

CLAVES PARA UNA HISTORIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN ESPAÑA

por Ángel C. MOREU CALVO

Universidad de Barcelona

Las posibilidades de una historia de la psicopedagogía

La relativamente reciente institucionalización de la psicopedagogía como especialidad universitaria en la mayoría de universidades españolas, bien como licenciatura o en programas de tercer ciclo, resalta, aún más si cabe, la ausencia de una historia de la psicopedagogía. Por otra parte, el complejo proceso de consolidación de la disciplina, las diferentes experiencias que en ella se integran, algunas con una extensa tradición en el tiempo, las repercusiones de pugnas todavía no superadas producidas por fricciones profesionales, frecuentes en este tipo de procesos, y la complejidad añadida como fruto de los movimientos de redefinición que la propia historia de la educación produce dentro de su ámbito disciplinar, hacen del estudio de la historia de la psicopedagogía un empeño apasionante, y a la vez incierto.

El presente artículo pretende identificar algunas claves para el estudio de la historia de la psicopedagogía que contribuyan a justificar, delimitar y consolidar el entorno de lo psicopedagógico desde la reflexión histórica. Ello significa apelar a unos planteamientos histórico-educativos que incluyan esa triple utilidad que Viñao Frago señalaba en 1997 [1]. Ese triple valor haría referencia, en nuestro caso y en primer lugar, a aquello que permite al profesional acceder a una comprensión global de su trabajo; en segundo lugar, a lo que determina el modo o la actitud a la hora de enfrentarse a las situaciones, problemas o experiencias que se suscitan en el entorno psicopedagógico; y, por último, a todo aquello que

contribuye a la evolución y enriquecimiento de un discurso teórico y científico que justifique la actual realidad institucional de la psicopedagogía.

Ante una pretensión semejante, quizá la principal dificultad que se suscita tiene que ver con la propia conceptualización de la idea de presente, junto a las dos complejas abstracciones que lo flanquean: el pasado y el futuro. No resulta fácil salirse de las líneas que plantean la consideración del pasado o como una serie de acontecimientos intemporales y descontextualizados (lo que significa componer una más o menos creíble continuidad entre el pasado y el presente sin espacio para la diferencia y el rompimiento), o como aquello que, precisamente por haber pasado, ya no tiene un valor real e inmediato sino como pieza de museo, ornamento erudito o curiosidad cultural. Mirar hacia el pasado con tal perspectiva acarrea unas consecuencias negativas, cuando menos para la historia de la educación, en un doble sentido: por un lado, contribuye a minar el valor de la disciplina, y, en consecuencia, implementa la sacralización-idealización del presente como principio y fin de la ubicación espaciotemporal de la educación; por otro, nos ata al presente, obligándose el historiador, bien que sea inconscientemente, a inventarse ese ilusorio sentido de continuidad ya nombrado.

Además, como nos recuerda Alasdair Macintyre, a partir de una tal situación, el pasado se habrá convertido en el reino del *de facto* y sólo el presente será el reino del *de jure*: «Se habrá definido —dice— el estudio del pasado en forma tal que de él quede excluida toda consideración acerca de lo que es verdadero o bueno o está racionalmente garantizado, sustituyéndosela por la de lo que los hombres del pasado, con sus peculiares conceptos de verdad, bondad y racionalidad, creyeron que era así. La indagación de lo que realmente es bueno, verdadero y racional se reservará al presente» [2]. De donde resulta que, como decíamos, ni es aceptable un pasado sin diferencias que conduce de forma estéril a un presente acorde con la idea hegeliana de homogeneidad y contemporaneidad, ni tampoco un pasado irrelevante destinado a los museos. Aquí optaremos por una concepción del pasado como conjunto de presentes[3] (con sus continuidades, rompimientos, paradigmas, etc.) que el historiador recrea y relaciona, o a los que el historiador recurre para abrir su presente como lugar retórico. De manera que el *de facto*, característica de un pasado considerado como continuidad homogénea, recobre el *de jure* propio del presente gracias a la recurrencia de las fuentes de la mano del historiador[4]. Las posibilidades enriquecedoras que aporta la liberación de la respon-

sabilidad de elaboración de un discurso homogéneo, sin discontinuidades, y el rigor, ineludible, no sólo en la utilización de esa libertad de elección de acontecimientos, sino también en la articulación creadora de los mismos, constituyen a un tiempo nuevas potencialidades y nuevos riesgos en la profesión.

Parece, sin embargo, que este camino no es fácil por la propia dificultad que supone ensayar nuevos marcos epistemológicos, nuevos métodos, nuevos temas. Pero la cuestión no está en si es fácil sino en si es posible escribir de esta forma una historia sectorial de la pedagogía; y eso sólo se puede comprobar poniéndose manos a la obra. No es otro el propósito que, a nivel de aproximación, anima estas páginas.

Si bien el entorno de lo psicopedagógico comienza a delimitarse como tal en el último cambio de siglo, justo hace cien años[5], no hay que perder de vista que el humanismo naturalista, inspirador desde un primer momento del estudio del hombre como microcosmos, o la teoría y la práctica de la medicina (en sus aspectos psicopatológicos, en las descripciones de los temperamentos, en las orientaciones para la conservación de la salud, etc.) descubre un horizonte de incalculables posibilidades. Una primera clave será, pues, identificar las tradiciones en las que lo psicopedagógico se inscribe, las raíces antropológicas que lo sustentan, qué paradigmas lo han contemplado. Por otra parte, un segundo foco de atención nos remitirá a la época de finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando se observan una serie de procesos en los que maestros, médicos y filósofos, primero, y, más tarde, psicólogos y psicoanalistas, pondrán sobre el tapete la necesidad de desarrollar nuevas disciplinas que den respuesta a nuevas necesidades relacionadas principalmente con la infancia, su educación, su salud y su protección. Por último, hallaremos una tercera clave en la identificación de los actores, los acontecimientos y las experiencias, que, a lo largo del siglo XX, hicieron posible la definición de un marco profesional, unas prácticas y un corpus teórico que condujo a la institucionalización de la psicopedagogía.

El conocimiento, la conservación y el perfeccionamiento de lo humano

Se acepta normalmente que la aparición de una nueva disciplina se debe fundamentalmente a dos factores: por una parte, a la generación de nuevas necesidades que atender o al planteamiento de nuevos problemas que resolver (a veces se trata de la exigencia

social de resolución de viejos problemas), por la otra, al descubrimiento o invención de nuevos medios de investigación. En algunas ocasiones, el segundo factor desvela el primero, otras, el primero estimula el desarrollo del segundo. En el caso de la psicopedagogía, se habla de las necesidades educativas que, en el siglo XIX, descubrió la generalización de la escolarización, y de la situación de los sectores de población más desfavorecidos (principalmente la infancia), como nuevos problemas a resolver. Y, respecto a los medios de investigación, se habla de los desarrollos de otras disciplinas, como la fisiología, cuyas metodologías favorecieron la fundamentación de la psicología experimental, y, por influencia de ésta, de la llamada pedagogía científica. Todo ello habría dado lugar a una serie de prácticas experimentales que, desde la psiquiatría, la psicometría, y los métodos renovadores en educación, pusieron las bases para la consolidación posterior de nuevas disciplinas, entre ellas, la psicopedagogía.

Pero la fundamentación epistemológica de la psicopedagogía va mucho más allá. Sólo una visión instrumental o tecnologista de la disciplina la definiría como una simple aplicación de técnicas psicológicas y pedagógicas. La educación especial, la orientación escolar y profesional, la prevención psicopedagógica, y algunos otros ámbitos que se dicen de la psicopedagogía como los relacionados con el diseño curricular, los trastornos evolutivos o las dificultades en el aprendizaje, han de tener una base antropológica común, una orientación común que justifique el agrupamiento de prácticas tan aparentemente dispares en algunos casos. Ese fundamento aparece al considerar el entorno psicopedagógico como lugar para el conocimiento, la conservación y el perfeccionamiento de lo humano.

