

Educando el alma psicológica *

Educating the Psychological Soul

Matthew Curtis

Chicago Public Schools

Resumen:

Este trabajo retoma aspectos de una exploración de los trabajos de cuatro importantes psicólogos educativos estadounidenses –Granville Stanley Hall, William James, John Dewey y Edward Thorndike– para concentrarse en los principios rectores del desarrollo de los niños. Los trabajos de estos autores están considerados como funciones que psicologizan al niño como un proceso de llegar a ser humano, que deba ser educado con fines éticos e inteligentes. Dos puntos de partida históricos se abordan en este artículo: (1) explorar la psicología como una formación de la moral del niño y (2) la clasificación y el orden del ser de forma razonada a partir de una psicología que abre el interior del niño a la supervisión y al cálculo. Este enfoque explora la psicología educativa como una maquinaria de prácticas discursivas, intelectuales y materiales que invitan al estudiante a ver /ser visto y formar/ser formado de formas particulares. Educar al yo autónomo requería métodos modernos.

Palabras clave: Fabricar al niño moral, psicología educativa, gobernanza, alma, yo.

Abstract:

This paper draws from an exploration of the works of four prominent American educational psychologists –Granville Stanley Hall, William James, John Dewey and Edward Thorndike– to focus on principles governing principles governing the child development. The works of these authors are considered as functions that “psychologize” the child as a human “becoming” that is to be educated towards ethical and intelligent ends. Two historical vantage points are taken in the article: (1) To explore psychology as fabricating the moral child and (2) The mapping and orienting the self through reason through a psychology that opens the interior of the child to calculation and supervision. The approach explores educational psychology as an assemblage of discursive, intellectual and material practices that invite the student-child to see/be seen and to shape/be shaped in particular ways. Educating the autonomous self required modernized methods.

Key words: Fabricating the moral child, educational psychology, governmentality, soul, self

* * * * *

Recibido: 18/09/2007

Aceptado: 21/12/2007

Traducción: Slava López Rodríguez, Revisión Técnica: Miguel Peryra y Antonio Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, la pedagogía estadounidense estaba aliada al razonamiento psicológico de forma novel e influyente. Las concepciones paradigmáticas de libertad, aprendizaje, ciudadanía y personalidad en sí se basaban cada vez más en la capacidad del individuo de adaptarse estratégicamente a su entorno y utilizar y actualizar constantemente su capital humano. Las opciones futuras del niño y de la nación se realizarían por medio de la planificación racional, el conocimiento aplicado y la guía dirigida a tales propósitos. La pedagogía, psicológicamente informada, trabajaba para promover estos fines.

Este trabajo retoma aspectos de una exploración de los trabajos de cuatro importantes psicólogos educativos estadounidenses –Granville Stanley Hall, William James, John Dewey y Edward Thorndike– para concentrarse en los principios rectores del desarrollo de los niños. Los trabajos de estos autores están considerados como funciones que psicologizan al niño como un proceso de llegar a ser humano, que deba ser educado con fines éticos e inteligentes. Desde este punto de partida, la construcción disciplinar de la psicología educativa es una empresa epistemológica-ética-ontológica. Esta genera conocimiento autoritario que tanto el niño competente e inteligente como su tutor deban utilizar para cultivar modos morales de ser, actuar y pensar.

Al unir las diferentes características de la psicología busco considerar sus principios para ordenar al niño como un sujeto de observación e intervención. Mi argumento es pensar históricamente acerca de lo que hace de estas características diferentes un grupo de puntos de vista que sean posibles e inteligibles en psicología. Dos puntos de partida históricos se abordan en este artículo: (1) explorar la psicología como una formación de la moral del niño y (2) la clasificación y el orden del ser de forma razonada a partir de una psicología que abre el interior del niño a la supervisión y al cálculo. Este enfoque explora la psicología educativa como una maquinaria de prácticas discursivas, intelectuales y materiales que invitan al estudiante a ver /ser visto y formar/ser formado de formas particulares.

