

## *Higiene mental escolar: Discursos y prácticas médico-pedagógicas para vigorizar la psiquis infantil. Chile, 1890-1950*

*José Miguel Fuentes Salazar*

*Universidad de Chile*

### Resumen

---

El siguiente artículo tiene como objetivo ofrecer una mirada panorámica del proceso de intervención de los saberes *psi* en el sistema escolar chileno entre 1890 y 1950. Para ello, se presentan y analizan parte de los escritos de los primeros psicólogos y psiquiatras interesados en la exploración de las dimensiones psíquicas del educando. Se constata que, tras los programas de higiene corporal que buscaron fortalecer el cuerpo juvenil en la segunda mitad del siglo XIX, la emergente comunidad *psi* propuso una serie de iniciativas científicas tendientes al estudio, fortalecimiento y corrección de la psiquis infantil. En su conjunto, estas formaron parte de los programas de higiene mental escolar, los que buscaron otorgar un sustrato científico a la pedagogía, aminorar los efectos de las perversiones medioambientales, desarrollar las cualidades morales, integrar a los sujetos mentalmente anormales al régimen productivo del país, entre otros. Se destaca que, a diferencia de las actuales políticas de medicación farmacológica, las propuestas se apoyaron en diversas estrategias correctivas que encontraron apoyo en la psicopedagogía, el psicoanálisis y en la creación de centros especializados para la educación de los anormales, deficientes y débiles mentales.

**Palabras clave:** escuela; medicalización; higiene mental; psicología; psiquiatría.

## Abstract

---

This paper offers a panoramic view of the process of application of psychological and psychiatrically knowledge in the Chilean school system between 1890 and 1950. To this aim, the work critically addresses the main writings of the first psychologists and psychiatrists interested in the exploration of the learner's psychic dimensions. As a result, it seems that after body hygiene programs, that sought to strengthen the youth body in the second half of the nineteenth century, an emerging psychological- psychiatrically based intellectual community proposed a series of scientific initiatives to study, strength and correct the child's psyche. These initiatives were part of school mental hygiene programs which sought to provide a scientific basis for pedagogy, reducing the effects of environmental perversions, developing moral qualities and integrating mentally atypical subjects to the regime productive of the country. In addition, it is important to notice that unlike the current pharmacological medication policies, the proposals were supported by various corrective strategies that found support in psycho-pedagogy, psychoanalysis and in the creation of specialized centers for the education of the abnormal, deficient and mentally weak.

**Keywords:** school; medicalization; school mental hygiene; psychology; psychiatry.

*José Miguel Fuentes es ayudante del Departamento de Ciencias Históricas y del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile. Actualmente cursa el programa de Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Becario Conicyt Magister Nacional 2018. Licenciado en Historia (2014) y Licenciado en Educación (2016) por la Universidad de Chile.*

*Correo electrónico: jose.fuentes.s@uchile.cl*

## INTRODUCCIÓN

Desde distintas perspectivas, la historiografía y las ciencias sociales han abordado lo que se ha dado a llamar la *medicalización* de la sociedad, un concepto introducido por Michell Foucault que releva la circulación de representaciones, prácticas y políticas que encuentran en la episteme médica los fundamentos de su actuación sobre la sociedad. En su formulación inicial la medicalización alude a la expansión de la medicina que, sobrepasando sus límites de dominios (diagnosticar y curar), coloniza el mundo de la vida en la modernidad. Foucault vinculaba la medicalización con el control del cuerpo, señalizando a este como un objeto predilecto para el funcionamiento productivo del capitalismo y los proyectos de homogenización poblacional del Estado. Para el filósofo, en la sociedad moderna “lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal, antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica”<sup>1</sup>. La medicalización del cuerpo involucró todas sus dimensiones, somáticas y mentales, comportamientos y emociones, bajo definiciones que instituyeron lo normal/anormal.

Desde la perspectiva de Foucault, fue el Estado moderno el iniciador de la institucionalización de la medicina (aunque existen buenas razones para señalar que este proceso comenzó con anterioridad)<sup>2</sup>. La apropiación y el desarrollo del saber médico desde el Estado creó en lo sucesivo un campo específico de saber: la medicina social estatal. Su objetivo fue calcular científicamente la fuerza activa de su población, observar la morbilidad y definir todo tipo de medidas que asegurasen su contención y los eventos aleatorios que afectaban al cuerpo<sup>3</sup>. Foucault dejó en claro que la relación entre medicina y Estado no comportó las mismas características o las mismas trayectorias en los países europeos. En Francia e Inglaterra, por ejemplo, la estatización de los saberes médicos fue más bien tardía e involucró la burocratización de otros aspectos de la medicina (como los hospitales para enfermos, la vacuna y otros recursos profilácticos)<sup>4</sup>. Esta relación es importante para nosotros pues nos permite, por un lado, advertir la particularidad del caso chileno y, por otro, comprender que la medicalización discurrió por diversas instituciones públicas, y tuvo efectos en un amplio espectro de objetos y actores.

---

<sup>1</sup> Michell Foucault, *Historia de la medicalización*, segunda conferencia dictada en el curso de medicina social que tuvo lugar en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social, Centro Biomédico de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Brasil, p. 5.

<sup>2</sup> Georges Vigarello, *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media* (Madrid: Alianza, 1991), pp. 181-196.

<sup>3</sup> Michel Foucault, *Historia de la medicalización*, pp. 6 - 11.

<sup>4</sup> Alain Corbin, *El perfume o el miasma: El olfato y lo imaginario social, siglos XVIII y XIX* (México: Fondo de Cultura Económica, 1897), pp. 105-144.

En Chile, el proceso de intervención médica en la sociedad se habría desarrollado tras la instalación del Estado conservador en 1833 y se habría consolidado durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, espacio en el que el Estado desplegó diversas iniciativas vinculadas a la salud pública, la población, la producción y el control del conocimiento científico. La formalización de la práctica obstétrica<sup>5</sup>, la producción del conocimiento médico en la Universidad de Chile<sup>6</sup>, el saneamiento de alcantarillas y edificios, la vacunación<sup>7</sup>, la institucionalización de la puericultura, el primer código sanitario, la construcción de hospitales, entre otros, han sido relevadas por la historiografía como formas de apropiación y proyección de los saberes y la práctica médica sobre la sociedad chilena<sup>8</sup>.

Las preocupaciones sociales de la comunidad médica chilena y su creciente participación en las esferas gubernamentales durante este periodo llevaron a sus miembros a pensar su actuación bajo directrices morales en la que el rol del médico fue conceptualizado como la de un “terapeuta” social. Esta idea situó al saber médico como una fuente y una herramienta de socialización para el Estado chileno, que debió hacer frente a las problemáticas del ordenamiento espacial de la ciudad y a la conflictividad social derivada de la organización elitista de la sociedad. El desarrollo de la conjunción entre saberes médicos y Estado comportó en este proceso un carácter particular, en el que la medicina se relevó a su vez como un instrumento operacional (control y disciplinamiento) y como una institución social democratizadora (inclusión y bienestar). En este sentido, la intervención médica de mediados del siglo XIX tuvo como objetivo fortalecer el cuerpo (cuerpo natural) para vigorizar el cuerpo y el alma del Estado (cuerpo político)<sup>9</sup>. Se relevaba aquí un imaginario patriótico y civilizador, en el que el cuerpo y su cuidado cobraron un protagonismo especial en tanto este vehiculaba el acceso al progreso y a la producción moderna. La escuela como institución pública y espacio de socialización en la construcción del proyecto de Estado decimonónico no escapó al proceso de medicalización.

En efecto, en este proceso la escuela se posicionó como un lugar estratégico para la realización del saneamiento de los miembros jóvenes del cuerpo social. Las primeras enunciaciones sistemáticas de la comunidad médica sobre la escuela tuvieron

<sup>5</sup> Lidia Casas y Tania Herrera, “Maternity protection vs. Maternity rights for working women in Chile: a historical review”, *Reproductive Health Matters*, Vol. 20: N° 40 (2012): pp. 139-147.

<sup>6</sup> Sol Serrano, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994).

<sup>7</sup> Paula Caffarena, *Viruela y Vacuna. Difusión y circulación de una práctica médica. Chile en el contexto hispanoamericano 1780-1830* (Santiago: Editorial Universitaria, 2017).

<sup>8</sup> Ricardo Cruz-Coke, *Historia de la medicina chilena* (Santiago: Editorial Andrés Bello, 1995).

<sup>9</sup> María Angélica Illanes, “En el nombre del pueblo del estado y de la ciencia, (...)”. *Historia social de la salud pública. Chile (1880-1973)* (Santiago: Colectivo de Atención Primaria, 1993).

lugar a inicios de 1870, década en la que por encargo del Estado, se promovió la práctica física escolar como parte de la reforma educativa iniciada por los gobiernos liberales y como parte de un profiláctico para aminorar los efectos de la propagación de enfermedades<sup>10</sup>. En esta línea, han destacado los trabajos de los historiadores culturales Manuel Durán<sup>11</sup> y del historiador Felipe Martínez<sup>12</sup>, quienes han señalado que la comunidad médica y su discurso en torno a la práctica física higiénica en la escuela establecieron un régimen de normatividad generando un imaginario institucionalizado en torno al cuerpo sano/normal y lo enfermo/anormal.

Junto a la educación física y la práctica higiénica como profilaxis escolar, la intervención médica en la escuela comportó otras facetas escasamente estudiadas por la historiografía local. Hablamos específicamente del rol de los saberes de la psicología y la psiquiatría, que desde comienzos del siglo XX pasaron a formar parte de la arquitectura educacional del Estado Docente proponiendo el estudio científico de la psiquis del educando y proponiendo terapias correctivas como parte de los programas de higiene mental. Si el discurso médico higienista que justificó la introducción de la gimnasia refirió a una noción del cuerpo físico normal, fue la psicología y la psiquiatría la que refirió más específicamente en torno a la normalidad y anormalidad de la mente.

La historia de la relación entre el ámbito “psi” y la educación ha tenido un escaso desarrollo en la historiografía nacional. Las fuentes son escasas en relación al campo de la higiene corporal y requieren de un tratamiento especial debido al lenguaje técnico en el que está cifrado su contenido. No obstante, en la última década historiadores y científicos sociales de distintas universidades han abordado la historización del ámbito psi anudando sus complejas conexiones con el Estado y la sociedad. Destacan aquí los trabajos del historiador Cesar Leyton<sup>13</sup>, María José Correa<sup>14</sup> y Claudia Araya Ibacache<sup>15</sup>, quienes han reconstruido el proceso de

---

<sup>10</sup> Sol Serrano, Macarena Ponce de León, y Francisca Rengifo (Eds.), *Historia de la Educación en Chile* (1810-2010), Vol. 2 (Santiago: Editorial Taurus, 2012), p. 225 y 226.

<sup>11</sup> Manuel Durán, “Medicalización, Higienismo y Desarrollo Social en Chile y Argentina, 1860-1918” (Tesis de Grado para optar al grado de Doctor en Estudios Americanos con mención en Historia, Universidad de Santiago de Chile, 2012), pp. 47-91.

<sup>12</sup> Felipe Martínez, “Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile, 1889-1920”. *Agora para la educación física y el deporte*, Vol. 14: N° 3 (2012): pp. 320-331. Felipe Martínez, “¡Ejercitarse es salud! Ciencia, Medicina y Ejercicio en Santiago. 1870-1930”, en *República de la Salud. Fundación y ruinas de un país sanitario. Chile, siglos XIX y XX*, eds. Alejandra Araya (Santiago: Museo Nacional Odontología, 2016), pp. 123 - 128.

<sup>13</sup> César Leyton, “La ciudad médica-industrial: melancólico, delirante y furioso; el psiquiátrico de Santiago de Chile 1852-1930” (Tesis para optar al Grado de Magister en Historia, Universidad de Chile, 2005).

<sup>14</sup> María José Correa, *Historias de Locura e Incapacidad. Santiago y Valparaíso (1857-1900)* (Santiago: Acto Editores, 2013).

medicalización de la locura a través del estudio la Casa de Orates y la institucionalización de la práctica psiquiátrica durante segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Destacan también los trabajos recientes del psicólogo e historiador Mariano Rupertuz<sup>16</sup> y de la académica Silvina Vetö<sup>17</sup> sobre la recepción y movilización de las teorías psicoanalíticas como parte del funcionamiento de la institucionalidad de los programas de higiene mental. Podemos encontrar también algunas monografías especializadas sobre la historia interna de la psiquiatría y la psicología en Chile escritas por los propios agentes de estas disciplinas. Aun cuando estos trabajos nos entregan luces sobre la importancia que adquirió el ámbito *psi*, las formas en que estos saberes fueron asociados al campo escolar son poco conocidos.