Esta inquietud humanista se manifiesta ya en los discursos de los primeros filósofos naturalistas de la Grecia prepericlea, e inicia allí un camino sin retorno que va a tener una presencia, explícita o latente, en los distintos paradigmas que construyeron nuestra cultura hasta el declive del aristotelismo en el siglo XVII. Seguir, pues, los avatares de la tradición aristotélica, de las tradiciones médico-filosóficas del hipocratismo y el galenismo, y de los discursos educativos que, enraizados en la idea de *paideia*, también de *humanitas*, fueron y son todavía hoy objeto de recurrencia, nos ha de proporcionar información y elementos para abordar y enjuiciar los términos de la consolidación del saber psicopedagógico.

De especial interés en estas trayectorias resulta el análisis de las circunstancias en que se produce el reencuentro con la ciencia,

ya en la baja edad media, cuando la monumental estructura teológica, política y cultural de la cristiandad comienza a desmembrarse en un proceso secularizador que habrá de convivir con la debilitada cultura tradicional durante los primeros siglos de la modernidad. La construcción de la síntesis medieval había constituido no sólo un cambio de paradigma sino un auténtico rompimiento en todo el Occidente cristiano en lo referente a ese triple interés que señalábamos como motor del pensamiento psicopedagógico.

Hasta su caída en manos árabes, las escuelas helenísticas de Alejandría habían mantenido encendida la antorcha del aristotelismo, a veces mezclado con aportaciones neoplatónicas. Allí también existió hasta el último momento una presencia de la psicología médica de Galeno; un buen ejemplo lo constituye Alejandro de Tralles, digno sucesor de Celio Aureliano, Areteo de Capadocia o Sorano de Éfeso [6], todos ellos importantes descriptores de las enfermedades mentales, además de excelentes humanistas en sus orientaciones terapéuticas (por contra, en los territorios cristianos el enfermo mental fue considerado un poseso o endemoniado, trocándose la terapia en exorcismo). En lo que respecta a la educación, las escuelas catedralicias y monásticas enseguida dominaron el panorama educativo, y el discurso escolástico intentó ser único. Sin embargo, se hace inexcusable seguir la evolución de estas tradiciones básicas, ahora en el entorno de la cultura árabe, desde donde más tarde se produjo el reencuentro del que hablamos. Durante el califato abbasí, al-Ma'mun organiza en Bagdad un centro de traducción donde los cristianos nestorianos de Siria traducen al árabe textos de ciencia y filosofía griegas. A mediados del siglo X, la Córdoba califal se une a la tarea, y al poco tiempo llegan a algunos monasterios catalanes, como el de Ripoll, traducciones de textos científicos, obra de monjes mozárabes. Por otra parte, las embajadas de los reinos cristianos del norte de la Península Ibérica regresaban de Córdoba con traducciones de libros arábigos. Es así que a finales del siglo X y principios del XI se observa en Europa la presencia de libros latinos de origen peninsular. El siglo XII es la época de máximo esplendor de la filosofía y la ciencia árabe; Avicena, Avempace y Averroes pertenecen a esta época. Y el reinado de Alfonso X, con la fundación del centro de traducción toledano y su política cultural, constituirá uno de los puntos culminantes del reencuentro [7].

El peso específico de la península Ibérica no es simplemente vehicular en lo referente a ese reencuentro de Occidente con la

cultura grecolatina. La aportación de filósofos y médicos comentando, depurando o enriqueciendo con obra propia el legado clásico, en la teoría y en la práctica, es hoy de difícil discusión. Es imprescindible destacar las aportaciones del zaragozano Avempace, prototipo de filósofo oriental (en contraste con el ideal de sabio en Grecia, los árabes incluían en su inquietud cultural una dimensión práctica que les llevaba a compaginar el estudio de la astronomía, la medicina, las matemáticas y la ciencia en general). Avempace es quizás el primer comentarista de Aristóteles con influencia destacable en el mundo musulmán y, más tarde, en el pensamiento occidental cristiano. Su obra coincide en muchos aspectos con la del judío cordobés Maimónides; uno de esos aspectos, de especial interés para nosotros, hace referencia a la clasificación de los hombres según el uso que hacen de sus facultades [8]. Pero el filósofo que tuvo una mayor trascendencia fue el cordobés Averroes, uno de los puntales del pensamiento filosófico medieval, comentarista y depurador de la obra de Aristóteles y Galeno, médico, jurista e inspirador de infinidad de corrientes de pensamiento. Algunas de sus obras originales son de muy especial interés. Nos referimos sobre todo a unos textos que tratan sobre los temperamentos y sobre orientaciones para la conservación de la salud, inéditos hasta 1984 [9]. Averroes suscitó ya en vida los mayores entusiasmos y las críticas más virulentas, y su obra fue apartada durante siglos de nuestra historia cultural.

Junto a ellos, el reencuentro tuvo en la centuria siguiente un principalísimo acicate en la persona del rey Sabio. Preocupado por el conocimiento del hombre en su vertiente histórica, social y natural [10], Alfonso X inaugura un humanismo abarcador de todo el mapa cultural de la baja edad media, a la vez occidental y semítico. J. Valdeón dice al respecto: «Frente a las disputas metafísico-teológicas de París, en la corte del rey Sabio se preocupaban ante todo por aquellos saberes que tenían en su centro al hombre mismo» [11]. La inactividad observable en el ámbito de la cristiandad durante el medievo respecto a los saberes experienciales (la doctrina agustiniana había apartado al hombre de la naturaleza con una gran eficacia) señala el trabajo compilador de Isidoro de Sevilla y Beda el Venerable como única referencia. Es comprensible, pues, el atractivo que ofrecía esa nueva doctrina, la *doctrina arabum*, que incluía el estudio del mundo físico-natural: las «naturas». No mucho más tarde, las «naturas» se habían de incorporar al currículo de algunos estudiantes de las clases privilegiadas [12]; es la época de la metáfora luliana del árbol de la ciencia, y del heterodoxo Arnau de Vilanova, considerado elemento fundamental en el

proceso de consolidación de la medicina árabe en Occidente.

El florecimiento de la medicina a través de árabes y judíos comporta la recuperación de la consideración de enfermos para los afectados por problemas de origen espiritual. Con el siglo XV comienza en Barcelona la asistencia en institución de los «ignoscents, afollats, folls e orats»; poco después también en Valencia. Paulatinamente se fueron abriendo Casas de Locos en Zaragoza, Sevilla, Toledo y otras ciudades españolas [13]. Por otra parte, en este período se observa una inquietud por la atención a expósitos, huérfanos, sordomudos, pobres, etc. no sólo por parte de iglesias y conventos sino también por iniciativa del poder real [14].

La eclosión renacentista había de favorecer en el ámbito del pensamiento occidental ese ideal de sabio que había propiciado la cultura árabe. *L'uomo universale* del renacimiento desarrolló el concepto de cohesión interna del universo, y, consecuente con ello, se interesó por el todo donde los diferentes saberes se interrelacionan. El aragonés Miguel Servet es un excelente ejemplo: describe su hallazgo fisiológico en un libro de teología, y en su *Tolomeo*, la descripción geográfica se decanta hacia exposiciones sobre las costumbres, el carácter o el lenguaje de los diferentes pueblos, y la forma de ser de sus individuos [15].