2. FABRICANDO AL NIÑO MORAL

El discurso psicológico incorporó lo que tradicionalmente fueran valores religiosos y preocupaciones dentro de un dominio científico. La psicología educativa ofreció estrategias seculares para dirigir y evaluar el desarrollo dentro del mundo terrenal. Estos desarrollos se predicaron principalmente, en gran medida, a partir de “impulsos modernistas” que consideraban la moralidad como un “guía para la acción” que “se pensó se preocuparía solo por lo que es correcto hacer y no por lo que es bueno ser” (Hutchison, 1976, 78). El consenso general considera que la moralidad sería más objetiva y racional si se pudieran gobernar sus medios en vez de sus fines. Como lo explicara Dewey, “la moral no es un catálogo de acciones o un grupo de reglas que se deban aplicar como métodos médicos o recetas de cocina. La necesidad en moral es de métodos específicos

de investigación y de invención" (1920, 170). La psicología educativa se erigió como una ciencia moral dictando cómo formar los hábitos, educar la voluntad, y entrenar la inteligencia para lograr con pericia la "continuidad del cambio" y adherirse al "evangelio del crecimiento presente" (Dewey, 1922, 284). Tres motivos que circularon para todo el conjunto de la psicología educativa así como de las ciencias morales, como se analiza a continuación.

2.1. El pecado-la enfermedad

La psicología educativa enfatizó el lugar del alma en este mundo en vez del próximo. Muy parecido a lo ocurrido con la nueva teología que estaba descartando la Edwardiana doctrina del pecado original en el pensamiento religioso estadounidense hacia el mismo período, la psicología educativa sugirió que la depravación moral no era innata sino que era el resultado de la incapacidad o la falta de voluntad para responder a nuestra "naturaleza superior" (Smith, 1955). Las enfermedades de varios tipos se volvían más importantes para un diagnóstico social que el pecado. La absolución y el tratamiento requerirían mucho más que el perdón de un sacerdote y/o la penitencia personal. Según William James, el reino primario de expiación estaba variando del purgatorio o el infierno al reino terrenal. La inmoralidad y la falta de toma de decisiones se consideraban que podían incapacitar el cuerpo y también mancillar el alma. Al hablar de la bancarrota moral del alcoholismo, James advirtió que mientras:

"el borracho puede no contarle, y un cielo piadoso puede no contarle...pero de todas formas está siendo contado...Abajo entre sus células nerviosas y las fibras las moléculas lo están contando, registrándolo y almacenándolo para utilizarlo en su contra cuando la próxima tentación venga. Nada de lo que hayamos hecho, en un estricto sentido literal y científico, será olvidado (1899, 53).

Puede que ya no se espere alcanzar la salvación por medio de una vía pasiva o por medios pacíficos. En compromiso eficaz y activo se requería. La psicología educativa podía guiar la producción de un actor moral, reflexivo, y razonable capaz de manejar su conducta para regular su cambio. La anomalía psicológica, más que la depravación innata, se consideraba el mayor de los riesgos de la salvación.

2.2. La decadencia de la virtud y la enmienda de la libertad

El individuo se consideraba capaz de autogobierno solo después de haberse sometido a las formas y cantidades requeridas de gobernación. El individuo moral se formaba, no nacía. Por lo tanto, el papel integral que la virtud individual había tradicionalmente jugado reforzando el pensamiento republicano se desplomó significativamente (Trohler, 2005). Durante la Era Progresiva Estadounidense, la responsabilidad de progreso y de orden había cambiado de forma significativa de los seculares a los administradores públicos y a los científicos expertos (Sandel, 1996). La psicología educativa jugó un papel importante en esta transición. La moralidad del niño se consideraba como un proyecto de desarrollo continuo. El niño deberá ser educado y su cuerpo entrenado en formas particulares, antes de que se confíe en que puede controlar

de forma competente su propia conducta. E. L. Thorndike recomendó que se revisaran los imperativos morales del pensamiento y la práctica educativa. Este aconsejó:

Hemos reemplazado la palabra "auto confianza" por la confianza en los hechos, "autodirección" por la dirección racional, "iniciativa" por buena disposición para llevar el pensamiento o el experimento hasta sus conclusiones justas a pasar de las tradiciones, las costumbres, y la falta de compañía (1919, 11).

