

EL VALOR DEL ANALISIS SOCIO-INSTITUCIONAL EN HISTORIA DE LA PSICOLOGIA: UNA APROXIMACION METODOLOGICA

F. BLANCO
J.A. HUERTAS
Dpto. de Psicología Básica
U.A.M.

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en ofrecer una alternativa metodológica para el análisis del componente socio-institucional del discurso científico, a partir de una perspectiva constructivista. En este sentido, se proponen (1) algunas categorías que permiten vincular dicho componente a los aspectos biográfico y teórico, y (2) un procedimiento de análisis que permite desvelar dichas categorías en instituciones específicas. Finalmente, (3) se aplica tal procedimiento al análisis de la contribución del Museo Pedagógico Nacional al desarrollo de la Psicología en España.

ABSTRACT

The aim of this paper is to offer a methodological alternative for the analysis of the socio-institutional level of scientific discourse, from a constructivist point of view. In this sense, we propose (1) some categories relating this level with biographical and theoretical aspects, and (2) an analysis procedure which reveals such categories in concrete institutions. Finally, (3) this procedure is applied to the study of the contributions of the Museo Pedagógico Nacional in the historical development of Spanish psychology.

En un trabajo anterior (Rosa, Huertas, Blanco y Montero, 1991) hemos intentado argumentar que, en último término, el objeto de la Historia de la Psicología se constituye principalmente a través de las producciones de los psicólogos, y que éstas se presentan al historiador generalmente en forma de textos que son resultado de actividades comunicativas mediadas semióticamente. Asumimos, por tanto, que el estudio histórico de los textos científicos no se puede limitar al análisis y reconstrucción de su *lógica interna*. Apuntamos, en este sentido, la necesidad de componer el discurso histórico tomando en cuenta una primera distinción entre diversos niveles de análisis (teórico, biográfico o individual y socio-institucional); señalamos también las unidades de análisis y los principios explicativos adecuados para cada uno de tales niveles. Nuestro objetivo en este trabajo es profundizar un poco más en la metodología propia del nivel de análisis institucional.

Con este propósito, comenzaremos señalando cuáles son los rasgos propios de lo socio-institucional. A continuación, haremos una propuesta metodológica específica para este nivel de análisis, y finalizaremos con un intento de aplicación de dicha metodología a una institución específica, importante, en este caso, para entender algunos fenómenos relativos al desarrollo de la Psicología en nuestro país: el Museo Pedagógico Nacional.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR NIVEL SOCIO-INSTITUCIONAL?

Merece la pena recordar, en principio, que la distinción entre lo socio institucional, lo biográfico y lo teórico, es una distinción estrictamente metodológica, y que no presupone, por tanto, la existencia de distintos órdenes de lo real, cada uno de los cuales exige mecanismos de explicación distintos. Cada uno de estos niveles surge como consecuencia de la apreciación del producto científico desde una perspectiva concreta. Entendemos que una comprensión cabal de un producto científico sólo es posible si se aborda desde estas tres perspectivas, pero, al tiempo, entendemos que es posible, en virtud de los intereses coyunturales del historiador, enfatizar una perspectiva concreta. Por tanto, los tres niveles propuestos son teóricamente dependientes, pero metodológicamente independientes.

Ahora bien, la dependencia teórica entre estos tres niveles no debe ser entendida como una dependencia causal, ni desde las condiciones sociales, a través del individuo, hacia la construcción de sistemas teóricos, ni en ningún otro sentido

De lo comentado hasta ahora se puede deducir, en efecto, que la ciencia no puede ser asumida como una mera actividad lógica. El conocimiento científico se construye generalmente en *ámbitos institucionales* específicos, que disponen o niegan las *condiciones de posibilidad* para que éste se desarrolle. Además, las instituciones (físicas, legales, o del tipo que sean) suelen responder a intereses ideológicos externos al discurso científico. De esta manera, las instituciones vinculan el discurso científico al medio social, condensando, al ser legitimadas, actitudes, prioridades, prejuicios, etc que se generan al hilo del diálogo social.