Es también durante el renacimiento cuando el vallisoletano Pedro Ponce de León pone en práctica con éxito su método para enseñar a hablar a los mudos. Por otra parte, en 1575 se publica *Examen de Ingenios* del médico navarro Juan Huarte. El ingenio, para Huarte, es la predisposición del individuo para desarrollar determinadas habilidades; esta predisposición vendría determinada por la edad, el sexo, la dieta, el clima y por el temperamento, al que a su vez hace depender de los elementos (fuego, aire, tierra y agua). Si las resonancias de la obra de Hipócrates, Galeno y Avicena están bien claras en el texto de Huarte [16], hay que señalar que, desde la pedagogía, el riojano Marco Fabio Quintiliano, en el siglo I, también había aconsejado la observación de la diversidad en las aptitudes de las personas con objeto de orientar su educación [17].

Sin embargo, junto a un humanismo integrador, durante el renacimiento se observa también, en un grupo de prestigiosos filósofos, una actitud si no de rechazo sí de falta de atención hacia los contenidos científicos, tanto de la ciencia antigua como de las nuevas tendencias científicas que en ese momento se iniciaban. La opción de este grupo de humanistas, que había de influir de forma

definitiva en los circuitos formativos de la modernidad, abrió una brecha entre la ciencia y las humanidades que hoy, muchos siglos después, no sólo sigue existiendo, sino que parece insalvable.

Fisiología, psicología y pedagogía. Los procesos de consolidación de la teoría psicopedagógica en España durante el primer cuarto del siglo XX

A partir del desarrollo del pensamiento filosófico y el quehacer científico del siglo XIX se pusieron en marcha los procesos que, en el área europea y estadounidense, habían de propiciar la consolidación del entorno psicopedagógico. En este apartado intentaremos, primero, destacar brevemente algunos aspectos de ese pensamiento y ese quehacer que interesan a nuestro objetivo, para pasar, después, a la identificación de los procesos de consolidación, que, para España, hemos localizado en el primer cuarto del siglo XX.

La torsión, iniciada por Herbart, planteando las posibilidades de una psicología científica tuvieron una gran repercusión en dos eminentes fisiólogos alemanes Fechner y Wundt. La fisiología en el siglo XVIII, había mantenido todavía un encuadre mecanicista y vitalista; hasta que Bichat, en 1800, propone un método biológico desligado de los puntos de vista de la filosofía [18]. Junto a ello, el importante avance de la física y la química proporcionó una nueva mentalidad y unos nuevos instrumentos técnicos, que, a su vez, favorecieron importantes descubrimientos en neurofisiología. A partir de aquí, la fisiología de las sensaciones no tardó en plantearse el papel de lo psíquico en la información que el sujeto transmite a partir de su experiencia. Así se llegó, todavía en el XIX, a la publicación de un texto de Wundt, considerado como la primera aportación importante en el campo de la psicología experimental, titulado, precisamente, *Elementos de psicología fisiológica*.

Junto a esta inquietud investigadora, los filósofos no respondieron sino con aportaciones teóricas. Desde el empirismo, las teorías asociacionistas, ya presentes en Locke, si bien no pretendieron nunca ir más allá de la reflexión y las propuestas teóricas, preparaban el camino a Wundt o a Titchener, que más tarde habrían de enfrentarse al estudio del origen y asociación de las ideas desde el campo de la experimentación. En este mismo sentido, Wolf, que ya había establecido en la primera mitad del siglo XVIII la distinción entre una psicología empírica y una psicología racio-

nal en sendas obras así mismo tituladas, fue el primero en hablar de medición en psicología. Y aunque ni él ni los que siguieron por esta línea realizaron ni una sola medición [19], sin duda marcaban un camino. Por último, habría que citar a Brentano y a representantes de la psicología filosófica, como Bergson, que desde la institución universitaria ejercieron de oposición al imparable avance de la psicología científica.

Otro de los ámbitos que prepararon el terreno a la consolidación psicopedagógica y en el que se observaba un interés creciente es el de la psicopatología infantil, ámbito en el cual Francia se hallaba a la cabeza. Ya en la primera mitad del siglo XIX aparecen instituciones para el tratamiento de niños con alguna deficiencia mental. Nombres como Jean Itard, Felix Voisin y Edouard Séguin complementaron el tratamiento médico con la educación; e instituciones como la Salpêtrière y Bicêtre llegaron a ser modelo para otros países. Hacia finales de siglo aparecen ya una serie de textos específicos de psiquiatría infantil [20]. Hasta ese momento las psicopatías de la infancia, aunque presentes ya en la tradición médica grecolatina, no habían tenido un tratamiento independiente; sin embargo las obras monográficas de pediatría, muchas de ellas con orientaciones preventivas y con recomendaciones para la educación y cuidado de los niños pequeños, son relativamente frecuentes ya desde el siglo XVI [21].

Por lo que respecta a España, habría que destacar a Martí de Eixalà y a Llorens y Barba, que, a mediados de siglo, hablaron de la filosofía del sentido común y de la psicología asociacionista desde su labor docente en la Universidad de Barcelona; y ya a finales, a Luis Simarro (1851-1921), que, en 1902, a su vuelta de París, donde había estudiado con Charcot, fue nombrado catedrático de psicología experimental en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid (quizás el primero del mundo) [22]. Y a Ramón y Cajal, que en 1889 contribuía al desarrollo de la neurofisiología mostrando cómo cada célula nerviosa forma una unidad independiente. Por otra parte, hay que destacar aún dos sectores de gran importancia en España. En primer lugar, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por Giner de los Ríos, que, aunque no se consolidó conforme a sus objetivos iniciales, llegó a ejercer una gran influencia en el sector de la educación, propiciando la apertura a Europa y extendiendo el espíritu del liberalismo por amplios sectores del territorio español. Y en segundo lugar, la aportación española a la recuperación de sordomudos, de indiscutible primacía desde Ponce de León.

Sirva este escueto escenario como marco para la explicación de los términos y los procesos en los que la consolidación del entorno psicopedagógico se produce y estructura en España. Estos primeros años del siglo XX son decisivos: no se ha consolidado la psicopatología infantil, ni la pedagogía social, ni la psicopedagogía, ni la psicología experimental. Todos miran al niño y todos coinciden en que es necesario conocerlo, protegerlo y educarlo. Existe una presión social impulsada por ideas regeneracionistas que reclama mejoras en las políticas educativas y sociales. Y existe también una tradición pedagógica, psicológica y médica no siempre dispuesta al cambio.

Las pautas que proponemos para el estudio de una realidad tan compleja se centran en tres procesos, que abren otras tantas líneas de investigación: El primero lo constituyen las aportaciones de los médicos desde la práctica educativa, en el marco de la higiene escolar, la psiquiatría infantil y la pediatría. El segundo se desarrolla a partir de las aportaciones de los pedagogos que adoptan los postulados que va produciendo la nueva educación, la investigación psicológica y la psicopatología infantil. El tercero integra las aportaciones de pedagogos, médicos, juristas y otros profesionales animados por el ideal filantrópico, que intentan influir, concienciar o trabajar en temas como la educación especial, la erradicación de lacras sociales, la protección a la infancia o la educación social. Seguir estos procesos, así o de otra forma enunciados, descubrirá, por un lado, la indefinición profesional en la que desenvuelven su trabajo todos ellos, compartiendo, en muchos aspectos, un solar común y fronterizo con la salud, la educación y la ley; y por otro, la voluntad regeneracionista que inspira la actividad de estos profesionales desde todos los frentes. En los párrafos que siguen nos introduciremos brevemente en estos procesos para poder valorar su importancia e interés.