La libertad, la independencia, y la autonomía siguieron a la disciplina y al conocimiento. Educar al yo autónomo requería métodos modernos.

Formas anticuadas de control soberano no eran vistas como medios adecuados para estabilizar la sociedad. La forma en que el individuo era propenso a actuar en el futuro fue al menos una consideración tan importante como la forma en que habían actuado en el pasado. La prevención fue más efectiva que los intentos tardíos de intervención y cura. La psicología educativa solucionó estas preocupaciones al proveer una forma de pensar acerca del orden y el gobierno de acuerdo con un proyecto psicológico y no como algo coercitivo. La transformación de las estrategias de gobernación y de las filosofías políticas del yo requirieron de una nueva noción de libertad. La versión de libertad honorífica del momento del Republicanismo se basaba en ideas vinculadas a los derechos humanos, las libertades naturales, y la posesión de la propiedad. El pensamiento político progresivo y el razonamiento psicológico ofrecieron un aporte muy diferente. Los derechos ya no eran inalienables o verdades evidentes en sí mismas. La libertad se predicó de la capacidad de modificar el comportamiento y filtrar la experiencia en modos psicológicamente relacionados. Los datos que justificaran al niño bueno y libre se tomarían de estudios controlados y decretos profesionales, no del debate público o de las tradiciones de la comunidad. El estudiante y sus educadores se esperaba utilizaran dichos datos para trazar la biografía de la experiencia personal del estudiante en relación estratégica con las trayectorias más objetivas derivadas de las ciencias biológicas y sociales. La libertad, en este sentido, es la capacidad de ejercer la acción y la opción racional, y no de la exención del control o la indiferencia.

La psicología educativa sugería que el control social se pudiera obtener por medio de tácticas productivas, en vez de por medio de tácticas represivas. La educación podría fabricar al nuevo niño. "Ya no podemos coaccionar una ruptura", anunció Hall, "pero podemos liderar e inspirar si evitáramos el arresto. La individualidad debe tener un soporte más duradero" (1905, 453). La libertad obligada y la individualidad prescrita, como se representan en las obras de estos autores, no son los nombres apropiados que inicialmente parecían ser. La psicología educativa vinculó la libertad con la razón de manera que formaron una pareja co-dependiente, en la que una siempre requería de la otra y ambas eran incumbentes de acuerdo con el autocontrol. La libertad, en otras palabras, no es libre. Es un estado condicional que debe ser ganado y mantenido de forma activa. La educación adecuada podría formar al estudiante autoregulado que comprometería efectivamente el presente para ordenar el futuro para actualizar y mantener esta libertad.

2.3. Razón como resultado/ Governamentalidad

La psicología educativa reconstituyó al yo razonable. Uno de los componentes integrales del "ser" o personalidad es la habilidad para adoptar y utilizar el razonamiento psicológico para lograr una construcción y conservación moral. La psicología educativa movilizó un modo de razonamiento que tomó tanto de la tradición intelectual de la ilustración estadounidense como se alejó de ella en aspectos cruciales. La razón sería la estrategia que prepararía de mejor forma al individuo para afrontar el cambio constante y asegurar el progreso. A diferencia del pensamiento ilustrado predominante, sin embargo, la psicología educativa no clasificó al razonamiento como un don humano innato. La razón no era algo que uno poseía o no. Era una cualidad que se ganaba a través de la deliberación y de las acciones correctas. Al igual que la virtud, era establecida *ex post facto* en vez de *ipso facto*. Como dijera Dewey, "la razón, debemos repetirlo, es un resultado, una función, no una función primitiva. Lo que necesitamos son aquellos hábitos, disposiciones que conlleven a una visión imparcial y consistente de las consecuencias. Entonces nuestros juicios son razonables; somos las criaturas razonables" (1922, 247). Además la habilidad de razonar no era la característica distintiva de la "naturaleza" humana. Era el potencial para actuar, creer, y comportarse e influir en el desarrollo de formas escrupulosas que constituyen al humano y lo capacitan para diferenciar al "más humano" del "menos". La psicología educativa enfatizó el potencial humano, no la naturaleza humana. La libertad, la verdad, la bondad, el progreso y otras cosas por el estilo estaban equilibradas de forma insegura mientras que su fruto colectivo dependía de la acción correcta y racional.