En este sentido, (ver Rosa, 1988; Rosa et al, 1991), las prácticas científicas no constituyen una pura configuración cognitivo-social que se cierra sobre sí misma en forma de comunidades que comparten significados, de espaldas a las estructuras sociales, políticas y económicas en la que se incrustan. Creemos que el desarrollo científico se produce en la medida en que la sociedad define un orden de prioridad respecto a la relevancia de los problemas que la ciencia puede abordar. Pero, además, las instancias que detentan poder disponen las condiciones de posibilidad para que los problemas puedan ser abordados por la ciencia, y no sólo a través de mecanismos económicos. En último término, son las demandas sociales, tal cómo se producen en cada momento, las que actúan como principio explicativo del cambio, pero éste sólo puede llegar a producirse si se dan las condiciones que señala el *principio kairológico* (Paris, 1982; Rosa, 1988).

Pero las instituciones no pueden *determinar* el curso del desarrollo científico en la medida en que este también depende, en último término, de un sujeto que, a partir de sus propias condiciones vitales, puede (1) interpretar críticamente los intereses ideológicos de las instituciones; (2) incorporar intencionalmente objetivos o metas para sus acciones institucionales que no están previstos en la definición institucional de objetivos; (3) cambiar los mecanismos de funcionamiento de las mismas; (4) encontrar vías de desarrollo teórico no definidas en la concepción de la disciplina que una institución concreta legitima. Es decir, debemos tener en cuenta que nuestra aproximación, aún considerando que el objetivo primario es desvelar los modos

sucesivos en que las teorías psicológicas se expresan, no asume, como se podría suponer intuitivamente, que el análisis conjunto de lo biográfico y lo socio-institucional agote explicativamente la producción teórica de un autor o de un grupo de autores. El discurso teórico propiamente dicho tiene una zona de expansión que puede no estar prevista en la biografía del agente y/o en las instituciones en las que se desarrolla o de las que depende su actividad.

Supuesto que no deberían existir demasiados problemas para llegar a un acuerdo respecto a qué es lo propio del nivel de análisis teórico, nos restaría señalar en qué estriba la posibilidad de distinguir lo biográfico, o lo individual, de lo socio-institucional. Desde nuestro punto de vista, el nivel biográfico sólo es diferenciable del nivel socio-institucional si el énfasis pasa de la *actividad [institucional]* a la *acción [individual]*. Los *motivos*, o intereses, que guían una determinada actividad institucional no tienen por qué ser penetrables conscientemente por el agente o agentes que participa/n en tal actividad. Las acciones son entendidas en este contexto como estrategias dirigidas a metas conscientes, experimentadas por el agente como propias. Una acción en el seno de un institución puede ser contemplada, entonces, desde el motivo al que, en último término, responde, o desde la meta del agente. Si la acción se contempla desde este último punto de vista estaremos en el nivel propio del análisis biográfico. Si la acción se contempla en sus relaciones de dependencia respecto a los objetivos de la institución, estaremos en el nivel propio del análisis institucional. Evidentemente, las metas del agente y los objetivos de la institución no tienen por qué ser compatibles, como ya hemos apuntado. En el siguiente apartado intentaremos mostrar qué perspectiva metodológica se deriva de la utilización de algunas de las categorías que acabamos de insinuar.

2. UNA APROXIMACION METODOLOGICA AL ANALISIS SOCIO-INSTITUCIONAL

Las **instituciones** científicas, como entidades sociales que coordinan prácticas institucionales, independientemente de los agentes que las llevan a cabo, suelen responder a intereses ideológicos, o a implicaciones parciales de intereses ideológicos, o a **motivos** (en el sentido más leonteviano del término), definidos, por tanto, al margen de la propia actividad institucional.

A su vez, cada práctica institucional en el seno de una institución suele implicar la coordinación de **acciones, metas y objetivos** específicos, generalmente complementarios, que pretenden satisfacer esos intereses o motivos generales.

El modo y las condiciones específicas en que una acción se lleva a cabo en un episodio temporal concreto se puede entender como una **operación**.

Las instituciones tienden a preservar sus intereses fundacionales y sus mecanismos de funcionamiento, pero las acciones de los agentes permiten que se adecúen a nuevos intereses o que cambien dichos mecanismos de funcionamiento.

Por tanto, analizar una institución determinada (una publicación periódica, una universidad, un centro de investigación) supone, no sólo desvelar sus fundamentos legales, su reglamento interno, el modo en que se coordinan las distintas prácticas en

que se articula, las restricciones que impone a la formación de grupos de trabajo, su organigrama o su historia. Además, cada institución condensa en sus objetivos específicos la problemática social, política y científica en la que se desarrolla. Por esta razón, las instituciones pueden especificar o disponer las metas de los individuos que trabajan o se benefician de ellas, los problemas a que deben dirigir su atención, la forma de abordarlos o los instrumentos conceptuales que permiten hacerlo.

