

La 'voluntad de psicología' como voluntad de verdad y de poder en la formación docente

Ana Laura Godinho Lima*

Resumen

El artículo examina la interfaz entre psicología y educación en los años de 1920 a 1950 con el objetivo de caracterizar las articulaciones entre la voluntad de verdad y la voluntad de poder en la formación docente. A partir del análisis del *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado en Brasil en 1932, y de un conjunto de manuales de psicología de autores brasileños destinados a la formación docente, se describe un movimiento de desplazamiento de la voluntad de verdad en los discursos educativos. Se muestra cómo la voluntad de verdad pasó del conocimiento de los docentes sobre los contenidos a enseñar al conocimiento psicológico que los mismos debían adquirir sobre el niño, su desarrollo, sus intereses y sus necesidades. El texto caracteriza las altas expectativas puestas en la psicología como fundamento científico de la educación, así como ciertas dudas y objeciones respecto de la disciplina, formuladas en los manuales considerados.

Palabras clave

Psicología educativa, historia de la educación en Brasil, historia de la psicología, Escola Nova, manuales de psicología

Recepció original: 13 de febrer de 2024

Acceptació: 22 de març de 2024

Publicació: 30 de juny de 2024

Introducción

¿Cómo se articularon la voluntad de verdad y la voluntad de poder en los discursos que se sitúan en la interfaz entre la psicología y la educación?¹ Este texto investiga la cuestión en base al examen de textos escritos por y para profesores en las décadas entre 1920 y 1950, período de gran difusión de las ideas de la Escuela Nueva en Brasil. Se pretende caracterizar uno de los efectos de la apropiación del conocimiento de la psicología en el campo educativo en el período considerado, relativo a la forma en que comenzó a entenderse el ejercicio de la autoridad docente con relación a los alumnos. Utiliza la perspectiva teórica de Michel Foucault, la cual, al articular los conceptos de verdad y poder, contribuye a la comprensión de las formas en que se relacionan las verdades psicológicas sobre los niños y el ejercicio de la autoridad en las instituciones educativas. La fuente central del análisis corresponde a un conjunto de manuales de psicología educativa que permiten poner de manifiesto las relaciones entre el conocimiento de la psicología sobre el niño y las recomendaciones sobre cómo favorecer su aprendizaje. La investigación se acerca al enfoque sugerido por Nikolas Rose (2011, p. 65) en «Una historia crítica de la psicología». Siguiendo a Foucault, el autor considera que «Una historia crítica es aquella

(*) Ana Laura Godinho Lima es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. Licenciatura, maestría, doctorado y profesora titular en Educación. Autora de los libros *A criança-problema na escola brasileira* (2018) y *O ambiente escolar em transformação* (2022), entre otras publicaciones. ORCID: 0000-0003-4154-0858. Dirección electrónica: alglima@usp.br

(1) Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación *O imperativo do desenvolvimento na educação: uma análise dos discursos da psicologia dirigidos a professores*, financiado por la FAPESP. También recibió apoyo de la coordinación de perfeccionamiento de personal de Educación Superior –Brasil (CAPES)– Código de financiamiento 001.

que nos ayuda a pensar sobre nuestra naturaleza y nuestros límites, sobre las condiciones bajo las cuales se estableció lo que tomamos como verdad y realidad».

El análisis muestra que el acercamiento entre la psicología y la educación produjo un desplazamiento fundamental en la articulación entre verdad y poder en la educación, evidente en los discursos educativos que difundieron los principios del movimiento de la Escuela Nueva en el ámbito internacional. Como señalaron Marta Carvalho (1989) y Jaime Cordeiro (2001), entre otros, estos discursos siguen a los de la modernidad en términos de respeto a la demarcación de una ruptura en relación a la situación anterior asociada a la tradición, al pasado que se pretendía superar. Para Jaime Cordeiro (2001, p. 41), «El cambio, por lo tanto, está asociado a la ruptura con el pasado y la tradición del presente. La educación, cuando se establece como un mecanismo de cambio continuo, tiende a verse como un proceso constante de alejamiento de la tradición». Según los discursos que comenzaron a defender la renovación de los métodos de enseñanza, la verdad y el poder en el aula estaban tradicionalmente vinculados a la autoridad del profesor, la cual se respaldaba en sus conocimientos, su lógica adulta y su experiencia de vida, de los que carecía el alumno. Su palabra era reconocida como verdadera y eficaz, a él le correspondía distinguir lo correcto de lo incorrecto, determinar lo que el alumno debería saber y lo que debería hacerse para que los alumnos aprendieran. Sin embargo, a partir de la difusión de la psicología en el campo educativo, en estos mismos discursos renovadores, la verdad se desplazaba del discurso del profesor a los discursos de la psicología del niño, a los que entonces se instaba a aprender y a obedecer, para que su enseñanza alcanzara sus objetivos. Desde entonces, la verdad relativa a la enseñanza ya no podía sustentarse en la autoridad del maestro, cuya lógica era inaccesible al niño. En cambio, la autoridad del maestro debía basarse en verdades sobre el niño formuladas por la psicología, para tener legitimidad y eficacia. El texto *Principios de educación y datos psicológicos*, del célebre psicólogo Jean Piaget es un buen ejemplo de la manera en que se constituyó el discurso en defensa de la Escuela Nueva, o moderna, en oposición a lo que se designaba como educación tradicional:

De hecho, la educación tradicional siempre trató al niño como a un pequeño adulto, un ser que razona y piensa como nosotros, pero que simplemente carece de conocimiento y experiencia. Dado que el niño no era más que un adulto ignorante, la tarea del educador no era tanto la de formar el pensamiento, sino más bien de equiparlo; las asignaturas proporcionadas desde el exterior se consideraban suficientes al ejercicio. El problema es completamente diferente cuando se toma como punto de partida la hipótesis de variaciones estructurales. Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente al nuestro, el objetivo principal de la educación es componer la razón intelectual y moral; como no puede moldearse desde fuera, la cuestión es encontrar el medio y los métodos convenientes para ayudar al niño a constituirla por sí mismo, es decir, a lograr coherencia y objetividad en el plano intelectual y reciprocidad en el plano moral. (Piaget, 2015, p. 144)

Sin embargo, la confianza en la psicología como fundamentación científica para la educación escolar no fue objeto de consenso desde el principio. A continuación, también se busca resaltar que, junto a la valorización de la psicología, se dan en los discursos educativos dudas y críticas relativas a estos nuevos saberes, sus modos de elaboración y su capacidad para solucionar dificultades y superar los problemas que se experimentan en las escuelas. Incluso la psicología transmitida a los profesores no constituyó un discurso cohesivo y coherente, sino que se caracterizó por la heterogeneidad y dispersión de temas, teorías, autores de referencia y modos de presentar el tema. Las mismas preguntas que se buscaba responder mediante el uso de métodos de estudio y conocimientos ci-

entíficos disponibles en ese momento –por ejemplo, la investigación del bajo rendimiento del alumno en la escuela mediante el uso de pruebas de inteligencia, seguido de la constatación de su discapacidad mental– condujeron a continuación a la formulación de otras preguntas, hipótesis explicativas y recomendaciones, así como a la elaboración de críticas dirigidas tanto a los procedimientos empleados en las investigaciones como a la interpretación de sus resultados.

En medio de la monótona serie de declaraciones recurrentes que defendían la psicología como fundamento científico imprescindible para la pedagogía, aparecieron declaraciones dispersas que resaltan la presencia, aunque más discreta, de la duda y la crítica en el interior de la disciplina. Así, además de caracterizar la psicología y sus implicaciones para la escolarización de los niños, también es importante hacer visibles los interrogantes planteados en el interior del propio discurso, que a menudo arrojan dudas sobre sus supuestos y aplicaciones más controvertidos. Por ejemplo, en las primeras décadas del siglo xx, cuando las teorías raciales y el darwinismo social estaban muy difundidos en las ciencias brasileñas (Schwarcz, 1993), eran recurrentes en los discursos de la psicología los enunciados formulados desde la perspectiva del determinismo biológico, en los que se afirmaba la incapacidad mental de los alumnos que no tenían un buen rendimiento escolar y se recomendaba su exclusión de las clases regulares. Por otra parte, en el mismo período también se pueden encontrar discursos que cuestionan el determinismo biológico en las formulaciones de la psicología y sus implicaciones educativas, como se constata en las reservas formuladas por Plínio Olinto y Helena Antipoff sobre la interpretación de los resultados de las pruebas de inteligencia como expresión de la inteligencia hereditaria. Algunos de estos cuestionamientos se presentarán a continuación.

