

## **Dos ejemplos históricos de psicología no institucional: el adiestramiento animal y la educación del carácter**

*María Teresa Rodríguez García*

*Cristina Cano Jurado*

*José Carlos Loredó Narciandi\**

Universidad Nacional a Distancia

### **Resumen**

---

Desde la idea general del origen práctico del conocimiento se reivindica la pertinencia historiográfica de las técnicas y tecnologías psicológicas históricamente identificables como núcleos de saber con una apreciable implantación social. A través de un análisis de manuales didácticos publicados en los siglos XIX y XX, ofrecemos algunos ejemplos de dos tipos de técnicas psicológicas «precientíficas»: las que tienen que ver con el adiestramiento animal y las que tienen que ver con la denominada educación del carácter infantil. Incluimos asimismo algunos comentarios comparativos respecto a las semejanzas y diferencias entre esas técnicas y las que van ligadas a la psicología académica.

*Palabras clave:* Orígenes prácticos de la psicología. Adiestramiento animal. Educación del carácter.

### **Abstract**

---

Our starting point is the thesis of the practical origin of knowledge. So the aim of this paper is to show the historiographical relevance of the study of some nucleuses of technical knowledge which may be seen as a kind of Psychology *avant la lettre*. They have also had a valuable social presence. Through an analysis of a number of didactic handbooks published during the XIX<sup>th</sup> and XX<sup>th</sup> centuries, we offer here some examples of two types of psychological prescientific technologies: those that have to do with the animal training and those that have to do with

\* Correspondencia: Dpto. de Psicología Básica I, UNED. Apdo. 60148 – 28040 Madrid (España). Tlf. 913987970 – Fax 913987972. E-mail: <jcloredo@psi.uned.es>.

the so called children character education. We also include some comparative commentaries with regard to similarities and differences between these technologies and those which are tied to academic Psychology.

*Keywords:* Practical origins of Psychology. Animal training. Character education.

## INTRODUCCIÓN

Ligada sobre todo a perspectivas positivistas, ha constituido un lugar común la imagen de las ciencias como frutos maduros desprendidos del árbol de la filosofía y, por tanto, independizadas de ésta. La filosofía habría funcionado así como el tronco común de unas disciplinas que, a medida que fueron aplicando el «método científico», fueron definiendo sus objetos de estudio avanzando ellas solas, sin necesidad de guía, por el camino infalible de la cientificidad. La psicología, de la que se suele decir que es una ciencia joven, habría sido una de las últimas en emprender ese camino, aunque desde luego lo hiciera con entusiasmo. Y es tal vez ese entusiasmo el que explique, al menos en parte, la escasa atención historiográfica dedicada dentro de nuestro gremio a una perspectiva alternativa a la del «árbol de las ciencias» que sí ha sido adoptada en algunos otros ámbitos de la historia de la ciencia. Se trata de la perspectiva según la cual los orígenes de las ciencias no deben buscarse prioritariamente en la filosofía sino en las técnicas, y en general en toda clase de prácticas que hubieran ido acotando a lo largo de los siglos espacios de actividad humana que acabarían constituyendo los campos propios de las diversas ciencias modernas. Hace ya tiempo que autores como Gordon Childe (1936), Benjamin Farrington (1974) o Mario Vegetti (1979), entre otros, prestaron atención a técnicas como la agrimensura, el cálculo administrativo y la cirugía, por ejemplo, como antecedentes de la geometría, las matemáticas o la biología. ¿Podría realizarse un trabajo similar en historia de la psicología?

Fuera del ámbito profesional de la psicología hay líneas de investigación, como la historia de las mentalidades, que han arrojado algunos productos muy estimables relacionados con temas como el surgimiento y desarrollo de la subjetividad moderna (p. ej. Béjar, 1993; Gurevich, 1997). También pueden recordarse los ya clásicos estudios de Foucault (1989, 1990) sobre las «tecnologías del yo» o los de Pierre Hadot (2002) sobre los ejercicios espirituales antiguos, así como el reciente trabajo de Peter y Christa Bürger (2001) en el que intentan reconstruir la historia de la subjetividad moderna (véase Loredo, 2008, para una recapitulación de tecnologías psicológicas preacadémicas). Dentro de lo que formalmente hablando es la historiografía de la psicología, empero, no abundan ese tipo de aproximaciones, aunque sí se han publicado desde diferentes puntos de vista algunos trabajos de interés (Bandrés, 1989; Holzapfel, 2005;

Mountjoy, 1987; Mountjoy *et al.*, 1969; Pérez Álvarez, 1995; Pousada y Fuente, 1994) e incluso se ha hecho referencia al tema en manuales de historia de la disciplina (Kantor, 1990; Klein, 1970). Nosostros deseamos contribuir a esa tradición que ya tiene varias décadas de vida con un breve análisis de casos que atienda a las dos dimensiones de la psicología que, sin embargo, no se suelen conjugar en este tipo de trabajos: la animal y la humana. Ambas fueron tratadas en artículos anteriores (Loredo, 1995, 1998, 2005) y ahora deseamos seguir profundizando en ellas, si bien nuestra intención no es fundamentar un relato histórico sino ofrecer algunos ejemplos de interés.

Lo que ofrecemos aquí es un análisis de sendas muestras de dos tipos de manuales –sobre prácticas con animales y con humanos respectivamente– pertenecientes al género didáctico y, en su conjunto, distribuidos en España (con una excepción) durante los siglos XIX y XX. Para el ámbito animal hemos seleccionado cinco fuentes primarias sobre el adiestramiento de caballos (Lebrun-Renaud, 1900), perros de caza (Sociedad de Cazadores, 1858, 1864) y palomas (Anónimo, 1828; Tejera, 1893). Para el ámbito humano hemos elegido cuatro fuentes primarias representativas de lo que en Europa se denominaba «educación del carácter infantil» durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX: Eichler (1924), Eleizegui (s.a.<sup>1</sup>), Sela (1890) y López Catalán (1864). El libro de la norteamericana Lillian Eichler es el único no publicado en España, y lo hemos incluido a fin de sondear si, como es de sospechar que suceda en el caso de las prácticas psicológicas humanas, había diferencias culturales entre las del sur de Europa y las de Estados Unidos.

