

LA "MUSCULARIDAD DEL ALMA".
CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EL PROYECTO
DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA DEL CARÁCTER EN LA INGLATERRA VICTORIANA

*The "muscularity of the soul". Epistemological considerations
about the project of scientific education of the character in Victorian England*

María Luján Christiansen*
Universidad de Guanajuato

RESUMEN: El presente artículo examina algunos aspectos del marco intelectual victoriano dentro del cual fermentó un peculiar entusiasmo por la educación científica del "buen carácter", entendiendo que su formación no podía prescindir de los importantes aportes que las ciencias naturales estaban proponiendo con respecto a la salud del cuerpo y de su influencia sobre el bienestar psicológico. El objetivo principal de este estudio de caso es comparar los núcleos argumentales de dos modelos enfrentados en torno al ideal caracterológico: por un lado, un tradicional paradigma religioso-moral que concebía el cultivo del carácter en términos de la educación mental y espiritual; por otro, una impetuosa cosmovisión que pretendía secularizar la educación del carácter a través del análisis científico de cómo se debe formar la conducta siguiendo las leyes naturales. Algunas disciplinas, como la fisiología mental, la psicofísica y la biología darwiniana, serían, en tal sentido, instrumentos clave. La ruptura entre ambas perspectivas (religiosa-moral y científico-naturalista) no debería ser reducida a un mero cambio correctivo de teorías psicológicas. En lo profundo, dichos modelos remiten, como diría Thomas Kuhn, a "mundos distintos".

PALABRAS CLAVE: caracterología, educación, corporalidad, Inglaterra victoriana, ciencia.

ABSTRACT: This article examines some aspects of the Victorian intellectual framework in which there was a particular enthusiasm for scientific education of the "good character". This interest promoted an understanding of "character" that considered its formation as shaped by the perspective of the natural sciences regarding body and of its influence on psychological well-being. The main objective of this case study is to compare the arguments of two models confronted around the characterological ideal: on the one hand, a traditional religious-moral paradigm that conceived the cultivation of character in terms of mental and spiritual education; on the other hand, an impetuous cosmivision that sought to secularize the education of character through scientific analysis of how behavior should be formed following natural laws. Some disciplines such as mental physiology, psychophysics and Darwinian biology would, in this sense, be key instruments. The rupture between the two perspectives (religious-moral and scientific-naturalist) should not be reduced to a mere corrective change of psychological theories. Deep down, these models refer, as Thomas Kuhn would say, to "different worlds".

KEYWORDS: characterology, education, corporality, Victorian England, science.

Fecha de recepción:
24 de abril de 2017
Fecha de aceptación:
25 de julio de 2017

* Doctora en Filosofía de la Ciencia por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (2006). Magister en Filosofía de la Ciencia por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (2001). Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), 1995. Profesora-Investigadora Titular A, Tiempo Completo, del Departamento de Filosofía, Universidad de Guanajuato, donde fue coordinadora de la Maestría en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 1), Perfil Deseable Prodep. Directora de proyectos de investigación y de tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Tiene publicaciones en el área de la historia, la filosofía de la ciencia así como en el terreno de la epistemología de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. Contacto: mlchris_mex@hotmail.com

INTRODUCCIÓN ¹

El concepto ‘carácter’ tiene una historia etimológica que se remonta al término griego *χάρακτήρ*, el cual nombraba a un instrumento usado para grabar y hacer una marca distintiva. La palabra sugería la existencia de un signo o rasgo generalmente reconocible y bien comprendido. Desde el siglo xvii dicho término comenzó a usarse figurativamente para referirse a “la suma de cualidades morales y mentales específicas de un individuo o una raza, la individualidad impresa por naturaleza y hábito sobre un hombre o una nación; la constitución moral y mental”.² En el siglo xviii la palabra se aplicaba también para aludir a “las cualidades morales desarrolladas con mayor intensidad”,³ adquiriendo rápidamente el sentido de reconocimiento o buena reputación.⁴

Varias de las alusiones a las cuales dicho término se remonta penetraron el siglo xix, atravesaron el siglo xx y siguen aún vigentes en las creencias populares acerca de lo que decanta nuestra individualidad. A lo largo de ese peregrinaje histórico, este concepto vivió momentos de esplendor y dramatismo, llegando a ser considerado la piedra angular del destino personal y nacional. Una muestra emblemática de su idílico lugar en los imaginarios decimonónicos de diferentes sectores sociales la hallamos en la década de 1860-1870 en la Inglaterra victoriana, la cual gustaba de describirse a sí misma como una “sociedad de la respetabilidad” (siendo dicha condición una consecuencia del “buen carácter”). En el transcurso de esos diez años, ocurrió un hecho destacado: se desató una acalorada controversia alentada por quienes pretendían arrancar la noción de carácter de su tradicional dominio moral y religioso e implantarlo en el terreno de la ciencia. Un sector importante de prestigiosos pensadores ingleses intentaba, enérgicamente, tratar el tema del carácter humano con el mismo rigor de otras investigaciones científicas. El más contundente de esos esfuerzos se gestó en la tradición de la psicología asociacionista, cuyo ideal era concretar el proyecto de formular una “ciencia del carácter”, definida como un “conocimiento correspondiente al arte de la educación”⁵ y desarrollada bajo el ala de campos de investigación que estaban adquiriendo en Europa gran influencia (tales como la fisiología refleja, la fisiología sensomotriz, la psicofísica alemana y el evolucionismo biológico y social).

El mérito de la noción se debió, en gran medida, a que su pertinencia explicativa no era cuestionada (independientemente de que se considera-

¹ En gran medida, el contenido de este artículo formó parte de una investigación doctoral mucho más profunda, denominada “La arquitectura del destino. Carácter, educación y ciencia en la Inglaterra victoriana” (Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2006).

² *Oxford*, 1933, p. 280. De aquí en adelante, las traducciones son mías, excepto que se indique lo contrario.

³ *Oxford*, 1933, p. 281.

⁴ *Oxford*, 1933, p. 281.

⁵ Mill, *System*, 1843, pp. 456-457.

ra que su formación debía ser predominantemente moral-espiritual o científica-natural). No obstante, ese momento de gloria fue relativamente efímero. Habiendo sido una noción medular para dar cuenta de la individualidad a mediados del siglo XIX, perdió protagonismo en un tiempo breve, al punto que, en 1890, la magistral obra de William James, *The Principles of Psychology*,⁶ no la incluía como tópico independiente. Si bien en los primeros años del siglo XX algunos investigadores aún definían la psicología del individuo en términos de una "ciencia del carácter",⁷ esta clase de definición se hizo cada vez más esporádica. En 1958 el *Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms* insinuaba que la situación epistemológica de la noción de 'carácter' ya estaba prácticamente definida, al reportar "la desaparición del significado inglés del término carácter",⁸ y su "reemplazo por el concepto más recurrente en el ámbito de la clínica: personalidad".⁹

Como para confirmar ese desplazamiento, el más influyente de los esquemas clasificatorios de la psiquiatría, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* reformuló los antiguos desórdenes del carácter (alcoholismo, drogadicción, desviación sexual y psicopatía) en términos de desórdenes de personalidad,¹⁰ tendencia asimilada igualmente por el *UCH Textbook of Psychiatry*.¹¹ Hoy por hoy, puede constatarse que el concepto inglés de 'carácter' (aunque permanezca atrincherado en el lenguaje de los biógrafos y de los filósofos morales, así como también en las disertaciones religiosas y en nuestro discurso cotidiano), brilla por su ausencia en el territorio discursivo de la psicología científica.¹²

⁶ James, *Principles*, 1890.

⁷ Véase: Baldwin, *Dictionary*, 1960, p. 173.

⁸ English, *Comprehensive*, 1958.

⁹ H. y E. English establecían la distinción entre *carácter* y *personalidad* en los siguientes términos: "El carácter es un sistema integrado de rasgos o tendencias conductuales que faculta a un individuo a reaccionar, a pesar de los obstáculos, de un modo relativamente consistente con las costumbres y principios morales. Se distingue de la personalidad por su énfasis sobre (a) el aspecto volicional y (b) la moralidad" (English, *Comprehensive*, 1958, p. 83). Para ampliar: Craik, R. Hogan y R. Wolfe (eds.), *Fifty Years*, 1993.

¹⁰ APA, *DSM-III-R*, 1987.

¹¹ Wolff, *UCH Textbook*, 1989.

¹² Algunos trabajos aislados sobre la psicología del carácter

Ante la indiferencia que actualmente se pueda manifestar respecto a una noción tan impregnada de connotaciones subjetivas como lo es la de carácter, el presente trabajo intenta hacer una reconstrucción de los nudos argumentales de las dos perspectivas caracterológicas enfrentadas tras el medio siglo victoriano (la conservadora-moral-religiosa y la reformista-naturalista-científica). Como podrá advertirse a lo largo del trabajo, las razones esgrimidas como defensa de una u otra posición no eran exclusivamente epistémicas. No se puede omitir, por ejemplo, que en la década estudiada (desde 1860 hasta 1870), las controversias sobre el carácter y la conducta individual y social estaban en el meollo de los discursos reformistas previos y posteriores a grandes transformaciones legislativas que ocurrieron en esos años, especialmente en el campo de la educación (la Nueva Regulación Educativa de 1861-1862, la Ley de Educación de 1869 y la de 1870, que estatúa la obligatoriedad de la enseñanza básica¹³) y en el ámbito político (la segunda reforma parlamentaria en 1867, que amplió el número de votantes de Inglaterra y Gales¹⁴): los reclamos liberales para ampliar los límites políticos de la nación estaban sostenidos, principalmente, por un explícito reconocimiento de las posibilidades que tenían las clases obreras de mejorar su carácter a través de una educación adecuada. Así, la reforma electoral transcurrió en forma paralela a la reforma educativa, que aspiraba a lograr una legislación que garantizara la educación básica. La filosofía pedagógica sustentada en la proyección de un sistema educativo emi-

en el siglo XX han sido el de Roback, *Psychology*, 1927, y los trabajos de Reich, *Character*, 1933. Una discusión más amplia sobre la pérdida de centralidad del carácter en la psicología del siglo XX se encuentra en Young, "Good", 1995.

¹³ La ley de obligatoriedad escolar, supuestamente orientada a brindar educación a las clases bajas, no modificó el sistema de subvenciones vigentes (pago por resultados) que regía desde 1861-1862, y que muchos consideraban como el peor cáncer del sistema educativo. Véase: Arnold, *Twice-Revised*, 1862.

¹⁴ La segunda reforma parlamentaria, en 1867, se llevó a cabo en un contexto de gran agitación social, con un nivel significativo de violencia urbana que desató alarma en algunos sectores de la población. Existe una historiografía muy amplia sobre la nueva ley electoral de 1867. Para una crónica de los eventos, se puede consultar: Smith, "Mill", 1866; Cowling, *Artist*, 1967; Evans, *Forging*, 1993, entre otras obras.

nementemente competitivo tuvo, en tal contexto, un rol decisivo. En conjunto, los argumentos que nutrieron esa nueva concepción sobre el carácter resultaban aceptables, plausibles y defendibles dentro de su propio hábitat ideológico. Fuera de la particular ecología de ideas, intereses y necesidades propias de su contexto, una noción distinta del carácter no hubiera tenido demasiado sentido ni viabilidad.