Inicialmente, se recurre a los textos de Foucault sobre el análisis del discurso, centrándose en el tema de la voluntad de verdad y su importancia en la cultura occidental. Más adelante se busca caracterizar la voluntad de psicología en el dominio de la educación. El primer texto examinado es el *Manifesto dos Pioneros da Educação Nova*, publicado en Brasil en 1932. En este documento, que se considera un punto de inflexión en el ámbito educativo, se ve claramente cómo la *voluntad de poder* transforma las escuelas con el propósito de modernizar el país. La *voluntad de verdad* sobre los niños, sus necesidades y sus intereses. A continuación, se analizan las mismas cuestiones en libros y artículos de profesores de las escuelas normales y cursos de formación superior docente de São Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais, tres importantes centros de producción y difusión de la psicología asociada a la formación de docentes en Brasil en las primeras décadas del siglo xx.

Voluntad de verdad y sus transformaciones

Separación históricamente constituida, sin duda alguna. Pues todavía en los poetas griegos del siglo VI, el discurso verdadero –en el más intenso y valorado sentido de la palabra–, el discurso verdadero por el cual se tenía respeto y terror, aquel al que era necesario someterse, porque reinaba, era el discurso pronunciado por quien tenía el derecho y según el ritual requerido; era el discurso que decidía la justicia y atribuía a cada uno su parte; era el discurso que, profetizando el porvenir, no sólo anunciaba lo que iba a pasar, sino que contribuía a su realización, arrastraba consigo la adhesión de los hombres y se engarzaba así con el destino. Ahora bien, he aquí que un siglo más tarde la verdad superior no residía ya más en lo que *era* el discurso o en lo que *hacía*, sino que residía en lo que *decía*: llegó un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia. (Foucault, 2005, p. 19-20, énfasis del autor)

En sus investigaciones, Foucault no tomó al sujeto como origen o fuente de la verdad, sino que se interesó por las condiciones históricas asociadas a la producción de la verdad. Se puede decir que se dedicó a una historia crítica de la verdad, pues trató de explicar cómo se formaron, en diferentes períodos, los discursos que se difundieron como verdaderos, buscando identificar las reglas de su formación. Para el autor, el sujeto y el objeto no son preexistentes, sino efectos de raras prácticas históricas, ya que se formaron a partir de una combinación irreplicable de circunstancias. La propia relación del sujeto con la verdad es cambiante:

Para Michel Foucault, lo que denominamos «verdad» no tiene un significado unívoco, sino que es más bien un juego histórico, una enunciación dramática: puede ser el mecanismo del que disponemos para llenar el vacío que constituye nuestro pensamiento finito, o la justificación racional que elaboramos para comprender nuestras prácticas cotidianas, o incluso el escudo protector que adquirimos ante las vicisitudes que nos amenazan. Sin embargo, lo que entendemos como «verdad» también puede estar asociado con los riesgos que asumimos, con la resistencia que sostenemos, con el *éthos* filosófico que incorporamos por medio de la crítica de nuestro ser histórico. (Candiotto, 2006, p. 73)

En la clase inaugural *El orden del discurso*, que profirió en el Collège de France en 1970, Foucault examinó la forma de la voluntad de verdad que caracteriza el orden del discurso en el que estamos insertos y observó que tiene su propia historia y se apoya en soportes institucionales. Llamó la atención sobre la manera en que la producción del conocimiento científico está vinculada a la organización de las universidades, de las bibliotecas y de los laboratorios y sus procedimientos específicos —planes de estudios, prácticas de lectura, modos de acercarse a los objetos, verlos, ordenarlos, medirlos y clasificarlos, etc. Argumentó que la comprensión de las transformaciones en los modos de producción de la verdad requiere tener en cuenta estas organizaciones, así como considerar los modos en que se pretende aplicar los saberes en las instituciones sociales y las formas de valoración y difusión de ese conocimiento en la sociedad. Añadió que es importante verificar las formas de atribución del saber que hacen que ciertas personas, las que ocupan determinadas posiciones sociales o institucionales, estén autorizadas a formular discursos verdaderos, mientras que otras solo están en condiciones de apropiarse de sus verdades o de someterse a ellas.

Foucault consideró además que, si bien la voluntad de verdad se ha intensificado, convirtiéndose en la forma más importante de control de los discursos en nuestra sociedad, apenas se habla de ella, como si no existiera, como si fuera una evidencia indiscutible de que nuestros discursos y prácticas deben estar sujetos a la verdad. Como si fuera evidente que todo lo que decimos y hacemos debiera estar justificado por el discurso verdadero, ya que incluso la escritura de novelas y el sistema penal comenzaron a apoyarse en el discurso científico, para satisfacer nuestra particular voluntad de verdad, «como si la palabra misma de la ley no pudiese estar autorizada en nuestra sociedad más que por el discurso de la verdad» (Foucault, 2005, p. 23). El autor se dedicó especialmente al estudio de las relaciones que se establecieron en las sociedades occidentales «entre la individualidad, el discurso, la verdad y la coerción». En una conferencia titulada «Verdad y subjetividad», proferida en Berkeley en 1980, Foucault afirmó que el estudio de los conocimientos producidos en el ámbito de las ciencias humanas fue estratégico para su proyecto de realizar una genealogía del sujeto moderno:

Todas las prácticas mediante las cuales se define y se transforma el sujeto van acompañadas de la formación de ciertos tipos de conocimiento, y en Occidente, por diversas razones, el conocimiento tiende a organizarse en torno a formas científicas. También hay otra razón que quizá sea más fundamental y más

específica de nuestras sociedades. Reside en el hecho de que una de las obligaciones morales más importantes para cualquier sujeto sea conocerse a sí mismo. La obligación de los individuos con la verdad y con una organización científica del conocimiento son las dos razones por las que la historia del conocimiento constituye un punto de vista privilegiado para la genealogía del sujeto. (Foucault, 1993, p. 205) [Traducción de la autora del artículo]

Asimismo, se puede considerar que una historia de verdades psicológicas difundidas en el ámbito educativo proporciona una perspectiva fértil para la genealogía del alumno. El examen de los textos pedagógicos permite identificar un desplazamiento de la verdad desde el discurso del maestro hacia los discursos de la psicología del niño, que se intensificó a partir de la difusión de los principios de la Escuela Nueva, en el paso del siglo XIX al siglo XX. Quizá se pueda decir que, en el ámbito pedagógico, la verdad más valorada pasó a ser la verdad de la psicología sobre el alumno, que los profesores deberían conocer. Junto a la exigencia fundamental de que los docentes conozcan las verdades relacionadas con los contenidos que deben enseñar y superponiéndose a ella, surgió la exigencia de que conocieran la verdad sobre el niño y su desarrollo. Según los escolanovistas, el discurso del profesor, que en la escuela tradicional estaba sostenido por su autoridad y admitido como verdadero por los alumnos, ese discurso que había que aprender y a veces memorizar, debería, en la escuela moderna, subordinarse a los saberes de la psicología. De ahí en adelante, las verdades más valiosas a las que el maestro debía someterse pasaron a ser las que la psicología descubría acerca de la infancia. En otro extracto del texto de Piaget citado anteriormente, el psicólogo se vale de Claparède y Decroly para afirmar:

En lo que respecta a la educación intelectual, la cuestión crucial es la de la lógica del niño. Si el niño razona del mismo modo que nosotros, la escuela tradicional está justificada al presentarle los temas de enseñanza como si se tratara de conferencias impartidas a adultos. Pero basta analizar, de edad en edad, los resultados de las lecciones de aritmética o de geometría en la escuela primaria para darse cuenta, desde el principio, de la enorme brecha que existe entre una teoría adulta, aunque sea elemental, y la comprensión de los niños menores de 11-12 años. (Piaget, 2015, p. 145)

Parafraseando a Foucault, se podría decir que la verdad primordial se desplazó de los saberes transmitidos por el maestro a los saberes sobre la naturaleza psicológica del niño, como si el saber del profesor ya no pudiera ser autorizado en la escuela si no incorporara el discurso verdadero sobre el niño, sus aptitudes, sus intereses, su aprendizaje. A continuación, se busca resaltar cómo esta cuestión aparece en los discursos de psicología difundidos en el campo educativo brasileño.