Ahora bien, como ya hemos puesto de manifiesto, las condiciones socio-institucionales en que cobra sentido el proceso de socialización del científico, ponen restricciones pero no pueden especificar totalmente las vías de desarrollo científico. En primer lugar, porque el conocimiento científico es siempre hipotético; en segundo lugar, porque el agente se lleva consigo a la institución en cuestión su propia historia personal.

El análisis de una institución concreta debe proceder **de arriba a abajo**, esto es, desde la descripción de sus **motivos** fundacionales (única forma de acceder a la definición del interés o de los intereses ideológicos a que respondía), hasta el estudio del vínculo institucional con la persona o grupos de personas cuya producción concreta queremos estudiar. De esta manera, el análisis institucional implicaría el estudio de las siguientes grandes áreas:

- 1º Proceso fundacional y circunstancias sociales, políticas y económicas.
- 2º Análisis de los valores, actitudes, motivaciones y metas sociales.
- 3º Aspectos legales y reglamentarios.
- 4º Acciones y objetivos institucionales coordinados.
- 5º Cargos, recursos y organigrama que estructuran esas acciones institucionales.
- 6º Ubicación y peso relativo de la Psicología en el seno de las actividades y acciones institucionales.
- 7º Vínculo institucional del autor o autores estudiados y efectos sobre su ulterior evolución intelectual.

Evidentemente, y dada la variedad de formas institucionales que existen en cada momento, el planteamiento metodológico propuesto para este nivel de análisis debe ser entendido como un procedimiento general que se ajustará en cada caso a la naturaleza de la actividad institucional correspondiente. Parece claro que no es posible analizar de la misma manera una institución docente que otra de recursos.

Mantenemos la idea de que las instituciones son entidades sociales que tienden a preservar normativamente, con más o menos éxito, sus motivos fundacionales. Sin embargo, tendremos en cuenta que dichos **motivos** no tienen porque resultar transparentes, ni ser compartidos por los distintos individuos que participan en la actividad institucional. No parece necesario ni útil postular, como ya hemos indicado anteriormente, que la meta de todas las acciones, protagonizadas por un individuo, deba coincidir, aunque pudiera hacerlo, con el motivo que guía la actividad institucional. No obstante cuando nos referimos a las acciones concretas que un individuo realiza dentro del marco específico de una institución, es mucho más fácil suponer que existe una relación directa entre intereses institucionales que definen un rango de actividades de la propia organización en la que se insertan esas acciones personales concretas.

En definitiva, cada una de las áreas de estudio mencionadas más arriba conforman las condiciones de posibilidad de los aspectos a los que se refieren las áreas siguientes. Las circunstancias sociales, económicas y políticas que permiten la cristalización de una determinada institución establecen el rango de valores, actitudes y motivaciones, el interés ideológico que alienta las diversas actividades institucionales que se promueven. Los motivos que guían esas actividades también condicionan la estructuración, recursos, organigrama, reglamentos, etc. de los que se dota la institución. Se coordinan entonces dentro de ella una serie de prácticas institucionales concretas, cada una de las cuales está orientada a un objetivo particular. Así, por ejemplo, la biblioteca de una institución establece distintos medios para facilitar el acceso a unos fondos actualizados.

3. UNA APROXIMACION AL MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DE LA PSICOLOGIA EN ESPAÑA.

3.1. Proceso fundacional, objetivos y organización

El proyecto de crear un Museo Pedagógico en nuestro país surge durante la asistencia de Cossío al Congreso Internacional de Enseñanza celebrado en Bruselas en abril de 1880, ocasión que le permitió conocer de cerca el funcionamiento del Museo Pedagógico de aquella ciudad. De vuelta a España le sugiere su proyecto a Giner, el cual comienza a mover los hilos de la política hasta conseguir que el nunca bien ponderado S. Albareda, el ministro que había devuelto sus cátedras a los profesores destituidos tras la Restauración consienta en crear el **Museo Pedagógico Nacional (MPN)**, por R.D. de 6 de mayo de 1882. Debemos recordar, además, que el Director de Instrucción Pública era, por entonces, Riaño, maestro en cuestiones artísticas de Cossío, íntimo de Giner y accionista de la Junta.