La propuesta comparativa entre un modelo caracterológico en declive y otro en nacimiento puede abrir una pregunta de corte *kuhniano* acerca de su agónica interrelación (la cual, desde una mirada simplificada, se podría ponderar como “correctiva”, sin más). Tratándose no sólo de dos teorías, sino de dos cosmovisiones tan profundamente separadas en cuanto a sus creencias, valores, expectativas, ideales y prácticas de conocimiento, cabe preguntarse por el grado de incidencia de tal ruptura, discontinuidad o, incluso, inconmensurabilidad.¹⁵ Por supuesto que una cuestión de semejante complejidad como la de determinar si puede o no hablarse de dos concepciones caracterológicas en continuidad y progreso, rebasa por mucho la extensión y el alcance de este artículo. Por razones análogas, resulta imposible en la extensión de un artículo adentrarse en una profundización de las cuestiones económicas, políticas y culturales del período tratado. Ciertamente, existe alrededor del tema y de la época un océano de investigaciones con enfoque histórico, educativo, psicopedagógico, deportivo, médico, cultural, entre otros. Este artículo no tiene, sin embargo, una pretensión de exhaustividad, sino de ejercicio prioritariamente epistemológico (y por ello mismo debe hacerse cargo de su carácter selectivo y parcializado). Nos limitaremos, entonces, a un con-

¹⁵ Thomas Kuhn introdujo, en 1962, la idea de “paradigmas inconmensurables” para referirse a las diferencias irreconciliables entre concepciones que, en apariencia (y sólo en apariencia) parecían aludir a un “mundo objetivo”. En su afamado libro *La estructura de las revoluciones científicas*, afirma que quienes proponen paradigmas rivales practican su oficio en “mundos distintos”. Los respectivos defensores de su postura ven cosas distintas cuando miran desde el mismo lugar en la misma dirección. Sus discrepancias son tales que podrían incluso fracturar la comunicación necesaria para identificar y superar esas rupturas. Véase: Kuhn, *Estructura*, 2006, p. 267. Desde esa óptica, se renuncia a la idea de que exista, entre ambos paradigmas o cosmovisiones, una acumulación progresiva.

traste inicial de algunos de los argumentos más destacados sobre la cuestión, cimentando las bases para una posterior revisión crítica de mayor envergadura.

EL CARÁCTER Y LA FUERZA DE VOLUNTAD DESDE EL EMERGENTE DISCURSO DE LA AUTOAYUDA

En 1861, Herbert Spencer proclamaba que “Toda labor formadora del carácter debe comenzar con un estudio de las leyes de la fuerza”.¹⁶ Tal afirmación reflejaba una noción típica de la época, a saber, que el carácter era “fuerza interna”. El ideal de un buen carácter hacía referencia al hecho de que el individuo estuviera dotado de una energía que lo impulsara a mantener un apego inquebrantable a aquellas formas de acción asimiladas como “virtuosas”. Tener “fuerza de carácter” no significaba poseer un conocimiento de los buenos valores, sino ser dueño de la energía necesaria para acatarlos, es decir, para convertirlos en guía del comportamiento. Sin ella, las cualidades como la perseverancia, el autocontrol, la independencia y el esfuerzo no eran nada. El carácter era una pre-condición para que el amor al deber se tradujera en acción.

La idea de “fuerza interna” no era nueva; por el contrario, tenía un profundo significado religioso arraigado en la noción de ‘fuerza de voluntad’ necesaria para enfrentar exitosamente los desafíos terrenales. Esta condición era valorada por diversos grupos religiosos de enorme importancia en la primera parte del siglo XIX, de los cuales derivaba una densa red de asociaciones voluntarias orientadas a tratar la “debilidad de la voluntad” causada por las “enfermedades del carácter” (por ejemplo, grupos de ayuda que se proponían la erradicación de los vicios, de la pereza, del delito, de la promiscuidad, de las conductas adictivas, tales como el consumo de alcohol, de opio y de tabaco, entre otras). En el contexto de adoctrinamiento moral y social que aquéllas ejercían, el problema del carácter individual estaba en el centro de las preocupaciones. Se suponía que, frente a la “tiranía de la organización individual”,¹⁷ era

¹⁶ Spencer, *Education*, 1861, p. 268.

¹⁷ Maudsley, *Mind*, 1873, p. 75.

preciso reeducar la voluntad, de modo que fuera posible recuperar la fuerza indispensable para resistir las tentaciones. Al describir el surgimiento de las Sociedades Cooperativas y los Bancos de Ahorro, Samuel Smiles (autor del exitosísimo libro *Self-help!*, en 1859) exaltaba la fuerza interna que necesitaba, por ejemplo, un adicto a las tabernas para tomar la decisión de “depositar en el banco el dinero que antes hubiera invertido en alcohol”.¹⁸ Para lograr tal propósito era menester “despertar facultades vitales”¹⁹ que le permitieran al individuo cortar con sus cadenas ancestrales, así como mantenerse erguido frente a la presión externa ejercida por el círculo de personas entregadas al vicio. El carácter se iba desarrollando a través de hábitos cotidianos y simples, a través de pequeñas batallas que, incansablemente repetidas, terminaban dominando la voluntad y la conducta. Modelar la estructura motivacional significaba fundamentalmente enseñarle al individuo a auto-disciplinarse a controlar cada uno de sus actos, a lograr la más absoluta internalización de los valores morales, de manera que deviniera incapaz de desear actuar de otro modo.²⁰

Ahora, si bien la idea de carácter estaba relacionada con una fuerza que plegara la conducta al deber moral, este último no representaba un sacrificio cuya recompensa se hallara exclusivamente fuera de este mundo. Por el contrario, la formación de un “buen carácter” tenía la enorme ventaja de conducir al éxito terrenal. Los escritos biográficos del género de la autoayuda mostraban una cantidad enorme de casos en los cuales aparecían ligadas la conquista con la fuerza de carácter, tanto para el individuo como para las naciones. Smiles narra historias de personas reales que habían conseguido un gran éxito con el único recurso de su inmaculada voluntad. El triunfo logrado no era exclusivamente económico, ni intelectual, como tampoco la fama o la adulación, sino la respetabilidad. Ser “respetable” en modo alguno era una condición ligada a la riqueza, al linaje, a los títulos o a los contactos sociales, sino que representaba un reconocimiento espontáneo a la fuerza invertida en la superación de la adversidad. Nadie podía gozar

de una respetabilidad social (mucho menos política) si no disfrutaba previa e independientemente de una buena reputación en su entorno inmediato, fundamentalmente en su propia familia. La admiración ganada en la esfera doméstica contenía el germen de la respetabilidad pública, pues el hogar era, para los victorianos, la matriz de toda moralidad, individual, social y nacional (el ámbito familiar era, según Smiles, el “semillero del carácter”).²¹

La clase de vida que cada adulto tenía era, en consecuencia, un indicador de su carácter. Una existencia miserable denotaba debilidad, abatimiento, falta de voluntad. Por el contrario, una vida decente evidenciaba fuerza para la lucha. En tal sentido, el ámbito laboral proporcionaba un terreno ideal para el despliegue de las principales virtudes que tipificaban a un *buen carácter* (cumplimiento, responsabilidad, honestidad, independencia, higiene, prudencia, ahorro, puntualidad, previsión, etc.). Fenómenos como el endeudamiento, el descenso social, la imprudencia especulativa y cualquier otro suceso financiero negativo, eran generalmente interpretados como exteriorizaciones del fracaso moral.

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

¹⁸ Smiles, *Ahorro*, 1875, cap. 8.

¹⁹ Smiles, *Carácter*, 1871, p. 40.

²⁰ Smiles, *Ahorro*, 1875, cap. 8.

²¹ Smiles, *Carácter*, 1871, p. 36. Un estudio que trata específicamente de la importancia social de la respetabilidad victoriana se halla en Thompson, *Rise*, 1988.

El evangelismo y el metodismo fueron una inspiración fundamental en el movimiento de reforma moral dentro del cual floreció esta ética del carácter individual atada a los valores del trabajo y el esfuerzo de superación.²² Mientras que el primero constituía un sostén moral entre las clases medias, el segundo reinaba predominantemente entre las clases trabajadoras. La réplica secularizada de ese movimiento reformista, cuyo credo religioso promovía el cultivo individual como base del cambio social, tenía una clara expresión en el utilitarismo, el cual —apoyado en la visión hedonista de la naturaleza humana— reforzaba la idea de que los principales males sociales (las causas de las desdichas) eran removibles mediante una correcta formación del carácter de cada persona. Pobreza, depravación y delincuencia eran consecuencia de una desmoralización ligada a la debilidad del carácter, reparable únicamente a través de la inculcación de buenos hábitos (mediante un régimen educativo de premios y castigos, cuyo objetivo fuese establecer en la mente de todo individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien general). Animada por la psicología asociacionista, la doctrina utilitaria (el *benthamismo*, también llamado radicalismo filosófico) influyó significativamente en las transformaciones de la legislación inglesa decimonónica.²³

La coexistencia de estas tendencias reformistas que ligaban la suerte concreta de un sujeto (su existencia material) con su carácter, contribuía a fortalecer el sentido de este último como poder, energía motriz, o agencia causal sobre el destino, en congruencia con un gran entusiasmo de la época por alimentar esa “fuerza del alma” que marcaba la diferencia entre una existencia digna y una existencia denigrante (identifi-

cable por la dependencia). Pero —y este punto es lo que se desea destacar a partir de aquí— esa preocupación por la fuerza interna y la energía volicional era, asimismo, un atractivo tema de discusión científica.

CARÁCTER Y FUERZA DE VOLUNTAD COMO TEMAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

A mediados del siglo XIX, la psicofisiología y la psicología asociacionista desarrolladas, entre otros, por Alexander Bain y John Stuart Mill, habían abierto un profundo debate en torno al dualismo mente-cuerpo, complicando la forma tradicional de entender la fuerza volitiva y las diferentes constituciones energéticas de los individuos. Tales planteamientos no eran tampoco ajenos al ámbito de la filosofía natural, donde los conceptos de ‘fuerza’ y ‘energía’ eran intensamente tratados.²⁴ Por ejemplo, mientras que una corriente *asociacionista-humana* argüía que la ciencia sólo podía dar cuenta de conjunciones constantes de fenómenos (pero no del concepto de ‘fuerza’), otros intentaban argumentar que dicha noción era mucho más que una analogía derivada del concepto de ‘intención humana’ (y que era tal fuerza la que podía, de algún modo, llenar la brecha entre la mente y el cuerpo). Incluso algunos llegaban a defender posturas antropomórficas de la naturaleza y a postular que, probablemente, toda fuerza era fuerza de voluntad (un intento de superar el causacionismo universal, expuesto magistralmente por J. S. Mill en 1843, y el mecanicismo dominante, que resultaba de particular interés en el contexto de la novedosa formulación matemática que William Thomson y Peter Guthrie Tait habían realizado sobre la Ley de Conservación de la Energía, y que los asociacionistas discutieron peculiarmente desde los aportes de Helmholtz).²⁵

²² Para ampliar, véase: Himmelfarb, *Demoralization*, 1996; Houghton, *Victorian*, 1957. Acerca de la conexión entre el sistema económico capitalista y la ética religiosa del puritanismo o protestantismo, véase: Weber, *Protestan*, 1930. Sombart retrotrajo esa conexión al judaísmo, que era, en su opinión, el arquetipo del puritanismo. Véase: Sombart, *Jews*, 1911. Un trabajo más reciente sobre el tema en Pollins, *Economic*, 1982.

²³ Especialmente en la modificación de la Ley Fabril (1833), la Ley de Pobres (1834), la Ley de Prisión (1835), la Ley de Salud Pública (1845) y, en 1839, en la creación del Comité Educativo. Véase: Bentham, *Introduction*, 1789; Woodward, *Age*, 1962; Dimwiddy, *Bentham*, 1989; Pearce y Stearn, *Government*, 1994.

²⁴ Una introducción al tema en Smith, “Background”, 1973.