En este sentido, este trabajo tiene como objetivo ofrecer una mirada panorámica del proceso de medicalización mental en el sistema de enseñanza público entre 1890 y 1950. A través del análisis documental de diversos escritos de la comunidad “*psi*” y de la revisión de la historiografía de la educación chilena en este periodo, se busca dar cuenta de las formas en que los agentes del campo *psi*, legitimados por el Estado, entronizaron un discurso y una práctica científica que buscó vigorizar, clasificar y reeducar a los educandos mentalmente anormales del sistema escolar público. Se plantea que en este proceso la episteme médica no solo buscó ofrecer sugerencias para el bienestar psíquico del educando sino además actuar como un agente activo en la organización del sistema escolar, proponiendo sistemas de clasificación y terapias pedagógicas para su corrección.

## GIMNASIA E HIGIENE EN EL ESPACIO ESCOLAR: DISCURSOS Y PRÁCTICAS VIGORIZADORAS

Los inicios de un saber médico interviniente del espacio escolar y del cuerpo del educando en el Chile republicano deben buscarse en el corpus de discursos médico-higienistas surgidos a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. La higiene, especialmente en su vertiente pública, constituyó una corriente de pensamiento influenciada por el ideal ilustrado del bien común<sup>18</sup> que buscó el estudio metódico de

---

<sup>15</sup> Claudia Araya, *La locura es nuestra. Profesionalización de la psiquiatría en Chile. Saberes y prácticas (1826-1949)* (Rosario: Prohistoria Ediciones, 2018).

<sup>16</sup> Mariano Rupertuz, “Freud y los chilenos: “Historia de la recepción del psicoanálisis en Chile (1910-1949)” (Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile, 2012).

<sup>17</sup> Silvina Vetö, “Higiene mental infantil y psicoanálisis en la clínica de conducta, Santiago de Chile, 1936-1938”. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* Vol. 69: N° 2 (2017).

<sup>18</sup> Alain Corbin, *El perfume o el miasma*, pp. 181-196.

la población y la contención de los problemas sociales y materiales de los grupos y los espacios marginales de la ciudad<sup>19</sup>. La constitución y desarrollo de este pensamiento desde el saber médico en el siglo XIX, fue impulsado desde Argentina por los doctores Emilio Coni y Guillermo Rawson quienes contribuyeron a la difusión del ideario higienista por América Latina<sup>20</sup>. En Chile, el surgimiento de los discursos médicos-higienistas corrieron a la par de la constitución de la comunidad médica, representada en la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, la Sociedad Médica de Santiago y sus órganos de difusión oficial, como la Revista Médica de Santiago (1856) y la Revista Médica de Chile (1872); sus miembros más destacados participaron activamente durante esta época en la construcción de propuestas para la salubridad pública. Al respecto, el doctor German Schneider, editor del primer número de la Revista Médica, planteó como propósito en el prólogo de la primera edición de 1872 la “jeneralización de las nociones más indispensables de hijiene pública i privada [...] estableciendo esa comunicación de ideas que tantos beneficios reporta en los países en que existe...”<sup>21</sup>.

En el espacio escolar, fue el ideario médico-higienista del doctor Adolfo Murillo el que inauguró la circulación de un discurso público de profilaxis. El acercamiento formal entre escuela pública y medicina se realizó por iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública, que a inicios de 1872 se aprestaba a ejecutar su reforma a los planes de estudios. En una circular dirigida a los rectores de los establecimientos, el Ministro de Instrucción Pública Abdón Cifuentes dejaba entrever las justificaciones para su implementación; entre ellas, sus preocupaciones en torno a las causas que *agitaban* la salud del educando, situación sobre la que se debían tomar todo tipo de medidas curriculares. A juicio de Cifuentes el “sumo recargo de trabajo intelectual” del antiguo plan de estudios generaba “mui graves inconvenientes [...] para la salud de los educandos”, desequilibrio que debía ser compensado con una progresión racional de las lecciones que considerara la edad y desarrollo del niño. Junto a esto, consignaba hacer obligatoria cuanto antes la gimnasia y la higiene en los establecimientos públicos de régimen de internado y externado, pues, el ejercicio “es

---

<sup>19</sup> Cesar Leyton y Rafael Huertas, “Reforma urbana e higiene social en Santiago de Chile. La tecno-utopía liberal de Benjamín Vicuña Mackenna (1872-1875)”. *Dynamis* Vol. 32: N° 1 (2012): pp. 21-44.

<sup>20</sup> Adriana Álvarez, “De la Higiene Pública a la Higiene Social en Buenos Aires, una mirada a través de sus protagonistas, 1880-1914”. *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina* Vol. 10: N° 1 (2007): pp. 4-11.

<sup>21</sup> German Schneider, “Prospecto”. *Revista Médica de Chile* N° 1 (1872): p. 14.

para el cuerpo lo que el estudio es para el espíritu” y “el espíritu mismo gana con el vigor del cuerpo”<sup>22</sup>.

Con estas preocupaciones sobre el bienestar físico e intelectual del educando, y a petición directa de Cifuentes, el doctor Adolfo Murillo presidió una comisión conformada por doctores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile que dispusieron de las orientaciones para la enseñanza de los beneficios de la higiene corporal y del cultivo de los aparatos locomotores. En su informe titulado “De la Educación Física y de la Enseñanza de la Higiene en los liceos y Escuelas de la República”, publicado en la primera edición de la Revista Médica, Murillo apeló por una gimnasia y una higiene escolar metódica, vigorizadora y profiláctica. Los propósitos en su escrito eran múltiples y convergían ciertamente con las preocupaciones de Cifuentes. No obstante, e invocando al cuerpo de la nación, Murillo relevaría en su discurso un ideario civilizador en el que se relevaba la confianza de un progreso nacional anclado en la fuerza de la juventud. Consideró indispensable vencer “el peso de las enfermedades serias” y “concluir con la mortalidad asustadoras de los párvulos”<sup>23</sup>. Propuso para ello un programa de ejercicios diferenciado según dificultad y la circulación de manuales de higiene que integraba al conjunto del sistema escolar: escuelas primarias, escuelas superiores, liceos y escuela normales.

La intervención de la medicina en el espacio escolar fue un proceso que se instaló casi en paralelo en América Latina a lo largo del periodo. Este denotaba los alcances de la legitimidad que adquiriría la episteme y la comunidad médica como agente socializador y estatal. En México, por ejemplo, la historiadora Ana Straples ha dado cuenta de las preocupaciones de la comunidad médica y pedagógica sobre la higiene corporal del estudiantado, las que fueron expresadas en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y en una serie de congresos nacionales de Instrucción Pública. Para Straples, la vocación discursiva de la comunidad denotaba “una manera de introducir la modernidad” o, en el imaginario de la elite, introducir a México “al concurso de las naciones civilizadas”<sup>24</sup>. Otro caso paradigmático es el de Argentina, país en que el proceso de medicalización tuvo desde sus orígenes características

---

<sup>22</sup> Abdón Cifuentes, “Circular que determina el modo de plantear el plan de estudios precedente”, en *Compilación de leyes i decretos vijentes en materia de instrucción pública*, eds. Manuel Ballesteros (Santiago: Imprenta de el Independiente, 1872), pp. 95 y 98.

<sup>23</sup> Wormald Schneider, “Higiene: Informe de los doctores Schneider i Wormald sobre el trabajo del doctor don A. Murillo”. *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 41, (1872): pp. 476.

<sup>24</sup> Ana Straples, “Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica”, en *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, eds. Claudia Agostini (Coord.) (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008), pp. 18 y 19.

distintivas que evidenciaron una fuerte relación entre medicina y escuela. Para el investigador Adrián Cammarota, la medicalización de la escuela configuró una institucionalidad temprana y específica, con amplias atribuciones sobre la organización escolar y con un alto grado de influencia en los colegios normales de profesores. La “medicina escolar” adquirió connotaciones de especialidad y tuvo como objetivo detectar enfermedades y corregir los cuerpos “orgánicamente enfermos”. Para ello se fue creado un Cuerpo Médico Escolar en 1888 al que no sólo se le encomendó la atención de los padecimientos del reumatismo, la tuberculosis, la demencia y la cardiopatía del educando, sino además proponer todo tipo de preceptos para la organización del sistema escolar<sup>25</sup>. En su visita al Primer Congreso Médico-Latino de 1901, el doctor Emilio Coni, precursor del higienismo en la región, enlistaba, entre otras, las atribuciones del cuerpo médico en el medio escolar:

“a) estudia los planos y proyectos de edificios escolar, bajo el punto de vista de su ubicación, construcción, iluminación, ventilación, servicios sanitarios, etc. [...] c) dictamina respecto de la impresión de los textos de enseñanza en la elección de los caracteres, color de papel, etc. d) interviene igualmente en la elección del mobiliario escolar, así como en la de los aparatos de gimnasia que deben adoptarse [...] k) da instrucciones escritas al personal docente respecto de los síntomas más importantes de las enfermedades contagiosas que puedan afectar más directamente al medio escolar [...] g) Divulga conocimientos higiénicos y profilácticos y da conferencias al personal docente de las escuelas, en la época y forma que determine el Consejo Nacional de Educación”<sup>26</sup>.

El proceso de intervención médica en la escuela no sólo se expresó en términos de una higiene corporal mediada por la intervención directa del médico terapeuta, sino también en términos del saneamiento mental del educando. Ciertamente, este fue parte del propósito original de la gimnasia higiénica al concebir que el trabajo metódico de los aparatos locomotores propiciaría un equilibrio entre las pulsiones intelectuales y el cuerpo. La idea de vigorizar la mente y de dar atención al educando deficiente es, sin embargo, un proyecto que puede ser atribuido a los saberes de la psicología y la psiquiatría. Al igual que la comunidad médico-higiénica

<sup>25</sup> Adrián Cammarota, “Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)”, *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales* Vol. 19: N° 3 (2016): pp. 35 y 36.

<sup>26</sup> Emilio Coni, “Higiene y Salubridad Pública en la República Argentina”. *Primer Congreso medico latino-Americano* (Santiago de Chile, 1901), pp. 98 y 99.

de la época, la preocupación por la salud mental del educando corrió a la par de la movilización de los saberes de la psicología y de la institucionalización de la psiquiatría.

## PEDAGOGÍA Y CIENCIA: CONEXIONES TRANSNACIONALES

Es un hecho destacable que el surgimiento de la psicología como disciplina en Chile guarde una estrecha relación con el campo educativo. Esta unión tuvo lugar en Chile hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX cuando el Estado chileno inició un proceso de modernización de la instrucción escolar cuyos fundamentos provenían del modelo educativo alemán. La élite chilena estaba interesada en transferir desde el Imperio los conocimientos científicos que posibilitaran el mejoramiento de la “raza” en sus dimensiones espirituales y productivas<sup>27</sup>. La obra del filósofo Johann Friedrich Herbart alimentaba en Alemania las nuevas rutas pedagógicas y didácticas que buscaban dejar atrás la enseñanza memorística y docta, proponiendo en su reemplazo una educación centrada en el razonamiento científico inductivo y en el desarrollo moral de los sujetos. Para el filósofo, los datos de la experiencia se encontraban colmados de errores que impedían ver la realidad, por lo que era necesario limpiarla de las contradicciones<sup>28</sup>. La acción pedagógica metódica contribuiría a limpiar los remanentes de los errores de los fenómenos y desvelar la verdad oculta en ellos. Para ello, la pedagogía debía alzarse como un campo científico estableciendo una alianza intelectual con la filosofía y la psicología: “la pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. La primera da cuenta del fin de la educación y la segunda el camino, los medios y los obstáculos”<sup>29</sup>.