El Museo se funda con el título de **Museo de Instrucción Primaria** y se plantea tres objetivos principales: contribuir al estudio de los problemas modernos de la pedagogía, dar a conocer en España el movimiento pedagógico foráneo y mejorar la formación de los maestros. Con estos fines, en 1886, el Museo se instala definitivamente en la planta baja del mismo edificio que ocupaba la Escuela Normal Central de Maestros, con entrada por la calle Daoiz. Por el mismo decreto se establece que el Museo dependa de la Dirección General de Instrucción primaria. Los recursos humanos que, en principio, se adjudican se agotan en un director, un auxiliar-secretario y un conserje-portero. M.B. Cossío no fue nombrado director, por oposición, hasta finales de 1883. De esta manera, y como el propio Cossío reconoce (Cossío, 1884) el Museo no comienza a funcionar hasta comienzos de 1884. Hasta entonces, el director interino habría de ser P. Alcántara. Cossío ocuparía su cargo de director durante cuarenta y cinco años.

El incremento real de las competencias del Museo, llevó a la creación de una plaza de segundo secretario en el curso 1888-89, y a la modificación del nombre de la institución, pasando, por la Ley de Presupuestos de 1894-95, a denominarse **Museo Pedagógico Nacional (MPN)**, y ampliando así el ámbito de sus competencias a todos los niveles del proceso educativo. Por la misma ley se dota al Museo de un profesor ayudante que se encargaría del nuevo **Laboratorio de Antropología**

Pedagógica, labor de la que se habría de ocupar L. Simarro, al que se le adjudicó el de 1.000 ptas.

En la Ley de Presupuestos de 1907 se destinan 7.500 ptas. para los gastos de publicación del *Boletín Pedagógico*, cuyas sucesivas entregas tendrán un carácter monográfico.

En esta línea, en 1901, y siendo aún ministro García Alix, se dispuso la creación de una **Cátedra de Pedagogía Superior** en el doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Se organizó, además, un curso de Pedagogía general a cargo del propio Cossío.

Poco tiempo después, se convocaron oposiciones para cubrir las plazas de secretario primero y segundo, ganándolas respectivamente P. Blanco y D. Barnés, personaje este último de cierta importancia en el desarrollo de la psicología en nuestro país, especialmente en el desarrollo de las aplicaciones de la Psicología a la problemática educativa. Anteriormente habían ocupado estos cargos R. Rubio y R. Altamira respectivamente. R. Rubio pasará a ocupar el cargo de subdirector. Poco después Luzuriaga pasará a ser considerado Inspector de Primera Enseñanza Agregado.

La amplitud de los objetivos fundacionales del MPN no tenía probablemente parangón en todo el mundo, a excepción, en alguna medida, de los de París y Zurich:

"...se concibe que el Museo no se[a] un depósito de colecciones, sino un centro de investigación y de enseñanza, no estando destinado, meramente, como en general los establecimientos que llevan aquel nombre, a la custodia de objetos, a su catalogación y exposición; antes, por el contrario, es un instituto con multitud de funciones, todas ellas encaminadas fundamentalmente a la propaganda general de los principios pedagógicos, a la iniciativa de las reformas que en este orden convengan más a las condiciones de nuestro país, y a servir del modo más directo e inmediato para la formación y cultura del magisterio" (Memoria de 1887 a 1889, Fondos del Museo Pedagógico Nacional, sin datar).

De acuerdo con estos objetivos, el MPN divide finalmente sus esfuerzos institucionales en varios cometidos, que expresan su **estructura organizacional**, esto es, el conjunto de prácticas institucionales coordinadas:

1. Las **colecciones** de (a) material didáctico, (b) proyectos y planos de construcción escolar, (c) mobiliario escolar, (d) trabajos escolares, (e) labores de aguja (bordados antiguos y modernos), y (f) historia de la caligrafía española.

2. Una **biblioteca** que incluye (a) libros y obras de cultura general, (b) libros de temática pedagógica, clásicos y modernos, y (c) publicaciones periódicas, la mayor parte de la misma temática. La biblioteca era frecuentada sobre todo por los alumnos de la Escuela Superior de Magisterio, de las Escuelas de Normales, de Instituto de segunda enseñanza y de Universidad, así como por maestros, profesores y optantes. No había límite de libros en los préstamos. Para hacernos una idea del movimiento de

libros, basta recordar que, por ejemplo, durante el año 1914 se sirvieron casi 300 libros al día. Según R. Landa (1973), la biblioteca del MPN "y la del Ateneo eran las que entonces prestaban más servicio a los estudiosos de Madrid... estaba casi siempre llena" (pg. 177).