3. ELABORAR UN MAPA Y ORIENTAR AL YO POR MEDIO DE LA RAZÓN

Las escuelas como "laboratorios" para las ciencias de los asuntos humanos y la psicología educativa como la espina pedagógica

El período histórico de 1880-1920 en los Estados Unidos se describe a veces como uno de un rápido desarrollo industrial, de flujo de inmigrantes, urbanización, una amplia circunvolución y una complicación de la vida en general; todos estos han hecho que los historiadores lo describan como una "búsqueda del orden" (Wiebe, 1966). La educación pública se consideraba a menudo como el medio más lógico de lograr este orden. Muchos creían, sin embargo, que los métodos de enseñanza predominantes y el currículum del período requerían de una reestructuración substancial para que la educación pudiera cumplirlo de forma efectiva (Kliebard, 1995). Los objetivos de la educación ya no estarían solo limitados al aprendizaje. La educación debería preparar al niño/estudiante para vivir enteramente. El razonamiento psicológico se caracterizó de acuerdo con la práctica pedagógica de forma que el adiestramiento basado en las ciencias podría manejar el comportamiento del estudiante/ niño. El método científico surgió como una guía para el pensamiento y la acción en general así como un cuerpo especializado de estrategias epistemológicas para la exploración del reino natural.

Los desarrollos del currículum durante este período indican la creciente influencia del razonamiento psicológico. *El Informe del Comité de los Diez sobre Estudios de la Escuela Secundaria*, salido en 1893, imploraba a los educadores que fomentaran “los poderes de la observación, la memoria, la expresión, y el razonamiento” de forma tal que el contenido y las asignaturas se pudieran dominar de forma más eficiente. *Los principios cardinales de la Educación Secundaria*, publicados 25 años más tarde en 1918, afirmaba que “el conjunto total de las habilidades humanas, los hábitos, los sistemas de conocimiento, etc.” debían ser difundidos por una pedagogía basada en la psicología (Willis *et al*, 1993, pp. 156-66). El ámbito de la nueva educación se había extendido más allá del simple ejercicio mental defendido por el currículo clasista de los años precedentes. Este se había convertido en un ejemplo importante de lo que Foucault había inferido como la conducta de la conducta. El progreso no se aseguraría ciertamente solo por medio de la inteligencia o la exortación moral.

La filosofía moral y la psicología de la mente que influyeron en los Estados Unidos a principios del siglo XIX, hablan del equipamiento de la mente y caracterizaron al cerebro como un músculo que requería una disciplina simple pero estricta. La orientación funcional de los psicólogos considerada aquí, sin embargo, conceptualizó al niño como una entidad que requería una nueva actualización completa en vez de un mero ejercicio intelectual y/o una inculcación moral. La noción de auto actualización reinserta una noción del alma pero una que se preocupa por el presente. John Dewey planteó, “campo de debates del siglo XX fue la relación entre Dios y la Naturaleza; el campo de batalla de la actualidad es el alma humana” (1887, 205). La disciplina de la psicología educativa funcionó para relacionar a los supervisores educativos de los jóvenes con una red administrada de expectativas sociales, imperativas morales, y la perspicacia científica diseñada para “ganar” al alma del niño y beneficiar a todos los implicados.