Nótese que los manuales sobre animales abarcan un periodo temporal (de 1858 a 1900) que en su conjunto es levemente anterior al de los manuales sobre educación (desde 1864 hasta finales de la segunda década del siglo pasado). Esto favorece un hecho que hemos de tener en cuenta a la hora de calibrar el alcance de nuestro análisis: la influencia de los conocimientos formales sobre las prácticas. Puesto que cuanto más penetremos en el siglo XX más institucionalizados se encuentran los saberes psicológicos, existe una mayor probabilidad de que se haya dado esa influencia. No en vano los autores de los manuales educativos desarrollaron su trabajo en contextos académicos, mientras que los autores de los otros manuales procedían de ambientes militares o deportivos. Ahora bien, debemos atenuar las implicaciones de esa diferencia teniendo en cuenta que la institucionalización de las prácticas educativas, en general, constituyó un espacio históricamente prioritario en relación a los saberes psicológicos. Habría que esperar hasta bien entrado el siglo XX para asistir a una influencia de la institucionalización de estos saberes sobre las prácticas de entrenamiento y crianza de animales, una influencia que nunca ha alcanzado, ni de lejos, la sofisticación a que se ha llegado en el ámbito

1. Esta obra data presumiblemente de finales de los años 20 del pasado siglo.

humano. Sea como fuere, nuestra intención no es la contribuir a demostrar el origen técnico de la psicología científica (ni aquí ni en otras disciplinas puede acudirse a un esquema de filiación tan simple). Se trata, más modestamente, de mostrar analogías (más claras en el caso animal) u homologías (más claras en el caso humano) entre saberes que se dan en ámbitos eminentemente prácticos y saberes ya disciplinados, sin que eso signifique que los primeros son conceptualmente ciegos ni que los segundos viven en la torre de marfil de un conocimiento científico puro. En realidad, y por explotar un poco más la metáfora biológica, es probable que conforme se acumulen los análisis de casos se halle que las analogías (técnicas que acabarían siendo «redescubiertas» por los psicólogos) conducen a convergencias (las prácticas de origen mundano y las de origen científico, fruto de las mismas condiciones socioculturales, acaban mezclándose), y las homologías (influencias académicas en las prácticas mundanas) conducen a paralelismos (la tecnología y la técnica se vuelven indistinguibles).

Por último, a fin de mostrar que de hecho existen semejanzas entre las prácticas psicológicas previas a la institucionalización masiva de la psicología y sus herederas actuales, hemos acudido a algunas obras contemporáneas de adiestramiento de animales (Equipo de Especialistas Domefauna, 1991; Lux, 1993; Mackrott, 1997) y de modificación de conducta (Garber *et al.*, 1998; Molina *et al.*, 2000) con el objeto de establecer algunas comparaciones. Para el ámbito del comportamiento animal también hemos realizado consultas puntuales a José Carlos Sánchez González, profesor de psicología en la Universidad de Oviedo y practicante de la caza menor, Jesús Gómez Palomo, domador de caballos, y Francisco Gomis Muñoz, criador de palomas mensajeras y miembro de la Sociedad Ornitológica de Altea. Les agradecemos su amable colaboración.

## EL ADIESTRAMIENTO ANIMAL

Con el fin de resaltar la antedicha continuidad entre las prácticas antiguas y las actuales, hemos optado por clasificar los fenómenos más llamativos hallados en los manuales de adiestramiento de animales de acuerdo con la terminología de la psicología del aprendizaje contemporánea. No ha de verse en ello, pues, un anacronismo sino una licencia retórica que sugiere el acercamiento entre pasado y presente.

### *Habitación*

Como sabemos, la habitación consiste en una disminución de la respuesta al presentar de forma repetida o continua un estímulo. Que los potros se acostumbren a la presencia humana exige este tipo de técnicas:

Para conseguir este resultado, es preciso ir muchas veces durante el día a visitarle en el sitio donde se encuentre su madre, darle un puñado de avena con la mano y acariciarle [...]; hablarle en voz baja; en una palabra, colmarle de caricias, hasta que se familiarice con su dueño (Lebrún-Renaud, 1900, cap. IV).

A fin de incrementar la eficacia de la habituación, además, se combina con el uso de reforzadores primarios (avena) y secundarios (caricias), que facilitan la adquisición de respuestas incompatibles con la respuesta de miedo o evitación ante el contacto humano.

Actualmente también se recomiendan estos procedimientos para que el animal se acostumbre a la presencia del hombre (Lux, 1993: 33 y 35). En la cría de palomas es asimismo útil la habituación, tanto si se trata de pichones recién adquiridos que han de acostumbrarse al nuevo palomar como si se trata de animales adultos que se cambian a otro palomar (Mackrott, 1997: 76 y 77).

#### *Condicionamiento clásico*

De los ocho años que suelen vivir las palomas, únicamente son útiles los cuatro primeros, por lo que las viejas se retiran del palomar. Una práctica fácil para distinguirlas consiste en cortarles anualmente la extremidad de una uña a cada animal, anotar cuándo se corta y comprobar cuánto crece. A fin de llevar a cabo esta práctica sin que los animales se asusten, «se dispondrá que [...] entren dos hombres sin hacer ruido con una linterna cerrada que no dé mas luz que la que se necesite para reconocer el ruido» (Anónimo, 1828: 18). Pues bien, mediante este procedimiento se está aplicando una medida preventiva con fundamento en el condicionamiento clásico. Se trata de evitar la asociación entre el hombre (estímulo inicialmente neutro y posteriormente condicionado) y la sensación desagradable para el animal de cortarles la uña (estímulo incondicionado). Actualmente el condicionamiento clásico se sigue empleando. Por ejemplo, es usual enseñar al animal a asociar su nombre con la disposición de comida (Equipo de especialistas de Domefauna, 1991: 85).

#### *El reforzamiento positivo*

Este puede ser considerado como el principal método para aprender o incrementar las conductas deseadas. A tal fin ha sido y sigue siendo ampliamente utilizado. Hemos encontrado ejemplos de usos de reforzadores tanto primarios (incondicionados) como secundarios (condicionados). Entre los primeros predominan la comida y la bebida en las tres especies estudiadas, y entre los segundos aparecen sobre todo las expresiones verbales positivas (elogios, alabanzas, felicitaciones) y los contactos físicos (caricias), aunque en caballos y perros.

De manera explícita o implícita, ya son conocidos por los adiestradores antiguos algunos principios básicos para que el reforzamiento positivo sea eficaz. Entre ellos, que el animal no esté saciado antes del adiestramiento, que la administración del reforzador se produzca de manera inmediata y continua (al menos en un principio), el uso de varios reforzadores para evitar que pierdan eficacia, la utilización de reforzadores secundarios y, en general, el control de las contingencias de reforzamiento.

Hay casos evidentes de reforzamiento positivo, por ejemplo, cuando se desea entrenar al perro de caza para que lleve la pieza al amo: «se empezará, pues, enseñando al perro el molinillo,<sup>2</sup> diciéndole al mismo tiempo *tráelo*: si lo toma con la boca se le acaricia [...]» (Sociedad de Cazadores, 1864, cap. IV). Incluso a veces, con palomas, se controlan dos conductas distintas a través de dos reforzadores primarios diferentes, para poder establecer una comunicación entre dos lugares: «si en un punto se las da de comer y se las enseña á ir á beber á otro, se acostumbrarán á ir á buscar el agua al punto en que saben la tienen» (Tejera, 1893: 50).

La importancia de la privación previa y la administración inmediata de los reforzadores se ejemplifican en el modo de enseñar al perro de caza a entrar al agua (importante para la caza de patos): «para esto se conducirá al perro por la mañana en ayunas á la orilla del río, y en un paraje en que haya poco agua, se le enseñara un pedazo de pan para hacérselo apetecer, y enseguida se arrojará dicho pedazo al agua» (Sociedad de cazadores, 1864, cap. IV).

Actualmente el reforzamiento positivo es también de uso masivo (Lux, 1993: 27 y 33). También se otorga mucha importancia al empleo de reforzadores secundarios (caricias, palabras efusivas y cariñosas). Aunque no se dice explícitamente, es posible que se tenga en cuenta la probable pérdida de eficacia de los reforzadores primarios (como las golosinas) si se abusa de ellos, así como el hecho de que los secundarios son más fáciles de administrar de forma inmediata.