²⁵ Un ejemplo de esas controversias fue la sostenida por William Whewell y J. S. Mill. Véase: Whewell, *Philosophy*, 1840; Mill, *System*, 1843, y una síntesis del debate en un artículo publicado anónimamente por Spencer en 1853, “Universal”. Sobre el causacionismo universal, véase: Mill, *System*, 1843. Para ampliar información acerca de los conceptos de ‘fuerza’ y ‘energía’ provenientes de la física y la ingeniería, se puede consultar: Harman, *Energy*,

La fisiología moral de William Carpenter, que tanto condicionó la visión acerca de la voluntad y el carácter humano entre sus contemporáneos asociacionistas, estaba enmarcada en esos esfuerzos por correlacionar los principios de la física, la fisiología y la psicología al demostrar que la fuerza o la energía constituían el punto de partida de todos los fenómenos y sus cambios. La idea carpenteriana de que “la fuerza, en sus diversas manifestaciones, es el principio rector de todo el universo natural”²⁶ estaba conectada con el llamado ‘dinamismo’, una concepción que intentaba dar cuenta de los procesos de la vida en oposición al mecanicismo y al vitalismo. Según las interpretaciones mecanicistas, la única forma de entender los fenómenos vitales era en términos puramente mecánicos o químicos (movimiento y materia). Para los vitalistas, en cambio, era preciso recurrir a la idea de la existencia de una *agencia vital* o *ánima* presente en todos los seres vivos, la cual los distinguía de las cosas inanimadas. Frente a estas dos posturas, el dinamismo postulaba una correlación entre la fuerza mecánica y la fuerza vital. Imbuido de las investigaciones de M. Faraday sobre la transformación de los modos de la energía mecánica, Carpenter sostenía:

La abstracta noción de ‘fuerza’, emanada de la voluntad divina, opera a través de la materia inorgánica, y se manifiesta en la electricidad, el magnetismo, la luz, el calor, la afinidad química y el movimiento mecánico. Pero, cuando es dirigida por estructuras organizadas, afecta las operaciones del crecimiento, el desarrollo, la transformación químico-vital, etcétera; y es transformada, además, a través de las estructuras así originadas, en agencia nerviosa y poder muscular.²⁷

La explicación de la *fuerza mental* no quedaba fuera de este esquema. Las *fuerzas físicas* correspondían a la naturaleza inorgánica, las *fuerzas vitales* a la

naturaleza orgánica y la *fuerza mental* únicamente a la naturaleza humana. La *fuerza nerviosa* era la forma más elevada de fuerza vital, y la misión de la fisiología mental era, según Carpenter, estudiar las relaciones entre la fuerza nerviosa y la fuerza mental en el individuo. La vida se definía como un proceso por el cual la energía evolucionaba hacia formas cada vez más sofisticadas y potentes, del mismo modo en que la materia se desarrollaba en compuestos de complejidad cada vez mayor. El organismo humano y la naturaleza inorgánica obedecían a la misma ley universal, pues el universo era visto como un sistema de fuerzas en el cual el Hombre, la Naturaleza y lo Absoluto formaban una gran unidad.

Estas ideas expuestas por Carpenter en sus conferencias para la *Royal Society* a principios de la década de 1850, inspiraron a Spencer a adoptar la hipótesis de que la fuerza era el hilo conductor entre las divisiones del sistema universal (entre lo animado y lo inanimado, lo vegetal y lo animal, lo animal y lo humano, el cuerpo y la mente, el individuo y la sociedad). Una mirada hacia la cadena evolutiva mostraba a la fuerza como un factor constante: “La evolución no es sólo un principio sino un hecho; no hay múltiples transformaciones similares, sino una sola metamorfosis progresando universalmente”²⁸. La persistencia de la fuerza era el fundamento de la vida, aunque de origen misterioso e imposible de conocer más que por sus efectos y sus leyes.

El entusiasmo de Spencer por mostrar las infinitas formas en las que la fuerza o la energía se transformaban tiñó notablemente su visión psicológica y educativa. La importancia de la nutrición, por ejemplo, radicaba en el hecho de que implicaba un proceso por el cual la energía física externa acumulada en la comida se transformaba en energía fisiológica, de la que derivaba la energía mental que sería transformada, nuevamente, en energía física interna. Por ello, la educación del ser humano y toda consideración del orden caracterológico-etológico debía partir de un conocimiento de las leyes de la fuerza. El atraso que llevaba a creer que un carácter se podía modelar desconociendo estas verdades elementales

1982; Smith, “Force”, 2003; Cantor, “William”, 1975; Gooding, “Metaphysics”, 1980.

²⁶ Carpenter, “Correlation”, 1851. Puede consultarse también: Hall, “Contribution”, 1979.

²⁷ Carpenter, *Mutual*, 1850, p. 752.

²⁸ Spencer, *First*, 1862, p. 538.

hacía que muchos no pudieran ver cuán obstructiva resultaba la clase de educación que los victorianos consideraban como idónea: el tipo de carácter que generalmente se veneraba como excelso era antitético a las necesidades evolutivas universales.

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

Un panorama de la intensidad de la controversia acerca de dichos ideales era apreciable en el enfrentamiento que durante varios años (a partir de 1857) mantuvieron dos figuras importantes de la Iglesia, el reverendo y canónigo Charles Kingsley y el cardenal John Newman, y dentro del cual la filosofía educativa de Spencer era vista como el principal apoyo kingsleysiano. El ataque a Newman era, en gran medida, un rechazo del modelo de carácter

cristiano que Newman y sus adherentes respaldaban como guía de la conducta, y que se basaba (según la interpretación de Kingsley) en el ejemplo de Cristo de docilidad, pasividad e inocencia (por oposición a la tendencia natural del hombre hacia las debilidades carnales y la fuerza muscular y material). La postura de Kingsley comenzó a difundirse como la defensa de una “cristiandad muscular” cuando apareció su novela *Two Years Ago* (1857), que, en opinión de varios críticos, parecía “adorar las facultades del cuerpo mucho más que las de la mente, y exaltar el valor de los espíritus animales y de la fuerza física”.²⁹

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

Muchos de estos argumentos eran usados en su incansable invitación a participar en diversas reformas en las condiciones de vida de algunos centros urbanos.³⁰ Por su participación activa en la resolución de problemas concernientes a la situación material en la que se vivía en determinados sectores de la población (principalmente en Londres y en Eversley), algunos llamaban a Kingsley “el apóstol de la pulcritud”.³¹

²⁹ Véase: Stephen, “Tom”, 1858.

³⁰ Kingsley confesaba estar cansado de muchas cosas, menos de su lucha por el mejoramiento sanitario. Observando que ningún esfuerzo era demasiado cuando se trataba de dicha causa, Kingsley le decía a Lady Harding, una mujer vinculada a un movimiento de reforma sanitaria (Ladies Sanitary Association): “No puede haber ningún error en esto de salvar vidas humanas y entrenar generaciones saludables. Dios la bendiga a usted y a todas las mujeres que han descubierto que los seres humanos tienen cuerpos tanto como almas, y que el estado de esta última muy frecuentemente depende del estado del primero”. (*Carta a Lady Harding*, 1859, incluida en Kingsley, *Charles*, 1877, p. 18, citada en Haley, *Healthy*, 1978, p. 117). Véase también: Kingsley, *Health*, 1874 y Thorp, *Charles*, 1937.

³¹ J. K. Laughton, 1877, p. 438, citado en Haley, *Healthy*, 1978, p. 116; Kingsley, *Sanitary*, 1880, p. 259. Sobre la reverencia kingsleysiana al cuerpo y la robustez física y la influencia sobre los

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

Sobre la base de este antiguo ideal, Newman renovaba la defensa de la educación liberal como un abierto desafío a la visión educativa utilitaria y científica de Spencer y al culto al cuerpo y la fuerza física (la “hombría”) que Kingsley pretendía conjugar con la cristiandad. Para Newman, la educación humanista (entendida como el cultivo del intelecto) era buena en sí y si la salud del cuerpo era estimada como un bien valioso en sí mismo, no había razón para negar que la salud intelectual también lo fuese (partiendo de esa

óptica, no había ninguna necesidad de explicar de qué le servía al hijo de un minero aprender, por ejemplo, griego o latín, ya que el saber era un fin y no un medio). Con esta línea argumental, Newman intentaba mostrar que, para sembrar la más perfecta salud del intelecto, era menester atravesar por una educación universitaria liberal. Así, el carácter-modelo quedaba ligado a una visión eminentemente intelectualista.³²

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

En el campo de juego los jóvenes adquieren virtudes que ningún libro les puede enseñar; no meramente valor y resistencia, sino, y mejor aún, moderación, autocontención, equidad, honor, aprobación no egoísta del éxito de los otros, y todo aquel “toma y da” de la vida que mantiene al hombre firme en su paso por el mundo, y sin el cual su éxito esta siempre mutilado o parcializado.³³

El ideal de un carácter “viril” se planteaba como la antítesis del viejo tipo de carácter “asociado con la femineidad, la cobardía y la deshonestidad”³⁴ (el cual se empeñaba en negar o reprimir la dimensión física

³² Véase: Newman, *Idea*, 1843; Culler, *Imperial*, 1955; Houghton, “Issue”, 1967.

³³ Kingsley, *Health*, 1874, p. 86.

³⁴ Kingsley, *Miscellanies*, 1859, pp. 6-7. La deshonestidad era una característica atribuida al catolicismo (al cual Newman pertenecía desde su conversión en 1845) en razón de su defendido celibato como condición de la profesión eclesiástica; el celibato suponía, para los críticos, una actitud hipócrita frente a las pasiones carnales propias del ser humano. En Haley, *Health*, 1978, p. 118.

héroes de sus novelas, así como en su vida personal, véase: Greg, “Failure”, 1868.

de la naturaleza humana). La independencia y el valor (cualidades sin las cuales la fuerza de carácter no podía desarrollarse) emanaban de cualquier espacio que deviniera campo de juego, y la universidad no era, en modo alguno, una condición necesaria ni suficiente para lograr ese propósito. La escuela era un taller en el cual el carácter era finamente tallado, pero no por su adoctrinamiento teórico, sino por el hecho de que era el lugar propicio para aprender a canalizar y modelar sanamente la energía y la fuerza de cada individuo a través del juego y el deporte.³⁵

Tal como aparece documentado en una rica literatura sobre el movimiento de los juegos en las prototípicas *Public Schools* inglesas, esta filosofía de la educación natural demostró tener una inmensa recepción cultural reflejada en el hecho de que los juegos consiguieron sumarse, de manera fundamental, a la vida escolar, hasta convertirse en una parte integral de la educación.³⁶ En un marco de desmesurados esfuerzos por erradicar la indolencia y la obscenidad entre los jóvenes, el juego era cada vez más aceptado como una forma de moderación caracterológica.³⁷

LA VIDA COMO UN CAMPO DE JUEGO: EDUCACIÓN CIENTÍFICA, ENTRENAMIENTO FÍSICO Y CARÁCTER NACIONAL

La idea de que la formación de un “carácter viril” pasara a ser el objetivo educativo de las reverenciadas *Public Schools*, no es un dato menor. Tales instituciones, que se organizaban predominantemente como internados y que ofrecían una costosa “educación de

calidad” para los hijos varones de las altas elites de la sociedad victoriana, funcionaban como terreno de cultivo de “los más admirables referentes identitarios” en la “sociedad de la respetabilidad” (no hay que olvidar que se procuraba formar a los futuros líderes de la nación).³⁸ Tempranamente, desde 1828, Thomas Arnold (Director en la Public School de Rugby) había introducido una reforma pedagógica que recurría a juegos de carácter lúdico-deportivo como parte de la vida académica de aquellos centros. El propósito no era, sin embargo, destronar la educación mental y religiosa, sino regular y controlar el uso del tiempo de ocio de los alumnos. En tal sentido, la función del juego deportivo era estrictamente “moralizadora”.³⁹ Unas décadas más tarde, esa visión sobre la experiencia pedagógica de Arnold, valorando las ventajas caracterológicas del deporte, influyó poderosamente sobre varios de sus discípulos (que llevaron tal innovación mucho más allá de lo que Arnold hubiera estimado prudente. Ese abuso lo denunció luego su hijo, Matthew). El ideal arnoldiano de virilidad resultó drásticamente reinterpretado en términos de la “cristiandad muscular” de Kingsley y el “animal perfecto” de Spencer.⁴⁰

Uno de los exalumnos de la Escuela de Rugby, el novelista Thomas Hughes, contribuyó significativamente a plasmar esa transición con su popular novela *Tom Brown's School Days* (1857), donde narraba las vivencias del joven protagonista, Tom, desde su nacimiento hasta su graduación en Rugby.⁴¹ Su relato fic-

³⁵ Véase: Newsome, *Godliness*, 1961, donde reconstruye la transición desde un ideal victoriano basado en la “santidad y el buen aprendizaje” hacia un ideal basado en la “santidad y la virilidad”.

³⁶ Véanse: Evans, *Victorian*, 1968; Gale, *Modern*, 1885; McIntosh, *Physical*, 1952.

³⁷ La mayoría de las preocupaciones al respecto tenían relación con prácticas “indecentes” entre los pupilos, tales como el consumo clandestino de alcohol y tabaco, y “vicios” sexuales, el peor de ellos: la homosexualidad. El deporte era intentado como un medio de gastar las fuerzas físicas sanamente, de modo de “purgar” el espíritu. Véanse: Lyttelton, *Causes*, 1887; Newsome, *Godliness*, 1961.

³⁸ Se tiene registro de que, a inicios del siglo XIX, sólo había siete instituciones que respondían estrictamente a la definición de *Public Schools*. Poco a poco, fueron emergiendo otras instituciones educativas que emulaban a las elitistas *Public Schools*. Véase: Barbero, *Deporte*, 1990.