Respecto a los dos primeros, hay que reseñar de entrada, que, junto a la aportación de la neurofisiología, la psiquiatría y la pediatría en la consideración científica de la psicología y la pedagogía —todavía presente en estas primeras etapas del siglo XX—, la contemplación de la salud como un bien personal y social favorece la relación estrecha entre pedagogos y médicos, de la que tanto unos como otros se benefician (el compuesto «médico-pedagógico» se usa profusamente en este período). Ambos colectivos lucharon por una educación integral para las personas; y la higiene, la fisiología, la antropometría o la educación física formaron parte durante años de un discurso común (no ajeno a la polémica), constituyendo un estudio obligado tanto para los maestros como

para los médicos, y un tema de discusión en importantes reuniones y congresos [23]. La medicina escolar llegó a ser un ámbito interesante en el campo profesional de los médicos, y una vía de acceso a la institución educativa, que encontraba su más clara expresión en el ejercicio de la inspección sanitaria (un Real Decreto de 23-04-1913 reguló el cuerpo de inspectores médico-escolares) encargada de la orientación, la prevención y el control de la salud en las escuelas [24].

Otra vía de acceso del médico a la institución educativa fue la orientación psicométrica. La psicometría, primera aportación de la naciente psicología experimental a las escuelas, vino a complementar las prácticas antropométricas desarrolladas por los maestros. La posibilidad de medir la inteligencia reforzó la inquietud por el retraso escolar y las anomalías mentales infantiles, y favoreció la profusión de propuestas encaminadas a la clasificación de los escolares. Por otra parte, en el ámbito de la educación especial, el médico estaba presente, ya desde el siglo anterior, en los colegios encargados del tratamiento y la educación de sordos y ciegos, y, ya en la etapa que estudiamos, en los colegios, institutos y patronatos de sordomudos, ciegos y anormales [25].

Por lo que respecta a los maestros, la evolución de las ideas pedagógicas durante este primer cuarto del siglo XX, en su vertiente psicopedagógica, tiene un importante punto de referencia en la ILE y su área de influencia. El entorno de la ILE, si bien ejerció un protagonismo en temas relacionados con la pedagogía social (entendida, en este caso, como educación de la sociedad en el marco del sentimiento regeneracionista), también vehiculó y facilitó el contacto de muchos pedagogos españoles con los núcleos donde se producían los cambios de esa nueva educación que respondía a los intereses de la llamada pedagogía científica, la nueva ciencia de la educación, fundamentada en la individualidad del sujeto y en la elaboración de metodologías activas y adaptadas a las posibilidades intelectuales de los educandos. La introducción de las nuevas metodologías, o la traducción en un discurso propiamente psicopedagógico de los avances que se producían en psicología experimental, en psicopatología infantil y en las iniciativas protectoras de la entonces llamada «infancia degenerada y delincuente» ya comienzan a ser visibles en la producción teórica de este período, aunque en la escuela no se detectan sino experiencias aisladas. Por otra parte, en el ámbito de la educación especial, la consolidación que habría cabido esperar, por su larga tradición y por las iniciativas institucionalizadoras que se venían produciendo desde el siglo anterior tanto en Madrid, desde el Gobierno,

como en Barcelona, desde el Ayuntamiento, se van a ver entorpecidas por problemas y enfrentamientos relacionados con las competencias profesionales y el control de las instituciones.

Lo más significativo de este segundo proceso es la ingente labor de formación impulsada desde la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) [26], que revela hacia dónde se dirigían los intereses de las jóvenes generaciones de pedagogos españoles a la hora de solicitar sus pensiones: laboratorios de psicología experimental, institutos de sordomudos, ciegos y anormales, institutos de orientación profesional, escuelas nuevas, etc. Desde otro frente, aunque con referencia también a la formación de los maestros, hay que reseñar la labor de los traductores, de algunos editores, o de algunas publicaciones periódicas especializadas como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *La Escuela Moderna*, *La Evolución Pedagógica*, *Revista de Pedagogía* o los boletines de las escuelas de sordomudos ciegos y anormales, algunos de especial interés, como *La Paraula*, de la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona, en el que aparecen artículos en alemán, italiano, portugués, catalán y castellano. Y por último, cabe aquí la labor de algunos maestros y pedagogos que, desde una realidad profesional y económica deplorable, contribuyeron también a la implantación y difusión del incipiente psicopedagogismo, según se va desvelando a través de las aportaciones de la reciente historiografía sobre instituciones educativas y de los estudios biobibliográficos que aparecen en revistas y congresos.

Pero lo más característico en este primer período de consolidación va a ser ese tercer proceso que definíamos como aportación de pedagogos, médicos, juristas, y otros profesionales intentando aplicar las nuevas corrientes de la psicología, la pedagogía, y la psicopatología infantil a la educación de la infancia, compartiendo un territorio aparentemente común donde las fronteras disciplinares no estaban claras. En este tercer proceso podrían incluirse los dos anteriores; de otra forma significaría admitir la posibilidad de un estudio en paralelo donde existió una clara y constante interseccionalidad en los temas, en las actuaciones y en las competencias profesionales de los actores. Es la característica del momento en todos los países del entorno, ya que fue tarea de todos, en muchos casos, el tratamiento, la educación y la orientación de la infancia en cualquiera de las categorías que el afán clasificador producía en la época [27]. Este tercer proceso, que en España reviste algunas peculiaridades que no hemos observado en otros países, puede estudiarse analizando dos grandes ámbitos:

- La formación, la producción teórica y las fuentes de consulta de los profesionales implicados.
- Las instituciones de la época, y otros efectos de las políticas educativas, de la actividad legisladora y de la iniciativa privada.

A la aparición de las ya mencionadas primeras monografías de psiquiatría infantil, durante los últimos años del siglo XIX, siguieron una serie de textos fundamentales sobre psiquiatría infantil y psicología, obra de Philippe, Boncour, Demoor, Vidal Parera, Barbens [28], etc., al tiempo que Binet publicaba su escala psicométrica. Todos ellos se escribieron pensando en los maestros, y habían de influir en la teoría y en la práctica educativas de aquellos años. Estamos ante el inicio de las clasificaciones de los escolares desde un punto de vista psíquico. El tema es de especial relevancia ya que vino a reforzar de manera definitiva el discurso que reivindicaba el derecho a la educación de los anormales.

Por otra parte, durante el siglo XIX la reflexión teórica relacionada con la reforma y corrección del menor delincuente había discurrido entre los ámbitos benéfico-asistenciales y los jurídico-penales. A esta tradición se oponían alternativas basadas en la reeducación mediante el trabajo, el estudio y el deporte, de las que fue pionero el sacerdote J. Pedragosa con sus Casas de Familia a partir de 1906 en Barcelona. A estas tradiciones que orientaban el discurso de la protección del menor hacia los aspectos sociales del problema, vino a ofrecer una alternativa la orientación médica, que relacionaba las conductas viciosas y delictivas con alteraciones de la mente, orientando las experiencias correctoras hacia nuevas metodologías médico-pedagógicas o psicopedagógicas. Creemos que es en esta torsión del discurso protector donde se intuye la posibilidad de curación a partir de la pedagogía, y, por tanto, donde se inicia la pedagogía terapéutica. La visión médica ofrecía una explicación causal a la delincuencia y el alcoholismo de niños y jóvenes desde la descripción de algunas psicopatologías y desde las aportaciones del discurso biólogo de la herencia, consideradas como determinantes de la degeneración infantil y juvenil. Todo esto abría nuevas expectativas a la acción de médicos, juristas y pedagogos, muchos de los cuales se apuntaron a esa vía en el tema de la protección a la infancia.