### *El castigo*

Este procedimiento, incluido dentro del condicionamiento instrumental, se emplea, como es sabido, para disminuir la probabilidad de la respuesta no deseada. Sin embargo, ya los adiestradores antiguos eran conscientes de que, dado que en la práctica el castigo (especialmente el positivo, consistente en presentar un estímulo aversivo) puede dar lugar a otras consecuencias indeseables –como ciertas emociones

2. Un trozo de madera cuyos extremos son más anchos que la parte central, de manera que se acostumbra al animal a tomarlo por el centro y así tomará de mismo modo las piezas cobradas. También puede tener los ángulos dentados con el fin de obligar al perro a que abra la boca y no apriete la madera, habituándose así a no morder lo que coja.

negativas—, su uso debe estar debidamente justificado y ser muy selectivo. Sólo debe utilizarse cuando no exista una alternativa mejor, y sin olvidar las diferencias individuales. Tanto las fuentes antiguas como las actuales (orales y escritas) coinciden en señalar que el castigo es un método paliativo utilizable después de agotar otras posibilidades. La clave del adiestramiento son la paciencia, la perseverancia y la constancia.

Veamos algunos ejemplos actuales. Lebrun-Renaud (1900, cap.) dice lo siguiente respecto a los caballos: «convendrá que los primeros días el ayudante le dé en la grupa algunos ligeros golpes con una fusta, si es que opone resistencia haciendo paso atrás o dando saltos de costado». En el caso de los perros de caza el uso del collar de fuerza constituye un ejemplo de castigo positivo. También aquí es importante aplicar el castigo de la manera y en el momento adecuados y teniendo en cuenta las diferencias individuales. Por otro lado, en múltiples ocasiones se hacen patentes los efectos negativos de la aplicación del castigo positivo. Así ocurre cuando se emplean técnicas represivas en la enseñanza del control de las necesidades fisiológicas. Se afirma que incluso se puede llegar a intimidar al animal y hacerle retener la evacuación hasta el límite de sus capacidades, lo que puede ocasionar trastornos fisiológicos. Además, se advierte de manera clara sobre las consecuencias emocionales desagradables del castigo, afirmando que las reacciones violentas e intempestivas siempre tienen efectos negativos sobre el carácter del animal, especialmente si éste es muy joven. Es frecuente que un animal que ha sido maltratado en los primeros meses de vida se vuelva inseguro, retraído y asustadizo (Equipo de especialistas Domefauna, 1991: 87 y 84).

### *Moldeamiento e instigadores*

La técnica de moldeamiento o aproximaciones sucesivas, como sabemos, es especialmente útil para adquirir nuevas conductas que se encuentran ausentes o poco desarrolladas. Tanto en las fuentes antiguas como en las contemporáneas se puede observar el uso de este procedimiento. Los adiestradores especifican, en primer lugar, la conducta meta y, en segundo lugar, los pasos intermedios para alcanzarla. Incluso se tiene en cuenta la facilitación en la respuesta que introduce el uso de instigadores de distintas clases cuando la conducta a establecer es muy compleja. Los instigadores son estímulos que promueven el inicio de una respuesta. Su uso, por lo tanto, está indicado cuando el repertorio conductual exigido es muy complejo. Además, existen distintas clases de instigadores. En el adiestramiento animal predominan los de tipo verbal y las guías físicas. Asimismo es frecuente, tanto en esta práctica como en otros aprendizajes complejos, la utilización de más de un instigador simultáneamente.

En el manual de la Sociedad de Cazadores (1864, cap. IV) aparece lo siguiente respecto al perro:

[la técnica a emplear] principiará por enseñarle á traer á la mano alguna cosa como una pelotilla de papel, trapo ó piel, que se le arrojará primero á corta distancia, y gradualmente mas lejos. Cuando ya sepa traer la pelotilla, se le arrojará en lugar de esta el molinillo [...].

Todo ello, primero, a cortas distancias, que se van ampliando gradualmente conforme el animal logra los objetivos propuestos. Además, se refuerzan las aproximaciones con el uso de un reforzador secundario: las caricias.

Un procedimiento similar –pero sin caricias– es utilizado con las palomas mensajeras. Para conseguir que lleguen a alcanzar grandes distancias, suele comenzarse por soltarlas a distancias más cortas que son aumentadas posteriormente de forma gradual (Tejera, 1893: 47). Según nos ha informado Francisco Gomis Muñoz, especialista en cría y adiestramiento de palomas mensajeras, actualmente las palomas que van a competir se entrenan durante unos cuatro o cinco meses en primavera o verano, empezando con vuelos cortos de unos cinco kilómetros, que se van alargando cada vez más, de manera que se refuerza su capacidad de encontrar de nuevo su casa. Después de haber logrado hacer cientos de kilómetros todos los fines de semana, tienen capacidad para recorrer distancias de más de quinientos kilómetros.

Por otro lado, es común el uso de instigadores de diferentes tipos y, sobre todo, combinaciones de instigadores verbales y físicos, especialmente cuando el animal presenta dificultades para dar el paso deseado. Encontramos un buen ejemplo en el modo de enseñar al perro a traer la pieza cobrada:

si rehusa tomarlo, se le pasa ligeramente por el hocico y las encías hasta que abra la boca y lo tome. En seguida se le arrojará delante, repitiéndole *tráelo aquí* [...]. Si rehusase ir á cogerlo, se le conducirá al punto donde está el molinillo, tirando del collar con fuerza y repitiéndole *tráelo aquí*, obligándole á que lo haga (Sociedad de Cazadores, 1864, cap. IV).

### *Modelado*

Como es sabido, esta es una técnica basada en el supuesto de que los animales adquieren muchas de sus conductas sencillamente observando a sus congéneres. Los adiestradores de caballos, palomas y perros, en época antigua y actual, dan muestras de conocer esta técnica y hacen uso de ella, sobre todo para lograr nuevos patrones de respuesta, fortalecer o debilitar respuestas o facilitar la ejecución de ciertas conductas.

En el adiestramiento de palomas, cuando se separa a los pichones de los padres para que se acostumbren antes a comer solos, se pueden introducir en el nuevo palomar pollos que ya comen sin ayuda de los padres. Éstos, comiendo delante de los pichones, les incitarán a hacer lo mismo en poco tiempo (Anónimo, 1828: 7). En cuanto a los



caballos, un método para desbravarlos consiste en apartar a tres o cuatro caballos más viejos y meterlos en el picadero, donde tres personas provistas de látigos les hacen girar y, tras algunas vueltas, se añaden tres animales más y así sucesivamente, de modo que los caballos nuevos aprenden rápidamente de los viejos y, a la par, se consigue establecer una jerarquía en el grupo, importante para el trabajo colectivo. Por otro lado, una vez que el caballo ha sido desbravado, es necesario completar su desarrollo físico y especializarle en una u otra disciplina. Cuando se pretende dedicarlo a la equitación se requiere que pueda pasear por todo tipo de terreno. Así, incluso a pie, es posible acostumbrar al caballo a seguir al adiestrador por todas partes a fin de ganarse su confianza. Para ello, si se tiene otro caballo, se puede montar y llevar al caballo joven del roncal, de manera que durante los largos paseos el más joven aprenda del mayor. Además, para acostumbrar al caballo al tránsito de los automóviles, la mejor solución consiste en situarle entre dos caballos viejos que no se asusten. De este modo, en ambos casos se estaría empleando la técnica de modelado pero con fines distintos. En el primer caso se trataba de adquirir un nuevo patrón de respuesta (trabajo en libertad) y ahora se trata de inhibir la respuesta de evitación (Lux, 1993: 59 y 75).

## LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Como anunciamos más arriba, para el ámbito de las prácticas con humanos hemos seleccionado cuatro obras dirigidas a padres y maestros publicadas entre 1864 y 1924. La de Aniceto Sela (1890) es representativa de una actitud laica y progresista que contrasta con la de Julián López Catalán (1864), director de la Escuela Modelo de Párvulos de Barcelona, cuyo manual, si bien se reclama deudor de una actitud práctica contraria a la especulación, está escrito desde valores morales católicos. Por su parte, el Doctor J. Eleizegui (s.a.), médico higienista, impregna su texto de aspectos biológicos y se centra sobre todo en las necesidades fisiológicas de los niños. Finalmente, el capítulo segundo del manual de urbanidad de Lillian Eichler (1924), dedicado a la infancia y la adolescencia, nos proporciona un punto de vista que podría ser representativo del que se tenía más allá de las fronteras españolas, dado que esta autora fue una conocida escritora de manuales sobre etiqueta y buenos modales (el libro que hemos analizado conoció múltiples reediciones y aún hoy se cita ocasionalmente).

### *Concepto de niño y de educación*

Todos estos manuales conciben al niño como un ser en construcción, en el que no existen ni vicios ni virtudes, sino propensiones. Además se guía por el placer y el egoísmo, con una perpetua necesidad de movimiento, investigación, diversión,

expansión y simpatía. A la educación le corresponde completar la forma final que adquirirá el niño antes de convertirse en adulto. Eichler (1924) resalta la importancia que el aprendizaje durante los primeros años de la vida tiene en la vida adulta. Por ello «es tan importante que los pequeños hombres y mujeres crezcan en un ambiente de cultivo y amabilidad, adquiriendo los elementos del buen comportamiento mientras están aún en los años formativos» (Eichler, 1924: 9).

Ahora bien, esa formación puede ser guiada por las personas que rodean al niño o bien darse de una manera accidental, sin un objetivo determinado, produciendo entonces efectos diametralmente opuestos a los que cabría esperar de una educación premeditada, ya que «cuantas personas rodean al niño contribuyen directamente con los elementos naturales a la formación de su carácter» (Sela, 1890: 10). En opinión de Aniceto Sela, la educación es uno de tantos factores que contribuyen a la formación del carácter, y es capaz de promover, modificar o incluso destruir lo logrado por los demás factores. A pesar del papel otorgado a la «herencia psicológica», al temperamento y a factores fisiológicos, este autor considera que lo que un niño llega a ser depende en gran medida del ambiente en que se educa. De ahí «la necesidad de educar la voluntad y en particular el carácter» (Sela, 1890: 8).

En general, el ser humano se concibe como un ser que posee unidad orgánica, de modo que existe un íntimo enlace entre las tres facultades psicológicas principales (voluntad, sensibilidad e inteligencia), por lo que la educación debe recaer sobre las tres, partiendo siempre de la individualidad del sujeto: «la educación tomará en cuenta todos los factores enumerados, para desenvolverlos unas veces, para contrarrestarlos otras, y siempre para dirigirlos y disciplinarlos para mayor bien del individuo y de la sociedad» (Sela, 1890: 44). De un modo similar, Eichler (1924: 11) afirma lo siguiente: «no se intenta ahogar la personalidad del niño. Pero se intentan ahogar los malos hábitos que son adquiridos tan fácilmente por los jóvenes rudeza, desobediencia, falta de limpieza, malos modos en la mesa y falta de cortesía con los extraños [...] no se deben dejar aparecer».

En cuanto a dónde debe tener lugar el proceso educativo, Aniceto Sela, el Dr. Eleizegui y Eichler coinciden en que gran parte de la educación debe realizarse en el hogar, por parte de aquellas personas que rodean al niño y que le van a influir continuamente con su ejemplo y sus interacciones. En todo caso, el trabajo en la escuela y en el hogar deberían ir de la mano para que la educación sea completa y no se vea relegada a una mera instrucción escolar. Además, para que la educación surta la influencia deseada sobre el comportamiento del niño, ha de ser coherente, lo que se traduce en que se debe evitar la arbitrariedad en las órdenes que se le dan. La coherencia debe buscarse tanto entre la escuela y la familia como dentro del propio entorno familiar.

Por último, hay una opinión unánime en cuanto a que la educación es un proceso que exige tiempo. No cabe esperar un cambio de conducta de un día para otro. Más

aún: el ser humano se educa mientras vive, por lo que el primer consejo que se da tanto a padres como a maestros es la paciencia, la constancia y la perseverancia. A propósito de esto Eichler (1924: 19) subraya el influjo de la experiencia previa en la modificación del comportamiento: «por supuesto, es infinitamente más difícil disciplinar un niño que ha sido malcriado que uno que ha sido acostumbrado a la firmeza desde muy temprano».

### *La imitación y la correspondencia entre palabras y actos*

Se subraya que gran parte del modo como el niño se educa se basa en la imitación de los comportamientos ajenos, los cuales le sirven como modelos. Para Aniceto Sela la imitación, ante todo, cubre los huecos que deja la propia voluntad del niño; es decir, éste acude a su entorno social en busca de aquello que aún no es capaz de hacer por sí mismo: «el niño tiende a suplir la debilidad de su voluntad imitando la conducta de los demás» (Sela, 1890: 44). En general, se acude a la imitación como mecanismo psicológico natural del que la educación debe valerse: «El hombre es un animal imitador. El niño tiende á reproducir lo que vé y de hecho reproduce los actos cuya ejecución le es fácil» (Sela, 1890: 68). López Catalán (1864: 15) afirma:

La conducta de los niños, durante el período de tres a seis años, el conjunto de sus propensiones, la fisonomía moral de la infancia, no es más que el fiel retrato de las personas en cuya inmediata relación se encuentra [...]. El ejemplo forma en la infancia una segunda naturaleza moral.

El Dr. Eleizegui, por su parte, opina que

la imitación es la fuente primordial de formación del niño; es un mecanismo de que la Naturaleza se vale para ir modelando su psiquismo y estableciendo conexiones nerviosas de inestimable valor funcional (Eleizegui, s.a.: 108).

Los educadores deberán, por tanto, cuidar de no convertirse en malos ejemplos. Al contrario, deben ser el mejor modelo a seguir, y ya no sólo para ser imitados, sino para conseguir el ascendiente moral necesario a la hora de educar. Asimismo, tendrán en cuenta qué tipo de modelos constituyen las demás personas que rodean al niño, a fin de prevenir posibles malas influencias. Más concretamente, es competencia de los padres seleccionar las amistades que, durante los primeros años sobre todo, han de frecuentar sus hijos.