El niño/estudiante era visto a la vez como un producto predispuesto de lineación genética y de desarrollo evolutivo y un recurso plástico que respondía a la formación del experto. Este razonamiento delimitó el rango potencial de adaptación dentro de parámetros biológicos y ubicó la psicología educativa como la heurística lógica para contemplar y estructurar el desarrollo educativo. E.L. Thorndike admitió que la educación “no puede mejorar el linaje racial por los medios directos de la herencia biológica”, pero este aseguró que “podría hacerlo por medio de la herencia social. Podría mejorar la raza al enseñar a los padres prospectivos la crianza de los hombres, de la misma forma que crían animales y plantas” (1929, 281). Desde esta perspectiva, el estudiante/niño no solo requería de los recursos para desarrollarse, sino que él mismo es un recurso que debe ser desarrollado. William James habló acerca de estas preocupaciones al plantear que la principal meta de la educación “consiste en la organización de los recursos y de los seres humanos, de los poderes de la conducta que deben prepararlo para su mundo físico y social”. James planteó que la educación “no se podía describir de una mejor forma que al llamarla *la organización de los hábitos adquiridos de la conducta y las tendencias del comportamiento* (1899, 27). La estabilidad en un mundo siempre cambiante encontraría en cuerpos de

conocimiento de acumulación progresiva y significativa y se enraizaría dentro del propio ser del niño.

La psicología educativa se concentró en el ser como un individuo automatizado que requería de la incorporación en la comunidad y del entrenamiento efectivo si este optimizara las aptitudes intrínsecas. G.S. Hall dijo que "la mente del hombre es la medida de todas las cosas" (1885, 134), lo que resume el enfoque general que la psicología educativa ha observado tradicionalmente en una gran variedad de aspectos. Comenzando por nociones a priori de la mente humana normal delimita los pensamientos de acuerdo con el cambio, la adaptación y el progreso. El humano "natural" (con instintos biológicos, capacidades corporales, y un razonamiento psicológico bien desarrollado) y la sociedad "natural" (democracia) se definen como inevitables y positivas. El desarrollo humano es un viaje moral apoyado de propensiones naturales pero amenazadas constantemente por la crianza inepta y la perversión del entorno. Algunos puede que nazcan en un mejor medio que otros pero todos estaban obligados a adoptar creencias y comportamientos particulares para demostrar la maximización genética y la valía moral. La libertad, la inteligencia, y la moralidad se fundieron sin estar bien interconectadas con el control, la razón y el decreto administrativo en formas nuevas y críticas.

3.1. La mente como la sustancia del alma moderna

La preocupación científica con el cálculo y la medida del desarrollo interno del niño se llamó "nueva" psicología. G.S. Hall planteó que la misión de esta nueva psicología era;

...No solo buscar pequeñas armonías y los pequeños ajustes entre la ciencia y la religión, sino inundar y transfundir las nuevas y amplias concepciones del universo y el lugar del hombre en este –ahora tomando forma lentamente, y dando razón a un nuevo cosmos, e integrando consecuencias sociales y prácticas momentáneas y de largo alcance– con el antiguo sentido bíblico de la unidad, la racionalidad, y el amor por encima y por debajo de todo, con sus grandes consecuencias (1885, 247).

Mientras se intentaba diferenciar a la "nueva" psicología de sus raíces religiosas, los objetivos retóricos e implícitos de ambas pero confundidas y vinculadas en conjunto suelto de prácticas y mentalidades interrelacionadas. Hall caracterizó correctamente la nueva psicología como que "aportaba nuevos métodos y una nueva posición a la filosofía" y creía que esta era "cristiana de pies a cabeza" (1885, 242). La supervisión pastoral y la pedagogía guiada de forma científica podrían producir actores capaces de orientar su comportamiento de acuerdo con una caracterización interna exacta y moral del ser y de la sociedad. Teniendo en cuenta la esperanza del pensamiento de la Ilustración, se sostenía que una necesidad ya no esperaba por la ciudad paradisíaca de San Agustín. Se sugirió que, con determinadas cantidades de esfuerzo y de razón, un jardín del Edén terrenal podría ponerse de moda (Becker, 1959). La mente-alma moderna en la psicología educativa funciona para facilitar lo sublime moderno.