Voluntad de verdad y de poder en la enseñanza de la psicología a los profesores brasileños

Basándonos en el análisis del *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* y de libros de psicología escritos por profesores que impartieron esta asignatura en escuelas normales, se presenta a continuación una caracterización del desplazamiento de la voluntad de verdad, de los conocimientos curriculares organizados según la lógica de los adultos a los conocimientos de la psicología del niño. Además, teniendo en cuenta que el discurso de la psicología centrado en cuestiones educativas no constituyó un todo homogéneo, sino que también manifestaba divergencias e incertidumbres, se presentan algunas de las objeciones y cuestionamientos que se formularon respecto a la psicología y sus promesas para el campo educativo.

Desde principios del siglo xx, el movimiento de la Escuela Nueva inspiró reformas educativas en varios países, las cuales asumieron sus propios principios y formas, de acuerdo con las prácticas y tradiciones locales. En Brasil, el grupo de representantes de este movimiento se opuso a los educadores católicos y pasó a defender la escuela pública, laica, gratuita y común para niños y niñas. Con la creación del Ministerio de Educación y Salud en 1930, se realizó un esfuerzo por instituir una política nacional de educación con el objetivo de preparar a la población para la modernización de la sociedad. En 1932 se difundió el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, dirigido al pueblo y al gobierno con el objetivo de presentar un diagnóstico y un plan para la educación nacional.

El *Manifesto* constituye un hito en el discurso educativo brasileño y expresa tanto las expectativas depositadas por los intelectuales de la época en la educación como recurso para el desarrollo del país, como sus preocupaciones relativas a las condiciones de funcionamiento del sistema educativo en Brasil. Es el resultado de un conjunto de iniciativas llevadas a cabo en la década de 1920, cuando la educación dejó de ser discutida por grupos restringidos y comenzó a ser percibida más ampliamente como un problema nacional. Entre los acontecimientos emblemáticos para la educación nacional que tuvieron lugar durante este período y que culminaron con la producción del *Manifesto dos Pioneiros*, hay que considerar la creación de la Asociación Brasileña de Educación (ABE) en 1924, institución en la que se reunieron los educadores más influyentes de la época y que promovió una serie de conferencias nacionales de educación. Según Paschoal Lemme (2005), la iniciativa de redactar un documento que sistematizara un conjunto de directrices para la educación nacional en base a un análisis de sus principales problemas surgió en la cuarta conferencia, que contó con el apoyo de Getúlio Vargas, entonces jefe del gobierno revolucionario provisional, y que pretendió guiar la actuación del recién creado Ministerio de Educación y Salud. Los signatarios del *Manifesto* parecen haber visto el cambio de gobierno como una oportunidad para la inauguración oficial de la Escuela Nueva brasileña, lo que favoreció su acercamiento al nuevo gobierno, interesado, a su vez, en imprimir la marca de la modernidad a sus logros en el campo educativo (Jacó-Vilela, 2012). Trataron entonces de marcar la diferencia en relación a la escuela tradicional del Imperio, cuyo modo de funcionamiento consideraban no haber sido superado en la Primera República (Vidal, 2013).

Ya en la introducción al *Manifesto* se expresaba la voluntad de verdad y la convicción de que la reforma de enseñanza pretendida debería basarse en las verdades establecidas por la ciencia, cuyo impacto se consideraba notable en diversos ámbitos. Fernando de Azevedo, entonces profesor de sociología en el Curso de Perfeccionamiento del Instituto Pedagógico de São Paulo, presentaba un conjunto de reflexiones sobre los rápidos cambios sociales asociados al progreso de la ciencia y de la técnica, que parecían superar la capacidad de los hombres para seguirlos. El énfasis atribuido a las ciencias para determinar las transformaciones sociales que se produjeron era importante, y sus efectos se hacían sentir en el campo de la educación escolar. Pero la influencia de la ciencia se extendía a otros ámbitos, a la filosofía y a la política. Según el texto, «la filosofía que nos inspira debe ser científica, es decir, una filosofía que busca verdades, con el espíritu y los métodos de la ciencia» (Manifesto, 1932/2010, p. 15). Se resaltaba también que se vivía «en una época en la que se acentúa en todas partes la intervención de la ciencia en la dirección de los negocios públicos, que hasta entonces habían quedado al instinto de los pueblos y al capricho de los gobiernos» (Manifesto, 1932/2010, p. 17).

De acuerdo con el *Manifesto*, el propósito de la educación debe ser la transformación del antiguo orden social y económico asociado a prácticas de enseñanza tradicionales, artificiales y verbalistas; en lugar de ello, se recomendaba que la enseñanza adquiriera un aspecto «biológico», es decir, se conformara a los conocimientos verdaderos sobre los alumnos, lo que significaba reconocer «el derecho de cada individuo a ser educado en la medida que sus aptitudes naturales se lo permitan, independientemente de las razones económicas y sociales» (Manifesto, 1932/2010, p. 40). Se afirmaba que, gracias al desarrollo de las ciencias pedagógicas, ya se disponía de un conjunto de verdades sobre los alumnos y su aprendizaje, de modo que era posible perseguir los fines de la educación utilizando los medios adecuados. La Escuela Nueva ya no se concebía como un incremento de contenidos en la mente del alumno, como antes, sino como un crecimiento del espíritu del alumno desde su interior hacia el exterior, motivado por sus propios intereses y su actividad espontánea, que pasaban a ser los ejes en torno a los cuales se organizaba el trabajo escolar (Barbosa y Souza, 2012). El desplazamiento de la voluntad de verdad de los contenidos de enseñanza que dominaba el profesor a la verdad sobre el niño, su aprendizaje y sus intereses, se ponía de manifiesto, por ejemplo, en el siguiente extracto del *Manifesto*:

Es cierto que, al desplazar, de esta manera, al niño y a sus intereses, móviles y transitorios, la fuente de inspiración de las actividades escolares, se rompe el orden que presentaban los programas tradicionales desde el punto de vista de la lógica formal de los adultos, para ponerlos de acuerdo con la «lógica psico-lógica», es decir, con la lógica que se fundamenta en la naturaleza y en el funcionamiento del espíritu infantil. (Manifesto, 1932/2010, p. 50-51)

Entre los signatarios del *Manifesto* estaban Antonio de Sampaio Dória (1883-1964), Lourenço Filho (1897-1970) y Noemy Rudolfer (1902-1988), profesores que se sucedieron en la enseñanza de la psicología educativa en la Escola Normal da Praça, inaugurada en São Paulo en 1894, en el ámbito de la reforma educativa emprendida por Caetano de Campos (1844-1891). Los tres escribieron libros para la enseñanza de la asignatura basándose en sus experiencias.

Sampaio Dória se graduó en la Faculdade de Direito de São Paulo en la primera década del siglo xx, cuando también comenzó a enseñar *Psicología y Lógica* en el antiguo Ginásio Macedo Soares. Ingresó a la Escola Normal de São Paulo en 1914, cuando allí se instaló el Gabinete de Antropología Pedagógica y Psicología Experimental (Tavares, 1995; Monarcha, 1999). Los libros *Psychologia* (1926) y *Educação* (1933) son fruto del trabajo realizado por el autor como profesor de la disciplina *Psicología, Pedagogía y Educación Cívica* en la Escola Normal, cargo que desempeñó hasta 1925, cuando fue sucedido en la institución por Lourenço Filho (Antunes, 2001a).