Dentro del ámbito de la imitación y el ejemplo, un aspecto especialmente relevante es la correspondencia entre el decir y el hacer, caso particular de la coherencia a que nos referimos antes. Aniceto Sela (1890: 166) subraya que «los niños [...] comprenden mejor lo que ven que lo que oyen». Por su parte, López Catalán (1864: 47) escribe:

Destruiréis con vuestras manos lo que pretendéis edificar con vuestra lengua; en vez de haz lo que te digo y no mires lo que yo hago, debéis tener presente que la infancia toma en cuenta siempre las palabras y los hechos.

La importancia de la correspondencia decir-hacer es una constante histórica que se prolonga hasta nuestros días e incluso ha sido objeto de investigación empírica. Por ejemplo, en Molina, Luciano y Huerta (2000) encontramos un estudio en el que seis niños observan cómo un modelo resuelve una tarea. A su vez, el modelo los instruye para resolver la tarea de forma diferente a cómo él lo había hecho. Sin embargo, todos los niños seguían lo que el modelo había hecho y no lo que les decía que hicieran, y esto fue así incluso cuando la imitación dejó de ir seguida de recompensas o supuso la pérdida de algún privilegio.

### *Las recompensas*

Aunque no está muy bien delimitada, en los manuales consultados se maneja la distinción entre las consecuencias naturales de los actos del niño (el reforzamiento natural) y las consecuencias que se programan a propósito para que sigan a tales actos (el reforzamiento artificial). Desde el punto de vista educativo, se resaltan los peligros de usar el reforzamiento artificial: en principio, la moral se desvirtuaría con el uso de los premios, dando lugar a un buen comportamiento interesado. Se defiende que el buen obrar y la satisfacción que de él resulta deberían ser suficientes en sí mismos.

No obstante, parece que algunos autores son defensores del uso más o menos amplio del reforzamiento artificial, sobre todo debido a su efectividad. En este sentido Sela cita a Bernard Pérez:<sup>3</sup>

la propia estima del niño, fundada en su experiencia, su razón y el conocimiento que tiene de sí mismo, sería, sin duda, el mejor estímulo para la educación; pero en el niño el campo de tales juicios es muy limitado y sus efectos, por lo tanto, muy escasos».

Y prosigue con Locke:<sup>4</sup>

es preciso decidirse a tomar al hombre tal cual es, como un ser a quien el placer y el interés gobernarán siempre en parte, sobre todo en la niñez, y a quien no puede guiarse con el solo sentimiento del honor, ni con la idea del deber (Sela, 1890: 97).

3. *L' éducation morale dans le berceau. Essai de psychologie appliquée*, 2.<sup>a</sup> ed., París, Alcan, 1888.

4. La referencia que proporciona es esta: J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, París, 1882.

López Catalán (1864) es más radical en su oposición al uso de premios debido a su efecto a la hora de contrariar la moral religiosa. Pone un mayor énfasis en el uso del ejemplo como forma de educar. Sin embargo, cuando habla sobre los reforzamientos artificiales deja clara su preferencia por el reforzamiento social sobre el material:

Una sonrisa, un beso, una espresion cariñosa y otros premios morales semejantes deben sustituir en la mayoría de los casos a los ascensos, billetes y otras pruebas que, como estas, halagan demasiado la imprudente dignidad de la niñez (148).

Aun así, deja ver que el reforzamiento material puede ser la forma más rápida de «inclinarse la voluntad del niño». Además, parece darse cuenta de que un reforzamiento intermitente es preferible a uno continuo cuando dice: «Despertad, pues, la emulación entre vuestros discípulos, pero no seáis constantemente sistemáticos en premiar sus buenas obras» (López Catalán, 1864: 242).

Aniceto Sela (1890) coincide con esas consideraciones, pero aboga más por el reforzamiento natural:

La aprobación pura y simple, manifestada por cualquier medio y el mismo elogio, en cierta forma, no siempre deben ser considerados como recompensas, sino como consecuencias naturales de la satisfacción que las acciones buenas del niño causan a las personas que lo rodean, como muestras de una afección que, si siempre existe, puede elegir esas ocasiones para mostrarse más viva (Sela, 1890: 103).

Por último, se encuentran en los textos analizados distintos tipos de reforzadores, preferibles en función de sus efectos y de las situaciones en que se aplican. Aunque los reforzadores que se prefieren son los sociales y los naturales, que mantienen la conducta por más tiempo y de forma más económica y menos intrusiva, se reconoce que en ocasiones es preciso recurrir a un reforzamiento material programado para instaurar nuevas conductas o modificar antiguas conductas poco adecuadas. Se detecta así en los textos algo que hoy se aplica de forma sistemática en los gabinetes de psicología y en las escuelas de padres y madres en donde se utiliza la modificación de conducta, a saber: la conveniencia del uso de reforzadores tangibles (y entre ellos los comestibles) en los inicios de la instauración o modificación de un comportamiento, a los que se asocian los reforzadores sociales y naturales (llamando la atención sobre las consecuencias del propio comportamiento) para que progresivamente éstos vayan sustituyendo a aquéllos en el control del comportamiento.

### *Los castigos*

Aquí también se plantea una distinción entre las consecuencias naturales y las impuestas. Las consecuencias naturales eran las recomendadas de forma casi exclusiva por algunos autores como Rousseau y Spencer. Pero otros, entre los que se encuentran los aquí estudiados, defienden la necesidad de que sean combinadas con algunas consecuencias impuestas, bien porque las naturales por sí solas son insuficientes o bien porque pueden atentar en algunas ocasiones contra la integridad física del niño.

Los autores consultados consideran el castigo, si acaso, como un mal necesario, que debe limitarse para que no se produzcan abusos que conlleven sufrimientos inútiles. De esta forma, parecen darse cuenta de la influencia bidireccional del comportamiento del adulto sobre el del niño y del comportamiento del niño sobre el del adulto. Es decir, el cese momentáneo en el comportamiento del niño que produce el castigo refuerza positivamente el comportamiento de castigar del adulto, lo que puede llevar a abusos de autoridad. Como vimos en el caso de los animales, hay una plena conciencia de los peligros y efectos perniciosos del castigo, sobre todo del castigo positivo, por lo que se recomienda el uso de procedimientos no punitivos, dejando los punitivos para aquellas situaciones en las que resulten estrictamente necesarios. López Catalán (1864) recomienda evitar el castigo físico porque equivaldría a una forma de promover vicios como la crueldad o la venganza. Aniceto Sela (1890) piensa que el castigo artificial agria el carácter y ensucia la relación con los mayores, y que los castigos corporales afectan la dignidad y el honor del niño y producen caracteres serviles y cobardes. Asimismo, afirma que el uso de procedimientos positivos haría innecesarias las aplicaciones de los correctivos corporales y de los demás castigos. Por su parte, Eichler (1924: 19) apunta que la promesa de un premio es mejor incentivo que la amenaza de un castigo: «El azote puede forzar la obediencia del niño, pero tal tratamiento lo acobardará e intimidará y se llevará algo bueno de su espíritu». La mejor forma de controlar a los niños desobedientes es la privación, y ésta debe permanecer hasta que el niño emita el comportamiento correcto: «Este tipo de castigos, sin que los padres se irriten o impacienten, moldean bastante bien el carácter y enseñan a los niños autocontrol» (Eichler, 1924: 20). Tampoco se olvida Eichler de que el castigo por privación funciona mejor si se combina con «el gobierno por el premio». Por otro lado, advierte contra las amenazas, sobre todo aquellas que no se cumplen, ya que hacen que el niño pierda la fe en el adulto. En este sentido, Aniceto Sela (1890) opina que las amenazas no deben prodigarse y, en todo caso, han de ser siempre de fácil realización, porque emitir las y no cumplirlas «vale tanto como perder la autoridad que con su concurso se pretendía fortalecer». Sela indica asimismo que la eficacia de los castigos corporales para conseguir la obediencia ofrece graves dudas. Sólo cabe admitir aquellos castigos que pueden