3. El MPN contaba, además, con dos **laboratorios**, uno de **Antropometría y Psicología experimental** y otro de **Física y Química**. Al menos sobre el primero de ellos volveremos más abajo.

4. Un servicio propio de publicaciones sobre cuestiones pedagógicas, que a la altura del curso 1914-15 había conseguido editar unos 50 volúmenes, todos ellos escritos por autores nacionales, y, en su mayor parte, por el personal del Museo.

5. Organización de **colonias escolares de vacaciones**, que llegaron a gozar de una cierta popularidad.

6. El MPN ofertaba **docencia** sobre cuestiones pedagógicas y afines a través de dos formatos: **conferencias públicas y cursos de perfeccionamiento del profesorado**. En la elección de temas se tomaba como criterio la idea de cubrir las lagunas de la enseñanza oficial, tanto desde el punto de vista de la metodología educativa como del contenido. El MPN colaboró además en la docencia de cursos de perfeccionamiento organizados por instancias oficiales (Dirección General de Primera Enseñanza y Junta para Ampliación de Estudios), o asignaturas de universidad. Por las aulas del MPN pasaron muchos de los intelectuales españoles más importantes de la época: Giner, Moret, Pardo Bazán, Ortega, A. Castro, Riaño o J. Valera, además de los personajes formalmente ligados al Museo, como Simarro, Barnés, Rubio o el propio Cossío. Entre los extranjeros (pocos porque no había mucho presupuesto) se podía contar a M. Sluys, viejo amigo de Cossío desde los tiempos del congreso ya comentado, M. Herlin (Inspector de Enseñanza para sordomudos de Bruselas) o E. Claparède, fundador y director del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra.

3.2. La Psicología en el Museo Pedagógico Nacional

Parece claro que Cossío nunca manifestó un interés especial por las cuestiones psicológicas, en cuanto tales. Sin embargo, el contacto personal con muchos de los personajes importantes en el proceso de introducción de la Psicología científica en nuestro país (Giner, Salmerón, González Serrano, Simarro, etc.) y la consideración teórica del papel de la Psicología en la intervención educativa, le convirtieron, a través de las diversas instituciones que contribuyó a construir (MPN, Instituto-Escuela, Misiones Pedagógicas, o su Cátedra de Pedagogía superior de la Central), en un auténtico catalizador de una buena parte del conocimiento psicológico de la época en nuestro país.

Su idea de la intervención educativa incluía, como quedaba prescrito en el espíritu teórico de la época, el uso de la Psicología experimental, o científica, en general, como disciplina auxiliar. Sus clases en la Cátedra de Pedagogía superior, sus lecciones en el Museo o su célebre curso sobre "Problemas contemporáneos en la Ciencia de la Educación", impartido en la **Escuela de Estudios Superiores** del Ateneo de Madrid, incluían siempre la idea de que el carácter científico de la Pedagogía dependía

del recurso a ciencias decididamente positivas, como la Psicología experimental o la Antropología (Fresneda, 1986).

No obstante, entre los hombres que tuvieron alguna responsabilidad directiva o docente en el Museo, sí encontramos vocaciones psicológicas más o menos acentuadas. Tal es el caso de Martín Navarro Flores, que es secretario 2º interino entre 1901 y 1904, año en que consigue su Cátedra de Psicología, Lógica y Ética en el Instituto de Reus. También D. Barnés, que se hizo cargo de la dirección del MPN poco después de la jubilación de Cossío, estaba profundamente interesado en cuestiones psicológicas. Y no menos lo estaba, como hemos venido señalando, L. Simarro, que mantuvo durante mucho tiempo un vínculo estable con el MPN.

No casualmente, el primer pretexto para la introducción explícita de la problemática psicológica en las actividades del Museo fue, sin duda, la creación y adjudicación a Simarro en 1888 del Laboratorio de Antropología Pedagógica. Desde luego, no resulta demasiado aventurado sugerir que la introducción de contenidos psicológicos en la formación del profesorado fue, en gran medida, una consecuencia de la influencia política de los hombres cercanos al MPN y a la Institución.