La psicología ha conceptualizado de forma tradicional la mente individual como derivada de un tipo universal. Thorndike se mofaba de estas psicologías anteriores por ser "parciales." Este explicaba que estas:

Creían en una mente típica o estandarizada, a cuya imagen todas las demás habían sido formadas, y de las cuales se diferenciaban solo en raras cuestiones. Estudiaban la "mente" y descuidaban las mentes individuales. Estas se enfocaban de forma excesiva en la "voluntad" del "hombre", mientras que se olvidaban de intereses, impulsos, y hábitos del hombre moderno (1911, 7).

Las mentes individuales necesitaban diferenciarse, al menos de forma cuantitativa, si no de forma cualitativa, de la versión generalizada de la mente universal de forma que el desarrollo se pudiera estandarizar y las áreas de deficiencias atacadas para lograr remediarlo. El alma de la psicología no fue un derivado de tipo universal ni fue una esencia a la que se accedió por medios trascendentales. Fue un efecto de aptitudes, intereses y deseos individualizados. El alma universal se formuló por medio de por cientos de estadísticas y el razonamiento de la población. El alma individual era una función de segundo orden que se definía en relación directa con un patrón universal y se realizaba por medio de la acción

La educación se apoyó en tales nociones pero más tratándose un proceso de formación que por uno de revelación. El alma no es un espíritu sui generis que yace en nuestro interior. Está constituido o formado de acuerdo con varias fuentes externas. El niño/estudiante como ser ya no es un fin cristalizado o una entidad estática sino que es un proyecto en desarrollo que requiere de prácticas y de proficiencias específicas para interactuar con proficiencia con un entorno que cambia constantemente. Es interesante plantear que dichas prácticas como la enseñanza centrada en los estudiantes se debaten a la luz de estas consideraciones. El niño por entero, no se vuelve un foco de preocupación para su propio bienestar. Intentos de entender al estudiante se emprenden de manera que él o ella estén determinados de forma más ajustada y con un alineamiento más conveniente con las nociones universales de "bien", "inteligencia", y "crecimiento". Este estilo de salvación del alma necesitó filosofías específicas de la mente.

3.2. Gobernando el cambio en el niño

El pensamiento evolutivo ha convencido a muchos de que la planificación debe ser continua y constante, si se mantuviera el progreso. Los hallazgos darwinianos sugirieron que "la ética tuvo que ser reescrita en un estilo evolutivo con la esperanza de liberar la mente de las implicaciones del determinismo mecanicista" (O'Donnell, 1985, 58). Las voces constantes eran obligatorias y solo los decisores racionales eran libres legítimamente. La verdad, la bondad y el crecimiento requerían de la voluntariedad y la habilidad de responder al entorno en una base experimental de caso a caso. La psicología educativa podría preparar a los individuos para que realicen esta tarea efectivamente. De ahí que, es tanto un cuerpo de contenidos de conocimiento y una prescripción para la convivencia moral que asignan al niño/estudiante la responsabilidad de asegurar el progreso futuro de la civilización. John Dewey articuló la obligación:

La causa de la civilización moderna se erige y colapsa con la habilidad del individuo de servir como su agente y objeto. Y la psicología se enseña teniendo en cuenta la forma en la que la vida individual se mantiene y se reorganiza. La psicología es el intento de establecer detalladamente la maquinaria del individuo considerado como instrumento y órgano a través del cual opera la acción social (1910, 302).

Para reposicionar y regular de forma subjetiva esta cuestión, algunas nociones predominantes de la "mente" requerían de una revisión.

Las tradiciones psicológicas anteriores no estaban bien equipadas para guiar la reconstrucción social y el entrenamiento individual que la educación debía lograr. Las asociaciones y las facultades de psicología relevantes de esta época basaron la mente de acuerdo con un modelo mecanicista inspirado en la física. La mente en dichos modelos era demasiado pasiva como para que pudiera formar la experiencia y utilizar y adaptarse de forma reflexiva al entorno. La psicología funcional que entrelazó la disciplina estadounidense de la psicología educativa se enfocó en la operación de la mente más que en su composición y clasificó la mente como verbo y no como sustantivo. A diferencia de la orientación estructuralista que caracterizó a las etapas anteriores del pensamiento psicológico en Estados Unidos, la escuela funcional transportó el énfasis del "qué" simple de la conciencia por el "cómo" y el "por qué" (O'Donnell, 1985, 11). El espacio analítico se despejó tanto para una más clara prescripción como para la descripción. La mente entrenada apropiadamente debía estructurar su propio desarrollo constante al orientar su potencial de comportamiento en conjunto con un proceso de producción experimental administrado apropiadamente.