considerarse como consecuencias naturales de los actos del niño. Las otras penas, en especial las corporales, deben proscribirse de la escuela y la familia. Las reprensiones, además, deben ser formuladas «con sobriedad de palabras, de gestos y de severidades. Emplear palabras gruesas, dar grandes voces o adoptar una actitud airada al reprender al niño, es desmoralizarlo en vez de corregirlo».

En cuanto a los procedimientos concretos, encontramos en los textos estudiados algunos llamativos ejemplos de lo que actualmente se denomina «tiempo fuera», que consiste en apartar al niño de las fuentes de gratificación o de refuerzo cuando realiza la conducta que queremos eliminar:

Tomáis al culpable de la mano, sin decir palabra, y lo lleváis solemnemente tras un gran sillón, terrible lugar de penitencia. Es curioso observar entonces cómo se mezcla al estallido de sus lágrimas un triunfo secreto porque al final ha conseguido alteraros. Haced este triunfo lo más ligero posible, conservando una perfecta tranquilidad. Recobrad tranquilamente vuestras ocupaciones y estad seguro de que bien pronto cesarán las lágrimas o cambiarán de naturaleza (Sela, 1890: 85).

También hallamos algún ejemplo de *coste de respuesta*, procedimiento que implica eliminar cierta cantidad de reforzador tras una conducta no deseada. Aniceto Sela (1890: 135-137) habla de «privaciones»:

Las privaciones constituyen, como se ha visto, la clase de castigos intermedia entre los morales y los físicos [...]. La privación de recreo, la privación de libertad y la privación de alimento tienen este carácter [...]. Castigar a un niño quitándole alguna que otra vez una de las tres o cuatro comidas que acostumbra a hacer en el día no ofrece ningún inconveniente desde el punto de vista de su salud, y puede, en cambio, producir en él una impresión saludable como medio de acción.

Por último, la extinción, la eliminación de los reforzadores que mantienen el comportamiento del niño, a menudo consiste en la retirada de la atención de por parte de los adultos. Eichler (1924: 18) habla así de los niños maleducados que alborotan delante de los invitados:

Una indiferencia fría es mucho mejor, junto con la imparcialidad y firmeza al establecer las reglas del hogar [...]. El niño hará pucheros y estará malhumorado, llorará y tendrá estallidos de temperamento; pero si los padres son firmes y tienen paciencia, estas evidencias de consentimiento temprano desaparecerán gradualmente y el niño se volverá modoso y obediente.

### *Desobediencia, mentira y miedos*

Ciertas *malas conductas* infantiles son endémicas en la cultura occidental, como la desobediencia, la mentira y el miedo. Pero hay remedios. Veamos un ejemplo para cada una:

Respecto a la **obediencia**, Aniceto Sela (1890) la considera un hábito que se adquiere por repetición de los actos, y es más fácil de adquirir durante los primeros años de vida. Para que los adultos consigan ser obedecidos ofrece las siguientes reglas:

- Las órdenes deben ser poco numerosas. Mandando mucho, nos exponemos a ser desobedecidos con frecuencia. - Sólo se mandará aquello cuya ejecución sea posible. Conviene pensar mucho esta posibilidad de cumplir las órdenes, antes de darlas [...], pues si se castiga el no cumplimiento de tales prescripciones, se arriesga a agriar el carácter del niño, y si no se castiga, implícitamente se autoriza la desobediencia. - Conviene meditar mucho las órdenes antes de darlas, para no faltar a las reglas anteriores; pero una vez dadas, deberán ser, salvo raras excepciones, irrevocables. No se debe prohibir más que lo que se puede impedir. - En muchos casos es preciso apelar a la acción para impedir por la fuerza el acto prohibido y obligarlos a ejecutar del mismo modo, cuando sea posible, el acto prescrito. - La voz debe revelar decisión y firmeza; pero no necesita ser gruesa ni dura.

Si consultamos los consejos que actualmente ofrecen al respecto Garber, Garber y Spizman (1998) en su libro sobre la educación infantil, observamos que el parecido es considerable. Estos autores recomiendan pensar lo que se dice y decir lo que se piensa, evitar pedir cosas innecesarias y utilizar la instigación o el castigo negativo en caso de falta de respuesta.

En cuanto a la **mentira**, Aniceto Sela (1890) considera que se aprende, bien por imitación o bien por las consecuencias que reporta, a saber, la atención de los adultos o la evitación de una consecuencia aversiva. Por lo tanto, para erradicarla es preciso hacer consciente al niño de la importancia de la verdad, sin ser un mal ejemplo y sin poner a prueba gratuitamente su veracidad (sobre todo cuando puede ser culpable). Tampoco se le debe amenazar con fuertes castigos de manera que prefiera sustraerse a ellos mintiendo. Las faltas confesadas deben castigarse con suavidad, en atención a la sinceridad mostrada. López Catalán (1864) añade la necesidad de castigar doblemente una falta cuando a su realización vaya acompañada de la mentira, la cual constituye un agravante.

Podemos observar también aquí el paralelismo con los consejos que se ofrecen en los manuales actuales. Garber, Garber y Spizman (1998) apuntan que se debe diferenciar la verdad de la fantasía, ser un buen ejemplo, no incitar a mentir, separar los castigos por mal comportamiento de los castigos por mentir y reforzar la veracidad dando un castigo menor cuando el niño admite su falta voluntariamente.



Y por lo que atañe al **miedo**, Aniceto Sela (1890: 176) nos dice que para evitarlo debemos «prescindir en absoluto de los cuentos absurdos, de las invocaciones de lo sobrenatural y de dar ejemplos de terror». Para cuando el miedo ya existe, Sela recoge las recomendaciones que hacía Locke:

Acostumbraremos suavemente y por grados a los niños a las cosas de que tienen propensión a asustarse. Pero con grandes precauciones, porque si queremos verificar demasiado rápidamente la curación, nos exponemos a aumentar el mal [...]. Deben emplearse todos los medios posibles para calmarlos, distrayéndolos o asociando a la aparición de este objeto [que temen] cosas placenteras y agradables, hasta que se les haga familiar y no les asuste (Sela, 1890: 177).

Con respecto al miedo a la oscuridad comenta lo siguiente:

El miedo a la oscuridad se corrige por medios análogos. Desde el principio debe acostumbrarse al niño a dormir con y sin luz, a escuchar en la oscuridad todos los ruidos [...]. Nada de sorpresas, que harían mayor el miedo, lejos de disminuirlo» (Sela, 1890: 177).