El ideario herbartiano en educación implicaba sucesivamente un cambio de paradigma sobre el rol y la acción del profesorado. Éste debía ser formado en una línea disciplinaria y científica. Además debía ser un creador de conocimiento y no meramente un transmisor. De suma importancia era el cambio en el estatuto ontológico del educando, el que, desde una concepción de tabula rasa, pasaba a ser concebido como un sujeto en desarrollo (*bildung*). Su formación debía sostenerse en una pedagogía científica, basada en preceptos psicológicos que ayudaran a

<sup>27</sup> Gonzalo Salas y Eugenio Lizama, *Historia de la Psicología en Chile: 1889-1981* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), pp. 51-61. Diego Moreno, “Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973)”. *Revista de Historia de la Psicología* Vol. 36: N° 2 (2015): pp. 95 - 114.

<sup>28</sup> Ana María Fernández, “La representación en Herbart Y Freud y su lugar en la enseñanza”. *Educação & Realidade* Vol. 38: N° 3, (2013): pp. 749 y 750.

<sup>29</sup> Citado en: Ana María Fernández, “La representación en Herbart Y Freud”, p. 753.

comprender la psiquis de este y, de forma consecutivo, ayudar al profesor a renovar las prácticas pedagógicas que potenciarían su desarrollo. Con Herbart se establecía, en definitiva, una pedagogía centrada en el niño<sup>30</sup>.

La atracción que generaba Alemania en el concierto internacional y el interés del Estado por modernizar su estructura educativa, llevó al gobierno liberal de Federico Santa María a enviar en 1882 una comisión, presidida por el intelectual Valentín Letelier, que estaría encargada de recabar información sobre las innovaciones pedagógicas en el viejo mundo. Como secretario de la embajada chilena en Berlín, Letelier logró conocer en profundidad la estructura del sistema educativo prusiano, del cual esperaba replicar en suelo nacional aquellos aspectos innovadores que llevarían a Chile a superar el atraso y posicionarse entre las nacionales avanzadas. En este sentido, especial interés tuvo para él la legitimidad del profesorado alemán y el carácter científico en el cual se fundaba el conocimiento pedagógico<sup>31</sup>. Letelier afirmaba que Alemania había creado “una ciencia y un arte antes desconocidos de aplicación y utilidad universal, el arte y la ciencia de la pedagogía”<sup>32</sup>. A su regreso al país a fines de 1880, logró enviar a profesores chilenos a perfeccionarse en Berlín al tiempo que reclutaba a maestros alemanes para incorporarse a la reforma educativa impulsada por el Estado, que al terminar la década concretaba la creación del Institución Pedagógico de Santiago<sup>33</sup>. En este contexto de vinculaciones transnacionales, la psicología fue recepcionada por los intelectuales chilenos como el vehículo a partir del cual el conocimiento pedagógico adquiriría un estatuto científico, base necesaria no sólo para dejar atrás los remanentes del influjo católico en el sistema de instrucción, sino también para la producción local del conocimiento educacional<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> Cristina Alarcón, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)* (Buenos Aires: Libros Libres, 2010).

<sup>31</sup> Carlos Sanhueza y Isidora Puga, “Noticias desde Berlín. Cartas de Valentín Letelier A Darío Risopatrón Cañas (1883-1885)”. *Historia* Vol. 39: N° 39 (2006): pp. 557-580.

<sup>32</sup> María Nervi y Hugo Nervi, *¿Existe la Pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico* (Santiago: Editorial Universitaria, 2007), p. 18.

<sup>33</sup> Carlos Sanhueza, “La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX”. *Estudios Ibero-Americanos*, Vol. 39: N° 1 (2013): pp. 54-81.

<sup>34</sup> Iván Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957)* (Santiago: CPEIP, 2002), pp. 8 y 11.

## PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: PEDAGOGÍA CIENTIFICA Y CLASIFICACIONES PSIQUICAS

La sistematización de la conjunción entre psicología - pedagogía y el desarrollo de una práctica formalizada en el escenario educativo nacional, deben ser atribuidos al psicólogo alemán Wilhelm Mann. Éste había arribado a Chile comienzos de siglo, invitado por Letelier para integrarse al cuerpo académico del Instituto Pedagógico de Santiago, lugar donde desarrolló una activa vida científica y docente. Mann era ciertamente el sucesor de otro pionero en la psicología experimental, Jorge Enrique Schneider, fundador y primer rector del Liceo de Aplicación, quien había abonado en los años anteriores el terreno para la introducción de los saberes y las prácticas de la psicología como disciplina y como aplicación práctica a la pedagogía<sup>35</sup>.

Como miembro del Instituto Pedagógico, el alemán impartió uno de los primeros cursos de verano de pedagogía experimental dirigido a profesores cuyas lecciones dieron cuenta del arraigo del ideario educativo herbatiano y de la necesidad de dar un sustento científico a la práctica pedagógica:

“[...] sin un sólido fundamento psicológico no existirá tampoco una pedagogía experimental, la que según el concepto moderno de la ciencia, también es la única pedagogía científica. El análisis que he hecho en lo antecedente repetidas veces de las múltiples condiciones de que depende el valor demostrativo de los experimentos pedagógicos, habrá puesto fuera de duda que ellas no pueden ser emprendidas sino por personas que tengan un conocimiento cabal de los hechos psicológicos en todo su alcance. El primer paso de la instalación de la experimentación pedagógica en Chile deberá ser, por consiguiente, la organización de la enseñanza psicológica basada en el experimento”<sup>36</sup>.

En la secuencia herbatiana, la conjunción entre pedagogía y psicología implicaba un cambio sustancial en la formación y la práctica del profesorado. Para Mann, el profesor:

“Deberá cambiar radicalmente su forma de actual. Deberá abandonar su carácter teórico i abstracto para ser convertida en un estudio práctico del

<sup>35</sup> Wilhelm Mann, "Jorge Enrique Schneider. Su acción en el progreso de la filosofía." *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 117 (1905): pp. 1-18.

<sup>36</sup> Wilhelm Mann, "Lecciones de introducción a la pedagogía experimental" *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 118 (1906): pp. 395 y 396.

objeto vivo de la educación, a saber, de la individualidad de los diferentes alumnos i de los efectos de la cooperación entre ellos. Tal estudio sería al mismo tiempo una aplicación de la psicología experimental”<sup>37</sup>.

Tras sus primeros años a cargo de la formación del profesorado, el doctor Mann logró concretar en 1908 la apertura del Laboratorio de Psicología Experimental -el segundo en su tipo a nivel nacional-, cuyos gabinetes fueron instalados en dependencias aledañas al Instituto Pedagógico de Santiago. La importancia de este laboratorio es crucial en el proceso de medicalización pues será uno de los centros donde radicará la producción de conocimiento pedagógico en las primeras décadas del siglo XX. El laboratorio fue equipado con instrumental *ad hoc* adquirido en Europa por el propio Mann, donde tuvo la oportunidad de conocer además los últimos avances de la psicología experimental, todo gracias al apoyo de Letelier. En Viena y Budapest tomó contacto con las eminencias científicas del campo, con los nuevos temas y con el potencial de transferencia al ámbito educativo. De acuerdo a Mann, la actualidad de los tópicos de investigación en los centros europeos eran la capacidad mental de los alumnos anormales, la memoria, las condiciones de fatiga intelectual, el grado de inteligencia, la educación de sordomudos, la educación “correctiva” de niños delincuentes y la creación de instrumental de medición de capacidades psíquicas<sup>38</sup>.

Los objetivos del doctor Mann en el laboratorio consistían, no sólo en dar forma, desde la psicología, a una instrucción escolar práctica, sino también generar un programa de investigación con amplia participación de intelectuales y profesores. En este sentido, consideraba que la generación de conocimientos en esta área debía seguir el método aplicativo o experimental, pues a través de éste era posible la determinación numérica de las “magnitudes psíquicas”. Las discusiones sobre el “recargo escolar”, que preocuparon tanto a Cifuentes como a Letelier, y todas las opiniones diferentes en torno a la vida escolar debían ser sustituidas por el experimento y el conocimiento empírico<sup>39</sup>.

Las aplicaciones concretas de la pedagogía experimental de Mann estaban inicial y preferentemente en el educando en su “aspecto normal”. La investigación debía estar orientada a elaborar una ciencia del trabajo mental de éste, reconociendo y

<sup>37</sup> Wilhelm Mann, "Lecciones de introducción a la pedagogía experimental", p. 397.

<sup>38</sup> Wilhelm Mann, “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental”. *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 123 (1908): pp. 281 y ss.

<sup>39</sup> Wilhelm Mann, “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental”, p. 286.

correlacionando todos los factores de su actividad psíquica: el gasto de energía psíquica diaria y anual, el desarrollo mental de la psiquis infantil, la percepción en cada fase del desarrollo, sus funciones lógicas y sus emociones. En segundo lugar, Mann señalaba la importancia de estudiar las diferencias individuales como base para una pedagogía capaz de atender la individualidad mental del educando. Este aspecto de su pensamiento volvía sobre los tópicos de la *bildung* alemana de base herbatiana en el que el desarrollo del niño era puesto en el centro del fenómeno educativo. Para Mann, la atención a la individualidad debía tributar especialmente sus “beneficios a los niños anormales, sobre todo a los de inteligencia deficiente”. Para todos ellos era necesario una “educación especial, correctiva”. De igual forma, la idea de individualidad era extensiva a la atención de los educandos sordomudos, a quienes era necesario estudiar para aplicar métodos orales o manuales de enseñanza<sup>40</sup>.

La señalización formal entre niños normales y anormales es uno de los aspectos más destacables en el proceso de intervención médica en la escuela a lo largo de este periodo. El psicólogo estaba interesado en reconstruir no sólo los rasgos psicológicos del niño normal, esto es, de quienes no presentaban alteraciones en su constitución biológica, sino también delinear científicamente el perfil del niño anormal de tal manera de elaborar estrategias pedagógicas correctivas que atendieran su particularidad. Para Mann:

“Niños de esta categoría se encuentran casi sin excepción en cada colegio, donde impiden al profesor de progresar con la rapidez que corresponde al término medio de los alumnos i donde al fin, a pesar de todos sus esfuerzos, ellos mismos fracasan. Estos niños deficientes o tardío deben ser sometidos a un diagnóstico experimental, por el cual se constatan los factores que causan su atraso mental”<sup>41</sup>.

En un escrito posterior, Mann clarificó con mayor detalle las características de la anormalidad del niño. En 1912 distinguía entre anomalías psíquicas y anomalías psico-patológicas; las últimas se clasificaban a su vez en anomalías parciales y psicopatías, pero ambas correspondían a deficiencias de constitución o funcionamiento nervioso. Por una parte, las anomalías parciales correspondían a un amplio espectro de perturbaciones aisladas como las alucinaciones, debilidad de la memoria e inestabilidad de atención. Las psicopatías, por otra parte, eran estados

<sup>40</sup> Wilhelm Mann, “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental”, p. 331.

<sup>41</sup> Wilhelm Mann, “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental”, p. 331.

patológicos que modificaban la personalidad en sus fundamentos. Estas últimas a su vez se expresaban en diversos estados subnormales, adquiridos o congénitos<sup>42</sup>. La clasificación de Mann hacía importantes alusiones a los grados de debilidad mental, entre los cuales señalaba aquellos en que era “imposible toda educación”<sup>43</sup>.

La estructura interna de su escrito como las definiciones de las categorías que Mann esperaba aplicar al campo de la pedagogía, se apoyaban en el saber psiquiátrico, especialmente en los aportes del psiquiatra alemán Julius Ludwig August Koch, quien había adquirido cierto renombre al haber introducido en el campo el concepto de “psicopatía” en 1891. La vinculación con este campo estaba ya presente en sus primeros escritos y en su propia formación científica en Alemania donde el saber psiquiátrico experimentaba un fuerte desarrollo disciplinar. Mann había interpelado en sus primeros años al conjunto de la comunidad médica a interesarse en las fases del desarrollo mental y en las particularidades que distinguían niños de adultos, haciendo especial alusión a la psiquiatría, la que podía alimentar su propio desarrollo como disciplina médica apoyándose en los resultados y métodos de la psicología experimental<sup>44</sup>. De manera inversa, Mann ahora se apoyaba en ella queriendo reforzar no sólo el carácter científico de la psicología experimental como disciplina, sino también queriendo buscar bases de apoyo conceptual para la práctica pedagógica centrada en las necesidades individuales del niño anormal. En este sentido, defendía la categorización psiquiátrica de Koch, la que según Mann había encontrado “resistencia por una parte de la comunidad de pedagogos que temían ver estendido así en un grado indebido el dominio patológico”. Para Mann, el sistema de clasificación traería grandes beneficios pues permitiría el reconocimiento de la diversidad individual:

“Para la vida real se ganaría algo si se reconociera sin reserva la naturaleza patológica de individuos de esta clase que en las circunstancias actuales no es raro encontrar en el ejercicio de funciones de importancia i aun públicas. I para estos mismos individuos seria de valor que el educador reconociera su tratamiento como un problema especial cuya solución necesita de medidas extraordinarias”<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Wilhelm Mann, “Orientación jeneral sobre las anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico”. *Anales de la Universidad de Chile*, tomo 130 (1912): pp. 598 y 599.