En cualquier caso, el MPN disponía de mecanismos más directos para llevar a cabo este cometido. El primero, y más obvio, pasa, como decíamos, por la creación del **Laboratorio de Antropología Pedagógica y Psicología Experimental**.

Como ya hemos indicado, a partir de 1888, Simarro se va a hacer cargo del Laboratorio de Antropología Pedagógica y Psicología Experimental del MPN e imparte a través del mismo algunos cursos de Psicología, aunque no es nombrado profesor ayudante hasta 1894. Una de las primeras tareas del laboratorio consistirá en la aplicación de técnicas antropológicas y psicológicas a los escolares que forman parte de las colonias escolares (Cossío, 1897b; pgs. 202-203). De momento no disponemos de información sobre la forma concreta en que esta tarea se puso en marcha. Sabemos, eso sí, que se tomaban medidas antropométricas cuantitativas antes de partir y a la vuelta de las colonias y que habitualmente se apreciaban claras mejorías. Sabemos, además, que en estas tareas solía colaborar Salillas y algún que otro médico-antropólogo más (García del Dujo, 1986).

El Laboratorio contaba, por lo que sabemos, con un equipo experimental suficiente para llevar a cabo las tareas que se le habían encomendado. A la altura del curso 1914-15 el laboratorio contaba con los siguientes aparatos: un Cronoscopio de Hipp, para la medida de los tiempos de reacción; un aparato de caídas, para la exposición de estímulos; un Kimógrafo de Ludwig; un aparato de señales, de Deprez; un silbato de Galton; un diapasón; dos marcadores (doble y sencillo); los necesarios aparatos eléctricos para el funcionamiento de los anteriores; el antropométrómetro de Garson; una caja antropométrica de Topinard; y una báscula.

No sabemos por el momento si, como afirman algunos especialistas (ver Yela, 1987) el laboratorio se trasladó materialmente a la Facultad de Ciencias cuando Simarro gana allí su cátedra de Psicología Experimental, pero, desde luego, resulta más simple suponer que la cátedra contaría con un presupuesto propio para material experimental.

Desconocemos, además, hasta qué punto Simarro siguió vinculado al laboratorio una vez incorporado a su cátedra, pero algunos datos presupuestarios parecen indicar que, al menos, no lo hizo formalmente. Sabemos, no obstante, que poco antes Simarro fue nombrado Secretario Primero interino del Museo al indisponerse, por una enfermedad nerviosa diagnosticada por él mismo, P. Blanco Suárez, en marzo de 1901. Por otro lado, en 1915, el presupuesto para el Museo no contempla ninguna partida económica para un profesor ayudante encargado del laboratorio. Se prevén, además, 20.000 pesetas para adquisiciones de material por el Museo, pero no se indica, en ningún caso, el destino específico de esta partida. Lo más probable, desde nuestro punto de vista, es que Simarro siguiese ligado informalmente a las tareas del Laboratorio, quizás aprovechando la inercia de sus ya casi veinte años de funcionamiento. Sugeriremos, de cualquier manera, que el enfriamiento de las relaciones entre Simarro y los institucionistas más nucleares a partir del caso Ferrer y Guarda tuvo que afectar también a las relaciones entre aquél y el MPN¹.

En cualquier caso, la presencia de la Psicología en el MPN no se agota con las tareas y actividades del laboratorio. Como ya hemos indicado, el Museo asumía también funciones docentes, a través de dos tipos de formatos: las conferencias públicas y los cursos de perfeccionamiento del profesorado. En ambos casos, la presencia y el peso del discurso psicológico son muy notables.

Entre las **conferencias** impartidas en el Museo era frecuente encontrar temas cruciales desde el punto de vista psicológico y que reflejan, por un lado, el tipo de psicología a la que era sensible Simarro, y, por otro, la forma en que la Psicología se hacía relevante en función de los objetivos fundacionales del Museo. Además de las conferencias sobre cuestiones pedagógicas más o menos relacionadas instrumentalmente con la Psicología, aparecen de manera estable conferencias sobre la **Psicología fisiológica y su utilidad en la intervención educativa**. Simarro frecuentó durante su estancia en el MPN este tipo de temáticas en conferencias públicas.

El otro ámbito en que las conferencias públicas se hicieron eco de la Psicología de su tiempo fue precisamente la Psicometría, otra de las propuestas aplicadas de la Psicología de entonces que estaba consiguiendo respuestas sociales más favorables. La asistencia a las conferencias públicas fue siempre abundante, de manera que el Museo se tuvo que constituir necesariamente en un auténtico motor para la divulgación de la Psicología aplicada a la educación.