Psychologia (1926) es un tratado de psicología general cuyo contenido incluye una presentación de la asignatura, su definición y métodos, y sus temas generales. Aunque está destinado a la formación de profesores, el libro no hace ninguna referencia a los problemas de aprendizaje, ni siquiera a la escuela. Se ocupa del sujeto psicológico, del hombre y de su consciencia. Según su texto, que seguía el discurso vigente en las obras de ese género en la época:

La psychologia, como sciencia autónoma, se organizó hace relativamente poco tiempo. Sin duda, los problemas psicológicos más graves ya han sido discutidos por filósofos antiguos y por curiosos de todos los tiempos. En las obras de los moralistas, de los oradores, de los novelistas, de los historiadores, hay numerosas y valiosas observaciones psicológicas de verdades inequívocas. El hombre siempre ha conocido, aun-

que sea empíricamente, verdades indiscutibles sobre sus estados de consciencia. Pero, como estudio sistemático, y como disciplina autónoma, la psicología empieza a ser necesaria en el siglo XVIII. En las últimas décadas, su desarrollo ha sido asombroso. Se han multiplicado las revistas eruditas, las obras de tomo y laboratorios complejos, con el objetivo de desvincular la psicología de la filosofía, de no confundirla con la fisiología, de separarla de la sociología, de constituirla, en suma, una ciencia propia y desarrollada, como la física hoy. (Sampaio Dória, 1926, p. 5)

El libro *Educação*, de 1933, registra las lecciones proferidas por el autor en la Escola Normal de São Paulo. En este compendio, la voluntad de verdad sobre el niño se expresaba en la afirmación de que el profesor necesitaba conocer las leyes del desarrollo infantil para desempeñar bien su oficio. Se advertía que «en todos los fenómenos naturales, la intervención humana solo es eficiente cuando respeta las leyes que rigen tales fenómenos» (Sampaio Dória, 1933, p. 20). Se trataba de una variación de un enunciado recurrente en los libros de psicología de la época, posiblemente citada por Claparède (1873-1940), quien la adaptó al campo educativo basándose en la obra de Bacon:

El filósofo Bacon pronunció antaño una frase muy profunda, que debería inscribirse con letras de oro en el frontón de nuestros establecimientos de instrucción pública o privada: «No se puede dominar la naturaleza sino obedeciéndola». Sí, debemos obedecer la naturaleza del niño si queremos hacer algo de él; es la condición *sine qua non*. (Claparède, 1951, p. 118)

Esta afirmación fue retomada por otros autores (Azevedo, 1936; Mendes, 1943) e influyó en el desplazamiento de la verdad del discurso de autoridad de los profesores al discurso verdadero «de la psicología del niño», que se convirtió en uno de los aspectos centrales de la renovación escolar pretendida por el movimiento de la Escola Nova. Es importante porque muestra que la obligación a los profesores de someter su propio discurso a la psicología no pretendía llevarlos a renunciar a su poder. Por el contrario, se asociaba con la promesa de un poder aún mayor, más efectivo y legítimo, porque era coherente con la naturaleza del alumno (Rose, 2011). Obedecer a la naturaleza del niño aparecía como condición para poder educar sin dispendio excesivo de energía, evitándose incluso la resistencia y el resentimiento que la imposición de la autoridad del profesor podría provocar en el alumno.

Sampaio Dória defendía la autonomía didáctica del profesor, argumentando que, sin libertad de decisión, los profesores no serían responsables de los resultados de su enseñanza. Afirmaba que la pedagogía era una ciencia atrasada, que contaba con pocas verdades generales bien establecidas entre muchas hipótesis. Una vez que no era posible asegurar que una determinada manera de enseñar era la única correcta, no correspondía instituir la uniformidad de los métodos. Sin embargo, la autonomía didáctica no eximía al profesor de obedecer las «leyes» del desarrollo infantil, lo que contraindicaba, por ejemplo, la «escolasticidad hueca» o el aprendizaje por simple memorización, sin comprender el contenido memorizado. El límite de la libertad del profesor era establecido por las verdades psicológicas sobre el alumno y su aprendizaje:

En línea con el respeto a la mentalidad infantil, el profesor puede enseñar a su gusto, ejerciendo la soberanía del sí y del no. Contra las leyes del espíritu evolutivo de los discentes, el profesor no tiene ningún poder justo. No puede, por ejemplo, admitir las tareas memorizadas porque violan las leyes del lenguaje, según las cuales la palabra sin su significado es un fenómeno mutilado. Contra la naturaleza humana, contra las leyes de la fisiología y de la psicología, la autonomía didáctica sería, repitamos, un crimen o una inconsciencia. (Sampaio Dória, 1933, p. 424)

En *Educação*, el problema que se presentaba como más desafiante para la escuela no eran las dificultades de aprendizaje del alumno, sino la mala enseñanza, cuyas causas eran múltiples, pero siempre vinculadas a la ignorancia de las leyes pedagógicas o a la

falta de vocación del profesor. Para Sampaio Dória, mejorar la enseñanza y superar las dificultades vividas en las escuelas dependía del progreso en el conocimiento de las ciencias pedagógica y psicológica.

Lourenço Filho, su sucesor, completó su formación en la Escola Normal de Pirassununga, con complementación en la Escola Normal de São Paulo, y en la Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Entre 1922 y 1923 emprendió la Reforma Educativa del estado del Ceará e instaló el laboratorio de psicología en la Escola Normal de Fortaleza, para realizar investigaciones que apoyaran la formación docente. En 1925 ocupó el lugar de su maestro Sampaio Dória en la cátedra de Psicología en la Escola Normal Caetano de Campos y estuvo a cargo del laboratorio de psicología experimental de esa institución, donde realizó varios estudios, dedicándose especialmente a la creación y al desarrollo de las pruebas ABC para la evaluación de la madurez de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura. En 1930 fue nombrado Director General de Educación del Estado de São Paulo y, buscando una solución al problema del alto índice de fracaso en el primer grado de la educación primaria, emprendió la reorganización de las clases escolares basándose en los resultados de las pruebas ABC. Ese mismo año, salió a la luz el libro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que se convirtió en una de las principales referencias brasileñas sobre los principios del movimiento escolanovista, habiendo sido traducido al español y al inglés y reeditado diecisiete veces en Brasil hasta el 2002 (Campos, Lourenço, Silva y Nepomuceno, 2004, p. 165).

Introdução ao Estudo da Escola Nova (1930) es, entre los textos aquí examinados, el que más se acerca al *Manifesto*, habiendo servido probablemente como uno de sus referentes fundamentales. Presentaba la psicología como la ciencia que había hecho posible el movimiento renovador de la educación escolar. El autor se mostraba asombrado por sus progresos y sus inestimables aportes, a la vez que afirmaba que se trataba de una ciencia nueva, que aún se encontraba en su infancia. Establecía la misma demarcación entre los aportes de la psicología y de la filosofía a la educación que luego se presentaría en el *Manifesto* y que se volvió recurrente en los discursos de la época: la filosofía establecía los fines de la educación, al ofrecer respuestas a la pregunta «¿Qué debe ser el hombre?», mientras que los conocimientos científicos de la biología y de la psicología, en especial de la psicología genética, buscaban responder a la otra pregunta, surgida de la anterior: «¿Cómo se logra ese tipo de hombre?» (Lourenço Filho, 1930, p. 19).

Para el autor, si bien correspondía a la filosofía establecer los fines de la educación y brindar a la pedagogía «una concepción del universo y del destino humano» al reflexionar sobre el «problema del espíritu», ya no se admitía una filosofía que despreciara los aportes de la ciencia. Así, la psicología ejercía una doble influencia sobre la pedagogía, «indirectamente, aclarando sus problemas teleológicos, *por medio de la filosofía*; directamente, brindando los principios de la ciencia pura, para su aplicación práctica, *para la técnica educativa*, propiamente dicha» (Lourenço Filho, 1930, p. 19).