<sup>43</sup> Wilhelm Mann, “Orientación jeneral sobre las anomalías”, p. 410.

<sup>44</sup> Wilhelm Mann, “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología espermental”, p. 334.

<sup>45</sup> Wilhelm Mann, “Orientación jeneral sobre las anomalías”, p. 601.

Para todos los débiles mentales, el doctor abogó por un “tratamiento correctivo calculado sobre la base de una observación exacta de sus particularidades anómalas”<sup>46</sup>. Esto se traducía en la práctica en que los niños anormales fueran instruidos separadamente de los normales, separación que traería grandes beneficios toda vez que los anormales estarían en medios adaptados para su condición y los normales no verían retrasados el desarrollo de su enseñanza<sup>47</sup>. Hasta el momento las iniciativas visibles de atender a los deficientes mentales eran escasas en el país y recayeron en el interés particular de algunos profesores<sup>48</sup>. Por su parte las escuelas especiales para niños ciegos y sordomudos, igualmente escasas, funcionaban desde mediados del siglo XIX de forma gratuita con la participación de pedagogos y médicos<sup>49</sup>, sin embargo, no despertaron mayores preocupaciones en la agenda de reforma que disputaban los sectores conservadores y progresistas. Tomando en cuenta la insuficiencia de la estructura educativa nacional para la atención de niños anormales y la experiencia internacional, Mann propuso llevar a la práctica el establecimiento de escuelas de Bosque (*waldschule*) “donde puedan hacer una vida al aire libre i alejados de las poblaciones”. Este tipo de escuelas, proseguía, “han producido espléndidos resultados en Alemania i Estados Unidos”<sup>50</sup>.

Respecto al funcionamiento del Laboratorio creado por Mann, las informaciones de la producción de conocimiento científico nos llegan fundamentalmente de un escrito conmemorativo de sus discípulos. Gran parte de los tópicos explorados en sus lecciones a los estudiantes del Instituto Pedagógico fueron trabajados experimentalmente en los diversos gabinetes del laboratorio. Según uno de sus discípulos, Hayra Guerrero, muchos de estos estaban centrados exclusivamente en la dimensión psicológica del niño, como las sensaciones, las ilusiones de peso y tacto, la memoria y la medición de la inteligencia. Esta última se basaba en la utilización de pruebas de carácter psicométrico, como la escala de Binet-Simon-Bobertag, un método de trabajo que adquiriría una gran importancia en los años posteriores. Otros tópicos de trabajo en el laboratorio apuntaban a las dimensiones de aplicación práctica a la pedagogía, como los tipos de ocupaciones productivas, los gustos de los diferentes ramos de estudio y los ideales de los alumnos. Mann desarrolló experimentalmente

<sup>46</sup> Wilhelm Mann, “Orientación jeneral sobre las anomalías”, p. 597.

<sup>47</sup> Wilhelm Mann, “Orientación jeneral sobre las anomalías”, p. 597.

<sup>48</sup> Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)* (Santiago: Ediciones de la Junji, 2010), p. 237.

<sup>49</sup> Jaime Caiceo, “Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980”. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 22: N° 57 (2010): pp. 35 y 36.

<sup>50</sup> Citado en: Manuel Duran, “Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938”. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* Vol. 18: N° 1 (2014): p. 51.

estos tópicos con estudiantes de las escuelas normales de Santiago y, especialmente, con estudiantes del Liceo de Aplicación, lugar donde desempeñó el cargo de profesor y rector, trabajo que le permitió elaborar un amplio corpus de datos empíricos: inventarios de conciencia, dibujos, testimonios, mediciones de la memoria, fichas con intereses estudiantiles, entre otros<sup>51</sup>. Las funciones del laboratorio se prolongaron hasta 1918, año que por razones económicas, el Laboratorio cerró sus puertas temporalmente.

Será el doctor Luis Tirapegui el que en la siguiente década continuará con la labor de unificar la psicología con el campo pedagógico. Si bien su trabajo reflejó el proyecto inicial de otorgar a la pedagogía un estatuto científico, éste también representa una línea de discontinuidad respecto a la formulación científica y pedagógica de su antecesor. Su arribo a Chile y su trabajo a lo largo de la década de 1920 se enmarcó en el proceso de reforma educativa que comenzaba a visualizar los problemas educativos en una clave social y democratizadora. El llamado “embrujo alemán” que había alimentado doctrinariamente al Estado Docente desde 1880 dio paso progresivamente al influjo del ideario pragmático de John Dewey y su Escuela Nueva, cuya transición era impulsada por destacados pedagogos nacionales, como Darío Salas y Amanda Labarca<sup>52</sup>.

Aunque las fuentes no aclaran una vinculación directa con el doctor Mann, quien había jubilado en 1918, Tirapegui llegó a dirigir el Laboratorio en 1923, después de haber realizado su doctorado en psicología en la Universidad de Columbia, New York. La nueva dirección del laboratorio conservó en principio la impronta científicista que Mann le había otorgado, aunque invocando con mayor fuerza la noción positivista de ley, infrecuente en los escritos de Mann. Para Tirapegui el propósito de la psicología era la de “conocer los fenómenos mentales y determinar las leyes que puedan servir para la solución de los problemas prácticos que la vida nos ofrece”<sup>53</sup>.

En otros aspectos, y al igual que Mann, el doctor Tirapegui concebía a la psicología como una disciplina que debía nutrirse de la medicina, especialmente de aquellas que seguían los métodos genéticos y los métodos patológicos. En su

---

<sup>51</sup> Hayra Guerreiro de Sommerville, Laura Zagal Anabalón, Carlos Videla y Estaba Doña, “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 4: N° 45-46 (1942): pp. 222 y 223.

<sup>52</sup> Jaime Caiceo, “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol. 3: N° 2 (2016): pp.131-155.

<sup>53</sup> Luis Tirapegui, *Conferencias sobre psicología educacional* (Santiago: Publicaciones del departamento técnico folleto N°1, 1930), p. 5.

aplicabilidad a la educación, la psicología debía elaborar un corpus de conocimiento de fácil acceso y aplicación<sup>54</sup>, los que les permitirían a los profesores tener ideas precisas sobre las condiciones mentales de los educandos. En este punto, la filosofía educativa de Tirapegui continuaba con dos de los ejes centrales del pensamiento pedagógico de Mann, cuales eran: poner en el centro la figura del niño y la de atender a sus necesidades individuales, una concepción pedagógica que cobraba fuerza en esta década con el movimiento AGP compuesto por educadores formados en el Instituto Pedagógico. Al respecto señaló:

“Un caso que la escuela moderna no puede ni debe hacer es desentenderse de las diferencias intelectuales de los alumnos. Debe procurar a cada niño oportunidades para el desarrollo de su inteligencia innata hasta su límite superior. Es lo menos que una sociedad democrática puede hacer”<sup>55</sup>.

Las discontinuidades respecto a su antecesor se manifestaron esencialmente en el objeto de estudio y en la defensa de las nuevas bases doctrinarias que sustentaban el nuevo escenario educativo tras la reforma de 1928. En efecto, las investigaciones y problemas de Tirapegui estuvieron centradas más específicamente en la inteligencia de los niños normales y anormales, proyecto que abordó mediante métodos psicométricos y la estadística en psicología, una vertiente de estudio desarrollada fundamentalmente en Estados Unidos y Francia. Este punto es crucial, pues a diferencia de Mann quien siguió un criterio de categorías psiquiátricas de base alemana para definir a los anormales, Tirapegui siguió unos criterios provenientes de la tradición francesa y norteamericana. Sus fuentes teóricas y empíricas estaban arraigadas en los trabajos de psicólogos de las universidades Pensilvania y Stanford y en las definiciones de inteligencia de unos de los psicólogos más influyentes en el campo de la psicología educacional, Edward Thorndike<sup>56</sup>. De estos autores y sus trabajos, Tirapegui había conocido las múltiples adaptaciones de los test de inteligencia, especialmente los de Kohs (1927) y los de Binet-Simon (1928), los cuales había adaptado para su aplicación en el contexto nacional bajo los auspicios del Departamento de Educación Primaria<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Luis Tirapegui, *Conferencias sobre psicología educacional*, p. 10.

<sup>55</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 2 (1925): p. 465.

<sup>56</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia”, p. 466 - 477.

<sup>57</sup> Diego Moreno, “Un análisis historiográfico”, pp. 102 y 103.

A lo largo de su carrera, Tirapegui concibió la inteligencia como el elemento decisor para separar a los niños normales de los anormales. Este último grupo estaba constituido por educandos de dos tipos: aquellos con niveles de inteligencia demasiado inferiores, a tal punto de que les sería imposible “obtener algún beneficio de la enseñanza que se le da a los niños normales”, y por aquellos que la psicología llamaba “morones”<sup>58</sup>, es decir, aquellos anormales que colindaban con la normalidad y que sólo podían ser reconocidos con apoyo de los test de inteligencia. Por su anormalidad mental ambos grupos estaban propensos a desarrollar conductas sociopáticas, como la delincuencia y el alcoholismo, una asociación que cobraba relevancia en esta década al interior de la comunidad psiquiátrica como veremos más adelante. Para Tirapegui, los anormales constituyen:

“un problema social de trascendental importancia. En la escuela pasan por perezoso, torpes i malos, i rara vez logran llegar más allá de los primeros años de la enseñanza primaria. Salidos de la escuela sin la educación suficiente para competir en la lucha por la vida i entregados a su propia suerte, sin la protección de personas que comprendan su estado intelectual, faltos de criterio e incapaces de prever el futuro, son fácilmente arrastrados a la vagancia, al alcoholismo, a la prostitución i al crimen”<sup>59</sup>.

Con la medición de la inteligencia, Tirapegui no sólo buscaba establecer un fundamento para una práctica pedagógica metódica, sino además generar una correlación científica entre etapas del desarrollo mental y los grados de enseñanza. A juicio del doctor, la clasificación y la promoción escolar en la escuela solamente tomaban en consideración las edades cronológicas y la cantidad de conocimiento, sin tomar en consideración “la mayor o menor rapidez con que cada niño es capaz de aprender”<sup>60</sup>. Este nuevo criterio permitiría a los profesores identificar y clasificar a los grupos de estudiantes menos inteligentes “para quienes, al fin de cuentas, la clase se convierte en un verdadero calvario”<sup>61</sup>.

La introducción de los test de inteligencia que habían tenido una buena acogida entre los administradores del sistema, dio paso a Tirapegui para formular otras propuestas y sugerencias que vinculaban más orgánicamente los saberes de la

<sup>58</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia”, pp. 466 y 467.

<sup>59</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia”, pp. 466 y 467.

<sup>60</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia”, p. 464.

<sup>61</sup> Luis Tirapegui, “El desarrollo de la inteligencia”, p. 465.

psicología y las escuelas. Entre estas propuestas contaban algunas proposiciones ya trabajadas por el psicólogo y otras que abrían como nuevas líneas, como la formación de psicopedagogos:

- 1) recomendar al magisterio secundario el estudio de la psicología científica [...]
- 4) favorecer la aplicación de las pruebas mentales y educacionales como medio de conocer al niño, adaptar la educación a sus capacidades individuales y evaluar los resultados de la enseñanza en una forma más científica y exacta; 5) expresar sus deseos de que en la dirección general de educación secundaria se establezca un departamento técnico encargado de dirigir los aspectos científicos de la pedagogía y de la psicología aplicada a la educación; 6) indicar la conveniencia de que en cada Liceo haya un profesor preparado en psicología capaz de resolver los problemas técnicos que se presenten; 7) expresar sus deseos de que se organice pronto un curso especial de psicología aplicada a la educación a fin de preparar, por lo menos, un profesor de cada liceo”<sup>62</sup>.