³⁹ Ferrer, “Análisis”, 2012.

⁴⁰ Ejemplos puntuales sobre los proyectos de reforma en diferentes escuelas públicas en Mack, *Public*, 1939.

⁴¹ La mayor parte del relato estaba dedicado a los años transcurridos dentro de la escuela. Uno de los puntos cruciales de la novela tenía que ver con la relación de amistad entablada entre Tom y Arthur, compañeros de habitación. Arthur era físicamente débil, pero intelectual y muy bondadoso. Dado el sistema de prefectos impulsado por Arnold, Tom (de constitución fuerte, atlética, y capitán del equipo de críquet) se convirtió en el protector de Arthur (intimidado por los líderes de la escuela, que lo trataban de ‘afeeminado’). A partir de eso, la influencia de Tom sobre Arthur fue notable, pues le enseñó a jugar críquet erradicando su timidez, su

cional daba por sentado, sin duda alguna, la enorme carga valorativa de los juegos escolares (especialmente el fútbol y el críquet). Las funciones educativas de estos juegos se relacionaban con la creación temprana de hábitos de coraje y equidad que serían cruciales en la vida adulta. Durante su práctica, un joven aprendía a relacionarse con el medio natural, a asimilar una ética de grupo, a comprender las expectativas de sus pares y actuar de acuerdo con ellas, así como a definir su rol y su estatus dentro del propio mundo juvenil. El deporte era la mejor preparación para la adultez ya que, al igual que el juego competitivo, la vida no era sólo moralmente exigente, sino, y ante todo, físicamente demandante.⁴²

Por un lado, la novela de Hughes enfatizaba la continuidad e integridad de experiencias que conformaban el carácter de un individuo, de modo que el carácter adulto no era más que una síntesis de todo el pasado (cada etapa quedaba marcada en la historia personal, con sus héroes, costumbres y formas de recreación).⁴³ Bruce Haley interpreta la novela de Hughes como una demostración de que el proceso de formación del carácter seguía el patrón del crecimiento, o cambio vital, de la fisiología; pues, la asimilación activa del pasado en el presente (propia de un carácter saludable) constituía una integración de estructuras, de funciones y de ambas a la vez (es decir, la interrevolución de todas las fases de la existencia).⁴⁴

Pero lo más importante que esta novela ejemplificaba era, como ya se dijo, la profunda transformación de ese ideal de virilidad al que T. Arnold entendía en términos morales y mentales, y al que sus discípulos le estaban dando una dimensión física y corporal correlativa con los virajes sufridos por la psicología hacia la fisiología y la biología. Vale la pena contrastar ambos sentidos de la idea de ‘virili-

dad’ porque permite entender los reclamos de educación física y educación científica que se desprendían de la nueva acepción del término.

El ideal de virilidad, de acuerdo con el objetivo pedagógico originalmente defendido por T. Arnold (desde 1828 hasta 1842), tenía que ver con la instauración de un modelo disciplinario cuyo objetivo era la perfección moral e intelectual del “gentleman cristiano” puesto al servicio de la nación.⁴⁵ Combinando su tarea de maestro, director y pastor, Arnold organizó la disciplina en la Escuela de Rugby según el conocido “sistema de prefectos”, que obligaba a los alumnos a internalizar los principios morales y las reglas existentes en la escuela. Dicha implementación tenía la ventaja de que la vigilancia sobre el comportamiento cotidiano de los alumnos pupilos era practicada por ellos mismos en orden jerárquico: los estudiantes de los grados inferiores debían servir a aquellos que estaban en el último año (próximos a graduarse), entre quienes el director elegía a los prefectos, conformando un grupo gobernante a cargo de la mayoría de los asuntos internos de la escuela. De esta manera, la tarea de vigilancia que le competía a Arnold estaba distribuida de modo tal que se hacía constante e impersonalizada. El prefecto debía ser, para los inferiores, un referente caracterológico distinguido por su grado de madurez y su responsabilidad, su capacidad para dirigir y autodirigirse, y para procurar la moralidad y la disciplina; dicho brevemente, el prefecto era, en el ámbito escolar, un prototipo del carácter deseable y digno de un *englishman* útil al Estado, destacado por su hombría, entendida como una actitud permanente de anti-sentimentalismo (asociado a la debilidad de voluntad).⁴⁶

La transformación que produjo en Rugby tuvo que ver más con el régimen disciplinar que con los contenidos educativos. La forma en la que la escuela funcionaba (mediante el sistema de prefectos) sustentaba una visión de la vida como una pesada responsabilidad moral concentrada en el deber de

inseguridad y haciendo que Arthur se ganara la aceptación de sus compañeros. Pero la influencia también se dio en sentido contrario, ya que Arthur logró rescatar a Tom de la indiferencia religiosa, infundiéndole el hábito de la oración y de la lectura de la Biblia, e incentivándolo al estudio y al abandono de las artimañas que Tom usaba para aprobar los exámenes.

⁴² Fitzjames, “Tom”, 1858, p. 107.

⁴³ Hughes, *Tom*, 1888 [prefacio a la sexta edición].

⁴⁴ Un análisis relativamente detallado de la novela de acuerdo con esta secuencia en Haley, *Healthy*, 1978.

⁴⁵ Arnold, *Sermons*, 1845; Fitzjames, “Tom”, 1858. Sobre las ideas educacionistas de Thomas Arnold, véase: Bamford (ed.), *Thomas*, 1970.

⁴⁶ Un análisis detallado de esa transición en Newsome, *Godliness*, 1961.

conducir y ser conducido, y para la cual se requería fuerza de carácter. Como ha indicado David Newsome, ese ideal educativo, que precipitó la expansión de las *Public Schools* erigidas en instituciones-modelo, transmitió un paradigma pedagógico que promovía el espíritu de autoafirmación como rasgo fundamental del carácter nacional inglés.

Una importantísima Comisión Real instaurada en 1864 para determinar el estado de la educación en las *Public Schools*, la *Clarendon Commission*, reflejaba claramente esa estimación de la escuela arnoldiana:

Es inestimable todo lo que los ingleses le debemos a estas escuelas, en virtud de las cualidades que promueven en sus alumnos —la capacidad para controlar y controlarse, su aptitud para combinar la libertad con el orden, su vigor y virilidad de carácter, su gran respeto por la opinión pública sin caer en la esclavitud, su amor por el ejercicio y el deporte sano—. Estas escuelas han sido las principales guarderías de nuestros gobernantes; en ellas, y en las escuelas que más tarde se han adaptado a su modelo, se han formado hombres de las más diversas clases, logrando la igualdad social; aunque luego han seguido distintas profesiones y carreras, sus alumnos forjaron allí los hábitos que han gobernado sus vidas; probablemente ellos han sido quienes más han participado en la formación del carácter del “gentleman inglés”.⁴⁷

La idea arnoldiana de que educar era “formar caracteres viriles” permaneció incuestionable en la década de 1860. Sin embargo, el concepto de ‘virilidad’ recibió todo el impacto del evolucionismo spenceriano, la psico-fisiología y la filosofía pedagógica que ambas corrientes contribuyeron a desarrollar. La virilidad que, para Arnold, significaba una “excelencia moral cristiana”, cultivada por el intelecto en el seno de la capilla y el salón de clases, comenzó a ser desplazada cuando varios de sus discípulos (como era el caso de T. Hughes)⁴⁸ pretendían dar nuevo aliento a ese ideal pero haciendo hincapié en el hecho fundamental de que la exce-

lencia moral y mental nunca podía ser alcanzada con un cuerpo endeble o enfermo. En otras palabras, la aún deseable virilidad era una condición física-moral. El campo de juegos, que en la escuela pública arnoldiana era simplemente un espacio recreativo, estaba deviniendo ahora el escenario principal donde se moldeaban los futuros amos de la nación y del imperio, un suelo donde se desenvolvía el aprendizaje de mayor valor para la vida: la competencia.

Los historiadores del deporte coinciden en destacar al críquet como el más venerado de los deportes competitivos en las *Public Schools* de la década de 1860.⁴⁹ Despertando mayor pasión aún que el fútbol, la cancha de críquet llegó a ser vista como el lugar predilecto para la formación de virtudes tan importantes como la lealtad, la obediencia y la conformidad a las reglas, que no sólo definían la respetabilidad de un *gentleman* inglés, sino que también conformaban los instrumentos físicos, morales y mentales necesarios para asumir las responsabilidades del gobierno imperial. La “ética del juego”, apuntando a la hombría, enseñaba al mismo tiempo el dominio y la deferencia, generando la confianza para conducir y la compulsión a obedecer. El juego de equipo reforzaba, además, la idea de que, en la lucha competitiva, el mejoramiento individual significaba el mejoramiento grupal (lo mismo que en la naturaleza y en la sociedad). Por otra parte, la ansiedad y las expectativas generadas por un próximo encuentro con el rival se suscitaban dentro de un ámbito de relativa certeza ya que, al igual que cada uno de los jugadores, los equipos se veían como portadores de ciertos rasgos que los caracterizaban (y que, en consecuencia, permitía predecir la conducta individual y grupal dentro del campo de juego). En la novela de T. Hughes, un maestro dialogaba con Tom Brown durante su último partido en rugby, y le

⁴⁷ En Simon y Bradley, *Victorian*, 1975, p. 153.

⁴⁸ Otros ejemplos en Mack, *Public*, 1939.

⁴⁹ Una forma importante bajo la cual se comenzó a consolidar la organización de los juegos en las escuelas fue a través de las competencias interescolares. Sobre los primeros torneos universitarios (auspiciados por Oxford y Cambridge a partir de 1864), véase: Abrahams y Bruce-Kerr, *Oxford*, 1931. Acerca de otras especialidades atléticas, véase: Shearman, *Athletics*, 1889; Webster, *Athletics*, 1929; Haley, *Healthy*, 1978.

decía: “Comienzo a ver el juego científicamente”;⁵⁰ a lo que Tom respondía: “¿No lo es? Es más que un juego, es una institución”, tan intrínseco a la esencia inglesa como el “*habeas corpus*”.⁵¹

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

Tan pronto como entrábamos en la cancha de críquet o de fútbol, todo cambiaba. Éramos una mezcla tricolor. Los niños blancos (hijos de ingleses, algunos de ellos oficiales y otros comerciantes), negros y mulatos de clase media, niños chinos, cuyos padres hablaban un inglés muy cortado, niños de la India, cuyos padres no sabían una sola palabra en inglés, y algunos niños pobres, y negros... Sin embargo, rápidamente aprendíamos a obedecer la decisión del árbitro sin cuestionamiento alguno, por más irracional que fuese. Aprendíamos a jugar con el equipo, lo cual significaba subordinar nuestras inclinaciones personales, e incluso nuestros intereses, para el bien de todos. [...] En el campo de juego, hacíamos lo que se debía hacer. A quién más respetábamos era a aquel que nunca violaba las reglas. Y cuando alguien hacía trampa, todo el grupo lo denunciaba, con la intolerancia y la crueldad propias de la juventud. Eton y Harrow no eran nada al lado nuestro.⁵²

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

la fuerza y el deber, así como el acatamiento entusiasta de un código moral común que reinaba por encima de las diferencias. Muestra, además, una tendencia de la época a creer que el carácter nacional de Inglaterra era exportable al Imperio a través de la implantación de espacios típicamente ingleses, como lo era el campo de críquet. De alguna forma, esa visión alentaba el proyecto de aquellos teóricos imperialistas que, desde hacía tiempo, ambicionaban “crear un cuerpo de sujetos coloniales ‘ingleses’ en sus pensamientos, sus hábitos y sus gustos”.⁵³

REFERENTES CARACTEROLÓGICOS POPULARES: LOS DEPORTISTAS COMO NUEVOS ÍDOLOS

Es preciso considerar que el florecimiento del juego deportivo dentro de la esfera de las *Public Schools* de la segunda mitad del siglo XIX no significó que la valoración caracterológica de aquél no alcanzara a quienes no podían recibir educación en instituciones de ese nivel. El héroe representado por Tom Brown en la obra de T. Hughes (el símbolo del “carácter inglés” entre las clases elevadas) tenía sus homólogos entre los bajos estratos sociales. La literatura de la época encumbraba el nombre de W. G. Grace (un sinónimo del críquet) como “la gloria nacional”, un objeto de veneración fanática por par-

⁵³ Macaulay, “Minute”, 1835, p. 721. En el siglo XIX coexistían dos visiones contrapuestas acerca de la esencia de la identidad “inglesa” (en oposición a la “británica”, que era sólo una categoría jurídica). Por un lado, una tendencia que ligaba los rasgos del carácter nacional a la habilidad anglosajona para mantener la pureza racial frente a la conquista y a la invasión extranjera. Ese continuismo esencialista se oponía a la visión que enfatizaba la hibridez cultural del inglés y que defendía un discurso “localista” de acuerdo con el cual la identidad inglesa se había formado por la exposición a ciertos *espacios auténticamente ingleses*, que comunicaban un cierto tipo de tradición, un sentido de pertenencia y un sistema de educación. En la segunda mitad del siglo XIX el más importante de los localistas fue John Ruskin. Véase, por ejemplo, su discurso en defensa del arte gótico como una “arquitectura de la identidad inglesa” que, transportada a las colonias, podía preservar la identidad cultural de los colonizadores y anglicizar, reformar y civilizar al colonizado (Ruskin, *Seven*, 1848, y *Political*, 1857). Un análisis similar sobre el campo de críquet en James, *Beyond*, 1963. Sobre estudios poscolonialistas acerca de este tema, véase: Baucom, *Out*, 1999; Seaman, *Victorian*, 1973; MacDougall, *Racial*, 1982.