Por otro lado, el Museo participó activamente, como decíamos, en algunos cursos de perfeccionamiento del profesorado directamente relacionados con la temática psicológica. Por ejemplo, el Museo contribuyó con los aparatos del laboratorio al curso de Simarro sobre Psicología Experimental, curso común a las licenciaturas de Medicina, Ciencias y Filosofía. El Museo ofertó, además, en algunas ocasiones, un curso de **Introducción a la Psicología**, dirigido sobre todo a maestros y que trataba de ilustrar el modo de utilizar la experimentación psicológica en la escuela. El éxito de estos cursos estaba siempre garantizado, muy probablemente más garantizado de lo que lo estaría hoy en día. Un dato ilustrativo en este sentido, lo constituye el hecho de que en un curso que Viqueira impartió en 1914-15 se inscriben 52 alumnos de los cuales sólo resultan admitidos 20.

La presencia de la Psicología en la actividad docente del MPN se verá claramente potenciada con la visita en el curso 1922-23 de E. Claparède, auspiciada seguramente por uno de sus más fervientes admiradores en nuestro país, el ya mencionado D. Barnés, que de hecho puede ser considerado su discípulo. Impartirá en el Museo algunas conferencias sobre el desarrollo intelectual, las aptitudes, etc. La visita de Claparède se vió reforzada por un curso sobre "Técnica Psicopedagógica" impartido por Pere Roselló y Mercedes Rodrigo, que habían sido alumnos de Claparède en el Instituto J.J. Rousseau, pensionados ambos por la Junta para Ampliación de Estudios. Con motivo del curso la Dirección General de Primera Enseñanza decide conceder presupuesto para algunos aparatos de laboratorio y otros materiales necesarios para sacarle un buen partido al curso:

"Consideramos que para el mayor aprovechamiento y eficacia de la labor del expresado curso es preciso que se disponga de los aparatos de laboratorio que exigen los métodos de observación y experimentación aplicados al estudio de las leyes de desenvolvimiento de los niños..." (Gaceta, 12 de Junio de 1923; extractado de una cita de García del Dujo, 1986; pg. 114).

Por último, nos resta apuntar el papel del Museo en la divulgación del conocimiento psicológico a través de **material impreso**. No disponemos de datos sobre la presencia de libros de Psicología en la biblioteca del Museo, pero sí disponemos de datos sobre las revistas de temática psicológica a las que el Museo estaba suscrito. Obviando la referencia a revistas sobre temáticas educativas que eventualmente podían incluir trabajos de corte psicológico, podemos señalar que entre las revistas fijas del Museo se encontraban entre otras el **Archiv für die gesamte Psychologie**, **Zeitschrift for Kinderforschung**, **Journal de Psychologie normal et pathologique**, **Société Libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant** o **The Psychological Review**. Además, la biblioteca recibía también algunas revistas españolas que incluían frecuentemente trabajos de temáticas psicológicas, como el **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza** o **La Lectura**.

Por otro lado, y como hemos indicado más arriba, el MPN contaba con un servicio de publicaciones que comenzó a funcionar con una cierta regularidad a partir de 1913. Entre todas las publicaciones del MPN hasta 1915, sólo podemos encontrar una en la que aparezcan referencias explícitas a temas psicológicos. Se trata de una **Bibliografía y material de Enseñanza**, editada en cinco folletos, el tercero de los cuales incluye información bibliográfica sobre Paidología, Psicología y Educación intelectual. Parece claro, de cualquier manera, que lo psicológico no ocupaba en la biblioteca un lugar de privilegio. Las cuestiones psicológicas aparecen siempre, y como es previsible, al servicio, o como discurso auxiliar de la intervención educativa, en todos los ámbitos organizacionales que hemos revisado. No obstante, la mera legitimación de lo psicológico como discurso auxiliar en la intervención educativa y en el perfeccionamiento de la estrategia docente, constituye un motivo más que suficiente como para que el MPN comience a ser considerado como un factor de desarrollo importante en el corto devenir histórico de la Psicología en España.