Según el autor, la ciencia psicológica también tuvo dos aportes que ofrecer a la práctica de la educación escolar, uno de los cuales se refería a su organización estática y el otro a su organización dinámica. En cuanto a la organización estática, se trataba fundamentalmente del diagnóstico de las aptitudes individuales, teniendo en cuenta la formación de clases homogéneas en términos de inteligencia y la separación de los anormales de inteligencia y de los supernormales para programas de educación especial. En cuanto

a la organización dinámica de la enseñanza, se trataba del arte de enseñar. La concepción genética del conocimiento determinaba la necesidad de transformación de los programas, tal como defendía el *Manifesto*, es decir, subordinando las verdades de los planes de estudio a las verdades sobre el desarrollo del niño. «Antes se concebían programas que los niños *deberían aprender*. Hoy concebimos programas que los niños *pueden aprender*, según sus condiciones de desarrollo» (Lourenço Filho, 1930, p. 44). La concepción vitalista a su vez cambió el objetivo del aprendizaje. Ya no se trataba de dirigir la enseñanza a la consciencia y a la inteligencia del alumno, sino de orientarlo según el interés del niño, concebido como expresión de una necesidad biopsicológica del desarrollo. La comprensión sintética del conocimiento, a su vez, impuso también la revisión de los programas organizados por asignaturas, de acuerdo con el mismo principio según el cual era necesario hacer prevalecer las verdades sobre la psicología infantil con relación a los conocimientos organizados según la lógica de los adultos:

Antes se enseñaba por temas, por series de conocimientos, relacionados entre sí por la lógica del adulto. Y todo ello, por separado. La psicología viene demostrando que tal enseñanza atenta contra las leyes generales de la actividad psicológica, contra la evolución genética, contra la acción coordinadora de los intereses naturales del niño. En lugar de temas, así separados, propone la psicología que se enseñe por medio de series de problemas, que globalicen los conocimientos que queremos ver producidos. (Lourenço Filho, 1930, p. 46)

Noemy Rudolfer fue alumna y luego colega de Lourenço Filho en la Escola Normal Padre Anchieta, en São Paulo. En 1927 se convirtió en su ayudante en las cátedras de Psicología General y de la Educación de la Escola Normal Caetano de Campos. En 1929 viajó a Estados Unidos para estudiar en el Teacher's College de la Universidad de Columbia, donde entró en contacto con las obras de Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Gesell y otros autores vinculados a la psicología educativa, cuyos trabajos ayudó a difundir en Brasil. De regreso al país, en 1931 asumió el cargo de coordinación del Servicio de Psicología Aplicada de la Dirección General de Enseñanza de São Paulo, también por invitación de Lourenço Filho. Al año siguiente, reemplazó al profesor en la Cátedra de Psicología Educativa y en el laboratorio de la Escola Normal Caetano de Campos. En 1935 fue nombrada profesora de Psicología en el Instituto Caetano de Campos², incorporado a la Universidade de São Paulo, cargo que ejerció hasta el año 1954 (Baptista, 2001, p. 337-340). Para el concurso de ingreso a la institución redactó la monografía *A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna* (1936) que posteriormente se publicó como el libro *Introdução à Psicologia Educacional* (1938/1961). Su libro expresa la voluntad de aumentar la preferencia de la psicología en la formación de profesores, la confianza en las verdades sobre el niño formuladas por la psicología y la expectativa de que estos conocimientos permitieran adaptar la enseñanza de los contenidos curriculares a las diferencias individuales, pero también, por otra parte, la percepción de que la psicología era una ciencia «en desarrollo», una disciplina que presentaba una dispersión de «puntos de vista» en lugar de un conjunto de verdades bien establecidas.

Al igual que Lourenço Filho, Noemy Rudolfer examinó en su libro las relaciones entre filosofía, psicología y educación, refiriéndose a las mismas cuestiones fundamentales: la primera consistía en saber qué transformaciones debería producir la educación en los

(2) En 1931, la Escola Normal Caetano de Campos se transformó en Instituto Pedagógico y dos años más tarde en Instituto de Educación, de formación en nivel superior. Este fue incorporado a la Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) en 1934, cuando se fundó la Universidade de São Paulo (Bontempi, 2011).

individuos; la segunda se refería a los «factores más propicios para producir estos cambios». La autora añadía aun otros dos problemas, que se referían al aporte de otras disciplinas a la educación: «El tercero se ocupa de la manera de ser de los individuos en quienes se van a operar los cambios. Y el cuarto, se refiere a los mejores y más económicos medios que emplear para asegurarlos» (Rudolfer, 1961, p. 2). Ampliaba el análisis acerca de los fines y de los medios de la educación, detallando la parte que correspondía a cada asignatura en el currículo de formación docente. Entendía que correspondía a la filosofía determinar los fines generales de la educación, y a la sociología sus fines específicos, considerando las necesidades del entorno social. En cuanto al segundo problema, saber qué factores eran más propicios para los cambios deseados, la pedagogía recurría a la biología de la educación, a la sociología de la educación y a la psicología de la educación. La biología y la psicología contribuían para aclarar las maneras de ser de los individuos a transformar mediante la acción educativa, y la psicología para las decisiones relativas a los mejores métodos de enseñanza que emplear.

En su libro, Rudolfer presentaba una historia evolutiva de la psicología y de sus aportes a la psicología de la educación, orientada hacia la búsqueda de la verdad y caracterizada por la mejora de los procedimientos científicos. Describía la historia de la creación de las pruebas de inteligencia y concluía afirmando que, gracias a su formulación, la psicología de la educación pasó a «contar con datos objetivos para la formulación de principios para la organización de grupos homogéneos de alumnos y para sus conocimientos» e incluso que «debido a estos principios derivados de la medición de la inteligencia, existe una mayor posibilidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales; por tanto, de mayor rendimiento escolar» (Rudolfer, 1961, p. 201). Consideraba que los conocimientos sobre los problemas de aprendizaje, así como la propia disciplina, venían progresando, pero deberían avanzar aún más.

Ante la diversidad de escuelas que caracterizaba la psicología de la educación, Nemy Rudolfer decidió investigar la historia de la disciplina, después de lo cual concluyó que una comprensión adecuada de las psicologías modernas dependía del estudio de su evolución histórica y que, en esta materia, la mejor alternativa era la adopción de un «punto de vista ecléctico». Su libro *Introdução à psicologia educacional* es el producto de sus esfuerzos en esta dirección. A mediados de la década de 1950, la autora dedicó la conferencia que pronunció en la sesión de toma de posesión de la Dirección de la Sociedad de Psicología de São Paulo a una reflexión sobre los «Criterios en uso en la psicología moderna», examinando las transformaciones de esos criterios en la historia de la psicología. Inició su discurso oponiéndose a la concepción recurrente en los manuales de psicología, según la cual la investigación de las cuestiones psicológicas se inició en el campo de la filosofía, antes de que la psicología se convirtiera en una disciplina científica y autónoma. Consideró que, por empíricos que fueran los resultados de los estudios psicológicos, estos derivaban de investigaciones y clasificaciones realizadas en base a categorías establecidas a priori y que la psicología, «en ese sentido, nunca se liberará de la Filosofía», así como todas las demás ciencias. Al finalizar su conferencia, retomó este aspecto, refiriéndose también a la multiplicidad de criterios que caracterizaba a la disciplina y sus límites:

A modo de conclusión, pues: no nos alejemos de la Filosofía si queremos acercarnos al buen criterio. Y, en Psicología, no permitamos que las barreras resultantes de la exclusividad de criterios –empírico, racionalista, gestaltista, psicoanalista, topólogo, behaviorista, matemático, estadístico, clínico, individualista, an-

tropológico, ecológico o cualquier otro que falte en esta enumeración— nos cierran los ojos a la multiplicidad de los fenómenos psíquicos, a la interdependencia de los objetos, al imperativo de las interrelaciones —«el investigador y su mundo-psíquico-campo-objeto-método», a las limitaciones necesarias de nuestra tarea. Ignoramos mucho. Casi todo está por descubrir. «This nasty little science» en la expresión de James. Seamos humildes, inquietos, modestos e insatisfechos. No nos dejemos esclavizar por métodos, criterios, sistemas, objetos. Solo una actitud sin compromisos apriorísticos puede hacer avanzar la ciencia psicológica. (Rudolfer, 1955, p. 53)

Este texto de Noemy Rudolfer es, entre los que aquí se examinó, el que mejor resalta la coexistencia en los discursos de la época entre, por una parte, la voluntad de verdades de la psicología y la confianza en el conocimiento científico de la psicología y, por la otra, la percepción de que se trataba de una ciencia en desarrollo, caracterizada por pocas certezas, concepciones distintas y muchas dudas. Una evaluación similar aparece estampada en el *Manual de Psicología Educacional* (1955) escrito por Guerino Casassanta «para las cátedras de cursos pedagógicos de los Institutos de Educación de Brasil»:

Las investigaciones y encuestas encaminadas a desvelar la vida del alma son de tiempos remotos y, en la actualidad, los sabios aún debaten dudas e hipótesis. La bibliografía psicológica aumenta día a día, surgen nuevos métodos y nuevas teorías que buscan captar la vida del alma y explicarla. (Guerino Casassanta, 1955, p. 15)

Mientras que en la Escola Normal de São Paulo, la enseñanza de psicología era impartida por profesores formados en Derecho y normalistas, unidos por relaciones maestro-discípulo y por la participación conjunta en el *Manifesto dos Pioneros*, en Río de Janeiro era realizado por médicos que no firmaron el documento. Manoel Bomfim (1868-1932) ingresó en la Escola Normal do Rio de Janeiro en 1898, como profesor de Educación Moral y Cívica, asumiendo posteriormente la enseñanza de la asignatura Pedagogía y Psicología. En 1902 realizó prácticas profesionales en París, bajo la supervisión de Georges Dumas y Alfred Binet, habiendo contribuido este último a la instalación del Laboratorio de Psicología Experimental del *Pedagogium*, en 1906 (Jacó-Vilela, 2012). Bomfim fue director del laboratorio y del propio *Pedagogium* durante quince años y tuvo una actuación destacada en el campo de la educación. Creó las revistas *Educação e Ensino* y *Revista Pedagógica* y ejerció los cargos de Director de la Instrucción Pública y de la propia Escola Normal. En base a los cursos impartidos en la institución, escribió los libros *Lições de pedagogia* (1920) y *Noções de psicologia* (1917), entre diversas otras obras en el campo de la psicología y de la educación, pero también en otras áreas: Historia, Medicina, Sociología y Biología (Antunes, 2001b, p. 92).