⁵⁰ Hughes, *Tom*, 1888, p. 303.

⁵¹ Hughes, *Tom*, 1888, p. 304.

⁵² James, *Beyond*, 1963, p. 34, en Baucom, *Out*, 1999, p. 160. Eton y Harrow eran dos de las prestigiosas y elitistas *Public Schools*.

te de todas las clases, un héroe que lograba unificar y homogeneizar las profundas fisuras que separaban a la estratificada población inglesa. En un artículo que describe el fervor popular inglés hacia Grace (sin precedentes, tratándose de un deportista), el historiador del críquet Ronald Mason sostiene:

El público amante del críquet encontraba en Grace un símbolo de la década de 1860 [...] una figura nacional cuyo nombre y apariencia todos (en la isla) conocían tan bien como a la mismísima Reina Victoria. Los victorianos, adoradores del éxito y la autoridad masculina, le rendían un culto olímpico. El magnífico cuerpo, así como el rico carácter orgulloso y presuntuoso de este impresionante jugador de críquet eran tan efectivos en cautivar a los espectadores como su habilidad deportiva.⁵⁴

Tras esta descripción, Mason formula su hipótesis, según la cual “Por muy poderosa que la destreza de Grace haya sido, nunca lo hubiera investido de la mística que su nombre creaba de no haber sido por su inusual capacidad para personificar los ideales a los que la época aspiraba”.⁵⁵

La aparición de Grace como un carácter heroico coincide con otros fenómenos que contribuían a la difusión y la popularización del críquet como la representación visual del carácter inglés. La admiración de las masas hacia el espíritu atlético brotaba en una época en la que el deporte estaba dejando de ser una forma de llenar el tiempo y se estaba convirtiendo en una parte importante de la vida cotidiana, una especie de “manía”,⁵⁶ que progresivamente generaba una avalancha de nuevos eventos culturales (competencias y festivales para multitudes), innovaciones institucionales (clubes nuevos, confederaciones nacionales, gimnasios), actividades comerciales de expansión muy rápida (toda una industria montada en torno a la indumentaria, los equipamientos, los artículos deportivos, etc.), un crecimiento sin precedentes de la labor periodístico-deportiva (la explosión de la prensa deportiva

se inició a mediados de 1850, y cada juego o deporte tenía, generalmente, sus órganos editoriales especializados),⁵⁷ y, fundamentalmente, un nuevo referente para la emulación. El juego organizado no era sólo un deporte que algunos jugaban, sino también un evento sobre el cual la gente se informaba, opinaba, escribía y festejaba. Era, como sostiene Ian Baucom, un hecho que despertaba un sentimiento espontáneo de identificación cultural (es decir, de pertenencia a un espacio común).⁵⁸

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

El nuevo “ídolo de las masas”⁵⁹ representaba la imagen de una energía que no era exclusivamente física ni exclusivamente mental o moral; representaba el producto de una fuerza que no era meramente interna ni meramente externa. En síntesis, el atleta simbolizaba la nueva idea del carácter: un complejo simultáneamente fisiológico-moral, cuya posesión era, según Smiles, “la verdadera corona de la vida”.⁶⁰ El individuo fuerte, enérgico, lleno de voluntad, de ganas, era el amo de su propio destino y del de su nación. No porque el carácter permitiera alcanzar cualquier meta (un ciego no podría ver por más fortaleza que tuviera), sino porque, ante la particular condición original de cada individuo, siempre era posible una mejoría (por mínima que fuese), y ello implicaba por encima de todas las cosas, tener método.⁶¹

⁵⁷ Sobre los medios periodísticos de cada especialidad deportiva (críquet, fútbol, atletismo, montañismo, ciclismo, tenis, golf, hockey sobre hielo, waterpolo, etc.), véase: Watman, *History*, 1968; Haley, *Healthy*, 1978.

⁵⁸ Baucom, *Out*, 1999, cap. 4.

⁵⁹ Sobre la imagen heroica del Atleta en 1866, véase: Evans, *Victorian*, 1967.

⁶⁰ Smiles, *Self-Help*, 1859.

⁶¹ La ceguera de Henry Fawcett desde los 23 años era un caso que muchos victorianos ponían como ejemplo de carácter y fuerza de voluntad, gracias a lo cual Fawcett había desarrollado una brillante carrera académica, política e incluso en su vida personal, ya

⁵⁴ Mason, “Grace”, 1966, p. 543.

⁵⁵ Mason, “Grace”, 1966, p. 544.

⁵⁶ Broome, “English”, 1870, p. 133.

Aunque los juegos de equipo eran valorados por el desarrollo eminente de las capacidades competitivas, la actividad física en sí satisfacía una función modeladora fundamental incluso cuando era practicada en soledad. Pues, el deportista competía constantemente consigo mismo, con sus límites, con sus fronteras, enfrentado a la naturaleza interna y externa, que se imponía siempre como un otro a ser vencido. En *Mountaineering* (1861), el físico John Tyndall sostenía que, sin resistencia externa, el hombre era pura potencia, “una mera capacidad”, un “objeto sin agente”, que no podía descubrirse a sí mismo como ser tangible. Describiendo su propia experiencia en el ascenso de una montaña, Tyndall decía haber tomado conciencia, como nunca antes, de la “materialidad” de su condición humana (“Yo dependía principalmente de los dedos, las muñecas, y el antebrazo, y como un instrumento mecánico la mano humana se me aparecía, ese día, como algo que nunca había estado antes en mí. Era un milagro del arte constructivo”).⁶² El rigor y las exigencias físicas a las que el cuerpo era sometido a través de vivencias semejantes conducían al conocimiento del medioambiente tanto como del propio ser (“En situaciones que requieren gran energía y habilidad, el sentimiento de auto-confianza es inexpresablemente agradable; uno contrae una amistad más íntima con el universo por el hecho de estar más conectado con sus partes”).⁶³ Tyndall, quien era un participante destacado en conferencias organizadas por Faraday sobre educación mental, creía que, así como la física *educaba* los poderes mentales de las masas, también educaba sus cuerpos y confería un sentido de identidad despertado por el autoconocimiento.

Si la adversidad natural era un laboratorio para la formación del carácter, la gran riqueza del deporte era la de recrear artificialmente esa situación, colocando al individuo en un terreno donde aprendía a dominarse a sí mismo, a conquistarse como ser ínte-

gro y complejo; la práctica deportiva era entendida como un medio para disciplinar el cuerpo y la mente de manera concurrente, orientando el caudal energético interno en las direcciones correctas de acuerdo con el ideal planteado. La educación física era, por lo tanto, una parte intrínseca al desarrollo saludable del ser humano, y vital para la formación de los buenos hábitos que, a la larga, formarían el carácter del individuo, de sus descendientes y de su nación.

EL IDEAL DEL “CARÁCTER VIRIL”: CONTROVERSIAS SOBRE LOS REFERENTES IDENTITARIOS DE LA NACIÓN

La dominante ideología acerca del carácter individual-nacional, que comenzó en la primera parte del siglo XIX, con el prototipo arnoldiano del carácter viril significando una “excelsa condición moral” lograda mediante la disciplina religiosa e intelectual, y que en la segunda parte se transformó en una búsqueda guiada por el mismo objetivo, pero apoyada en la disciplina científica y deportiva, terminó desembocando en un parteaguas entre aquellos que adherían con entusiasmos a esta transición (Spencer, Kingsley, Hughes) y aquellos que estaban estupefactos ante lo que consideraban una inaceptable tergiversación del objetivo educacional de T. Arnold y una legitimación de la pobreza cultural que estaba sufriendo Inglaterra bajo tal *anti-intelectualismo* utilitarista.

Como ya se anticipó, uno de los más indignados era precisamente el hijo y sucesor de Thomas Arnold, Matthew Arnold, que aborrecía la pedagogía natural de Spencer, en un ataque que se extendía al individualismo económico (el *laissez-faire*), a las reformas democráticas y al no-conformismo religioso (al cual correspondían las escuelas que tenía a su cargo como inspector). Al igual que su padre, Matthew Arnold tenía un particular respeto por los autores clásicos (Platón, Aristóteles) y una profunda admiración por el cardenal J. Newman, tanto por sus ideas como por su participación política en el Movimiento de Oxford.⁶⁴ Otros pensadores con

que era un gran deportista y hacía una vida que implicaba grandes esfuerzos para superar las dificultades de su incapacidad visual. Sobre la biografía de Fawcett, véase: Stephen, *Life*, 1886.

⁶² Tyndall, *Mountaineering*, 1861, p. 53.

⁶³ Tyndall, *Mountaineering*, 1861, p. 81. Sobre educación mental, véase: Tyndall, *Fragments*, 1879.

⁶⁴ El movimiento de Oxford tuvo lugar dentro de la Iglesia Anglicana en la década de 1830.

los que Arnold se manifestaba en deuda eran Burke, Goethe, Renan, Saint-Beuve y, fundamentalmente, Alexis de Tocqueville. Creía que la sociedad americana que este último describía en *Democracy in America* (1835) era un espectro de lo que le esperaba a Inglaterra bajo el dominio de las clases medias incultas, mediocres e ignorantes (a las que caracterizaba como “filistinas”, y que luego de la reforma política de 1867 tenían derecho al voto).

Sin embargo, M. Arnold aceptaba que el porvenir inglés estaba en manos de ese sector social (ya que las reformas parlamentarias de 1832 y de 1867 habían puesto el poder en sus manos), y que, en consecuencia, las esperanzas de un mejoramiento social requerían, de manera urgente y necesaria, de su educación. Uno de los factores que había predisposto al deterioro del carácter nacional provocado por el dominio político de las clases medias era, según M. Arnold, el hecho de que éstas pertenecían, en su mayoría, a la disidencia religiosa (sobre todo al metodismo, especialmente al wesleyanismo). En ese credo se había engendrado, de acuerdo con su opinión, una visión estrecha del cristianismo y una defensa fanática de la libertad personal ilimitada, conducente al individualismo económico. Los no-conformistas habían “desarrollado un lado de su humanidad a expensas de todos los demás, deviniendo, en consecuencia, incompletos y mutilados”.⁶⁵ La representación crítica de la actualidad inglesa tal y como se manifestaba en la década de 1860 necesitaba, según M. Arnold, de una infusión de *cultura* (“luz y candor”) y de educación humanista (en oposición a la educación práctica reclamada por los utilitaristas). La rigidez de conciencia y la relación *muscular y masculinizada* con el mundo (característica del puritanismo del siglo XIX, obsesionado con la búsqueda de afirmación individual y con la propia libertad a expensas de la libertad de los demás) necesitaba ser equilibrada por una fuerza rival, basada en la espontaneidad de conciencia y el pensamiento flexible, *feminizado*. Llamaba a esta tendencia “helenismo”, en contraposición al predominante “hebraísmo”. Esa regeneración social sólo era posible si se llenaba el país de escuelas y universidades (lo cual exigía, a su

vez, reemplazar la obsoleta organización civil inglesa por una reorganización que estuviese a la altura de los estados modernos, como Francia, Alemania, Italia y Holanda).⁶⁶

Las penetrantes críticas conservadoras de M. Arnold al sistema utilitario de educación y a la interpretación física que los post-arnoldianos estaban promoviendo respecto al ideal de la virilidad se asentaban en la idea de que esa corriente estaba sostenida por una filosofía que le rendía homenaje a las cualidades más superficiales de la naturaleza humana. Su opinión no era aislada. En 1870, Wilkie Collins manifestaba gran irritación por todo el movimiento ideológico que había contribuido a legitimar una hombría que servía de justificativo para acentuar la violencia de las relaciones interpersonales (particularmente la agresión hacia las mujeres). Coincidió con M. Arnold en su disgusto por el aplauso de las masas hacia aquellos atributos corporales que los seres humanos compartían con los brutos y las razas primitivas, y que eran rasgos más asociados con el “bretón aborigen” que con el “inglés civilizado”. Mientras que muchos veían al Atleta como un nuevo *gentleman* de mediados del siglo XIX, otros lo consideraban un “bárbaro moderno”,⁶⁷ una anomalía del proceso evolucionario, un sujeto cuyo cuerpo se había beneficiado durante años de la salud física de sus ancestros, pero cuya mente tenía aún las inclinaciones del salvaje.