El doctor Manuel Tolosa Latour (1857-1919) había propuesto ya en el Congreso Internacional de Protección a la Infancia, celebrado en Amberes el año 1890, un estudio en favor de la tutela

administrativa de la infancia para su control científico, antropológico y médico-psicológico. Esta tesis, adaptada a las necesidades españolas de primeros de siglo, la presentó Tolosa años después ante la Sociedad Española de Higiene como documento de discusión para la futura ley de Protección a la Infancia que las Cortes aprobaron en 1904. Dentro también de esta primera década aparecen algunas aportaciones en el campo de la higiene mental [30], contemporáneas a las que se producían en Estados Unidos y algunos países europeos, que más tarde darían paso a la organización de las Ligas de Higiene Mental. Por otra parte, que un pedagogo barcelonés, Augusto Vidal Parera (1872-1922), escribiera el primer texto sobre psiquiatría infantil en España en 1907, abriera la primera clínica pedagógica en 1904, o que ocupara en 1906 la también primera cátedra de psiquiatría infantil en la Escuela Normal de Maestros de Barcelona, constituye un fenómeno sin parangón en otros países y un ejemplo paradigmático de cómo arraigaron entre los pedagogos las inquietudes psicopedagógicas de la época, procedentes de la nueva psicología experimental y la psicopatología infantil [31].

En más de una ocasión tales actuaciones originaron polémicas; algunas muy interesantes desde el punto de vista epistemológico, otras, menos, por centrarse en ataques de tipo personal. Especialmente virulenta fue la que mantuvo, entre 1915 y 1925, Anselmo González, doctor en ciencias, pedagogo y, más tarde, médico, con el entonces joven psiquiatra Rodríguez Lafora [32] (1886-1971). Anselmo González Fernández [33], nacido en 1870, desarrolló una importante labor tanto en el campo de la producción teórica, como en la práctica docente desde su cátedra de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o en la gestión educativa desde la dirección del Patronato de Anormales.

Junto a estas polémicas, que pretendían una clasificación de competencias, otras voces predicaban la interdisciplinaridad. Desde Francia, el Dr. Cruchet, al parecer el primero en unir el prefijo «psico» al término «pedagogía» [34], hablaba de no acantonarse cada uno en su territorio sino de asociarse en trabajos comunes; y entre nosotros, Rafael Salillas, que, sensibilizado al ver las cárceles españolas llenas de niños, según su propia expresión, hablaba en 1909 de la «trinidad redentora del Juez, el Médico y el Maestro» como los pilares de un proyecto de escuela correctora [35]. En el mismo sentido se venía manifestando el pedagogo Francisco Pereira, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, miembro del Patronato Nacional de Anormales, fundador y director de la revista *La Infancia Anormal*, y luchador infatigable en favor

de la infancia, al reivindicar la obligación de los poderes públicos de hacerse cargo del tratamiento y la educación de la infancia anormal, con el concurso de médicos y maestros [36].

Hay que destacar que, junto a las aportaciones sobre el tema ya nombrado de la infancia delincuente, existe una línea de trabajos sobre los tribunales para niños, que coincide con la aparición de la Ley de 1918 sobre organización de tribunales para niños y su implantación en España [37]. Algunos de esos trabajos aparecieron en la revista *Infantia Nostra*, que de 1922 a 1926 funcionó como órgano del Tribunal Tutelar de Menores (TTM) de Barcelona. En ella aparecieron colaboraciones de claro tinte psicopedagógico. De hecho esta revista contaba con una «Secció de Psico-pedagogía» donde el insigne educador L. M. Folch i Torres (1878-1946), uno de los impulsores de la publicación, participó asiduamente. Junto a él colaboró el doctor barcelonés Claudio Bassols (1886-1970), que dirigió el Laboratorio Psicotécnico del TTM y publicó abundante obra sobre higiene escolar, delincuencia infantil y trastornos de la conducta infantil desde una clara orientación psicopedagógica.

Junto a médicos, juristas y pedagogos, hay que destacar la labor de personalidades de otros ámbitos, como la filosofía, donde destaca en este período el gallego J. V. Viqueira [38], doctor en Filosofía y profesor del Instituto General y Técnico de Santiago. Influenciado por Simarro, se interesó por la psicología experimental, consiguiendo viajar por Europa, pensionado por la JAE, desde donde aportó una interesante Memoria, titulada «La enseñanza de la psicología en las universidades alemanas», que fue publicada en los *Anales de la JAE* [39]. Un sector importante de su obra trata de las relaciones entre la psicología experimental y la pedagogía del papel de la psicología en la labor del maestro, o del dibujo infantil.

Nos referiremos ahora, brevemente, a las actuaciones relacionadas con la incipiente psicopedagogía, a los inicios de la práctica psicopedagógica durante este primer cuarto del siglo XX. El estudio de la experiencia psicopedagógica en este proceso multiprofesional ha de hacer referencia a las experiencias en el campo de la orientación, a la actividad en los centros de sordomudos y ciegos, a la inclusión de la deficiencia mental en el ámbito de la educación especial y al interesante fenómeno de las llamadas clínicas pedagógicas. Asomarse a estos sectores es fundamental no sólo por la ingente información que proporcionan sino también porque todos ellos constituyen el campo de experimentación, el laboratorio, del que se servirá la generación siguiente para trazar los límites de la nueva disciplina psicopedagógica.

Respecto a la orientación, las actuaciones pioneras se sitúan en Barcelona, donde en 1918 la colaboración del Ayuntamiento con el Museu Social dio lugar a la creación del Institut d'Orientació Professional. Ruiz Castella se encargó de su organización y fue su primer director. La intención del Instituto de colaborar con los centros educativos se observa ya desde el principio [40], y quedará patente en los años sucesivos como veremos en el apartado siguiente. Ya en el primer año de vida de esta institución vemos a un jovencísimo Emilio Mira responsabilizándose del Laboratorio de Psicofisiología.

Aunque haya que hablar de la historia de la educación especial como de una tarea pendiente, la existencia de escuelas para sordomudos y ciegos ya en el siglo XIX (el primer documento legislativo que hace referencia a este tema es una Real Orden de 27 de marzo de 1802, disponiendo una asignación económica para la creación y mantenimiento del Real Colegio de Sordomudos), hace que la documentación sobre el tema en este período tenga un carácter más especializado que en otros sectores. Sin embargo, en el caso de la educación de anormales, cuya institucionalización se inicia en 1910 con la constitución provisional del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, en Madrid, y con la creación, ese mismo año, de la Escola Municipal de Deficients en Barcelona, se observa, primero cierta incomprensión de los responsables políticos a la hora de aportar recursos para su institucionalización, segundo, las polémicas propias de la indefinición de competencias entre los profesionales, y, por último la proliferación de iniciativas, cursos, colonias, sanatorios, etc., a veces subvencionados, a veces privados o bajo el patrocinio de entidades culturales o educativas, como la ILE.

Por último, el fenómeno más característico y revelador de esta etapa es la proliferación de clínicas pedagógicas, también llamadas institutos médico-pedagógicos, consultorios clínico-pedagógicos, clínicas médico-psicológicas. Se trataba de unos establecimientos dedicados al diagnóstico y tratamiento de anormales mediante técnicas psicopedagógicas. Estuvieron regentados tanto por psiquiatras, como por pedagogos, psicólogos y psicoanalistas. El primero de estas características del que tenemos noticia en España es el del pedagogo Vidal Parera [41]; le siguen, por orden cronológico, el del pedagogo Francisco Pereira (1905), el del médico José Córdoba (1915), el del pedagogo Folch i Torres (1922) y el del psiquiatra Rodríguez Lafora (1925) por citar algunos de los establecimientos españoles.