El M.P.N. posibilitó así que hombres como Viqueira, Navarro Flores, Barnés, Rosselló o Mercedes Rodrigo pudieran desarrollar sus intereses científicos y contribuir a la formación y sensibilización hacia los temas psicológicos. En este sentido, Viqueira, por ejemplo, imparte un curso de Psicología experimental para maestros en el que introduce una perspectiva actualizada de la psicología experimental alemana de la

época. La incompatibilidad ideológica con los motivos fundacionales del centro impidió que hombres cualificados en la psicología española del momento, como E. Luis André, por ejemplo, se vinculasen de alguna manera a sus actividades.

NOTAS

A la luz de las categorías que hemos propuesto en el Apartado 2, el Museo Pedagógico Nacional debe ser entendido como una **actividad institucional** que vehicula o cristaliza, a través de agentes sociales concretos (Cossío, Giner, Alabareda, Riaño), lo que podríamos definir como un corolario de la ideología reformista que encarnaba el gobierno liberal de Sagasta bajo el que se funda. La esperanza de progreso, según el ideal reformista, se articulaba en torno a tres corolarios: reforma educativa, progreso científico y técnico y difusión de la cultura. De cada uno de estos corolarios, se derivan intereses que van a cristalizar más o menos directamente, y no siempre desde entidades políticas, en **actividades institucionales** concretas (por ejemplo, Museo Pedagógico Nacional, Junta para Ampliación de Estudios y Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, respectivamente).

El M.P.N. se encarga de coordinar distintas **prácticas institucionales** (biblioteca, docencia, laboratorios), que responden a **objetivos** propios de la institución, y que, a su vez, integran distintos tipos de **acciones institucionales**. Por ejemplo, la docencia comprendía cursos de perfeccionamiento del profesorado y conferencias públicas.

Evidentemente, los objetivos que define la institución prescriben el tipo de acción en el ámbito de la Psicología que el Museo pudo promover. Se trata de una institución orientada fundamentalmente a la divulgación de las nuevas estrategias de intervención educativa, con el fin de promocionar el perfeccionamiento y la actualización del profesorado. La Psicología pasa, por tanto, a ser considerada como un recurso auxiliar y no como un ámbito de investigación. De hecho, el material experimental disponible en el Laboratorio del Museo no fue aparentemente rentabilizado en este sentido. La sensibilidad de los reformistas se dirigía, en definitiva, más hacia la verificación de un ideal educativo que hacia el análisis empírico de los fundamentos psicológicos de la instrucción. En el fondo, aspiraban a que la Psicología legitimase tal ideal educativo. De alguna manera, la introducción y el desarrollo de la Psicología se benefició del impulso reformista, pero, a un tiempo, dicho impulso pudo hacernos sordos a otras vías para la reivindicación del discurso psicológico.

BIBLIOGRAFIA

- Cossío, M.B. (1884). El Museo Pedagógico de Madrid. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, VIII, 313-317.
- Cossío, M.B. (1897a). De su jornada: Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación. Primera lección a las Escuelas de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXI, 33-36 y 70-77.
- Fresneda, A. J. (1986). *La Educación en el Ateneo de Madrid (1835-1936): un enfoque documental*. Memoria de Licenciatura inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- García del Dujo, A. (1986). *El Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*. Ediciones de la Universidad de Salamanca (I.C.E.).
- Landa, R. (1966). *Sobre Don Francisco Giner. Con una carta inédita*, México: Cuadernos Americanos.
- París, C. (1982). "Posición de la ciencia en el complejo cultural, contra la autonomía de la ciencia", *Actas del Primer Congreso de Teoría y Metodología de las ciencias*, Oviedo: Ediciones Pentalfa.
- Rosa, A. (1988). "Un enfoque socio-histórico de la Historia de la Psicología", en A. Rosa, J. Quintana y E. Lafuente (comp.): *Psicología e Historia. Contribuciones a la investigación en Historia de la Psicología*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosa, A.; Huertas, J.A.; Blanco, F. y Montero, I. (1991). "Algunas reflexiones sobre metodología en Historia de la Psicología", *Revista de Historia de la Psicología*, 12(3-4), 393-403.
- Yela, M. (1987). "Los orígenes de la Psicología científica en España. El Dr. Simarro y su fundación", *Monográfico de Investigaciones Psicológicas: Los orígenes de la Psicología científica en España. El Dr. Simarro*, 4, 67-79.

¹ Hemos comentado este asunto en el Capítulo II de la Sección Primera cuando hablábamos sobre las relaciones entre Viqueira y Simarro.