_\_\_\_(1847), *Dr. Carpenter and the anti-phrenological physiologists: A New Year Gift to the Medical Profession*, Londres.

QUINLIVAN, P. y ROSE, P. (1982), *The Fenians in England 1865-72: A Sense of Insecurity*, J. Calder, Londres.

RASMUSSEN, S. (1934), *London: The Unique City*, The M.I.T. Press, Cambridge.

READER, W. J. (1964), *Life in Victorian England*, B.T. Batsford Ltd.

\_\_\_\_\_(1966), *Professional men: the rise of the professional classes in nineteenth-century England*, Weidenfeld & Nicolson, Londres.

REICH, W. (1933), *Character Analysis*, Simon & Shuster, N.Y. (3ra.ed., ampliada, 1972).  
\_\_\_\_\_ (1933a), *The Mass Psychology of Fascism*, Farrar, Straus & Giorux, N.Y. (1969).

RIBOT, TH. (1873), *English Psychology*, trad. J. Fitzgerald, King, Londres.

RICH, E. (1970), *The Education Act of 1870. A Study of Public Opinion.*, Longmans, Green and Co.Ltd., Londres.

RICHARDS, R. J. (1987), *Darwin and the emergence of evolutionary theories of mind and behavior*, Chicago University Press, Chicago.

RICHARDSON, B. (1876), *Diseases of Modern Life*, Appleton & Company, N.Y.

ROACH, J. (1986), *A History of Secondary Education in England 1800-1870*, Longman Group UK Limited, Londres.

ROBACK, A. (1927), *The Psychology of Character: with a Survey of Personality in General*, Routledge & Kegan Paul (3ra. Ed., 1931).

RODGERS, B. (1952), "The Social Science Association, 1857-86", *The Manchester School*, XX, No.3.

ROGERS, T. (1873), *Cobden and Political Opinion*, Londres.

ROGET, P. (1838), *Treatises on Physiology and Phrenology: from the Seventh Edition of the Encyclopedia Britannica*, 2 vols., Black, Edinburgo.

RUSKIN, J. (1848), *The Seven Lamps of Architecture*, Londres.

\_\_\_\_\_ (1851), *The Stones of Venice*. George Routledge & Sons, Londres.

\_\_\_\_\_ (1857), *The Political Economy of Art*, Smith, Elder and Co., Cornhill (republicado como *A Joy For ever*).

\_\_\_\_\_ (1862), "Unto This Last: Four Essays on the First Principles of Political Economy", en C. Wilmer (ed.), *Unto This Last and Other Writings*, Penguin, Londres (1985).

\_\_\_\_\_(1865), *Sesame and Lilies*, Everyman, Londres.

\_\_\_\_\_(1867), *Time and Tide*, Londres.

SANDBY, G. (1844), *Mesmerism and its opponents: with a Narrative of cases*, Longman, Brown, Green, Londres.

SEAMAN, L.(1973), *Victorian England. Aspects of English and Imperial history, 1837-1901*, Methuen, Londres.

SEELEY, J. R. (1883), *The expansion of England*, Londres.

SEMMELE, B.(1968), *The Governor Eyre Controversy*, McGibbon and Kee, Londres.

SENNET, R. (1996), *Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, Faber, Londres.

SHAPIN, S. (1975), "Phrenological Knowledge and the Social Structure of Early Nineteenth-Century Edinburgh", *Annals of Science*, 32, p. 219.

SHEARMAN, M. (1889), *Athletics and Football*, The Badminton Library, Longmans, Londres (3ra. Ed.).

SIMON, B. y BRADLEY, I. (1975), *The Victorian Public School: Studies in the Development of an Educational Institution*, Gill and Macmillan, Dublin.

SINGER, Ch. & UNDERWOOD, E. (1962), *A Short History of Medicine*, Clarendon Press, Oxford (2da. Ed.).

SMEE, A. (1849), *Elements of Electro-biology*, Londres.

SMILES, S. (1859), *Self-help: With Illustrations of Conduct and Perseverance*, versión electrónica: Modern History Sourcebook, [www.fordham.edu](http://www.fordham.edu)

\_\_\_\_\_(1871), *Character*, versión española: *El carácter*, trad. G. Nuñez de Prado, Sopena, Barcelona.

\_\_\_\_\_(1875), *Thrift*, v. española: *El Ahorro*, trad. E. Soulere, Garnier Hnos., Paris.