La circulación y acogida del trabajo de Tirapegui en la comunidad escolar dieron cuenta de la fuerza de la psicología experimental que desde Wilhelm Mann entregaba un sustento científico a la práctica pedagógica. A lo largo de este periodo la psicología aplicada a la educación complementó los esfuerzos que desde el siglo XIX se realizaban por vigorizar al educando integralmente: en cuerpo y mente. Este breve episodio dedicado a la psicología da cuenta también de las orientaciones sobre las cuales el Estado justificó y desarrolló las reformas en materia de educación. La introducción de los registros antropométricos, los test de inteligencia y la compleja institucionalidad que se articulaba tras la reforma de 1920, revelan la notable expansión del sistema educativo. Este escenario de intervención médica no estaría completo sin la emergencia del saber psiquiátrico en la escuela, el que, desde fines de la década de 1920, adquirió una notable legitimidad como saber de apoyo a la reforma social en el contexto del Estado social. Como veremos a continuación, la intervención psiquiátrica en la escuela se expresó bajo la forma de una serie de sugerencias terapéuticas para la *higiene mental* del educando.

---

<sup>62</sup> Tirapegui, Luis, *Conferencias sobre psicología educacional*, p. 70.

## PSIQUIATRÍA E HIGIENE MENTAL ESCOLAR

A lo largo de las décadas de 1920 y 1930 es posible observar la intervención progresiva de la psiquiatría en el ámbito escolar, y más globalmente en el ámbito público. Esta intervención estuvo estrechamente relacionada con los nuevos lineamientos del Estado en materia de salud pública y derechos sociales, aunque también con el desarrollo interno de la psiquiatría que a lo largo de estos años experimentó un desarrollo considerable como disciplina médica independiente. En efecto, los historiadores de la psiquiatría Cesar Leyton y Claudia Araya han identificado estos años como un momento crucial para el desarrollo de los saberes y la práctica médico-psiquiátrica en Chile, especialmente por la legitimidad que esta adquirió a partir de su desvinculación de la cátedra de neurología en la Universidad de Chile en 1927 y a partir de la creciente profesionalización que experimentó a través de las diversas estrategias de asociación y difusión de su comunidad<sup>63</sup>.

Un aspecto importante a destacar en el proceso de institucionalización es que la psiquiatría avanzaba a inicios del siglo XX desde un paradigma alienista hacia uno somático o fisiológico, centrado en la disfuncionalidad de los órganos y en la terapia biológica para su corrección. Este cambio, que seguía las pautas del desarrollo psiquiátrico francés, buscaba otorgar al igual que a la psicología experimental de Mann, un estatuto científico a la disciplina. En este proceso, Leyton y Araya destacan la introducción de las terapias de shock, como el uso de cardiazolterapia, insulino-terapia y terapia electroconvulsiva o electroshock<sup>64</sup>, como expresiones de las nuevas corrientes somáticas u organicistas. No obstante, y en paralelo a estas tendencias, las fuentes revelan que la comunidad psiquiátrica involucrada en el campo escolar ideó respuestas correctivas que siguieron hasta 1960 una línea pública preventiva (orientada al control ambiental para aminorar la degeneración) y psicoterapéutica (orientada a una pedagogía con fuerte colaboración entre el médico, el psicopedagogo y el profesor).

## GOBERNAR LOS GENES, CONTROLAR LA “TIRANÍA DEL AMBIENTE”

Desde sus inicios, la higiene mental fue considerada como una derivación del paradigma médico de la higiene pública del siglo XIX. Ésta buscaba el bienestar

---

<sup>63</sup> Claudia Araya, “Aspectos de la profesionalización de la psiquiatría en Chile, siglo XIX y XX”. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia* Vol. 2: N° 1 (2018): pp. 151 y ss.

<sup>64</sup> Claudia Araya y Cesar Leyton, “Atrapados sin salida: terapias de shock y la consolidación de la psiquiatría en Chile, 1930-1950”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* (2009).

psíquico y las correcciones de las alienaciones que llevaban a los desequilibrios psicopáticos (alcoholismo, prostitución, criminalidad)<sup>65</sup>. Un rasgo interesante en este proceso, es que desde su constitución en Europa y Estados Unidos a fines del siglo XIX, la higiene mental visualizó a la infancia como la etapa clave para la intervención correctiva de la sociedad, pues “muchos síndromes mentales tardíos, tienen raíces en la infancia”<sup>66</sup>. En este periodo, la enfermedad o anormalidad psíquica del niño fue vista como una relación de factores genéticos fundamentada inicialmente en la teoría moreliana de la *degeneración*, sostenida y reformulada en Chile por algunos miembros de la comunidad psiquiátrica. En un nivel clínico, esta relevaba en diversos grados de implicación el factor hereditario como línea de transmisión de las alienaciones mentales. El historiador Marcelo Sánchez ha rastreado esta posición inicialmente en el discurso del doctor Luis Vergara Flores, quien en una publicación de 1892 en la Revista Médica titulada “Alcoholismo y degeneración” discutía los mecanismos de acción de la teoría en los varones alcohólicos. Para Vergara, los padres alcohólicos reproducían a nivel celular la degeneración neuropática desviando al nuevo ser (los hijos) del desarrollo sano y normal. La degeneración dipsomaniaca era transmitida a los hijos, generando no solo nuevos alcohólicos sino también numerosas patologías<sup>67</sup>. Por su parte, Augusto Orrego Luco, quien había entrado a la discusión del cuidado higiénico de la infancia en el contexto de la cuestión social en la década de 1880, y el doctor Florentino Caro, sostuvieron durante este periodo, aunque con matices importantes, la relación de factores ambientales (como una puericultura deficiente, condiciones de hacinamiento, etc.) y genéticos como determinantes fuertes de la degeneración psíquica del niño.

En tanto que la anormalidad del niño se presentaba como una transmisión trágica y desgraciada de los padres degenerados, la acción de la higiene mental de una parte de la comunidad médica a comienzos de siglo consistió en regular los factores ambientales para aminorar o traer a la normalidad las propensiones psicopáticas del niño desvalido. En este contexto, la élite movilizó, con apoyo de la comunidad médica, esfuerzos para evitar el alcoholismo en los niños y jóvenes de los sectores proletarios, especialmente a través de la aplicación de la ley de alcoholes de 1902, que buscó entre otras cosas, la enseñanza antialcohólica en la escuela, aunque con pocos efectos en la práctica<sup>68</sup>. Junto a esto, y desde el punto de vista de los derechos del

<sup>65</sup> Cesar Leyton, “La ciudad médica industrial”, p. 27.

<sup>66</sup> Cesar Leyton, “La ciudad médica industrial”, p. 27.

<sup>67</sup> Marcelo Sánchez, “La teoría de la degeneración en Chile (1892-1915)”, *Historia* Vol. 47: N° 2 (2014): p. 381.

<sup>68</sup> Marcos Fernández, “Los usos de la taberna: renta fiscal, combate al alcoholismo y cacicazgo político en Chile, 1870-1930”. *Historia* Vol. 39: N° 2 (2006): pp. 369 - 429.

niño, el Estado chileno comenzaba progresivamente a legislar en favor del resguardo de los infantes desvalidos a quienes se les consideraba de derecho como abandonados “cuando el menor se entregare habitualmente a la prostitución o la embriaguez”, entre otros<sup>69</sup>.

La relación política, institucional y doctrinal entre higiene mental y educación ocurrió, con mayor fuerza, en la década de 1920 a la par de las reformas educativas y sociales del gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. En efecto, el DFL 7500 de 1927 estipulaba entre las modalidades de educación primaria las *escuelas hogares* “para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica anormales y retrasados mentales”<sup>70</sup>, una modalidad educativa que tenía sus bases en la pedagogía experimental. El concepto de escuelas hogares no sólo remitía a un régimen de internado pedagógico, sino también al de las escuelas talleres con fuerte orientación vocacional y práctica, en el que se combinaban la instrucción especial para anormales con una concepción que miraba a este tipo de escuelas como espéculos de la vida de hogares moralmente organizados. Este tipo de pedagogía higiénica mental y de escuelas para anormales tomaron forma definitiva en 1928 con la Ley sobre Protección de Menores que confirió a la Dirección General de Protección de Menores la facultad de “atender el cuidado personal, educación moral, intelectual y profesional de los menores, abandonados, delincuentes o en peligro moral o material” y con la creación de la Escuela Especial de Desarrollo, orientada al tratamiento de los deficientes y la investigación de la psiquis infantil, la que tendrá un importante labor en la formación de profesores especialistas en los siguiente años<sup>71</sup>.

En el proceso de institucionalización, la educación correctiva de anormales tuvo como protagonistas la acción de algunos de los miembros de la comunidad médica y psiquiátrica. En efecto, el primer director de la Dirección de Menores fue el neurólogo y psiquiatra alienista Hugo Lea-Plaza, quien había participado junto al psiquiatra German Greve en la elaboración de los informes médicos en el caso del ataque de Antonio Ramón Ramón al general Silva Renard en 1915. El historiador Marcelo Sánchez sostiene que durante estos años Lea-Plaza y Greve habían sostenido su trabajo pericial bajo el paradigma degenerativo anteriormente descrito, aunque incorporando elementos nuevos derivados del psicoanálisis de Freud y la biografía afectiva de los sujetos<sup>72</sup>. Lea-Plaza llegó a la dirección después de haber sido nombrado

<sup>69</sup> Boletín de las Leyes I Decretos del gobierno, Libro LXXXI, setiembre de 1912, Santiago de Chile, pág. 1127.

<sup>70</sup> Ministerio de Educación Pública, Decreto con Fuerza de Ley 7500; Decreto 7500, Art. 17.

<sup>71</sup> Jaime Caiceo, “Esbozo de la educación especial”, p. 36.

<sup>72</sup> Una línea de trabajo que Lea-Plaza conminó a desarrollar en la Universidad de Chile bajo la dirección de Fernando Allende Navarro, especialista en enfermedades nerviosas y conocedor de la obra de Freud y

profesor titular y catedrático de Neurología en la Universidad de Chile, lugar donde en casi en paralelo al trabajo de Tirapegui manifestó su entusiasmo por la psicología experimental aplicada al campo educacional, la que según él traía beneficios al sistema escolar en tanto posibilitaba la determinación científica del “porvenir” del niño según sus niveles de inteligencia (vocación profesional, productividad económica).

“Desde mui luego la pedagogía comenzó a beneficiarse de los hechos i de las conclusiones que poco a poco fue sentando la psicología espermental; hoy, que esta ciencia se conoce en todas partes, ningún educacionista desconoce la ventaja i acaso la necesidad de familiarizarse con los rasgos psicológicos colectivos, es decir, de la colectividad de los educandos i con la psicología individual de cada uno de ellos”<sup>73</sup>.

La perspectiva científica y médica de la reforma quedó plasmada también en el nombramiento de los jueces de menores, quienes para acceder al cargo debían acreditar un “conocimiento de psicología” mediante exámenes rendidos frente a una comisión conformada, entre otros, por el Director del Laboratorio de Psicología Experimental del Instituto Pedagógico<sup>74</sup>. Uno de estos cargos fue asumido en 1929 por el reconocido abogado y profesor de medicina legal y psiquiatría forense Samuel Gajardo, quien mantuvo una estrecha relación con las perspectivas psicoanalíticas freudianas en la formulación de una educación correctiva para los niños delincuentes a lo largo de su carrera.

Gajardo visualizó la higiene mental en términos de una educación moral humanizadora y no punitiva, cuyo objetivo era convertir al niño y al joven en un “hombre honrado”<sup>75</sup>. Si bien las fuentes en los escritos de Gajardo para determinar los factores que propiciaban la personalidad anormal del niño delincuente eran múltiples, entre ellas al propio Tirapegui que estudiaba en estos años la relación entre inteligencia y delincuencia, y las características fisiológicas resultantes de la herencia o de las enfermedades congénitas, el juez sostuvo su visión sobre la criminalidad y la educación correctiva bajo las coordenadas lambrosianas y freudianas que

---

Rorschach, cuya prueba introdujo para el estudio de los sordosmudos. Marcelo Sánchez, *La teoría de la degeneración en Chile (1892-1915)*, p. 393. Mariano Ruperthuz, “Freud y los chilenos”, p. 108.

<sup>73</sup> Hugo Lea-Plaza, “Psicología educacional i psicología industrial”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 2 (1924): p. 145.