Manoel Bomfim consideraba que el propósito de la educación era promover la adaptación del individuo al medio y que, para tener éxito en esta tarea, el profesor necesitaba primero conocer las verdades de la psicología del niño y comprender el medio físico, moral y social en el que el niño vivía. La pedagogía debía recurrir a las ciencias, que eran «físicas, naturales, históricas y sociales». Entre todas, la que mayor apoyo brindaba era la psicología, mediante la cual se podía conocer tanto la naturaleza del alumno como comprender el medio moral y social, «que está constituido por el conjunto de relaciones entre las conciencias individuales, y deriva directamente de la vida psíquica». Añadía: «Así, sin dudarlo, podemos llegar a la conclusión de que el estudio sistemático de la pedagogía debe ser precedido por el estudio también sistemático y científico de la vida psíquica o de las actividades conscientes» (Bomfim, 1920, p. 9-14.)

Plínio Olinto (1886-1956) también era médico y, en 1916, ingresó por medio de concurso en la Escola Normal do Rio de Janeiro, donde fue profesor de Psicología al lado de

Manoel Bomfim hasta 1930. Realizó, en el laboratorio del *Pedagogium*, una investigación que dio origen al artículo «A fadiga intelectual dos escolares», el cual fue mencionado por Claparède en su libro *Psicologia da Infância*. Al igual que Noemy Rudolfer, de São Paulo, Olinto se interesó por estudiar la historia de la psicología, motivación que lo llevó a escribir un pequeño trabajo titulado «A Psicologia experimental no Brasil» (Penna, 2001, p. 258). Como resultado de su experiencia docente, escribió el compendio *Psicologia*, publicado en 1934. También presentaba la disciplina como un campo de conocimiento cuyo objeto y estatus aún no estaban bien delimitados y constituían motivos de discusión:

Actualmente, cuando las relaciones entre la vida orgánica y la vida mental se estrechan cada día más, es más fácil decir qué no es la psicología que propiamente definirla. No es una ciencia del alma, ni de la conciencia, ni de la materia. Según algunos, ni siquiera es aún una ciencia. (Olinto, 1934, p. 11)

A pesar de ello, como se afirmaba en el *Manifesto dos Pioneros* y en varios manuales, consideraba el estudio de la psicología como condición indispensable para la renovación de la enseñanza, que debería guiarse por el estudio científico de la naturaleza infantil. En *Psicologia*, esta enunciación aparecía en forma de los siguientes interrogantes: «¿Quién podrá enseñar a los niños sin conocer su mentalidad?» y «¿Cuántos errores cometió la pedagogía debido a la falta de psicología?» A pesar de la controversia en torno a su definición, el autor presentaba su propia concepción de psicología, relacionada, como en Bomfim, al tema de la adaptación al medio:

La psicología estudia las conductas que se definen en el comportamiento, interpreta las adaptaciones del individuo al medio, las modificaciones del medio con relación al individuo, en un ajuste que es la socialización.

Los estudios psicológicos dependen tanto de la biología como de la sociología y siguen siendo como un puente que conecta a ambas. (Olinto, 1934, p. 11)

Plínio Olinto presentaba las pruebas de inteligencia como un recurso que permitiría homogeneizar las clases e identificar a los niños retrasados (1934, p. 234). Por otra parte, consideraba que no era solo la inteligencia innata lo que las pruebas trataban de medir, al afirmar que «todas las pruebas y experiencias destinadas a evaluar la inteligencia juzgan igualmente el aprendizaje» (Olinto, 1934, p. 232), invalidando así el uso de pruebas para legitimar el determinismo biológico. Entendía que existen diferentes grados de retraso, lo que dificulta su clasificación, y los límites entre las distintas categorías son imprecisos. Observaba que, incluso en la división entre «anormales de asilo» y «anormales de escuela» había, a veces, un intercambio de elementos (Olinto, 1934, p. 259). También hacía problemática la relación entre los resultados obtenidos en las pruebas de CI y la determinación de la normalidad, al preguntarse: «Los coeficientes de inteligencia son de gran valor en la práctica psicopedagógica. Sin embargo, el problema de la normalidad, del llamado equilibrio mental, continúa. Porque si la normalidad fisiológica es imposible de obtener, ¿qué será de la normalidad psicológica?» (Olinto, 1934, p. 235). Más adelante, el autor cuestionó una concepción corriente acerca de la normalidad, al considerar que el «concepto popular de que en ciertos individuos tal o cual habilidad se desarrolla más en detrimento de otras, parece basarse en la convicción de que, para la normalidad, sería necesaria una equivalencia de todas las funciones de la mentalidad» (Olinto, 1934, p. 235).

En la Escola Normal do Rio de Janeiro, los profesores médicos Plínio Olinto y Manoel Bomfim afirmaron, como en São Paulo, el valor y la necesidad del estudio de la psicología

por parte de los profesores para que las prácticas escolares adquirieran respaldo científico. Pero, mientras los profesores paulistas solían empezar el estudio de la disciplina desde la distinción entre los aportes de la filosofía y la psicología a la educación, los discursos examinados por Olinto y Bomfim presentaban una psicología más cercana a la biología, al enfatizar el estudio de los procesos de adaptación del individuo al medio.

En el mismo período, en Minas Gerais, Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga rusa recién llegada a Brasil, realizaba una serie de investigaciones sobre los niños brasileños recurriendo al método de las pruebas y tejía sus propias reservas sobre el empleo de estos instrumentos para medir la inteligencia. Helena Antipoff llegó al país en 1929 para trabajar como profesora de psicología en la Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Se trataba de la primera institución de educación superior para la formación de profesores en Brasil, creada como parte de los logros de la reforma educativa emprendida por Francisco Campos³ (1891-1968) en Minas Gerais, que tenía como uno de sus principales objetivos la renovación de la formación docente y de la enseñanza mediante el estudio de la psicología (Campos, Lourenço y Antonini, 2002; Barbosa, 2012).

Al llegar al puerto de Santos, la psicóloga fue recibida por su colega Léon Walther⁴, que se preparaba para regresar a Europa. Con él estaban Lourenço Filho y Noemy Rudolfer, quienes la llevaron a conocer la Escola Normal Caetano de Campos y otras escuelas e institutos en los que se desarrollaba la psicología educativa en São Paulo. De allí, la psicóloga pasó a la Escola de Aperfeiçoamento de Professores, donde estuvo a cargo de la enseñanza de la psicología, dirigió el laboratorio dedicado a la investigación en el área y asesoró a las escuelas en la aplicación de pruebas de inteligencia, con miras a organizar clases homogéneas y clases especiales para estudiantes evaluados como discapacitados. Con base en la experiencia que tuvo en el Instituto Jean Jacques Rousseau, en Suiza, Antipoff buscó asociar teoría y práctica en la enseñanza de la asignatura, incluyendo la realización de demostraciones en el Laboratorio, actividades de autoobservación realizadas por los futuros profesores y la elaboración de trabajos prácticos en los grupos escolares de la ciudad (Campos, Lourenço y Antonini, 2002).