\_\_\_\_\_ (1884), *Invention and Industry*, J.Murray (1901).  
\_\_\_\_\_ (1887), *Life and Labor, or Characteristics of Men of Industry Culture and Genius*, Harper & Brothers, N.Y. (1904).  
\_\_\_\_\_ (1904), *Physical education of the Young*, W. Scorr Co.

SMITH, F. B. (1966), *The making of the Second Reform Bill*, Cambridge University Press.

SMITH, R. (1973), “The background of the physiological psychology in natural philosophy”, *History of Science*, II, p. 75.

SMITH, H. (1866), “Mill vs. Hamilton”, en *American Presbyterian and Theological Review*, Londres.

SOMBART, W. (1911), *The Jews and Modern Capitalism*, trad. M. Epstein, ed. Bert Hoselitz, N.Y. (1913).

SPENCER, H. (1851), *Social Statics, or The Condition Essential to Human Happiness Specified, and the First if them Developed*, Appleton, N.Y. (1888).

\_\_\_\_\_ (1853), “The Universal Postulate”, *Westminster Review*, 3.

\_\_\_\_\_ (1855), *The Principles of Psychology*, 2 vols., Longmans, Londres (2da.ed., 1870-2).

\_\_\_\_\_ (1857), ‘Progress: its law and cause’, *Westminster Review*, 11, Abril, p. 445.

\_\_\_\_\_ (1858), “Poor Laws”, en *Essays: Scientific, Political and Speculative*, Longman, Brown, Green, Longmans, and Roberts, Londres, p.311.

\_\_\_\_\_ (1861), *Education: Intellectual, Moral and Physical*, Watts & Co., Londres, (1949).

\_\_\_\_\_ (1862), *First Principles* (6ta.ed.1904).

\_\_\_\_\_ (1864), *Illustrations of Universal Progress; A Series of Discussions*, Appleton, N. Y. (1888).

\_\_\_\_\_ (1864a) *Principles of Biology*, 2 vols., Williams and Norgate.

\_\_\_\_\_ (1865), “Mill vs. Hamilton – The Test of Truth” en *Fortnightly Review*.

\_\_\_\_\_ (1887), *The Factors of Organic Evolution*, Williams and Norgate.

\_\_\_\_\_ (1892), *Social Statics, abridged and revised: together with Man Versus the State*, Williams and Norgate, Londres.

\_\_\_\_\_ (1901), *Essays: Scientific, Political and Speculative*, 3 vols., Williams and Norgate, Londres.

\_\_\_\_\_ (1904), *An Autobiography*, 2 vols., Williams and Norgate, Londres.

SPURZHEIM, J.G. (1821), *A View of the Elementary Principles of Education*.

\_\_\_\_\_ (1825), *A View of the philosophical Principles of Phrenology*, Londres.

STEDMAN- JONES, G. (1971), *Outcast London. A Study in the Relationship between Classes in Victorian Society*, Penguin Books.

STEPHEN, F. (1858), "Tom brown's schooldays", *Edinburgh Review*, 107.

STEPHEN, L. (1886), *Life of Henry Fawcett*, Londres.

STEWART, W. (1972), *Progressives and Radicals in English Education, 1750-1960*, Londres.

STOCKER, R. (1900), *Physiognomy Ancient and Modern*, Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent & Co.

STOCKING, G. (1987), *Victorian Anthropology*, Collier Macmillan.

STONE, G. (1850), *Electro-biology, or the Electrical Science of Life*, Liverpool.

SYLVESTER, D. (1974), *Robert Lowe and Education*, Cambridge.

TAYLOR, M. (1995), *The decline of British radicalism, 1847-1860*, Oxford University Press, Oxford.

THORP, M. (1937), *Charles Kingsley 1819-1875*, Princeton University Press, Princeton.

THOMPSON, F. M. (1988), *The Rise of Respectable Society: A social History of Victorian Britain, 1830-1900*, Harvard University Press.

TODD, R. y BOWMAN, W. (1845-56), *The Physiological Anatomy and Physiology of Man*, 2 vols., Parker, Londres.

TWEEDIE, A. (1857), *Mesmerism and its realities further proved: By illustrations of its curative powers*, Paton and Ritchie, Edinburgo.

TYNDALL, J. (1861), *Mountaineering in 1861; A vacation Tour*, Longman, Green, Londres (1862).