<sup>74</sup> Hugo Lea-Plaza, “Psicología educacional i psicología industrial”, p. 142.

<sup>75</sup> Samuel Gajardo, “El problema de la delincuencia de menores”, *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 2 (1928): p. 807.

consideraban al niño naturalmente como un “pequeño delincuente”, y a la deficiencia de la educación moral como uno de los factores ambientales centrales en la deformación moral del individuo. En efecto, sostuvo que la anormalidad del niño y sus rasgos psicopáticos estaban más bien determinadas por su *instinto* egoísta y por la “influencia maléfica del medio”, una perspectiva que lo alejaba del positivismo organicista del paradigma degenerativo:

“El niño posee, pues, en alto grado la materia prima para el mal, representada por su egoísmo instintivo, y si a ello se une la influencia desfavorable del medio que lo rodea, su evolución seguirá un rumbo torcido y llegará a hacerlo un individuo antisocial. Pero, como el espíritu del niño está en formación, es posible corregir ese rumbo, alterar su ambiente y rehacer su educación”<sup>76</sup>.

En tanto juez, Gajardo consideraba que la posibilidad de reeducar al niño estaba condicionada por una serie de factores familiares y por la gravedad de la condición anormal de este; el “conocimiento de causa” de la naturaleza de las circunstancias que ponían en riesgo psíquico al niño eran un factor determinante en la decisión de derivar a este al mejor núcleo de educación moral. Esta podía ocurrir en la Casa de Menores de Santiago o en el Politécnico Elemental de Menores “Alcibiades Vivencio”, en donde la ley estipulaba un trabajo sistemático entre médicos, psicólogos y profesores para “formar o corregir, convenientemente, la personalidad moral de los menores”<sup>77</sup>.

La educación regular en las escuelas debía ser también un factor ambiental clave tanto en la prevención como en la corrección de los niños anormales. Esta idea fue sostenida en un escrito de 1929 titulado “Los derechos del niño y la tiranía del ambiente” (cuyo prólogo fue escrito por el doctor Waldemar Coutts quien en su calidad de médico jefe de la sección de Higiene Social de la Dirección General de Sanidad participaría posteriormente en la elaboración de los planes de sexualidad juvenil<sup>78</sup>). Recordando el rol que John Dewey le confería a la escuela en el desarrollo del bienestar colectivo, Gajardo sostuvo que la estructura del sistema educativo debía erigirse en función de la “posición y de la función moral respecto de la sociedad”<sup>79</sup>. Esto significaba que la escuela tenía que promover en el niño un sentido de

<sup>76</sup> Gajardo, Samuel, “El problema de la delincuencia de menores”, p. 817.

<sup>77</sup> Diario Oficial, 1928, Decreto N° 2.531, Reglamento de la Ley Sobre Protección de Menores, artículo 74.

<sup>78</sup> Manuel Durán, “Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad”, p. 49.

<sup>79</sup> Samuel Gajardo, *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Divulgación de la Ley 4447. Psicología, educación, derecho penal* (Santiago: Imprenta Nascimento, 1929), p. 23.

pertenencia y dependencia al cuerpo social, escenario en el cual podría desplegar toda la potencialidad de su dimensión humana y ciudadana. De forma contraria, una educación deficiente provocaría efectos desmoralizadores, abriendo la posibilidad al desarrollo del delito<sup>80</sup>.

La idea de una escuela moralista como parte de la higiene mental encontraba sus soportes de realización en la propia Ley sobre Protección de Menores cuyo reglamento facultaba a la Dirección de Menores la potestad visitar en cualquier momento a todos los establecimientos de enseñanza públicos y privados, a fin de “informar a las autoridades educacionales correspondientes acerca de la enseñanza de la moral y de la higiene”<sup>81</sup>. Esta supervigilancia estatal de los métodos preventivos y correctivos seguían ciertamente una línea de continuidad en relación a la policía sanitaria establecida en 1880 y que en 1925 había cristalizado en la creación del Ministerio de Higiene de Chile, que mantuvo una línea prevencionista, nacionalista y eugenésica en el tratamiento de los cuerpos corrompidos de la mano de destacados médicos higienistas<sup>82</sup>.

Bajo las coordenadas de una policía higiénica, la higiene mental abogó a lo largo del periodo por una pedagogía correctiva no solo impartida en las escuelas regulares sino también en los espacios especialmente acondicionados para ello. Esta relación fue sostenida especialmente en el 4º Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Santiago en 1924, cuyas conclusiones manifestaban la vigencia del paradigma degenerativo en cierto sector de la comunidad psiquiátrica y la fuerza de la relación entre anormalidad y educación correctiva. El congreso establecía una relación eugenésica fuerte al considerar a los débiles mentales como “una amenaza para el bienestar social y el futuro de la raza”<sup>83</sup>, realidad que podía ser revertida o aminorada al establecer centros psico-educativos para los niños con deficiencia psíquica, una propuesta similar a las escuelas Bosque sugeridas por Mann en 1912. Para todos aquellos imposibilitados de recibir una educación en el hogar conforme a los preceptos de la higiene:

“(…) deberán vivir reclusos en establecimientos apropiados para evitar que sean más tarde víctimas del crimen, la prostitución o el alcoholismo, contribuyan a la natalidad ilegítima y, sobre todo, se propaguen; a cuyo fin,

<sup>80</sup> Samuel Gajardo, *Los derechos del niño*, p.25.

<sup>81</sup> Diario Oficial, 1928, Decreto N° 2.531, Reglamento de la Ley Sobre Protección de Menores, artículo 4.

<sup>82</sup> Manuel Durán, “Medicalización, Higienismo y Desarrollo”, pp. 236-246.

<sup>83</sup> Mariano Ruperthuz, “Freud y los chilenos”, p. 122.

mientras no se consiga implantar la esterilización sexual (vasectomía, salpingectomía) procurará evitarse en los posibles las relaciones carnales de los débiles mentales entre sí o con individuos normales”.<sup>84</sup>

Estas relaciones fueron expresadas también en un escrito del doctor argentino Juan Ramón Beltrán titulado “Organización de la higiene mental en América”, publicado en la Revista de Educación del Ministerio de Educación y en el Boletín Médico de Chile de 1929. Al igual que en el Congreso de 1924, Beltrán abogaba directamente por el imperativo de establecer una “vigilancia profiláctica”, un “contralor eficaz” en el combate contra la locura. La higiene mental debía realizarse como una pedagogía masiva:

“Una educación intensa de todo el pueblo creando conceptos de higiene mental tratando de que se arraiguen, predicando en las escuelas, en los colegios, en las universidades, en los centros de cultura, en los clubs, desde la cátedra, desde la tribuna de extensión universitaria”<sup>85</sup>.

A lo largo de la década de 1930 y 1940 la intervención del saber psiquiátrico en la escuela y como fuente de saberes correctivos de la anormalidad psíquica del niño experimentó un importante desarrollo. En este proceso, y como parte de las directrices abiertas por la pedagogía experimental, la educación psico-especial tendió a institucionalizarse descentralizándose de la educación regular. Destaca en 1930 la creación de la Sección de Observación en la Especial de Desarrollo, bajo la dirección del doctor Juan Garafulic, cuyo objetivo era diagnosticar a los niños ingresados al recinto, y la apertura en 1933 de una sección en régimen de internado para niños retardados. Se sumó a esto en 1936 la anexión de la Clínica de Conducta, bajo la dirección de del psiquiatra Guillermo Agüero y del pediatra Alberto Gallinato, que reforzó la acción “profiláctica y terapéutica” bajo lineamientos psicoterapéuticos freudianos<sup>86</sup>.

Las directrices de la intervención corrieron también en paralelo al desarrollo interno de la disciplina, especialmente de la psiquiatría infantil que comenzaba en el segundo lustro de la década de 1930 a institucionalizarse como una especialidad médica. En efecto, por iniciativa de Hugo Lea-Plaza fue creado en 1937 el primer

<sup>84</sup> Mariano Ruperthuz, “Freud y los chilenos”, p. 122.

<sup>85</sup> Ministerio de Educación, “Revista de Educación”, año 1, N° 12 (1929), p. 848.

<sup>86</sup> Citando en: Silvana Vetö, “Higiene mental infantil”, p. 7.

“servicio de neuro-psiquiatría infantil” en dependencias del Manicomio Nacional, y en 1939 el Servicio de Neuropsiquiatría en el hospital de niños Roberto del Río, de la mano del joven pediatra Ricardo Olea, quien en las siguientes décadas sería recordado como uno de los pediatras más destacados a nivel nacional.<sup>87</sup> Es importante destacar que en este proceso la profesionalización de la psiquiatría infantil no solo encontró sus fundamentos en el psicoanálisis de Freud sino también en el reconocimiento de los pensadores modernos de la educación que habían puesto al niño en el centro del acto educativo. Carlos Nassar, doctor de la Clínica Psiquiátrica Universitaria, reconstruía en 1947 la historia de la psiquiatría infantil buscando los antecedentes de esta en la contribución del psiquiatra Adolf Meyer (quien había introducido el concepto de higiene mental) y de Freud, para “quienes los trastornos mentales de la edad adulta tienen su origen en los hechos y experiencias del pasado individual, poniendo de relieve la importancia del estudio biográfico de la personalidad humana”<sup>88</sup>. Así mismo, reconocía la contribución de algunas teorías educativas, especialmente la de Rousseau, Pestalozzi, Froebel y María Montessori en cuanto se fundamentaban en el conocimiento profundo de la psicología del niño<sup>89</sup>.

Se advierte además en estas décadas la tematización creciente de la higiene escolar y la profilaxis del niño en diversas revistas académicas, médicas y boletines estatales que enuncian la consolidación de las orientaciones preventivas de la reforma educativa y el enfoque “psi” como parte de una profilaxis integral del educando<sup>90</sup>. No obstante, junto a la importancia y desarrollo que adquiriría la higiene mental, parte de la comunidad psiquiátrica manifestaba en este proceso una crítica respecto a las deficiencias del sistema de atención, cuestionamientos derivados de las problemáticas de infraestructura, presupuesto y efectividad de los programas. Situación que llevó a algunos de sus miembros a generar propuestas de reorganización.

En efecto, en un artículo del primer número de la Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas (un órgano clave en la profesionalización de la disciplina), el doctor Gustavo Vila cuestionaba la conducción estatal de los programas de higiene mental, tanto de la Escuela Especial de Desarrollo como del Servicio Médico Escolar. Hacía notar la insuficiencia de personal médico para la atención de una creciente

---

<sup>87</sup> Fernando Sanhueza, “Los Comienzos de la Psiquiatría Infantil en Chile. Recuerdos de Ricardo Olea”. *Revista de Psiquiatría Clínica* Vol. 21: N° 1 (1984): p. 107-109.

<sup>88</sup> Carlos Nassar, “Origen, desarrollo y estado actual de la psiquiatría infantil”. *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas* Año 12: N° 1 y 2 (1947): p. 85.

<sup>89</sup> Carlos Nassar, “Origen, desarrollo y estado”, p. 86.

<sup>90</sup> Para una revisión de la producción médica sobre la higiene mental escolar hasta 1945 véase: *Revista Chilena de Higiene y Medicina Preventiva* Vol. 7: N° 1 (1945): pp. 39 y 40.

población escolar, así como también la falta de especialistas y la poca voluntad política para remediar la deficiencia del sistema. Cito en extenso:

“Existe actualmente en el Ministerio de Educación una Oficina técnica Educacional que tiene a su cargo la investigación de la capacidad mental de los escolares y que cuenta con profesores especializados en este sentido; desgraciadamente cuenta con un personal escasísimo; dos profesores especializados en esta clase de especializaciones [...] Para una población escolar primaria de cuatrocientos mil niños, esta oficina dispone de una sola Escuela de Desarrollo que cuenta actualmente con un profesorado de doce maestros, casi en su totalidad especializados. Pero, aunque doloroso, a fin de poner más en evidencia la falta de unidad directiva y de sentido coordinador en este servicio, quiero recordar que uno de nuestros ex-Ministros de Educación canceló al médico de dicho Establecimiento y también el contrato de un instructor americano que, en ese entonces, especializaba a los chilenos”<sup>91</sup>.