3.3. "Mapeando" el alma

Si se define "alma" como naturaleza humana y su conocimiento como lo hace Elmar Klinger, se diría que la psicología apoya el protestantismo moderno de renuncia al alma como una sustancia inmortal y su consideración posterior como fuente del ser. Desde esta perspectiva el alma no es un don inherente. Es un potencial para el desarrollo humano. El hombre no es reducible a su alma. El alma es uno de sus "principios para ser" como también lo es "la potencia humana para lo absoluto" (1975, 1615-1618).

Siguiendo con la larga tradición moral protestante, la salvación era ampliamente vista como que requería más que una colección de "simplemente trabajos buenos". "Una vida de trabajos buenos combinados dentro de un sistema unificado" por un alma gestionadora era necesaria (Weber, 1958, 117). La acción y la planificación suplantaron los buenos pensamientos y la gracia como los motores de la moral. La psicología educativa pulió estrategias por las cuales cada uno podía monitorear su desarrollo personal y actualizar su humanidad. Así el objetivo central e implícito de la psicología educativa en este periodo era manufacturar un equivalente moderno del alma. Autorregulación y control pedagógico eran considerados prerrequisitos para un alma autónoma y no como impedimentos. Para Freedom, James era "solo necesidad entendida"

(1896, 149). Un aspecto un tanto irónico es que mientras muchos de los psicólogos educativos del período creían superar el dualismo mente cuerpo que había ocupado el pensamiento filosófico del oeste desde Descartes, ellos simplemente habían terminado por invertirlo y reinscribirlo. Para la psicología educativa la reelaboración de la subjetividad con la introducción de un alma sirvió más para convertirla en la prisión del cuerpo que al revés. (Foucault, 1995).

La estrategia discursiva de la psicología educativa obviamente difería de aquellos centrados en trabajos teológicos, pero las expectativas y exhortaciones morales de ellos eran similares en muchos aspectos. Ambos mantienen que el yo solo se puede actualizar y sostener por una adecuada alianza con estándares externos. John Dewey dijo, "la única forma de desarrollar el yo es hacerlo objetivo; la única forma de lograrlo es renunciar al interés del yo personal" (1887, 264). Introduciendo al niño-estudiante en una relación comparativa con el cada-niño nacido intelectualmente de la psicología educativa, lo particular/universal, real/ideal, y identidad/diferencia se unen. El "ser" del niño actual está intrínsecamente vinculado con el "debe" normativo del cada-niño. El yo esencial no es innato. Es un logro que se alcanza pensando y comportándose de formas pastoralmente sancionadas.

La mente como un órgano en desarrollo capaz de adaptarse a ambientes externos con niveles siempre ascendentes de sofisticación acepta el papel del alma en el discurso de la psicología educativa. Conceptualizar la mente de esta manera también impuso un conjunto de obligaciones específicas para de forma habilidosa engranar ajustes orgánicos y medioambientales. En esta coyuntura teórica que ensambla los postulados bio-psicológicos, la filosofía pragmática y la epistemología experimental se unen a imperativos éticos relacionados con comportamientos individuales que funcionan para manufacturar la odontología del yo/alma. El objetivo primario de pensar de acuerdo a Hall, Dewey, James y Thorndike no fue formular ideas. Era producir y sistematizar acciones de voluntad, creencia y comportamiento. Regulando la interrelación de pensamiento y comportamiento, la psicología educativa unió la capacidad intelectual con el valor moral y transfirió nociones de justicia y bondad en un marco trascendente dentro del sistema nervioso humano. Como señaló Dewey, la psicología educativa, como todos los "ajustes sociales" no fue un "medio para obtener algo para los individuos". Fue un "medio de crear individuos" (1920, 194). Como la práctica y el razonamiento relacionados a estos medios cambian, también lo hace la naturaleza del niño estudiante.