\_\_\_\_\_(1879), *Fragments of Science: A Series of Detached Essays, Addresses and Reviews*, Longman Green & Co, Londres.

TYTLER, G. (1982), *Physiognomy in the European Novel*, Princeton University Press, Princeton.

VAN WYHE, J. (2002), “The Authority of Human Nature: the Schädellehre of F.J.Gall”, en *British Journal for the History of Science*, marzo, 17-42.

\_\_\_\_\_(2003), “George Combe’s Law of Hereditary Descent”, *A Cultural History of Heredity II: 18 th and 19 th Centuries*, Max- Planck- Institute for the History of Science (pre-impreso 247).

[WAKLEY, T.], (1838a), “Immoral Tendency of animal magnetism”, *Lancet*, 15 de diciembre.

\_\_\_\_\_(1838b), “The Virtues of animal magnetism”, *Lancet*, 8 de diciembre.

\_\_\_\_\_(1843), “On Obstacles to Medical reform”, *Lancet*, 4 de febrero.

WALLER, J. (2001), “Gentlemanly Men if Science: Sir Francis Galton and the Professionalization of the British Life-Sciences”, *Journal of the History of Biology*, 34, p. 83.

WARREN, H. (1921), *A History of the Association Psychology*, Constable, Londres.

WARWICK, E. (1864), *Notes in Noses*, Richard Bentley.

WATKIN, D. (1982), *The English Vision*, Harper & Row, N.Y.

WATMAN, M. (1968), *A History of British Athletics*, Hale, Londres.



WEBER, M. (1930), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, trad. Talcot Parsons, ed. Anthony Giddens, N.Y. (1976).

WEBB, S. y B. (1898), *Industrial Democracy*, Londres.

WEBSTER, F. (1929), *Athletics of Today*, F. Warne, Londres.

WELLS, S. (1866), *New System of Physiognomy*, Fowler & Wells, N.Y.

WERMAN, D. S. (1972) "The Teaching of the History of Psychiatry", *Archives of General Psychiatry*, XXVI, pp. 287-289.

WHEWELL, W. (1840), *The Philosophy of the Inductive Sciences, Founded upon their History*, Parker, Londres.

WHITE, P. (2003), "Acquired Character: the (pre genetic) material of the self-made man", *A Cultural History of Heredity II: 18 th and 19 th Centuries*, Max-Planck-Institute for the History of Science (pre-impreso 247), p. 67-68.

WHITEHILL, W. (1968), *Boston: A Topographical History*, Cambridge, Harvard University Press.

WILLIAMS, H. (1894), *A Vindication of Phrenology*, Chatto and Windus, Londres.

WIENER, P. (1949), *Evolution and the Founders of Pragmatism*, Harvard University Press, Cambridge.

WINTER, A. (1998), *Mesmerized: Powers of Mind in Victorian Britain*, Chicago University Press, Chicago.

WOHL, Anthony (1983), *Endangered Lives: Public Health in Victorian Britain*, Harvard University Press.

WOLFF, H. (eds.) (1900), *The UCH Textbook of Psychiatry: An Integrated Approach*, Duckworth.

WOOD, A. (1851), *What is Mesmerism? An Attempt to Explain its Phenomena on the admitted principles of physiological and psychical science*, Sutherland and Knox, Edinburgo.

WOODROOFE, K. (1962), *From Charity to social work in England and the United States*, Londres.

WOODWARD, Sir LI. (1962), *The Age of Reform 1815- 1870*, Oxford University Press, Oxford.

YOUMANS, E. (1867), *The Culture demanded by modern life: A series of addresses and arguments on the claims of scientific education*, Wheeler, N.Y.

YOUNG, R. (1970), *Mind, Brain and Adaptation in the Nineteenth Century*, Clarendon Press, Oxford.

\_\_\_\_\_(1985), "The Impact of Darwin on the Conventional Thought", en *Darwin's Metaphor*, Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_(1968), "The functions of the brain: Gall to Ferrier (1808-1886)", *Isis*, 59, p. 251.

\_\_\_\_\_(1995), "Good and Evil, Character and Morality", Paper presentado en la Conferencia Anual del Oxford University Counseling Service, 23 de Junio.

ZILBOORG, G. (1945) *Historia de la Psicología Médica*, Buenos Aires, Hachette.

ZIRKLE, C. (1946), "The early history of the idea of the inheritance of acquired character and of pangenesis", *Transactions of the American Philosophical Society*, 35, p. 91.