Relevo generacional y procesos institucionalizadores

Centrémonos, para terminar, en la década de los años 30. Es un buen lugar para estudiar el relevo generacional que se produce en el panorama psicopedagógico; o los relevos en el panorama político, que, tanto al comienzo como al final del decenio, se reflejan en las trayectorias de las personas y de las instituciones relacionadas con la educación, en las opciones que toman, en los resultados que alcanzan y en el proceso institucionalizador de la psicopedagogía. Por otra parte, habrá que prestar atención a la evolución de la psicología y la pedagogía, a la introducción del psicoanálisis y a la producción profesional y bibliográfica de los pedagogos, psicólogos, psicoanalistas, psiquiatras y otros profesionales que ejercieron de psicopedagogos en este período y que marcaron las primeras fases institucionalizadoras de la especialidad, ya en la postguerra.

En resumen, habrían de ser objeto prioritario de estudio:

- Los efectos que en la consolidación de la psicopedagogía tienen los entornos científico, social y político del momento.
- La influencia de los grandes centros europeos de la psicopedagogía (Ginebra, París, Bruselas) en la renovación pedagógica española.
- Las consecuencias que para la psicopedagogía tuvo la autonomía universitaria en Madrid y Barcelona.
- La aportación española en el tema de la orientación profesional.
- La vida y la obra de los iniciadores de la psicopedagogía en España: Emilio Mira (psiquiatra), José Germain (psiquiatra), María Soriano (pedagoga), Jerónimo de Moragas (pediatra), Folch i Torres (educador), Amador Pereira (médico y pedagogo), y tantos otros.

Esta propuesta se justifica porque su resolución puede descubrir qué otras líneas, además de la orientación profesional y la educación especial, se clarifican a partir del relevo generacional en esta década. En los párrafos que siguen no hacemos sino plasmar unos primeros trazos sobre los protagonistas, para ver, por un lado la calidad y cantidad de su quehacer, y por otro cómo sólo una mínima parte de ellos participó en los procesos institucionalizadores que tuvieron lugar de los años cuarenta en adelante.

La consolidación de la orientación profesional constituye la aportación española a la historia de la psicopedagogía internacional del momento. El Instituto Psicotécnico de Barcelona vive su tercera fase en este período. Se amplían sus instalaciones y sus actividades, siendo el campo psicopedagógico de la orientación el de mayor presencia —tanto a nivel de investigación, como en actividades de divulgación y docencia—; incluso se abrió una sección específicamente dedicada a la psicopedagogía de la que se encargó J. Xirau. Esta institución ya era considerada la mejor de Europa en 1920, lo que sin duda influyó para que Barcelona fuera la sede de la II Conferencia Internacional de Psicotecnia. Emilio Mira (1896-1964), su director, puede considerarse como el más brillante iniciador de la psicopedagogía en España. Dedicó su vida al estudio, a la investigación, y a la divulgación de los grandes temas relacionados con la psicología de su tiempo. Fue el alma del Instituto Psicotécnico de Barcelona desde sus inicios, profesor en la Facultad de Medicina y en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, fundador de importantes revistas relacionadas con la psicopedagogía y la psiquiatría, prolífico escritor y conferenciante [42]. En 1939 tuvo que exiliarse y ya nunca volvería a España.

La experiencia del Instituto barcelonés se llevó a cabo también en Madrid, siendo José Germain su director. Desde el Instituto de Orientación Profesional madrileño, se organizó una red nacional de centros, lo que permitió que, durante unos años, en muchas provincias españolas se trabajase en esa línea de la orientación escolar y profesional. Germain, médico malagueño, discípulo de Rodríguez Lafora, se dedicó desde un principio a la psicotecnia y a la orientación profesional, siendo alguna de sus realizaciones la adaptación del test de Terman con su colaboradora Mercedes Rodrigo. Al no exiliarse, Germain continuó trabajando en el campo de la psicología tras los primeros años de postguerra, consiguiendo fundar la *Revista de Psicología General y Aplicada* ya en 1946; dos años después se le encomendaba la organización del Departamento de Psicología Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). La institucionalización universitaria de la psicología llegaría en 1968 a las universidades de Madrid y Barcelona como licenciatura. Previamente habían funcionado la Escuela de Psicología y Psicotecnia en la Universidad de Madrid (1953), y la Escuela de Psicología de Barcelona, creada por Miguel Siguán en 1966, con las especialidades escolar e industrial.

En el tema de la educación especial la proclamación de la República significó importantes cambios en su estructura madrile-

ña. Se cerró la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1932 en favor de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo plan de estudios no contempló la dotación de una cátedra de educación especial, pero sí de una asignatura no fundamental de la que se hizo cargo Rodríguez Lafora. Este cambio constituía un retroceso respecto a la situación preexistente en la Escuela. Además, el cierre de ésta había dejado como excedentes a los míticos pioneros Francisco Pereira y Anselmo González. No hay noticias de que A. González continuase trabajando en el ámbito de la educación especial. El incansable Francisco Pereira, por su parte, se centró en su Instituto médico-pedagógico de Chamartín, organizando colonias escolares para niños con deficiencias psíquicas y luchando por la mejora de su educación. Contaba ya entonces con la valiosa ayuda de su hijo Amador Pereira, del que hemos dado noticia, y que ya en 1924 había expuesto los resultados de la aplicación del método psicopedagógico [43] en una ponencia que contiene referencias a la obra de Heller *Grundriss der Heilpädagogik*, a Bleuler o al psicoanálisis freudiano, del que destaca sus buenos resultados en el tema de la reeducación sexual.

La presencia del psicoanálisis en el ámbito psicopedagógico tuvo no pocos defensores y practicantes. Ya nos hemos referido a ello en otro trabajo [44], sin embargo es necesario referirse en este punto al psiquiatra César Juarros [45] (1879-1942), autor de *Los horizontes del psicoanálisis* y director de la Escuela Central de Anormales. Durante años colaboró con la pedagoga María Soriano, nacida en 1900, personaje fundamental en el impulso de la pedagogía terapéutica en España. Alumna de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, fue también directora de la Escuela Central de Anormales y pensionada por la JAE. Su fructífera colaboración con Juarros es patente por su abundante obra conjunta, que aparece publicada entre 1928 y 1939 en diferentes revistas médicas y pedagógicas, y en la que se dedican, sobre todo, a dar cuenta de sus experiencias en la aplicación del método Vermeulen, o del psicodiagnóstico de Rorschach.

Pero quizá lo más llamativo de este período en lo que a educación especial se refiere sea la generalización y la diversificación de unas prácticas restringidas en el período anterior a los círculos bastante cerrados en que se producía la educación de sordomudos, ciegos y anormales. Nos referimos a las actuaciones relacionadas con la orientación, la organización de grupos para una atención especializada, la utilización de pruebas psicométricas, etc., que ya se observan en la escuela ordinaria[46]. Son los prime-

ros efectos de los viajes de estudio de los centenares de pensionados de la JAE, y de la propia formación en las instituciones de los maestros, inspectores y profesores que ponen en práctica lo aprendido en las asignaturas de la especialidad.

En Barcelona desarrolló una importante labor en el campo de la pedagogía terapéutica Jerónimo de Moragas (1901-1965), médico pediatra y activo psicopedagogo en la clínica La Sageta de E. Mira. No abandonó Barcelona en el 39, e intentó, ya desde el primer año de postguerra, continuar su labor educadora a través del Instituto de Pedagogía Terapéutica donde se formaron y colaboraron con él ilustres psicopedagogos como Miquel Meler. Con la reinstauración en la Universidad de los estudios de pedagogía en 1954, Moragas se encargó de la asignatura «Psicología del niño y del adolescente» hasta su muerte acaecida en 1965.

Soriano, Moragas y Germain participaron en los años 30 de las experiencias más interesantes y más creativas de los procesos que contribuyeron a la moderna configuración del solar psicopedagógico. Y, pasada la guerra, participaron también, ellos mismos, o a través de colaboradores y discípulos, en los procesos de institucionalización universitaria de la pedagogía, de la psicología y, finalmente, de la psicopedagogía.