En este estado de cosas, abogaba por una reestructuración del Servicio que pusiera en el centro al escolar, al médico y al pedagogo. Su escrito en este sentido es interesante en la medida que deja entrever las categorías psiquiátricas operantes que ordenaron y distribuyeron a los educandos anormales dentro del sistema escolar. Por otra parte, es relevante en la medida que da cuenta de una concepción colaborativa entre el médico y el profesor. Respecto al primer punto, Vila establecía una clasificación de 5 tipos de niños anormales a los que el servicio de higiene mental debía atender. En primer lugar, señalaba a los estudiantes “tarados” por tuberculosis, sífilis (también conocido como lúes) y alcoholismo, taras o defectos que tenían una honda repercusión en las psiquis y en el sistema endocrino del niño. En segundo lugar, identificaba a los “oligofrénicos” o deficientes psíquicos congénitos. En sus casos más extremos, estos estudiantes quedaban fuera de la higiene mental ya que el “idiota y el imbécil son sujetos de reclusión”. Distinguía a estos de los débiles mentales, quienes constituían una población en riesgo tendiente al vagabundeo y a la delincuencia; para todos ellos Vila sugería desarrollar habilidades “psico-técnicas”, es decir, “labores simples en la misma escuela” [...] formarles hasta cierto punto un automatismo de trabajo en relación con su capacidad”<sup>92</sup>. En tercer lugar, debían ser

---

<sup>91</sup> Gustavo Vila, “Organización de la Higiene mental escolar”, *Psiquiatría y Disciplinas Conexas* Año 1: N° 1 (1935): p. 25.

<sup>92</sup> Gustavo Vila, “Organización de la Higiene mental escolar”, p. 26.

atendidos los estudiantes que presentaran enfermedades neurológicas y psíquicas, tanto las que afectan al estudiante en su condición normal como las que tienen predisposición a desarrollarse. En cuarto lugar, todas aquellas derivadas de los estados infecciosos de la infancia que repercuten sobre el psiquismo del niño. Finalmente, todas aquellas taras sin “substratum anatómico”, como los niños inestables, distraídos, desatentos, tímidos, retraídos)<sup>93</sup>.

La participación del profesor es un aspecto clave en el escrito de Vila. Ciertamente la acción del profesor se dibujaba desde la reforma al sistema educativo de 1927. Su participación en el cuidado del cuerpo del niño se describía en relación a un ideal cooperativo que reconocía los múltiples agentes sociales y factores que intervienen en la higiene física y mental del niño. En este sentido, la legislación le otorgaba facultades complementarias y suplementarias (en casos excepcionales) a las realizadas por el médico escolar, pues “el profesor es en muchos casos el primero en descubrir signos de desviaciones de la columna, fatiga, afecciones ligeras, como resfríos, etc., defectos de la vista, respiración dificultosa, afecciones de la piel y otros síntomas y defectos”. Se le faculta en este sentido la realización de “exámenes preliminares, como los referentes al peso o la talla y estado de la dentadura”. Se le encomendaba además mantener actualizadas las fichas médicas al tiempo de mantener una estrecha comunicación con la familia<sup>94</sup>.

En este contexto, Vila continuaba asignando un rol intermediario de gran importancia al profesor en tanto este mantenía una relación directa con las perturbaciones psíquicas en el aula. Sugería que los profesores tuvieran conocimientos de biología, fisiología y patología, conocimientos de psicopatología y psiquiatría infantil de tal manera de hacer su labor de forma eficaz y oportuna. Respecto a la labor del médico, reafirmaba algunas de las tareas del Servicio Médico Escolar, como el uso de las fichas médicas antropométricas, señalando además la importancia de contar con especialistas pediátricos al interior de la institución. Proponía hacer de la ficha escolar un “índice de vida del escolar”, es decir, mantener un registro completo de antecedentes familiares, personales y del medio social a fin de no solo reconocer profundamente los trastornos psíquicos del niño y las mejores formas para su tratamiento, sino además de reconocer el impacto potencial en los traumatismos psíquicos de las familias desorganizadas. Le seguían los estudios biotipológicos y

---

<sup>93</sup> Gustavo Vila, “Organización de la Higiene mental escolar”, p. 27.

<sup>94</sup> Nociones de Sanidad Escolar. Para el uso de profesores de educación primaria y enfermeras del servicio médico escolar. Dirección General de Sanidad, Departamento de Educación Sanitaria y Sanidad Escolar, Santiago, 1934, pp. 40 y 41.

biopsicológico, en los que los test, adaptados por Tirapegui en esta época, adquirirían una gran utilidad para detectar la “capacidad pedagógica asimilativa”<sup>95</sup>.

A la acción del médico y del profesor en el cuidado del niño anormal buscaba unirse un importante actor del campo de la medicina: la enfermería. En un escrito publicado en el órgano oficial del Ministerio de Educación en el año 1943, la enfermera sanitaria Enedina Marín cuestionaba la falta de interés por abordar de forma sistemática la salud mental en la población, especialmente la de los escolares. Esto a raíz de la exclusión de las enfermedades mentales de la Ley de Medicina Preventiva promulgada en 1938 durante el segundo gobierno del presidente Arturo Alessandri Palma que buscaba prevenir y dar cuidado a la población de las enfermedades crónicas. Ante esto, Marín llamaba la atención sobre la escasa “valoración y comprensión de este serio problema médico-social” y sobre la forma “inarmónica” y “desarticulada” del actual servicio de higiene mental escolar<sup>96</sup>. Junto a la acción del profesor, el rol de la enfermera era del todo importante para el niño, no solo para la adaptación de este en la escuela, sino también para la adaptación al “clima” moral y económicamente empobrecido del hogar<sup>97</sup>. Para ello era preciso, entre otras cosas:

“1) La creación de un cuerpo de enfermeras sanitarias especializadas en Higiene Mental [...] 4) La enfermera debe orientarse en el sentido de buscar precozmente en el niño las alteraciones psíquicas, a fin de *prevenir* los trastornos mentales, mediante el empleo de métodos médico-pedagógicos adecuados [...] 6) Creación de nuevas Escuelas de Desarrollo y auténticas Escuelas Hogares, en cada capital de provincia [...] Implementación de la Educación Sexual en las escuelas y cursos especiales para el profesorado”<sup>98</sup>.

En su número siguiente, la Revista Educación publicó un extenso artículo del doctor Gonzalo Latorre Salamanca quien era en ese entonces director de la Escuela Especial de Desarrollo. En gran medida el artículo volvía sobre el sistema de clasificación de anormales y sobre la forma de organizar un sistema de atención escolar para estos niños a escala nacional en el contexto de las deficiencias de los programas de higiene mental. Latorre visualizaba la situación de los anormales como

<sup>95</sup> Gustavo Vila, “Organización de la Higiene mental escolar”, p. 29.

<sup>96</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 15 (1943): p. 6.

<sup>97</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 15 (Junio 1943): p.7.

<sup>98</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 15 (Junio 1943): p. 9

un “problema social” toda vez que esta retrasaba el ímpetu moral, cultural y productivo de las reformas sociales emprendidas. Para él, la educación debía erigirse como el único remedio eficaz para revertir el problema. Por ello, reivindicaba la labor de la Escuela de Desarrollo y de su gabinete de psicología, la que en sus 13 años de funcionamiento había logrado, en palabras de Latorre:

1) El planteamiento científico del problema. 2) la capacitación técnica de un grupo de maestros. 3) la determinación de algunos procedimientos, técnicas, normas e instrumentos para la enseñanza especial de los retardados mentales, selección y distribución de alumnos, etc., procedimientos, normas y técnicas que no han logrado alcanzar la necesaria divulgación en todo el país y 4) en forma limitada – tal vez por razones de orden material y de organización- ha servido a las escuelas primarias de Santiago en el estudio de algunos casos de niño-problemas<sup>99</sup>.

Latorre estimaba que el número de retardados alcanzaba a 60.000 estudiantes, correspondiente al 6% de la población en edad escolar. De este total, estimaba que en la educación primaria había cerca de 25.690 niños retardados, los cuales generaban todo tipo de inconvenientes al profesorado. Citando un artículo de la doctora Laura Quijada, Latorre caracterizaba la labor de los profesores frente a los retardados como sigue:

Los retardados mentales constituyen la eterna pesadilla de la maestra que se esfuerza por presentar su clase como modelo. Su actitud, generalmente, no reconoce términos medios. O bien los abandona, asignándoles a bancos especiales, al fondo de la sala de clase, donde menos molesten, o penetrada de sus deberes despliega sus mejores esfuerzos en hacerlos aprender y los hace responsables de hábitos que no se les ha inculcado debidamente. No puedo dejar de recordar el caso de una de nuestras maestras, quien, generalmente, daba su clase a los tres cuartos del curso, mientras el resto, relegado a un rincón de la sala, “pintaba monos” o jugaba quitamente para no molestar a la señorita<sup>100</sup>.

<sup>99</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 16 (Julio-Agosto 1943): p. 22 y 23.

<sup>100</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 16 (Julio-Agosto 1943): pp. 22 y 23.

Proponía, de acuerdo a un principio de “justicia social” y “democracia”, un sistema especial de relocalización pedagógica. La educación debía ser en estos centros eminentemente “manual” y “utilitaria”, acorde a las capacidades psicológicas de cada uno. Los programas de estudio debían estar organizados en torno a la formación moral, sensorial, motriz física, técnica y artística, dejando en segundo lugar la orientación humanístico-científica de la educación regular.<sup>101</sup> Las escuelas de Desarrollo debían distribuirse a lo largo de Chile, especialmente en La Serena y Chillan, y debían servir al menos a dos grandes propósitos: “formación y perfeccionamiento de maestros” y llegar a ser escuelas de aplicación para los maestros formados en “psicología del deficiente mental, psicología antropológica, caracterología, pedagogía del deficiente mental, técnica de la enseñanza para los deficientes mentales”<sup>102</sup>.

Las altas expectativas en la renovación de la higiene mental escolar, que reflejaba el ideario de una reorganización de acuerdo a criterios médico-pedagógicos y sociales, eran la contrapartida de un sistema con profundas falencias económicas y desbordado por la ampliación progresiva de la población con algún grado de anormalidad psíquica. Un escrito del doctor Lea-Plaza y el doctor Guillermo Agüero nos entregan datos interesantes sobre el funcionamiento y la práctica de la higiene mental escolar en la década de 1940, así como también de las problemáticas derivadas de la falta de recurso de los diversos Servicios de atención escolar. Reflejan, también, la movilización de un complejo entramado de derivaciones a las instituciones especializadas de acuerdo al diagnóstico profesional.

Lea Plaza y Agüero señalan que hacia 1945 el Servicio Central de Psicopatología y Orientación Vocacional de la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia recibía a estudiantes retrasados enviados por el Servicio Médico Escolar, las escuelas y el Primer Juzgado Especial de Menores. Muchos de ellos corresponden a “niños difíciles”, con delincuencia potencial, aunque no necesariamente retrasados mentales. El estudio de Lea-Plaza y Agüero pone en evidencia el uso de los test para la determinación del cociente intelectual y el diagnóstico clínico correspondiente, en el que se utilizaban las categorías de clasificación que desde mediados de 1920 circulaban en psicología experimental y psiquiatría, entre las que se encuentra la torpeza mental, la debilidad mental ligera, la

---

<sup>101</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 16 (1943): pp. 29 y 30.

<sup>102</sup> *Revista Educación* Año 3: N° 16 (1943): p. 31.

debilidad mental media, los morones, los imbéciles y los idiotas.<sup>103</sup> Este diagnóstico constituía el primer paso del examen del niño. Le seguía la determinación de la edad mental, la escolarización, la situación económica de los niños, la morbilidad de los padres y el examen físico. En la práctica de observación médico-psiquiátrica del Servicio se busca además clasificar al niño anormal en relación a las “alteraciones temperamentales”, entre las que se encuentra el niño “Eretico” y el niño “Apático”, y en relación a las “alteraciones conductuales”, una perspectiva en la que la comunidad psiquiátrica de orientación psicoanalítica estaba interesada en desarrollar. Entre estas alteraciones diagnosticadas por el Servicio podemos encontrar: “Vagancia y fugas del hogar”, “inestabilidad y desorden”, agresividad y pendencia”, “perversión moral”, “perversión sexual”, “homosexualidad” y “masturbación”.<sup>104</sup> Finalmente y según el diagnóstico, el Servicio recomendaba las prescripciones de carácter médico-pedagógicas. Una parte importante de los niños que Lea-Plaza y Agüero estudiaron en su artículo fueron derivados en 1945 a “tratamiento psicoterapéutico y control del Servicio”, a “tratamiento médico en el servicio”, “enviados a la Escuela Especial de Desarrollo” y “enviados para atención especial en la escuela corriente”<sup>105</sup>.