Spencer era muy consciente de esta reacción incluso antes de que se desatara la polémica en torno a su defensa de la educación física en su libro de 1861, *Education*. En repetidas ocasiones alertaba sobre la recepción crítica que su visión utilitaria y cientificista tendría sobre las mentes menos abiertas. A pesar de esto, creía que su reclamo de “un acomodamiento del régimen educativo doméstico y escolar a las verdades establecidas de la ciencia moderna”⁶⁸ era menos degradante que “negarle a los niños el beneficio de un conocimiento experimental” que de hecho ya beneficiaba “a ovejas, toros y caballos”.⁶⁹ La fisiología men-

⁶⁵ Arnold, *Culture*, 1869, pp. 10-11.

⁶⁶ Arnold, *Culture*, 1869.

⁶⁷ Arnold, *Culture*, 1869; Collins, *Man*, 1870 [prefacio].

⁶⁸ Spencer, *Education*, 1861, p. 178.

⁶⁹ Spencer, *Education*, 1861, p. 177.

tal y la psicología evolucionista obligaban a combatir la vieja falacia de que el poder surgía de la nada, una idea que sólo servía para debilitar los cuerpos y las mentes; pues la mayoría de los errores cometidos en la formación del carácter se debían a desequilibrios provocados por la vieja práctica del ascetismo que padres y maestros practicaban sobre los niños casi siempre por la ansiedad de evitar las actitudes conductuales y corporales consideradas “primitivas” y “salvajes” (Spencer argumentaba que la historia universal mostraba cómo las “razas bien alimentadas” habían sido, y eran, “las razas enérgicas y dominantes”).⁷⁰

A pesar del desprecio que le producía a M. Arnold, lo cierto es que las *Public Schools* habían comenzado a asimilar significativamente la práctica deportiva competitiva, y Spencer esperaba que, a largo plazo, esa transición permitiera erradicar el vicio educativo inglés de la obsesión por la “sobre-educación”, cuyo prolongado ejercicio cerebral implicaba un sedentarismo físico altamente perjudicial para las funciones vitales del individuo y de sus descendientes. Criticando a aquellos conservadores que se oponían a la tendencia deportiva que estaba emergiendo y que seguían viendo el entrenamiento exclusivamente mental como único merecedor del tiempo de los alumnos, Spencer hacía una larga lista de las enfermedades más comunes sufridas por los alumnos de dichas escuelas-modelo. Aludiendo a la rutina pedagógica antideportiva que tradicionalmente habían llevado los alumnos, aducía:

Es impactante que ése sea el régimen de lo que representa una institución-modelo, establecida por quienes se supone que encarnan el Iluminismo de la época. Los severos exámenes, unidos a la brevedad de tiempo que se les da a los alumnos para su preparación, los obliga a recurrir a un sistema que inevitablemente arruina la salud de todos los que pasan por él, lo cual, si no es crueldad, entonces es lamentable ignorancia.⁷¹

Dado que el privilegio del entrenamiento mental a expensas del físico probaba un desconoci-

miento alarmante del orden en el cual las facultades evolucionaban, y que la naturaleza era una “estricta contadora”, el desarrollo anormal ganado en una parte era cobrado en otra. Spencer recalca la importancia de saber que la cantidad de energía vital que el cuerpo poseía en un momento era limitada, y, por lo tanto, también era limitada y fija la cantidad de resultados que podían esperarse de él. La sobre-educación no sólo era una amenaza para la perfección corporal sino también para la perfección del cerebro. Dado el antagonismo ya señalado por Geoffroy de St-Hilaire entre *crecimiento* (aumento de tamaño) y *desarrollo* (aumento de estructura), la fisiología establecía que, a mayor actividad de uno de estos procesos, menor actividad del proceso contrario. El avance normalmente rápido de un órgano respecto de su estructura implicaba una detención prematura de su crecimiento, y esto era lo que sucedía cuando el órgano de la mente (el cerebro) era ejercitado en exceso durante la infancia y la juventud.

Por otra parte, la sobre-educación dañaba gravemente la salud, ya que, como los fisiólogos demostraban, el cerebro ejercía una profunda influencia sobre las funciones del cuerpo, razón por la cual un cerebro trabajado en exceso debilitaba notablemente los procesos orgánicos. Incluso cuando la exigencia no era suficiente como para provocar enfermedades graves, se producía, sin embargo, una degeneración física que se acumulaba muy lentamente (“Si, como todos los que investigan el tema admiten, la degeneración física es una consecuencia del estudio excesivo, cuán grave es la condena que debe pesar sobre ese sistema educativo explotador”).⁷² Erróneo por donde se lo juzgara, el antiguo sistema educativo tradicional indigestaba la mente de conocimientos que no podían ser procesados. La ansiedad por llenar de conocimiento el intelecto no enseñaba a organizarlo (una capacidad que requería tiempo y pensamiento espontáneo). El resultado era, o bien la posesión de conocimiento inútil, o bien el olvido rápido de conocimiento útil (“El conocimiento almacenado como grasa intelectual no tiene valor. El que vale es el que se convierte en músculo intelectual”).⁷³

⁷⁰ Spencer, *Education*, 1861, p. 191.

⁷¹ Spencer, *Education*, 1861, p. 216.

⁷² Spencer, *Education*, 1861, p. 223. [Cursivas mías].

⁷³ Spencer, *Education*, 1861, p. 224. [Cursivas mías].

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

La fuerza de voluntad y la actividad incansable debidas a la abundancia de vigor animal compensa, por mucho, los grandes defectos de la educación; y, cuando están unidas con una educación adecuada que se obtenga sin sacrificar la salud, la victoria estará asegurada por encima de un rival debilitado por el estudio excesivo, por más prodigioso que sea.⁷⁴

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

Considerada en su totalidad, la educación tradicional era percibida como eminentemente defectuosa a la luz de la ciencia. Tanto la educación de los tiempos primitivos (que privilegiaba el desarrollo físico y el vigor corporal porque eran útiles para la agresión y la defensa) como la educación tradicional (que priorizaba el poder mental porque el pacifismo hacía innecesario el poder muscular) eran erróneas.

La fisiología demostraba que lo físico subyacía a lo mental, y que lo segundo nunca podía ser desarrollado sacrificando lo primero. Teniendo en cuenta lo que un individuo no-saludable causaba sobre sus dependientes y sus descendientes, Spencer sentenciaba: “La preservación de la salud es un deber. Pocos parecen conscientes de que hay una cosa tal como la moralidad física. Todas las violaciones a las leyes de la salud son pecados físicos”.⁷⁵

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

EL EVOLUCIONISMO DARWINIANO ENTRA EN ESCENA

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

La atención de los darwinistas acerca de las similitudes entre el hombre y el mono resultaba indigerible para el sector religioso y para el público

⁷⁴ Spencer, *Education*, 1861, p. 225.

⁷⁵ Spencer, *Education*, 1861, p. 230.

en general. A pesar de los intentos de caricaturizar la nueva doctrina (al poner en boca de Darwin la idea de que el hombre debía ser considerado “un orangután altamente estilizado”⁷⁶), los darwinistas se esforzaban por explicar científicamente los rasgos humanos, sobre todo la noción de conciencia o sentido moral (que era, indudablemente, la más afectada). Algunos pensadores religiosos no radicalizados, como Charles Kingsley, estaban mejor dispuestos a aceptar la teoría de la evolución (que, según él, ofrecía una visión más noble de la existencia de Dios), pero la reacción de la mayoría era de rechazo, dudas, intriga e incomodidad hacia una visión que les resultaba extremadamente ofensiva para la dignidad humana.

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

Según Galton, el evolucionismo darwiniano implicaba que todos los rasgos del carácter (la aptitud intelectual, las predisposiciones, las pasiones, los impulsos, el amor parental, los sentimientos morales y religiosos, los gustos, las inclinaciones, las patologías, etc.) eran tan hereditarios como los rasgos físicos y, en conjunto, conformaban un material sobre el cual el individuo (“mero transmisor de una naturaleza recibida”⁷⁷) no tenía poder de modificación alguna. Siendo el resultado de la acción de fuerzas selectivas, esos rasgos habían sido favorecidos por la naturaleza en virtud de ser los más ventajosos para la cohesión familiar y social. En oposición a la tendencia dominante en la época (W. Carpenter, J. S. Mill, A. Bain, H. Spencer, entre otros), Galton sostenía que el medio ambiente y, por lo tanto, la educación, carecían de una au-

téntica agencia causal que pudiera desviar el curso invencible de las fuerzas naturales. En un gran trabajo de 1869, *Hereditary Genius*, Galton presentaba un análisis estadístico de pedigríes a partir del cual proponía que el individuo que nacía con una gran habilidad natural, combinada con el entusiasmo y el esfuerzo, inevitablemente alcanzaría la eminencia, debiéndole poco o nada a la educación o a la ayuda de los contactos sociales. Galton creía que quienes ya nacían con determinados dotes caracterológicos eran capaces de imponerse a cualquier obstáculo y dificultad, por más desfavorables que fuesen sus circunstancias. En tal sentido, los mismos casos que Samuel Smiles usaba para demostrar cómo la adversidad formaba un carácter, Galton los interpretaba como una evidencia de que nada ni nadie podía detener al que nacía para triunfar. En consecuencia, estimaba como inaceptable la idea spenceriana de que el aprendizaje, la educación y los hábitos fuesen capaces de transformar y mejorar la herencia mental. Desde 1865 Galton sostenía:

Es posible aducir una larga lista de hábitos que los padres han mantenido a lo largo de su vida y que no son transmitidos a sus hijos. No concibo que el hijo de un soldado aprenda su rutina con más rapidez que el hijo de un artesano. Estoy seguro de que los hijos de un pescador, cuyos ancestros han perseguido lo mismo durante muchísimo tiempo, no tienen mejor dominio de la pesca que los hijos de una persona ordinaria cuando van al mar por primera vez [...] Si los hábitos de un individuo se transmiten a sus descendientes es, como dice Darwin, en un grado muy pequeño, y prácticamente imposible de rastrear.⁷⁸

Sin embargo, Darwin no descartaba la influencia del medio sobre la herencia, lo cual debilitaba la pretensión galtoniana de presentar su postura antieducacionista como un corolario del darwinismo. Ciertamente Darwin nunca tuvo gran entusiasmo por la idea lamarckiana sobre la transmisión hereditaria de hábitos, pero en sus obras de 1871 y 1872

⁷⁶ Rev. L. Jenyns, 1860, carta a Charles Darwin, en Richards, *Darwin*, 1987, p. 161.

⁷⁷ Galton, “Hereditary”, 1865.