Tras estas reflexiones en tomo a los momentos y a los temas que hemos considerado claves para un acercamiento al estudio de la historia de la psicopedagogía en España, queda una cuestión de la mayor trascendencia: se trata del trasfondo humanista que, implícita o explícitamente, se nos ha mostrado a lo largo de esta historia como uno de sus aspectos fundamentales. Y la pregunta es inmediata y nos remite al punto de inicio de nuestra reflexión, es decir, a la reciente institucionalización de la psicopedagogía en la universidad tecnocrática: ¿Cómo se ha realizado esa institucionalización? ¿Se ha tenido en cuenta el fundamento humanista que justifica la intervención?

Queden estas preguntas en el aire, demos tiempo. Aunque con el convencimiento de que ni la denominada «envidia de la física», ni el predominio de la razón instrumental, ni las a veces falaces sombras del supuesto imperio tecnocrático deben provocar la renuncia a la clave humanista, prioritaria en el trabajo con personas, y fundamental para descubrir la trascendencia y las implicaciones que revela el estudio de la historia de una psicopedagogía entendida como conocimiento, conservación y perfeccionamiento de lo humano.

Dirección del autor: Ángel C. Moreu Calvo. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Vall d'Hebron. 08035 Barcelona. Correo electrónico: thamc35t@d5.ub.es.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 24.V.1998.

NOTAS

- [1] VIÑAO FRAGO, A. (1997) De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador), en DE GABRIEL, N. Y VIÑAO FRAGO, A. (eds.) *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (Barcelona, Ronsel), pp . 42-49.
- [2] MACINTYRE, A. (1990) La relación de la filosofía con su pasado, en RORTY, R.; SCHNEEWIND, J. B.; SKINNER, Q. (comp.) *La filosofía en la historia* (Barcelona, Ronsel), pp. 49-67 (referencia en p. 58).
- [3] La representación del pasado como un conjunto de presentes no es sino una figura retórica, ya que la búsqueda de una identidad de sentido entre una situación, en este caso perteneciente al pasado, y la interpretación o traducción que de ella se hace desde una situación o época diferente, no puede ser sino un objetivo en sí mismo inalcanzable, un deseo. Una tal presencia del pasado, o, lo que es lo mismo, su restitución o posibilidad de retorno, no es posible sin repetición o delegación; no es posible sin traducción. Lo que significa que la única forma de acceder al pasado es mediante la representación del mismo. Representar, a su vez, requiere un sujeto capaz de producir representaciones. Esta representación, que coincidiría con el concepto heideggeriano de *Vorstellung*, en el sentido de volver a hacer presente, hacer presente otra vez, es la única posibilidad de restituir al pasado su valor. Por otra parte, hay que llamar la atención sobre un aspecto fundamental de esta oportunidad de hacer presente el pasado mediante la facultad del historiador de darse y dar representaciones. Nos referimos al conocimiento y posterior uso de lo que se ha dado en llamar "utillaje mental" (Febvre), "habitus" (Panofsky), "condición de posibilidad de la acción comunicativa" (Habermas), que forma parte del discurso de época en cada momento, y cuyo conocimiento permite disminuir el lastre de la interpretación y acercarse a esa identidad de sentido deseable entre la realidad y la representación. A propósito de representación y de relaciones pasado presente, puede verse: CHANTIER, R. (1992) *El mundo como representación* (Barcelona, Gedisa); DERRIDA, J. (1987) *Envoi*, en *Psyché* (Paris, Galilée), pp. 109-143.
- [4] Para un estudio de la relación pasado-presente que permita además un replanteamiento de la responsabilidad del historiador, junto a los ya citados textos de A. VIÑAO, R. CHANTIER Y Alasdair MACINTYRE: CERTEAU, M. (1988) *L'écriture de l'histoire* (Paris, Gallimard); KOYRÉ, A. (1982) *Estudios de historia del pensamiento científico* (México, FCE); NOVOA, A. (1996) El passat de l'educació: La construcció de noves històries, *Temps d'Educació*, 15, pp. 245-279.
- [5] Así lo corroboran algunas aportaciones en el tema de los inicios de la psicopedagogía, como por ejemplo: CEREZO, M. A. (1996) *Los comienzos de la psicopedagogía en la España contemporánea (1882-1936)* Tesis doctoral dirigida por Agustín Escolano. Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. También, aunque desde una perspectiva regional, y partiendo de la figura de J.V.

- Viqueira, puede consultarse: COSTA RICO, A. (1996) *A reforma da educación (1906-1936). X.V. Viqueira e a historia da psicopedagogía en Galicia* (La Coruña, Ed. Do Castro).
- [6] FUSTER, J. (1989) *L'Assistència Psiquiàtrica a Catalunya. Una perspectiva històrica* (Barcelona, Spaxs), pp. 20-23.
- [7] MÁRQUEZ VILLANUEVA, F. (1994) *El concepto de cultura alfonsí* (Madrid, MAPFRE), pp. 74-75.
- [8] LOMBA, J. (1987) Introducción, en AVEMPACE *El régimen del solitario* (Madrid, Trotta).
- [9] Nos referimos a *Aserto sobre los diversos temperamentos y sobre la conservación de la salud*. Ambos pertenecen al manuscrito de El Escorial 884, traducido por María C. Vázquez de Benito y publicado como: VÁZQUEZ, M. C. (1987) *La medicina de Averroes: Comentarios a Galeno* (Zamora, Colegio Universitario).
- [10] Ernest Renan participó de la opinión que reduce a la astronomía todo el interés científico del rey Sabio, RENAN, E. (1992) *Averroes y el averroísmo (Ensayo histórico)* (Madrid, Hiperión), p. 154, nota 34). Hoy, casi 150 años después de la publicación de la tesis doctoral de Renán, esa afirmación resulta inexacta. Para un actual estudio de la dimensión cultural, política y humana de Alfonso X, vid.: MÁRQUEZ VILLANUEVA, F., op. cit.
- [11] VALDEÓN, J. (1984) Alfonso X: semblanza de su reinado, *Revista de Occidente*, 43, pp. 15-28. (referencia en p. 23).
- [12] Blanquerna (...) aprengué lògica i retòrica i filosofia natural, per tal que més fàcilment pogués saber la ciència de medecina per a conseqüentment en sanitat son cors, e la ciència de teologia per a conèixer, amar e servir a Déu . LLULL, R. *Llibre d'Evast e Blanquerna* (Barcelona, Ediciones 62), p. 27.
- [13] FUSTER, J. (1989) Op. cit. En el texto (pp. 31 y 32) se demuestra cómo, durante el reinado de Martín el Humano, el año 1401 fue fundado el Hospital General de la Santa Creu, donde se atendía a enfermos mentales. Concretamente dice que eran atendidos «molts pobres malalts, infants gitats, horats pelegrins e altres miserables persones de totes condicions» .
- [14] DELGADO, B. (1998) *Historia de la infancia* (Barcelona, Ariel), p. 81. También GEREMEK, B. (1986) *La piedad y la horca. Historia de la miseria y la caridad en Europa* (Madrid, Alianza), p. 16.
- [15] Existe una abundante representación de médicos, farmacéuticos y filósofos naturales que mostraron su interés por otras áreas del saber, o que se preocuparon de la educación y de la orientación para la salud: Jerónimo Soriano, Juan Bonifacio, Miguel Sabuco, etc.
- [16] GRANJEL, L. S. (1988) *Juan Huarte y su Examen de Ingenios* (Salamanca, Real Academia de Medicina). Pp. 34-35.
- [17] DELGADO, B. op. cit, p. 50.
- [18] BICHAT, F. X. (1827) *Investigaciones fisiológicas sobre la vida y la muerte... Tomos I y II* (Madrid, Imprenta que fue de García).
- [19] FRAISSE, P. (1982) La evolución de la psicología experimental, en FRAISSE, P. Y PIAGET, J. (comp.) *Tratado de psicología experimental. (I) Historia y método de*

la psicología experimental, p.15.