Y parafraseando a Rousseau:

Reúnanse muchos niños de buen humor y hágaseles jugar por la noche, en la oscuridad; no se los envíe nunca separadamente, sino varios juntos, y que ninguno se aventure solo hasta asegurarse de que no se asustará (Sela, 1890: 177-178).

En la primera cita se pueden apreciar las características de la desensibilización sistemática *in vivo* que hoy se aplica en modificación de conducta en casos de fobia. Por su parte, el consejo rousseauiano para superar el miedo a la oscuridad lo podemos encontrar en el manual de Garber, Garber y Spizman (1998). Se trata de que el niño aprenda una respuesta de satisfacción incompatible con la respuesta que inicialmente elicitaba la situación temida. Es un proceso de contracondicionamiento.

## CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Tres son las conclusiones generales que, a nuestro juicio, arroja el análisis presentado. En primer lugar, que existe una continuidad considerable entre las prácticas psicológicas con animales y humanos existentes antes y después de la institucionalización de la psicología. En segundo lugar, y por lo que respecta al ámbito humano de la educación del carácter infantil, basándonos en la muestra de manuales utilizada no parece haber grandes diferencias culturales entre lo que se recomendaba en Europa

y en Estados Unidos al respecto, si bien este extremo debería estudiarse con mayor profundidad ampliando la selección de obras. Y en tercer lugar, teniendo en cuenta el contenido de los textos de Aniceto Sela y de López Catalán, tampoco parece haber grandes diferencias entre las perspectivas laicas y las que se basan en una moral religiosa. Es como si dijéramos que, a la hora de la verdad, esto es, en la práctica, los procedimientos son muy similares si lo que se pretende es forjar el carácter de los niños canalizando sus tendencias «naturales» sin considerarlos tampoco como adultos en miniatura (en este último sentido ambos autores adoptan una perspectiva progresista y bastante amable para con la infancia).

En el ámbito del adiestramiento animal, los manuales no difieren, en general, en cuanto a los distintos métodos y técnicas de cría, doma y adiestramiento. Hemos rastreado ejemplos de habituación, condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental (reforzamiento positivo y castigo), moldeamiento, uso de instigadores y modelado. Tampoco hay diferencias significativas entre las especies animales estudiadas (caballos, perros y palomas) por lo que respecta a las técnicas empleadas, aunque obviamente sí existen diferencias en cuanto al tipo de reforzador usado. En el caso de los mamíferos, además, es habitual el empleo de reforzadores secundarios de carácter social. Por otro lado, las diferencias individuales y de raza son siempre tenidas en cuenta. Pensemos que, en realidad, las distintas razas de perros, caballos y palomas son ellas mismas resultado de la selección artificial (es decir, de la crianza humana), por lo que su morfología, sus características innatas, ya están ligadas a sus funciones, es decir, a sus usos para unos u otros tipos de caza, equitación o colombicultura.

En conjunto, se diría que ciertos principios de condicionamiento se emplean más que otros en el adiestramiento de caballos, perros y palomas, tanto antigua como actualmente. Se pueden encontrar técnicas para incrementar y adquirir conductas deseadas, como el reforzamiento positivo y el moldeamiento o las aproximaciones sucesivas, y técnicas para reducir o eliminar respuestas no deseadas, como la habituación o el castigo. Sin embargo, no hemos encontrado la aplicación clara de otras técnicas tales como las que podrían derivarse del Principio de Premack, el encadenamiento, el reforzamiento diferencial de tasas bajas, el reforzamiento de conductas incompatibles o el principio de sensibilización.<sup>5</sup>

5. El Principio de Premack afirma que una conducta con alta frecuencia de aparición puede ser utilizada para reforzar una conducta con baja frecuencia de aparición. El encadenamiento permite adquirir conductas más complejas combinando otras más sencillas que ya figuran en el repertorio conductual del sujeto. El Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas se utiliza cuando se desea debilitar pero no suprimir completamente una conducta. En el Reforzamiento Diferencial de Conductas Incompatibles se refuerzan las conductas topográficamente incompatibles con las que se quieren eliminar. La Sensibilización consiste en una disposición cada vez mayor para emitir una determinada respuesta.

Ahora bien, el hecho de que no hayamos encontrado este tipo de técnicas de un modo patente ¿significa que realmente no se han utilizado? Hemos de ser cautos a la hora de contestar a esta pregunta. José Carlos Sánchez nos informa de que en el adiestramiento de perros se emplean, al menos, métodos susceptibles de ser asimilados al Principio de Premack, el encadenamiento y la sensibilización. El cuanto al Principio de Premack, los perros policía son enseñados a buscar droga mediante una recompensa que consiste en jugar con el adiestrador, de forma que cuando aparece la droga éste saca un juguete y lo sustituye por aquella para que el perro crea que ha estado buscando dicho juguete. La sensibilización se manifiesta, por ejemplo, cuando el cazador sensibiliza al perro al olor del rastro en detrimento de otros olores. Por último, el encadenamiento se ejerce cuando el cazador emplea ejercicios-juego de búsqueda de objetos (como el mencionado) o el conocido juego consistente en que el animal recoja y traiga un objeto que previamente se le ha arrojado lejos. Este tipo de juegos se emplea habitualmente para introducir al cachorro en la búsqueda y el cobro real de piezas, incluyendo la obediencia a las órdenes del cazador desde la distancia.

En general, y a la vista del análisis comparativo llevado a cabo, podría concluirse que las técnicas antiguas de adiestramiento han sido heredadas en gran medida por las actuales, si bien los procedimientos contemporáneos se han visto influidos por la psicología del aprendizaje en cuanto a la terminología. Hemos podido hallar particular evidencia de esto en la entrevista mantenida con Juan Arazola Pérez, especialista en adiestramiento de perros de caza, durante la cual utilizó términos como «reflejo» o «estímulo condicionado». Por otro lado, en el manual de Mackrott (1997) se hace uso del término «reforzador» en diversas ocasiones. También en la comunicación oral con Jesús Gómez Palomo, especialista en adiestramiento de caballos, hemos podido recoger los términos «condicionamiento» y «reforzador». Respecto a otros términos significativos en psicología del aprendizaje, como «habitación» o «castigo», al ser compartidos con el lenguaje cotidiano, no es posible determinar con exactitud si su utilización se debe a la influencia científica. Una prueba de dicha dificultad la hallamos en el hecho mismo de que estos términos se emplean tanto en textos antiguos como en actuales.

En cuanto al ámbito humano de la educación del carácter, del estudio realizado se desprende, ante todo, un hecho: en la segunda mitad del siglo XIX ya se conocían y utilizaban en la educación infantil técnicas y procedimientos que se siguen utilizando, como el aprendizaje por imitación, el reforzamiento positivo, el castigo (tanto positivo como negativo), el tiempo fuera, el costo de respuesta, la sobrecorrección y el contracondicionamiento.<sup>6</sup> La necesidad de controlar el comportamiento infantil,

6. En las fuentes analizadas encontramos asimismo pasajes donde se hace referencia a algo tan profusamente utilizado en la psicología actual como es el registro del comportamiento. Las anotaciones podían ser analizadas por el educador junto con el educando: «Otras veces se le pedirá que refiera sus acciones de

tanto en las distintas instituciones como en el hogar, y la responsabilidad derivada del concepto moderno del niño como un ser en construcción, conducen al desarrollo y aplicación de técnicas y procedimientos muy similares, y en algunos casos idénticos, a los que supuestamente se han derivado de la investigación científica en la psicología del siglo XIX.