⁷⁸ Galton, “Hereditary”, 1865.

se vio presionado a admitir esa posibilidad con fines explicativos. En *The Descent of Man* aceptaba la insuficiencia de la selección natural para dar cuenta de los sentimientos morales que no tenían un beneficio directo para el individuo (por ejemplo, las conductas altruistas). Si bien su principal innovación tuvo que ver con la noción de una selección natural que operaba sobre la comunidad (como ya lo había sugerido W. Bagehot), había conductas que no ofrecían ventaja alguna ni para el individuo ni para su grupo. Ante esas instancias, Darwin consideraba, finalmente, la posibilidad de la herencia de asociaciones y hábitos (transmisibles al menos como tendencias). Por ejemplo, intentaba explicar la tendencia a rechazar automáticamente los deseos que competían con los placeres más moderados de la sociabilidad (el dominio de sí mismo, o autocontrol, un rasgo caracterológico típico del *gentleman* victoriano). Decía que, durante el desarrollo de un individuo, los conflictos entre las pasiones fuertes y los sentimientos sociales persistentes podían resolverse aleatoriamente, pero cuando el individuo había madurado y había sido adoctrinado de acuerdo con las costumbres especiales de su tribu o clase, aprendía que era mejor sacrificar incluso los placeres de los deseos más fuertes para gozar de las más duraderas satisfacciones proporcionadas por el cumplimiento de los instintos sociales. Cuando ese hábito era repetido con mucha frecuencia, devenía innato, quedando incorporado a la estructura hereditaria.⁷⁹

La plausibilidad de la hipótesis sobre la transmisión hereditaria de las facultades adquiridas se volvió sumamente útil cuando Darwin se dispuso a enfrentar uno de los últimos desafíos para demostrar que el hombre y los animales descendían de un progenitor común, a saber, la expresión de las emociones. En su obra de 1872, *The Expression of the Emotions*, subrayaba la universalidad de muchas expresiones e instintos compartidos por el hombre y los animales superiores, sugiriendo como única forma de comprensión la idea de un origen común. Sin embargo, la expresión de las emociones no parecía cumplir función biológica alguna, y la idea de que

los hábitos podían devenir instintos hacía factible la hipótesis que tímidamente Darwin ya había aceptado en su obra anterior (“Mi objeto es mostrar que ciertos movimientos eran originalmente realizados con algún fin específico y que, bajo las mismas circunstancias, ellos son aun tenazmente realizados por hábito incluso cuando ya no tienen uso alguno”⁸⁰).

Un recurso con el que Darwin apoyaba la idea de que ciertas conexiones, que alguna vez habían sido funcionales, se transmitían hereditariamente mediante modificaciones de las estructuras cerebrales, era tomado directamente del trabajo de Spencer, *Principles of Biology* (1866), que analizaba la química de la acción nerviosa según las investigaciones sobre química coloidal desarrollada por Thomas Graham.⁸¹ Sin embargo, la principal influencia al respecto vino, como en el caso de Bain y de Spencer, de las teorías neurofisiológicas de J. Müller, que le sugirieron ideas interesantes sobre la forma en la que las conductas repetitivas alteraban la fisiología de las vías nerviosas.

Pero la mejor demostración de que el darwinismo y el educacionismo no estaban reñidos la dio Thomas Huxley, que fue el primero en usar los conocimientos de su especialidad (embriología, paleontología y anatomía comparativa) para establecer el origen antropeoide del hombre, mientras que también se erigía como uno de los principales motores del movimiento en reclamo por más y mejor educación para Inglaterra.⁸²

Como varios liberales de la época, Huxley compartía con fervor la idea de que la educación

⁸⁰ Darwin, *Descent*, 1871, p. 42.

⁸¹ Sobre la importancia de las investigaciones químicas de T. Graham para el desarrollo de la fisiología consultar un trabajo de Geison, *Michael*, 1978, donde además compara la situación de la fisiología inglesa con la de otros países, dando cuenta de los obstáculos que los investigadores de este campo (generalmente formados en el extranjero) debieron sortear en Inglaterra para instaurarla (con cierta autonomía) en las universidades.

⁸² Sobre los argumentos biológicos usados por T. Huxley para mostrar que no había ninguna brecha entre el ser humano y el resto de la naturaleza, véase su obra *Evidence*, 1863. Sobre el choque de concepciones científico-filosóficas entre el darwinismo y los sectores religiosos, véase el famoso debate entre el obispo Samuel Willberforce y Thomas Huxley en 1860. Consultar a Huxley, *Collected*, 1909-1910.

⁷⁹ Darwin, *Descent*, 1871, p. 164.

debía informar al alumno del conocimiento de las ciencias modernas, así como “disciplinar al hombre en tanto ser íntegro, haciendo de su cuerpo un mecanismo fuerte y eficiente, y de su mente una máquina lógica, clara y fría”.⁸³ A la vez, la educación debía sembrar el amor por la belleza, la calidez humana, las pasiones saludables, el vigor y una fuerza de voluntad tal que lograrse controlarlas. Dada la lucha del hombre civilizado con una naturaleza ciega y cruel, Huxley advertía (con sarcasmo contra los humanistas) que “la educación para salvar el pellejo” era “previa a la educación para salvar el alma”.⁸⁴ Esa educación era, por supuesto, la educación científica.

A medida que la industria alcanza niveles superiores de desarrollo, que los procesos devienen más complicados y refinados, y que la competencia se vuelve feroz, las ciencias son empujadas, una por una, a tomar su puesto de batalla; y el que pueda disponer mejor de su ayuda es quien obtendrá la victoria en la lucha por la existencia.⁸⁵

El evolucionismo, darwinista o spenceriano, proporcionaba la base para sustentar la necesidad vital de la educación científica convertida en utilidad. El temido materialismo mental no anulaba el proyecto educacionista, sino que le daba un sentido natural; no negaba que la educación moral fuese relevante, pero lo era en tanto aumentaba las perspectivas de supervivencia. Como sostenía Darwin, los grupos adoptaban hábitos sociales que tendían a maximizar los medios para lograr el mayor número de individuos saludables, vigorosos y capaces de hacer un uso pleno de sus facultades bajo las condiciones a las que fuesen expuestos. Una comunidad con un número importante de hombres fuertes (“individuos patriotas, fieles, obedientes, valientes, dotados de simpatía y siempre dispuestos a ayudar a los demás y a sacrificarse por el bien común”⁸⁶) probaba tener más oportunidades de éxito en la competencia con otras comunidades cuyos miembros fracasaran

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

La gran pregunta de quienes querían ver instalada la ciencia en las escuelas inglesas era de qué servía, para la vida actual, una formación basada estrictamente en la literatura antigua y en las lenguas muertas. El mundo moderno era eminentemente competitivo y una educación reducida a la enseñanza de los clásicos y a la gramática griega y latina era poco o nada funcional para el éxito comercial, las actividades industriales o el ingreso a la armada y al servicio civil. El Imperio necesitaba hombres fuertes, vigorosos y científicamente ilustrados si pretendía estar a la altura de las grandes potencias como Alemania, Francia y Estados Unidos. El sistema educativo necesitaba convertirse en un *laissez faire* intelectual que le permitiera a todo individuo con carácter forjar su camino hacia la cima de la sociedad. En el segmento histórico aquí analizado, aquel mundo agrario, pastoral y aristocrático⁸⁷ dentro del cual había germinado la formación moral-religiosa-espiritual del carácter aparecía ya en franca declinación. La “nueva realidad” (caracterizada por la rivalidad, el urbanismo y la industrialización) requería de nuevos ideales, y el conocimiento científico estaba disponible para conferirle la posibilidad, validez, pertinencia y funcionalidad que necesitaba para montar la infraestructura institucional adecuada para su consecución. Difícilmente podríamos reducir estas diferencias a una mera discrepancia epistémica de cómo explicar mejor la educación del carácter.

CONCLUSIÓN

La examinada década de 1860 en la sociedad victoriana muestra, a manera de observatorio, la conformación de un caldo de cultivo idóneo para la fermentación de propuestas contrarias acerca de la formación de un buen carácter. La abigarrada defensa de una educación competitiva, que fortalecería físicamente a los ciudadanos y que optimizaría los conocimientos científicos necesarios para

⁸³ Huxley, *Science*, 1897, p. 98. Acerca del debate sobre las humanidades y las ciencias, es discutido de manera más amplia en Donnelly, “Humanist’ critique”, 2002.

⁸⁴ Huxley, “Liberal”, 1868.

⁸⁵ Huxley, *Science*, 1897, p. 114.

⁸⁶ Darwin, *Descent*, 1871, p. 166.

⁸⁷ Expresiones de Young, “Impact”, 1985.

lograr una vida saludable, significó el inicio de un recorrido hacia la secularización educativa, el cientificismo pedagógico y la consolidación profesional de un conjunto de disciplinas operando al servicio de un estilo de vida orientado al bienestar medido por parámetros normalizados en cuanto a la nutrición, el ejercicio y los hábitos de salud evaluados empíricamente. Ello fue facilitado por la confluencia de tendencias teóricas que fundaban la posibilidad de una experiencia escolar moldeada por las ciencias que estudian el fenómeno del aprendizaje (la fisiología refleja, la renovada filosofía mental asociacionista, la caracterología o etología) y que encumbraban la educación científica como el único medio para la disciplina de las mentes. Enfatizando la ironía de un sistema educativo denominacional ya caduco, que se jactaba de ofrecer un entrenamiento civilizado cuando no le daba lugar alguno al motor de la civilización, Spencer concluía que, en la familia de los conocimientos, la ciencia había sido la trabajadora doméstica (artífice de un trabajo realizado fuera de las miradas de quienes disfrutaban de sus hazañas). Así, el desarrollismo spenceriano le proporcionó una legitimación biológica y social a la necesidad de enseñar ciencias y de preparar caracterológicamente a todo educador (un preámbulo necesario —aunque no suficiente— de la creencia actual de que todo buen docente debe ser instruido en las bases de la psicología educativa).

Como si fuera poco, la defensa a favor de la educación científica fue también exaltada por un darwinismo arrasador, al poner el énfasis sobre la ciencia como un medio inexorable para adquirir ventajas en la lucha competitiva (cada vez más rigurosa por el crecimiento de la población y por la competencia extranjera). Todo esto indicaba que al progreso no se llegaba de forma accidental, sino a través del método y la disciplina. Ninguna combinación sería tan poderosa como individuos con buen carácter y fuerza de voluntad, educados con el rigor de la ciencia natural. Por supuesto que formar buenos ciudadanos seguía siendo el faro hacia el cual conducir la vida social, pero la condición básica para tal propósito era el de ser un sujeto biológicamente saludable. Por ello Spencer afirmaba,

escandalosamente, que “Ser una nación de buenos animales es la primera condición para la prosperidad nacional”.⁸⁸

El complejo entramado de circunstancias, necesidades, expectativas, recursos y pretensiones que se articularon en ese momento histórico no admite una segmentación analítica si lo que se espera es entender el profundo sentido social, simbólico y cultural de los posicionamientos epistemológicos que se adoptaron al defender a capa y espada la superioridad de algunos conocimientos. Puede resultar interesante el percatarse de que muchas de las creencias actuales acerca de cómo debemos educar para ganar, de cómo debemos regimentar nuestros cuerpos y de cómo tenemos que cuidarnos para estar sanos, hunden sus raíces en un contexto impregnado de nociones que hoy fácilmente reconoceríamos como sesgadas y prejuiciosas, pero que siguen enquistadas en múltiples ciencias vigentes que se ocupan del “buen vivir”.⁸⁹

Finalmente, cabe repensar la pregunta acerca de cómo evaluar aquel cambio desde una cosmovisión caracterológica a la otra. Rememoremos lo señalado por Ludwik Fleck en 1935 (casi 30 años antes de Kuhn), cuando indicaba que la certeza conferida a su propia perspectiva por aquellos que la defienden no equivale a la verdad del conocimiento (dicho en pocas palabras: *Validez no es lo mismo que Verdad*). Al respecto, Fleck afirmaba: “Todo lo considerado sabido fue, en todos los tiempos y en opinión de sus autores respectivos, sistemático, probado, aplicable y evidente. Todos los sistemas ajenos fueron para ellos contradictorios, indemostrados, inaplicables, fantásticos o místicos”.⁹⁰ Por ello mismo, Fleck lamentaba que se siguiera pensando, puerilmente, que la ciencia adopta las ideas correctas y deshecha las incorrectas. Abogando más bien por lo que llamó una “epistemología comparada”, advertía que el juicio absoluto sobre la corrección de teorías

⁸⁸ Spencer, *Education*, 1861, p. 222.