- [20] *Contribution à l'étude de la folie chez les enfants* de Pierre Filibiliu, *Die Psychischen Storungen de Kindesalters* de Hermann Emminghaus, *Mental Affection of Childhood and Youth* de J. Langdon Down, *La folie chez les enfants* de Pierre Moreau de Tours. Todos fueron publicados entre 1887 y 1888 y son, tal vez, los primeros textos dedicados monográficamente a la psiquiatría infantil. Cfr.: DOMÈNECH, E. Y CORBELLA, J. (1997) *Aportacions a la Història de la Psicopatologia Infantil* (Barcelona, Seminari Pere Mata. Universitat de Barcelona), pp. 23-25.
- [21] BAGELLARDO, P. (1538) *Libellus de algretudinibus infantium per magistrum Paulum Bogellardum* (Lion, Germanum Rose). Interesante librito que llama la atención sobre la importancia del cuidado de los niños recién nacidos, y sobre las enfermedades físicas y psíquicas de los niños. Quizá fue escrito en el siglo XV pues la muerte del autor está fechada en 1492?. Destacables son también: *Libro de las enfermedades de los niños* (1551) de Luis Lobera de Ávila, *De morbis puerorum tractatus* (1588) de Girolamo Mercuriale, *Método y orden de curar las enfermedades de los niños* (1600) de Jerónimo Soriano, etc.
- [22] Si bien, como nos recuerdan diferentes trabajos sobre historia de la psicología española, la experiencia de la cátedra de psicología experimental fue una experiencia sin continuidad en la institución universitaria, la influencia de Simarro es innegable en muchos de sus alumnos y colaboradores en la cátedra o en el laboratorio del Museo Pedagógico: J. V. Viqueira, J. Roura, Parella, L. Miralles, G. Rodríguez Lafora, D. Barnés, J. Orellana, etc. Además Simarro fue cofundador de la JAE, representante español en congresos internacionales como el de Higiene Escolar de Londres (1907) o el de Psicología Infantil de Ginebra (1909), y miembro del grupo de presión a favor de la revisión del proceso de Ferrer y Guardia.
- [23] BEJARANO, E. (1899) La educación integral, *Gaceta médica catalana*, 523, pp. 252-256. (1913) *Primer Congreso Español de Higiene Escolar. Barcelona 8-13 de abril de 1912* (Barcelona, Imp. de la Vda. de Francisco Badía. (1903) *XIV^o Congrès International de Médecine. Madrid, avril 23-30 193. Comptes rendus*. 14 vol. (Madrid, Imp.de Sastre y Cia.)
- [24] RADUA, E. (1909) *El problema de la inspección médico-sanitaria en las escuelas* (Barcelona, Academia de Higiene de Cataluña). MASIP, E. (1912) *La Inspección Médico-Escolar. Memoria presentada a los Excmos. Sres. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y Director General de Primera Enseñanza. Febrero 1912* (Madrid, Imp. y Lit. de Policarpo Sáez).
- [25] La nomenclatura utilizada para nombrar a los minusválidos físicos, psíquicos o sensoriales es en cada caso la de la época, poniéndola entre comillas si el término ha evolucionado semánticamente hacia significados que pueden interferir en la comprensión del texto.
- [26] MARÍN ECED, T. (1988) *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*, 4 vol. (Madrid, Universidad Complutense).
- [27] La generalización de la educación en el siglo XIX había traído al primer plano el tema de la clasificación de los niños en normales y anormales. Las diferentes

gradaciones y subapartados fueron temas recurrentes durante el período. El objetivo era, por una parte, separar a los niños o mantenerlos en las aulas ordinarias según el resultado del correspondiente examen, y por otro, decidir qué itinerarios debían seguir los anormales y quién debía encargarse de su tratamiento y educación. El tema era importante por las implicaciones profesionales, económicas y educativas que planteaba. Los trabajos que se iban generando desde la psicometría o la psicopatología infantil favorecían estos planteamientos.

- [28] PHILIPPE, J.; BONCOUR, G. P. (1916) *Las anomalías mentales de los escolares* (Barcelona, Librería y Tipografía Médicas). VIDAL PARERA, A. (1907) *Compendio de psiquiatría infantil* (Barcelona, Lib. Magisterio). DEMOOR, J. (1918) *Psiquiatría infantil. Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela* (Madrid, F. Beltrán). BARBENS, F. De (1916) *Curso de psicología escolar para maestros*.
- [29] SANTOLARIA, F. (1984) El inicio de la pedagogía terapéutica en Barcelona, en VEGA, A. (coord.) *Pedagogía Terapéutica e Inadaptados en Cataluña* (Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona), pp. 45-52.
- [30] GARRIGA, P. (1909) La higiene mental en las escuelas (ponencia), en *Deliberaciones del Congreso de 1.ª Enseñanza de Barcelona*, op. cit., p. 212.
- [31] MOREU, A. C. (1997) Augusto Vidal Parera (1872-1922). Esbós bio-bibliogràfic d'un professor d'Escola Normal, en *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (Vic, Eumo Editorial), pp. 26-270.
- [32] La pretensión de A. González de señalar el diagnóstico psicopedagógico para la detección del niño anormal en detrimento del diagnóstico médico en su obra *Diagnóstico de los niños anormales* parece que motivó la polémica. Aunque, según Molina García y Gómez Moreno, el motivo de la animadversión entre ambos, o la gota que colmó el vaso, fue el nombramiento de González en 1910 para hacerse cargo de la recién creada cátedra de Psiquiatría del Niño (poco después de Pedagogía de Anormales) en la Escuela de Estudios Superiores de Madrid, en lugar del médico Nicolás de Achúcarro; lo que, de alguna manera, constituía un respaldo desde la política educativa a las teorías del psicopedagogo. Cif.: MOLINA, S. (coord.) (1992) *La educación de los niños deficientes mentales en España* (Madrid, CEPE), pp. 30-32.
- [33] Un estudio sobre este polifacético y controvertido psicopedagogo puede verse en DOMÈNECH, E. Y CORBELLA, J. (1997), op. cit., pp. 183-189.
- [34] VIAL, M. (1990) *Les enfants anormaux à l'école* (Paris, Armand Colin), p. 100. La autora cita textualmente las palabras del Dr. Cruchet, interesantes por cuanto aboga por la cooperación: «les soins pédagogiques, ou mieux psychopédagogiques, seront basés sur le examen psychique de chaque enfant, et nécessiteront une sorte de consultation entre le médecin et l'instituteur, une consultation médico-pédagogique». En castellano, la primera vez que hemos detectado el uso del vocablo psicopedagógico ha sido en un libro de la pedagoga barcelonesa, especialista en educación de sordomudos, Francisca Rovira, que en las portadas interiores de su libro *Nuevo tratamiento de la sordera*, fechado en 1914, escribe: Método psicopedagógico para el tratamiento de la sordera. Cif.: ROVIRA, F. (1914) *Nuevo tratamiento de la sordera* (Barcelona, Imp. J. Horta).
- [35] SALILLAS, R. (1911) Organización de las escuelas correccionales, en *Deliberaciones del Congreso de 1.ª Enseñanza de Barcelona 1909-1910* (Barcelona, Tipografía La Industria de M. Tasis, p. 302-311. En el mismo congreso, Francisco de P. Xercavins, que ya se había preguntado en 1889 sobre las posibilidades de una institución entre la cárcel y la escuela, propone la colaboración entre el médico y el maestro.