Por lo demás, basándonos en los escritos consultados observamos que existen dos niveles de actuación: por un lado, un *deber ser* que marca el ideal de la educación de acuerdo con el concepto de niño que se adopta y el concepto de ser humano al que se aspira; y por otro lado, el *es* en torno al cual se aglutinan las prácticas más efectivas para conseguir que el niño se desarrolle como ser humano, incluso aunque sean consideradas como males necesarios. Así, por ejemplo, se condena el uso de premios y consecuencias agradables, en el sentido de que pueden dar lugar a una conducta interesada y egoísta alejada del concepto de moral que se quiere instaurar en el niño —esta condena es más acusada cuanto más religiosa sea la postura de la cual se parte—, pero se reconoce la efectividad de tales prácticas y su uso necesario bajo ciertas condiciones.

Finalmente, podemos hacer una reflexión sobre el uso de las fuentes primarias utilizadas en tanto que indicadores de la realidad social de la educación a finales del siglo XIX y principios del XX. En cierto modo estas fuentes nos ofrecen una imagen de la vanguardia en lo que a las prácticas educativas formales se refiere; sin embargo, la misma formulación explícita de esas prácticas nos hace sospechar que la realidad social estaba muy lejos de ellas. Por ejemplo, la insistencia en lo pernicioso del castigo revela un uso masivo de éste. Seguramente eran pocos los maestros, y menos aún las familias, que seguían los consejos de nuestros autores. De todos modos, la duplicidad entre el ser y el deber ser todavía se mantiene: baste recordar que en nuestros días, por desgracia, ni siquiera se han asumido universalmente criterios que hace más de cien años muchos autores tenían tan claros como son los que justifican el rechazo del castigo físico —y esto vale tanto para el ámbito humano como para el animal, según hemos visto—.

---

todo un día ó de toda una semana, si á tanto llega el poder de su memoria, con las correspondientes apreciaciones morales. En ciertos casos, por último, y durante las temporadas que pase fuera de la escuela, la redacción de un diario en cuyas páginas vaya resumiendo los actos propios y ajenos que más le afecten, acompañados de calificaciones que su ingenuidad no acertará á separar del relato, puede llenar aquel objeto» (Sela, 1890: 67).

## REFERENCIAS

- Anónimo (1828). *Tratado sobre las palomas*. Madrid: Imprenta de D. M. de Burgos.
- Bandrés, J., Campos, J. y Llavona, R. (1989). Behavioral observation in America: The Spanish pioneers in the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> century. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27: 184-187.
- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo. Pasiones colectivas y afectos propios en la teoría social*. Madrid: Alianza.
- Bürger, P. y Bürger, Ch. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Childe, V. G. (1936/1954). *Los orígenes de la civilización*. México: F.C.E.
- Eichler, L. (1924). *The new book of etiquette*. Nueva York: Garden City Publishers.
- Equipo de especialistas Domofauna (1991). *Perros de caza*. Barcelona: De Vecchi.
- Eleizegui, J. (s.a.). *Para educar al niño*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones S.A.
- Farrington, B. (1974). *Mano y cerebro en la Grecia antigua*. Madrid, Ayuso.
- Foucault, M. (1989). La escritura de sí. En: T. Abraham (ed.), *Los senderos de Foucault* (pp. 175-189). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1988.)
- Garber, S., Garber, M. y Spizman, R. (1998). *Portarse Bien. Soluciones prácticas para los problemas comunes de la infancia*. Barcelona: Medici.
- Gurevich, A. (1997). *Los orígenes del individualismo europeo*. Barcelona: Crítica. (Orig. 1994.)
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. París: Albin Michel.
- Holzappel, W. (2005). The Relationship between Theoretical Memory Psychology and Art of Memory: A Historical Analysis. En: A. Müllberger y B. Gómez-Zúñiga (eds.), *Recent Contributions to the History of the Human Sciences* (pp. 105-114). Monográfico de la revista *Passauer Schriften zur Psychologiegeschichte*, vol. 13.
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la Psicología*. Vol. 1. México: Trillas.
- Klein, D. B. (1970). *History of Scientific Psychology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Lebrun-Renaud, C. H. (1900). *Manual práctico de Equitación*. París: Garnier Hermanos. Facsímil editado por Librerías París-Valencia, Valencia 1993.
- López Catalán, J. (1864). *El arte de educar*. 2 vols. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo, Editores.
- Loredo, J. C. (1995). Cetrería antigua y Psicología del aprendizaje. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1-2): 241-253.
- Loredo, J. C. (1998). Nota sobre los orígenes prácticos de la psicología en la época de Aristóteles. *Revista de Historia de la Psicología*, 19 (4): 543-549.

- Loredó, J. C. (2005). La confesión en la prehistoria de la psicología. *Anuario de Psicología*, 36 (1): 99-116.
- Loredó, J. C. (2008). Tecnologías psicológicas e implantación política de la psicología. En: T. Sánchez-Criado (ed.), *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas* (pp. 103-143). Vol. 2. Madrid: AIBR.
- Lux, C. (1993). *El caballo*. París: Éditions Maloine.
- Mackrott, H. (1997). *Palomas de raza*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Molina Cobos, F. J., Luciano Soriano, M. C. y Huerta Romero, F. (2000). Seguir lo que hace un modelo o lo que dice en niños preescolares. *Psicothema*, 12: 117-124.
- Mountjoy, P. T. (1987). The first systematic account of comparative avian behavior. En: E. Tobach (ed.), *Historical perspectives and the international status of Comparative Psychology* (pp. 5-14). Hillsdale: LEA.
- Mountjoy, P. T., Bos, J. H., Duncan, M. O. y Verplank, R. B. (1969). Falconry: Neglected Aspect of the History of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 5 (1): 5767.
- Pérez Álvarez, M. (1995). Prehistoria de la modificación de conducta en la cultura española. En: V. Caballo (comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 51-66). 3.ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- Pousada, M. y Fuente, J. de la (1994). El arte de la memoria en España durante el siglo XIX: la aportación de Pere Mata. *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (3-4): 215-226.
- Sela, A. (1890). *La educación del carácter*. Barcelona: Antonio J. Bastinos.
- Sociedad de cazadores (1858). *Tesoro de montería*. Madrid: Libro de Oro. Facsímil editado por Librerías París-Valencia, Madrid, 2001.
- Sociedad de Cazadores (1864). *Tesoro de los Perros de caza*. Madrid: Libro de Oro. Facsímil editado por Librerías París-Valencia, Valencia, 1992.
- Tejera, L. (1893). *Manual de Colombicultura*. Madrid: Imprenta del Memorial de Ingenieros. Facsímil editado por Librerías París-Valencia, Valencia, 1992.
- Vegetti, M. (1979/1981). *Los orígenes de la racionalidad científica*. Barcelona: Península.

Artículo recibido: 10-05-08

Aceptado: 13-09-08