Helena Antipoff expresó en sus trabajos tanto interés como críticas y cuestionamientos de las pruebas de inteligencia desarrolladas por Binet y Simon y por otros que les siguieron. En un artículo escrito en 1931, la psicóloga relataba una investigación realizada con niños de Belo Horizonte, con el objetivo de evaluar su desarrollo mental, con base en la aplicación de tres pruebas para medir la inteligencia general, los de Goodenough, de Dearborn y de Ballard. En este trabajo, discutía el concepto de inteligencia y expresaba su convicción de que lo que medían las pruebas no correspondía a un atributo puramente natural, sino a la «inteligencia civilizada». En sus investigaciones anteriores reali-

(3) Abogado, fue secretario de Negocios del Interior de Minas Gerais, cuando emprendió la reforma educativa basada en los ideales de la Escuela Activa, que pretendía renovar principalmente la educación primaria y, como resultado, la educación normal. Introdujo la asignatura de psicología en el plan de estudios de las escuelas normales secundarias y creó la Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, destinada a enseñar los principios y métodos de la Escola Nova a los profesores que ya actuaban. En esta institución, estaba prevista la enseñanza de psicología durante los dos años del curso (Lourenço, 2001, p. 111).

(4) Psicólogo ruso, autor de la obra *Psicologia do trabalho industrial*, traducida al portugués por Lourenço Filho, llegó a Brasil en 1929 para trabajar en la Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte y ayudó a implementar el laboratorio de Psicología de la institución (Antonini, 2001, p. 392).

zadas en Rusia en el período posrevolucionario, cuando trabajó en el diagnóstico de niños que habían sido separados de sus familias y que se encontraban en albergues, observó que la mayor parte de ellos mostraba una gran inteligencia para enfrentar las condiciones adversas en que vivían y buscar medios para satisfacer sus necesidades inmediatas. A pesar de ello, al ser sometidos a pruebas de inteligencia, sus resultados eran inferiores a los presentados por los niños que vivían con sus familias y asistían a la escuela. Esta experiencia había llevado a la autora a observar que

Al margen de la familia, de la escuela y de la sociedad con sus leyes y reglas, estos niños se formaban, en una palabra, al margen de la vida civilizada. Al no estar faltos de inteligencia natural, no poseían precisamente esa inteligencia que se tributa y se disciplina por el contacto del ejemplo en el seno del régimen regulado y de las exigencias impuestas por la vida convencional de la familia o de la escuela, esa inteligencia civilizada, que escrudiñamos por medio de nuestras pruebas denominadas de inteligencia general. (Antipoff, 1931, p. 86)

Sus consideraciones acerca de los efectos de las oportunidades sociales sobre los resultados desiguales obtenidos en las pruebas de inteligencia por individuos pertenecientes a diferentes grupos también ponían en tela de juicio la diferencia en el rendimiento intelectual entre blancos y negros, afirmada por investigadores norteamericanos:

Cuando los norteamericanos se dispusieron a publicar las normas comparativas de inteligencia de los hombres de color y del hombre blanco, estas normas, desde un punto de vista puramente psicológico, desde el punto de vista de las disposiciones mentales de las razas, aún no proporcionaban una aclaración satisfactoria. Las vicisitudes económicas y sociales del blanco y del negro son como el día y la noche. El blanco tuvo, y aún tiene en Estados Unidos, ventajas sociales de orden social que el negro no tiene. Denles a unos y a otros, durante siglos enteros, las mismas condiciones, y solo entonces el resultado de las pruebas de inteligencia podrá tener un interés científico sobre el intelecto de unos y otros. (Antipoff, 1931, p. 102)

La autora también expresaba dudas sobre la objetividad de las pruebas en sí, dadas las condiciones en que se aplicaban, relativizando así el valor de verdad de sus resultados. Hacía esta advertencia con base en la investigación que ella misma había realizado, al decir que, aunque las experimentadoras habían sido bien orientadas y hubieran recibido instrucciones impresas sobre cómo proceder, estas medidas no fueron suficientes para eliminar las diferencias individuales entre ellas, que interferían en los resultados obtenidos por los sujetos examinados, produciendo distorsiones:

Gran parte de ellas, sin duda, se debe a las diferencias individuales de temperamento, de carácter, que presenta cada una de las treinta experimentadoras que administraron la prueba. Una sabe mejor cómo disciplinar la clase; otra solo lo hace de manera mediocre; una es considerablemente clara en su exposición, tiene buena dicción, voz penetrante, sugestiva; otra tiene la voz dura, sin inflexión; una tiene una desenvoltura que despierta inmediatamente en los niños el deseo de hacer lo mejor que puedan; al paso que otra, más fría, menos vivaz, solo logrará que los niños trabajen sin interés y sin entusiasmo. Al aplicar la misma técnica, unas presentaban siempre mejores resultados que otras, que no tenían precisamente este poder estimulante, aunque hayan obedecido la técnica con tanto rigor como las primeras. (Antipoff, 1931, p. 98)

La psicóloga discutía las pruebas de inteligencia de una manera más compleja que muchos de sus contemporáneos, teniendo en cuenta diversos elementos que podrían intervenir en sus resultados. A pesar de todas las reservas que tenía sobre las pruebas psicológicas, era favorable a su empleo para la formación de clases seleccionadas en los grupos escolares, considerándolas una solución racional al problema de la organización de la enseñanza. Respecto a las clases homogéneas, retomaba un enunciado frecuente en los discursos de la época, según el cual era necesario poner al hombre correcto en el lugar correcto:

Si a este grupo de niños le sumamos también la preocupación de elegir profesores adecuados para cada tipo de clase, podremos esperar que el hecho de colocar al «right man on the right place» asegurará aún más el éxito de tal organización. (Antipoff, 1935, p. 213)

En su intento por comprender las causas del retraso escolar de gran parte de los niños de Minas Gerais, la autora no presentaba una respuesta simple ni definitiva a la pregunta, pero entendía que una comprensión adecuada del problema requería un estudio minucioso del caso de cada niño, que tomara en consideración su entorno social, su asistencia a la escuela, la asiduidad y la competencia profesional de su profesor y «finalmente, la capacidad del propio niño» (Antipoff, 1931, p. 99).

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo se trató de poner de manifiesto que la legitimación de la psicología como ciencia de la educación produjo un desplazamiento en la voluntad de verdad desde el discurso del profesor, representante de la tradición y de la cultura, hacia la verdad asociada a la naturaleza del niño y a la individualidad del alumno, su inteligencia y sus intereses. Este desplazamiento, explícito en los textos de Sampaio Dória, Lourenço Filho y Noemy Rudolfer, profesores de psicología de la Escola Normal Caetano de Campos, pretendía transformar los métodos de enseñanza y la comprensión de la autoridad docente. También Manoel Bomfim y Plínio Olinto, de la Escola Normal do Rio de Janeiro, consideraban indispensable para los profesores el estudio de la psicología, una vez que la psicología se dedicaba al estudio de los procesos de adaptación del individuo al medio, proporcionando así una fundamentación científica a la educación, cuyo propósito era promover la socialización del niño. En Minas Gerais, Helena Antipoff confirió un aspecto práctico a la enseñanza de la psicología a las profesoras de la Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte y, en los textos en los que describió sus experiencias y reflexiones, manifestó su confianza en el potencial de la psicología para promover la renovación de las prácticas docentes, teniendo en cuenta las características y las necesidades de los niños.

En los discursos analizados, era el propósito mismo de la educación el que se veía así transformado. Ya no se trataba de transmitir los saberes valorados en el ámbito de una comunidad, sino de favorecer el desarrollo de las aptitudes y la adaptación de los individuos al medio social, de modo que sus capacidades fueran mejor aprovechadas en el mundo moderno, con la mirada puesta en el progreso de la sociedad.

El cambio descrito en la voluntad de verdad no implicó la destitución del poder del profesor, como a veces se ha dicho en las críticas contemporáneas a la psicologización de la enseñanza. Por el contrario, la expectativa era ampliar su poder, una vez que, como tantas veces se dijo, era «necesario conocer la naturaleza para lograr dominarla». El profesor ya no podría respaldar su autoridad en su dominio de un área del saber o en su experiencia de vida, sino que pasaría a sustentarla principalmente en su conocimiento de la verdad sobre el alumno. Así podría ejercer un poder menos violento, a la vez que más efectivo y legítimo, porque supuestamente se basaba en los intereses y necesidades de aquellos sobre quienes se ejercía (Rose, 2011). Por una parte, los profesores comenzaron a exigir orientación especializada a los psicólogos para saber cómo actuar ante ciertas situaciones, por otra parte pasaron a ser reconocidos como expertos en niños por las familias, y frecuentemente eran consultados por los padres en busca de orientación sobre cómo proceder para superar los problemas de comportamiento de sus propios hijos.