⁸⁹ Gran parte del contenido de este trabajo formó parte de una investigación doctoral mucho más extensa, profunda y amplia, denominada “La arquitectura del destino. Carácter, educación y ciencia en la Inglaterra victoriana”, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

⁹⁰ Fleck, *Génesis*, 1986, p. 69.

fosilizadas es tan poco procedente como un juicio atemporal sobre la adaptación de una especie paleontológica. Llevando adelante esta metáfora, agregaba: “el brontosaurio estaba tan convincentemente organizado para su medio como la lagartija actual para el suyo. Arrancados de su medio, no pueden ser calificados ni de ‘adaptados’ ni de ‘inadaptados’”.⁹¹ Ahora bien, esta visión comparativa esbozada por Fleck (y luego reformulada por Kuhn) puede servir de trasfondo para observar el pasado de la caracterología del medio siglo victoriano desde un punto de avistamiento que permita dar luz sobre sus cambios y transformaciones en función de esos “distintos mundos” a los cuales justificó. El desafío de pensar este tema desde una epistemología que no corra obsesivamente tras el enjuiciamiento de las teorías, sino que camine pacientemente hacia la comprensión de sus respectivos mundos, nos invita a seguir explorando los innumerables intersticios de ese segmento histórico del que ya se han vertido ríos de tinta.

FUENTES

- Abrahams, H. y Bruce-Kerr, J., *Oxford versus Cambridge: A Record of Inter-University Contests from 1827-1930*, London: Faber & Faber, 1931.
- APA (American Psychiatric Association), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R)*, Washington D. C., 1987.
- Arnold, M., *The Twice-Revised Code*, in *Matthew Arnold on Education*, edit G. Sutherland, London: Penguin Education, 1973 (1862).
- _____. *Culture & Anarchy: An Essay in Political & Social Criticism*, *Matthew Arnold on Education*, London: Penguin Education, 1869.
- Arnold, T., *Sermons Preached in the Chapel of Rugby School with an Address before Confirmation*, London: B. Fellows, 1845.
- Baldwin, J. M. (ed.), *Dictionary of Philosophy and Psychology*, Glouster, MA: Peter Smith, 1960 (1901).
- Bamford, T. W. (ed.), *Thomas Arnold on Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Barbero, J., “Deporte, escuela y sociedad. Discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra victoriana”, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral, 1990.
- Baucom, I., *Out of Place: Englishness, Empire and the Locations of Identity*, Princeton: Princeton University Press, 1999.
- Bentham, J., *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Oxford: Clarendon Press, 1789.
- Broome, N., “English Physique”, *Macmillan’s*, 1870, 22.
- Cantor, G., “William Robert Grove, the Correlation of Forces, and the Conservation of Energy”, *Centaurus*, 19, 1975, pp. 273-290.
- Carpenter, W., “On the Mutual Relations of the Vital and Physical Forces”, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 1850.
- _____. “Correlation of Forces, Physical and Vital”, *British and Foreign Medical Review*, 8, Londres, 1851.
- Collins, W., *Man and Wife: A Novel*, 3 vols., London: Ellis, 1870.
- Cowling, M., *The Artist as Anthropologist: The Representation of Type and Character in Victorian Art*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Craik, K., Hogan, R. y Wolfe, R. (eds.), *Fifty Years of Personality Psychology*, New York: Plenum, 1993.
- Culler, D., *The Imperial Intellect: A Study of Newman’s Educational Ideal*, New Haven: Yale University Press, 1955.
- Darwin, Ch., *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, London: Murray, 1871.
- Dimwiddy, J., *Bentham*, Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Donnelly, J. F., “The ‘Humanist’ Critique of the Place of Science in the Curriculum in the Nineteenth Century, and its Continuing Legacy”, *History of Education*, 31(6), 2002, pp. 535-555.
- English, H. y English, E., *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*, New York: Green and Co., 1958.

⁹¹ Fleck, *Génesis*, 1986, p. 73.

- Evans, R. J., *The Victorian Age; The Athlete for 1866*, London: Chapman & Hall, 1967.
- _____. *The Victorian Age; 1815-1914*, London: Ed. Arnold, 1968.
- Evans, E., *The Forging of the Modern State: Early Industrial Britain 1783-1870*, London: Longman, 1993.
- Ferrer Torres, A., “Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de *función moralizadora* de Hernández Álvarez, J. L. (1996): el deporte moderno y la génesis del *movimiento olímpico*”, *Citius, Altius, Fortius*, 5 (1), 2012, pp. 119-130.
- Fitzjames, S., “Tom Brom’s School Days”, *Edinburgh Review*, 107, 1858.
- Fleck, L., *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, Madrid: Editorial Alianza, 1986 (1935).
- Gale, F., *Modern English Sports: Their Use and Abuse*, London: Sampson Law, 1885.
- Galton, F., *Hereditary Genius: An Inquiry Into Laws and Consequences*, 1869, versión electrónica, edit. por Gavan Tredoux y Michal Kulczicky, www.ship.edu
- Galton, F., “Hereditary Talent and Character”, *Macmillan’s Magazine*, 12, 1865.
- Geison G., *Michael Foster and the Cambridge School of Physiology: the Scientific Enterprise in Late Victorian society*, Princeton: Princeton University Press, 1978.
- Gooding, D., “Metaphysics versus Measurement: The Conversion and Conservation of Force in Faraday’s Physics”, *Annals of Science*, 37 (1), 1980, pp. 1-29.
- Greg, W., “On the Failure of ‘Natural Selection’ in the Case of Man”, *Fraser’s Magazine*, 68, septiembre, 1868.
- Haley, B., *The Healthy Body and Victorian Culture*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.
- Hall, V., “The contribution of the Physiologist, William Benjamin Carpenter (1813-1885), to the Development of the Principles of the Correlation of Forces and the Conservation of Energy”, *Medical History*, 23, 1979, pp. 129-155.
- Harman, P. M., *Energy, Force and Matter: The Conceptual Development of Nineteenth-Century Physics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Himmelfarb, G., *The Demoralization of Society: From Victorian Virtues to Modern Values*, Virginia: Vintage Books, 1996.
- Houghton, W., *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*, New Haven: Yale University Press, 1957.
- _____. “The Issue Between Kingsley And Newman”, *Victorian Literature: Selected Essays*, Harper, N. Y.: R. Prayer, 1967.
- Hughes, T., *Tom Brown’s School Days*, London, Macmillan and Co., 1888.
- Huxley, T., “A Liberal Education; and Where to Find It,” conferencia de 1868 en South London Working Men’s College South London Working Men’s College Disponible: https://ebooks.adelaide.edu.au/h/huxley/thomas_henry/science-and-education/chapter4.html
- _____. *Man’s Place in Nature*, New York: Appleton & Co., 1863.
- _____. *Evidence on the Man’s Place in Nature*, New York: Appleton & Co., 1863.
- _____. *Science and Education*, New York: D. Appleton & Co., 1897.
- _____. *Collected Essays*, New York: Appleton & Co., 1909-1910.
- James, C. L. R., *Beyond A Boundary*, New York: Pantheon Books, 1963.
- James, W., *The Principles of Psychology*, 2 vols., New York: Holt, 1890.
- Kingsley, Ch., *Miscellanies*, 2 vols., London: J. Parker & Son, 1859.
- _____. *Health and Education*, New York: Appleton, 1874.
- _____. *Charles Kingsley: His Letters and Memories of His Life*, 4 vols., London: Macmillan, 1877.
- _____. *Sanitary and Social Lectures and Essays*, London: Macmillan, 1880.
- Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE, 2006 (1962).
- Lyttelton, E., *The Causes and Prevention of Immorality in School*, London: Spottishwoode, 1887.
- Macaulay, T. B., “Minute on Indian Education”, en *Macaulay: Prose And Poetry*, Cambridge: Harvard University Press, 1835.

- MacDougal, A., *Racial Myth in The English History: Trojans, Teutons, And Anglo-Saxons*, University Press of New England, 1982.
- Macintosh, P., *Physical Education in England Since 1800*, London: G. Bell, 1952.
- Mack, E., *Public Schools and British Opinion*, New York: Columbia University Press, 1939.
- Mason, R., "W. Grace and His Times: 1865-1899", en M. Joseph, *The World of Cricket*, London: E. D. Swanton 1966.
- Maudsley, G. H., *Mind and Body*, London: Macmillan & Co., 1873.
- Mill, J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive; Being A Connected View of The Principles of Evidence, and The Methods of Scientific Investigation*, London: F. Alcan Editor, 1843.
- Newman, J., *The Idea of a University Defined and Illustrated*, Longmans Green, 1843.
- Newsome, D., *Godliness and Good Learning: Four Studies in A Victorian Ideal*, London: William Clowes and Sons, 1961.
- Oxford English Dictionary (OED)*, Oxford University Press, 1933.
- Pearce, R. y Stearn, R., *Government and Reform 1815-1918*, London: Hodder & Stoughton, 1994.
- Pollins, H., *Economic History of The Jews In England*, New Jersey: Associated University Press, 1982.
- Reich, W., *Character Analysis*, New York: Simon & Shuster, 1933.
- Richards, R. J., *Darwin and The Emergence of Evolutionary Theories Of Mind And Behavior*, Chicago: Chicago University Press, 1987.
- Roback, A., *The Psychology of Character: with a Survey of Personality in General*, London: Routledge & Kegan Paul, 1927.
- Ruskin, J., *The Seven Lamps of Architecture*, London: Dover Publications, 1848.
- _____, *The Political Economy of Art*, Cornhill: Smith, Elder and Co., 1857 (republicado como *A Joy For Ever*).
- Seaman, L., *Victorian England. Aspects of English And Imperial History, 1837-1901*, London: Methuen, 1973.
- Shearman, M., *Athletics and Football*, London: The Badminton Library, Longmans, 1889.
- Simon, B., y Bradley, I., *The Victorian Public School: Studies in the Development of an Educational Institution*, Dublin: Gill and Macmillan, 1975.
- Smiles, S., *Self-Help: With Illustrations of Conduct and Perseverance* (versión electrónica) Modern History Sourcebook, 1859, disponible en: <https://archive.org/details/in.ernetdli.2015.52874>
- _____, *El carácter*, trad. G. Núñez de Prado, Barcelona: Sopena, 1871.
- _____, *El ahorro*, trad. E. Soulere, París: Garnier Hnos., 1875.
- Smith, R., "The Background of The Physiological Psychology In Natural Philosophy", *History Of Science*, 11 (2), 1973, pp. 75-123, <http://dx.doi.org/10.1177/007327537301100201>.
- Smith, C., "Force, Energy and Thermodynamics", en M. J. Nye (ed.), *The Cambridge History of Science. Vol 5: The Modern Physical and Mathematical Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 289-310.
- Smith, C., & Wise, M. N., *Energy and Empire: A Biographical Study of Lord Kelvin*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Smith, H., "Mill vs. Hamilton", *American Presbyterian and Theological Review*, London: 1866.
- Sombart, W., *The Jews And Modern Capitalism*, New York: Bert Hoselitz, 1911.
- Spencer, H., "The Universal Postulate", *Westminster Review*, 3, 1853.
- _____, *Education: Intellectual, Moral and Physical*, London: Watts & Co., 1861.
- _____, *First Principles*, London: Watts & Co., 1862.
- Stephen, F., "Tom Brown's Schooldays", *Edinburgh Review*, 107, 1858.
- Stephen, L., *Life of Henry Fawcett*, London: Smith, Elder & Co., 1886.
- Thompson, F. M., *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830-1900*, Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- Thorp, M., *Charles Kingsley 1819-1875*, Princeton: Princeton University Press, 1937.
- Tyndall, J., *Mountaineering in 1861; A Vacation Tour*, London: Longman, Green, Longman and Roberts, 1861.

- _____. *Fragments of Science: A Series of Detached Essays, Addresses and Reviews*, London: Longman, Green & Co, 1879.
- Watman, M., *A History of British Athletics*, London: Hale, 1968.
- Weber, M., *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*, New York: Ed. Anthony Giddens, 1930.
- Webster, F., *Athletics of Today*, London: F. Warne, 1929.
- Whewell, W., *The Philosophy of The Inductive Sciences, Founded Upon Their History*, London: Parker, 1840.
- Wolff, H. (ed.), *The UCH Textbook of Psychiatry: An Integrated Approach*, London: Duckworth, 1989 (1900).
- Woodward, Sir Ll., *The Age of Reform 1815-1870*, Oxford: Oxford University Press, 1962.
- Young, R., "The Impact of Darwin on the Conventional Thought", *Darwin's Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- _____. "Good and Evil, Character and Morality", texto presentado en la Conferencia Anual del Oxford University Counseling Service, 23 de junio de 1995.