4. CONCLUSIÓN

El alma del niño-estudiante no es un producto evolutivo o bio-psíquicamente inevitable. Es una fabricación permanente. Por lo tanto, el alma no tiene una evolución ni una naturaleza. Tiene historias multitudinarias. A pesar de los reclamos en contra, la psicología educativa no omitió el alma de sus postulados científicos. Esta dió nuevas y sutiles estrategias discursivas para conceptualizar, explorar sostener y pontificar sobre el tema. La educación informada psicológicamente debe ordenar y regular el alma de los estudiantes

para que pueda gestionar y construir el futuro. El alma, en este sentido, es un efecto pedagógico y un logro experimental más que una fuerza causal. El alma surge solo después de ajustes racionales y disciplinados de, lo que William James llamó, "relaciones del interior al exterior". La educación pudiera rescatar el niño-estudiante y la sociedad educando a este en el yo-reflexivo adherido a un conjunto de creencias, comportamientos y prácticas racionalizadas que incluyan vagamente el lugar implícito del alma.

Referencias bibliográficas

- Becker, C. (1959). *The Heavenly City of the Eighteenth Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press.
- De Certeau, M. (1988). *The Writing of History*. New York: Columbia University Press [Ed. castellana: *La escritura de la historia*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 1969].
- Dewey, J. (1887/1967). *The Early Works of John Dewey, 1882-1898: Early Essays and Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding*. Volume 1. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1887/1967). *The Early Works of John Dewey 1882-1898: Psychology*. Volume 2. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1910/1965). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1920/1966). *Reconstruction in philosophy*. Boston: Beacon Press [Ed. castellana: *Reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar, 1964].
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology*. New York: The Modern Library [Ed. castellana: *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1964].
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish*. New York: Vintage [Ed. castellana: *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI, 1984].
- Hutchison, W.R. (1976). *The Modernist Impulse in American Protestantism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- James, W. (1896/1956). *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy and Human Immortality*. New York: Dover Publications.
- James, W. (1899/1983). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hall, G.S. (1885). "The new psychology," *Andover Review*, 3, 120-135, 239-248.
- Hall, G.S. (1905/1969). *Adolescence: It's Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Volume 2. New York: Arno Preass and New Yor: Times.
- Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Klinger, E. (1975). "Soul" in *Encyclopedia of Theology: The Concise Sacramentum Mundi*, editor Karl Rahner. New York: The Seabury Press, pp. 1615-1618. [Ed. castellana: *Enciclopedia Teológica. Sacramentum Mundi*. Barcelona: Herder, 1973-76].
- O'Donnell, J.M. (1985). *The Origins of Behaviorism: American psychology, 1870-1920*. New York: New York University Press.
- Sandel, M. (1996). *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, H.S. (1955). *Changing Conceptions of Original Sin: A Study of American theology since 1750*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Thorndike, E.L. (1911). *Individuality*. Boston: Houghton Mifflin Co.

- Thorndike, E.L. (1919). *Education for Initiative and Originality*. New York: Teachers College Press.
- Thorndike, E.L. & A.I. Gates. (1929). *Elementary Principles of Education*. New York: MacMillan Co.
- Trohler, D. (2005). Switzerland and the Netherlands in the 18th century: The Republican Discourse of Public Virtues. *De Achttiende Eeuw*, 37(1), 90-104.
- Weber, M. (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Charles Scribner's Sons [Ed. castellana: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969; trad. de Luis Legaz Lacambra].
- Wiebe, R. (1967). *The search for order, 1877-1920*. New York: Hill and Wang.
- Willis, G., W.H. Schubert, R.V. Bullough, C. Kridel & J.T. Holton. (1993). *The American Curriculum: A documentary history*. Westport, CT: Greenwood Press.