A pesar de la expectativa de que la psicología permitiría formular respuestas científicas a las cuestiones desafiantes que se enfrentaban las escuelas, se observó que sus saberes y procedimientos, en la misma época en que se exaltaban, también fueron objeto de una serie de cuestionamientos y objeciones. Entre los autores considerados en este análisis, tanto Plínio Olinto y Helena Antipoff discutieron la creencia de que las pruebas medían la capacidad intelectual innata y que esta fuera estable a lo largo de la vida. Observaron que las pruebas también medían necesariamente el aprendizaje y, por lo tanto, sus resultados estaban influenciados por las condiciones favorables o desfavorables de vida del examinado. Aunque manifestaran confianza en los conocimientos de la psicología, los autores reconocían que se trataba de una ciencia nueva, caracterizada por la dispersión de las teorías y por muchas incertidumbres.

Referencias

Fuentes

- Antipoff, H. (1931) «Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte», a Campos, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo, Casa do Psicólogo; Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 83-125.
- Antipoff, H. (1935) «Das classes homogêneas», en Campos, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo, Casa do Psicólogo; Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 213-214.
- Azevedo, N. (1936) *Psicologia Educacional*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Bomfim, M. (1917) *Noções de psychologia* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Bomfim, M. (1920) *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Casassanta, G. (1955) *Manual de Psicologia Educacional*. São Paulo, Editora do Brasil.
- Claparède, É. (1951) *A escola sob medida*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- Dória, A. S. (1926) *Psychologia*. São Paulo, Tipografia do Instituto Anna Rosa.
- Dória, A. S. (1933) *Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Lourenço Filho, M. B. (1930) *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Fernando de Azevedo (et al.) Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Mendes, J. (1943) *Psicologia educacional: conforme programas das Escolas Normais de 1º. e 2º. graus*. Juiz de Fora, Lar Católico.
- Olinto, Plínio (1934) *Psicologia*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- Piaget, J. (1969) «Princípios de educação e dados psicológicos», en *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.
- Rudolfer, N. S. (1936) *A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna*. São Paulo, Revista dos Tribunais.
- Rudolfer, N. S. (1938) *Introdução à psicologia educacional*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1961.
- Rudolfer, N. S. (1955) «Critérios em uso na moderna psicologia». *Boletim de Psicologia*, (25, 26, 27), pp. 45-53.

Bibliografia

- Antonini, I.G. (2001) «Walther, Léon (1889-1963)», en Campos, R. H. F. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP, pp. 392-393.
- Antunes, M. A. M. (2001a) «Sampaio Dória, Antônio de (1883-1964)», en Campos, R. H. F. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP, pp. 340-341.
- Antunes, M. A. M. (2001b) «Bomfim, Manoel José do» (1868-1932)», en Campos, Regina Helena Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP, pp. 92-94.
- Baptista, M. T. D. S. (2001) «Rudolfer, Noemy da Silveira (1902-1988)», en Campos, Regina Helena Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP, pp. 337-340.
- Barbosa, D.R.; Souza, M.P. (2012) «Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão». *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, núm. 16 (1), pp. 163-173.
- Bontempi Júnior, B. (2011) «Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo». *Cadernos de Pesquisa*, núm. 14 (142), pp. 188-207.
- Campos, R. H. F.; Lourenço, É. y Antonini, I. G. (2002) «Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil», a Campos, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, pp. 13-34.
- Campos, R. H. F.; Lourenço, É.; Silva, D. y Nepomuceno, D. M. (2004) «A expansão da perspectiva funcionalista no Brasil: a psicologia como disciplina universitária e a problematização da cultura brasileira», en Massimi, M. (Org). *História da Psicologia no Brasil do Século xx*. São Paulo, EPU, pp. 175-198.
- Candiotto, C. (2006) «Foucault: uma história crítica da verdade». *Trans/Form/Ação*, núm. 29 (2), pp. 65-78.
- Carvalho, M. M. C. (1989) *A escola e a República*. São Paulo, Brasiliense.
- Cordeiro, J. (2001) *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo, Unesp.
- Foucault, M. (1970) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 2005.
- Foucault, M. (1993) «Verdade e subjetividade» (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, núm.19, pp. 203-223.
- Jacó-Vilela, A.M. (2012) «História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino». *Psicologia: ciência e profissão*. 32 (número especial), pp. 28-43.
- Lemme, P. (2005) «O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 86 (212), pp. 163-178.
- Lourenço, E. (2001) «Campos, Francisco Luís da Silva (1891-1968)», en Campos, R. H. F. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP, pp. 110-112.
- Monarcha, C. (1999) *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, Editora da Unicamp.
- Penna, A. G. (2001) «Olinto, Plínio (1886-1956)», en Campos, Regina Helena de Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, Imago, Brasília, DF, CFP.

- Rose, N. (2011) «Uma história crítica da psicologia», en Rose, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis, Vozes, pp. 65-97.
- Schwarcz, L. M. (1993) *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Tavares, F.R. (1995) *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vidal, D. (2013) «80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate». *Educação e Pesquisa*, núm. 39 (3), pp. 577-588.

La 'voluntad de psicología' com a voluntat de veritat i de poder en la formació docent

Resum: L'article examina la interfície entre psicologia i educació els anys 1920 a 1950 amb l'objectiu de caracteritzar les articulacions entre la voluntat de veritat i la voluntat de poder a la formació docent. A partir de l'anàlisi del *Manifesto dos Pioneros da Educação Nova*, publicat al Brasil el 1932, i d'un conjunt de manuals de psicologia d'autors brasilers destinats a la formació docent, es descriu un moviment de desplaçament de la voluntat de veritat als discursos educatius. Es mostra com la voluntat de veritat va passar del coneixement dels docents sobre els continguts a ensenyar al coneixement psicològic que ells mateixos havien d'adquirir sobre l'infant, el desenvolupament, els interessos i les necessitats. El text caracteritza les altes expectatives posades en la psicologia com a fonament científic de l'educació, així com certes dubtes i objeccions respecte de la disciplina, formulades als manuals considerats.

Paraules clau: Psicologia educativa, història de l'educació al Brasil, història de la psicologia, Escola Nova, manuals de psicologia

The 'will of psychology' as will to truth and power in teacher training

Abstract: This article examines the interface between psychology and education in the decades from 1920 to 1950, with the aim of characterizing the articulations between the will to truth and the will to power in teacher training. Based on an analysis of the *Manifesto dos Pioneros da Educação Nova*, published in Brazil in 1932, and a set of psychology manuals written by Brazilian authors intended for teacher training, it describes a movement of displacement of the will to truth in educational discourses. It shows how the will to truth went from teachers' knowledge about the content that they should teach to the psychological knowledge that teachers should acquire about the child, their development, their interests and their needs. The text characterizes the high expectations placed on psychology as the scientific foundation of education, as well as certain doubts and objections regarding the discipline, formulated in the manuals considered.

Keywords: educational psychology, history of education in Brazil, history of psychology, New Education, psychology manuals

La 'volonté de psychologie' comme volonté de vérité et de pouvoir dans la formation des enseignants

Resumé: L'article examine l'interface entre psychologie et éducation dans les décennies 1920 à 1950, dans le but de caractériser les articulations entre volonté de vérité et volonté de pouvoir dans la formation des enseignants. Basé sur l'analyse du *Manifesto dos Pioneros da Educação Nova*, publié au Brésil en 1932, et d'un ensemble de manuels de psychologie d'auteurs brésiliens destinés à la formation des enseignants, il décrit un mouvement de déplacement de la volonté de vérité dans les discours éducatifs. Il montre comment la volonté de vérité est passée de la connaissance des enseignants sur les contenus à enseigner aux connaissances psychologiques que les enseignants doivent acquérir sur l'enfant, son développement, ses intérêts et ses besoins. Le texte caractérise les attentes élevées placées dans la psychologie comme fondement scientifique de l'éducation, ainsi que certains doutes et objections concernant la discipline, formulés dans les manuels considérés.

Mots-clés: psychopédagogie, histoire de l'éducation au Brésil, histoire de la psychologie, Éducation Nouvelle, manuels de psychologie