En el contexto de una sobredemanda y déficit infraestructural, es que la Dirección de la Escuela Especial de Desarrollo ideó en 1946 la apertura de cursos especiales en las provincias adyacentes a la capital denominados “Cursos Diferenciales”. Un escrito del psiquiatra Luis Acevedo, jefe del Servicio de Psiquiatría del Hospital de Viña del Mar, y de la visitadora social Paulina Dorna publicado en la revista de Neuro-Psiquiatría de 1950, nos entrega información relevante sobre el funcionamiento de estos cursos en las escuelas de Valparaíso y la forma en que el saber psiquiátrico intervino buscando otorgar un sustento médico a la práctica psicopedagógica realizada por el profesorado. Según Acevedo y Dorna los niños eran atendidos por maestras primarias, que no poseían preparación específica más que la “buena voluntad” de apoyar a los niños anormales. El diagnóstico de estos niños se realizaba de acuerdo al “criterio” de los profesores. Aquí, la aplicación de pruebas y test psicológicos eran escasos y de todas formas el profesorado le restaba valor a estas pruebas toda vez que los niños manifestaban un alto grado de analfabetismo<sup>106</sup>. Reconociendo las precariedades de la asistencia, la intervención de Luis Acevedo y del

---

<sup>103</sup> Hugo Lea-Plaza y Guillermo Agüero, “El débil mental”, *Psiquiatría y Disciplinas Conexas* Año 11: N° 2 (1948): p. 93.

<sup>104</sup> Hugo Lea-Plaza y Guillermo Agüero, “El débil mental”, p. 94.

<sup>105</sup> Hugo Lea-Plaza y Guillermo Agüero, “El débil mental”, p. 95.

<sup>106</sup> Luis Acevedo y Paulina Dorna, “Estado mental de los niños colocados en cursos para retardados (cursos diferenciales en las escuelas de Valparaíso)”, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría* Tomo 2: N° 1 (1948): p. 248.

Servicio de Psiquiatría del Hospital de Viña del Mar consistió en otorgar un sustrato psiquiátrico y social a la selección de los niños con tal de “mover un verdadero movimiento de opinión en favor de estos niños que, retardados o no, requiere de urgente atención”. Para ello, Acevedo puso especial atención a la aplicación de los test de Binet-Simon, revisión de Terman-Levis que Luis Tirapegui había actualizado para su aplicación en 1940<sup>107</sup> y el reconocimiento profundo de las condiciones sociales que afectan el temperamento y la conducta del educando en las zonas de miseria en las afueras de las grandes ciudades. Sobre este último punto, el destacado psiquiatra Luis Custodio Muñoz junto a la visitadora social Alicia Cartes manifestaban su preocupación en torno a la “enorme gravedad” de la influencia de la miseria en la psiquis del niño de los sectores suburbanos, la que derivaba según ellos en una “alarmante fracaso pedagógico y un notorio aumento de los rasgos antisociales de temperamento y de carácter de los niños”<sup>108</sup>.

Durante la década de 1950, la intervención psiquiátrica en la escuela para la corrección del educando anormal recibió un nuevo impulso a través de la apertura de nuevos servicios, como la Clínica Psicopedagógica en 1955, la formación de un equipo a cargo de Ricardo Olea de especialistas del Servicio de Neuropsiquiatría del Hospital Roberto del Río y la Clínica Psicopedagógica, y la creación de cursos para disléxicos con retardo mental leve, un aspecto sobre el cual la psiquiatría había hecho escasas referencias desde su constitución pero que cobraba interés entre la comunidad psiquiátrica infantil desde 1940 de la mano de la doctora Celia Pávez<sup>109</sup> y del doctor Alberto Gallinato<sup>110</sup>. Es de destacar que durante esta década las acciones correctivas mantuvieron una perspectiva psicoanalítica y psicopedagógica, siguiendo las contribuciones de Decroly y Montessori<sup>111</sup>.

---

<sup>107</sup> Luis Tirapegui, “Medición de la Inteligencia. Una nueva revisión de la Escala Binet-Simon-Terman”, *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas* Año 5: N° 3-4 (1940): pp. 333-441.

<sup>108</sup> Custodio Muñoz, Alicia Cartes y Arriagada, “Importancia de los elementos educativos socializadores en la higiene mental del escolar”, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría* Tomo 3: N° 1 (1950): pp. 86 y 87.

<sup>109</sup> Celia Pávez, “Trastornos congénitos del lenguaje en el niño”, *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas* Año 11: N° 2 (1943): pp. 64 y ss.

<sup>110</sup> Alberto Gallinato, y A. Méndez, “Trastornos del Lenguaje en el niño”, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría* Tomo 3: N° 2 (1954): pp. 382 y ss.

<sup>111</sup> Alberto Gallinato, “Readaptaciones médico-pedagógicas de los retrasados mentales”, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría* Tomo 1 y 2 (1958): p. 147.

## CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de este estudio, el saber y la práctica médica desplegó su acción sobre la escuela participando activamente en la organización interna del sistema educativo, transponiendo su episteme en relación a un proyecto civilizador que buscó el mejoramiento racial de la nación. En este proceso, las propuestas higiénicas de la comunidad médica configuraron una organización escolar con base a la fisiología corporal y el conocimiento de la psiquis del niño que determinaron la conformación de cuerpos normales y anormales, así como también contribuyeron a otorgar un substrato científico a la pedagogía y a sus objetivos sociales.

Creemos, siguiendo a María Angélica Illanes, que si bien la medicalización comportó a lo largo de este periodo facetas normalizadoras, ésta también comportó facetas socialmente progresistas en la medida que los agentes médicos buscaron dar cabida en el proyecto modernizador a los elementos sociales excluidos y orgánicamente defectuosos. En esta línea pueden ser situados la práctica psicológica de Mann, Tirapegui y de algunos miembros de la comunidad psiquiátrica que tuvieron como objetivo la vigorización del porvenir del niño valorizando su potencial humano y cívico. No puede dejar de mencionarse la importancia de la crítica pública de estos agentes en torno a las condiciones ambientales que obstaculizaban el acceso al mejoramiento social; la asistencia social del Estado para el mejoramiento de los factores mórbido-sociales demandada por estos actores fue en este sentido relevante en la medicina que revelan una conciencia y una práctica médica con vocación pública y social.

Con todo podríamos caracterizar que la intervención de los saberes y la práctica médica en este periodo mantuvo una relación orgánica y colaborativa con el ámbito escolar, una característica que nos permite hacer contrapuntos importantes en relación a la fisionomía y propósitos de los actuales procesos de medicalización, en los que la pérdida del rol público del Estado, a partir de la entronización del neoliberalismo, han configurado una relación deshumanizada y técnica entre medicina y escuela. Respecto a la investigación, se abre la posibilidad de historizar el fenómeno educativo en Chile tomando en cuenta el rol de otros saberes y actores relevantes, como el rol de las visitadoras sociales, el de los psicopedagogos y el de los ingenieros como agentes estructurantes en la historia de la escuela. Esto porque creemos que la educación pública, si bien ha encontrado a lo largo de su historia una justificación organizativa en la racionalidad economía y política, esta también lo ha hecho buscando sus apoyos en la racionalidad específicamente científica. La medicalización de la escuela es un claro ejemplo de esto.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Acevedo, Luis y Paulina Dorna. “Estado mental de los niños colocados en cursos para retardados (cursos diferenciales en las escuelas de Valparaíso)”. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, Tomo 2, N° 1, 1948.
- Boletín de las Leyes I Decretos del gobierno, Libro LXXXI, setiembre de 1912, Santiago de Chile.
- Cifuentes, Abdón. “Circular que determina el modo de plantear el plan de estudios precedente”. En *Compilacion de leyes i decretos vijentes en materia de instrucción pública*, editado por Manuel Ballesteros. Santiago: Imprenta de el Independiente, 1872.
- Coni, Emilio. “Higiene y Salubridad Pública en la República Argentina”. Primer Congreso medico latino-Americano. Santiago de Chile, 1901.
- Diario Oficial, 1928, Decreto N° 2.531, Reglamento de la Ley Sobre Protección de Menores.
- Gajardo, Samuel. “El problema de la delincuencia de menores”. *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 2, 1928.
- Gajardo, Samuel. *Los derechos del niño y la tiranía del ambiente. Divulgación de la Ley 4447. Psicología, educación, derecho penal*. Santiago: Imprenta Nascimento, 1929.
- Gallinato, Alberto y A. Méndez. “Trastornos del Lenguaje en el niño”. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, Tomo 3, N° 2, 1954.
- Gallinato, Alberto. “Readaptaciones médico-pedagógicas de los retrasados mentales”. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, Tomo 1 y 2, 1958.

- Guerreo de Sommerville, Hayra, Laura Zagal Anabalón, Carlos Videla y Estaba Doña. “Una fase importante de la enseñanza de la filosofía, de la psicología y de la pedagogía en la Universidad de Chile”. *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 4, N° 45-46, 1942.
- Lea-Plaza, Hugo y Guillermo Agüero. “El débil mental”. *Psiquiatría y Disciplinas Conexas*, Año 11, N° 2, 1948.
- Lea-Plaza, Hugo. "Psicología educacional i psicología industrial". *Anales de la Universidad de Chile*, Serie 2, 1924.
- Mann, Wilhelm. "Lecciones de introducción a la pedagogía experimental". *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 118, 1906.
- Mann, Wilhelm. “Memoria sobre la instalación del laboratorio de psicología experimental”. *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 123, 1908.
- Mann, Wilhelm. “Orientación jeneral sobre las anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico”. *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 130, 1912.
- Mann, Wilhelm. "Jorje Enrique Schneider. Su acción en el progreso de la filosofía." *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 117, 1905.
- Ministerio de Educación Pública. Decreto con Fuerza de Ley 7500; Decreto 7500, Art. 17.
- Muñoz, Custodio, Alicia Cartes y Arriagada. “Importancia de los elementos educativos socializadores en la higiene mental del escolar”. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, Tomo 3, N° 1, 1950.
- Nassar, Carlos. “Origen, desarrollo y estado actual de la psiquiatría infantil”. *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas*, Año 12, N° 1 y 2, 1947.

- Nociones de Sanidad Escolar. Para el uso de profesores de educación primaria y enfermeras del servicio médico escolar. Dirección General de Sanidad, Departamento de Educación Sanitaria y Sanidad Escolar, Santiago, 1934.
- Pavéz, Celia. “Trastornos congénitos del lenguaje en el niño”. *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas*, año 11, N° 2, 1943.
- Revista de Educación, Ministerio de Educación Pública 1929 y 1943.
- Sanhueza, Fernando. “Los Comienzos de la Psiquiatría Infantil en Chile. Recuerdos de Ricardo Olea”. *Revista de Psiquiatría Clínica*, Vol. 21, N° 1. 1984.
- Schneider, Wormald. “Higiene: Informe de los doctores Schneider i Wormald sobre el trabajo del doctor don A. Murillo”. *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 41, 1872.
- Schneider, German. “Prospecto”. *Revista Médica de Chile*, N° 1, 1872.
- Tirapegui, Luis. “El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon”. *Anales de la Universidad de Chile*, Serie, 1925.
- Tirapegui, Luis. “Medición de la Inteligencia. Una nueva revisión de la Escala Binet-Simon-Terman”. *Revista de Psiquiatría y Disciplinas Conexas*, Año 5, N° 3-4, 1940.
- Tirapegui, Luis. *Conferencias sobre psicología educacional*. Santiago: Publicaciones del departamento técnico folleto N°1, 1930.
- Vila, Gustavo, “Organización de la Higiene mental escolar”. *Psiquiatría y Disciplinas Conexas*, Año 1, N° 1, 1935.

## Fuentes secundarias

- Alarcón, Cristina. *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Libros Libres, 2010.
- Álvarez, Adriana. “De la Higiene Pública a la Higiene Social en Buenos Aires, una mirada a través de sus protagonistas, 1880-1914”. *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, Vol. 10, N° 1, 2007.
- Araya, Claudia. “Aspectos de la profesionalización de la psiquiatría en Chile, siglo XIX y XX”. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. 2, N° 1, 2018.
- Araya, Claudia y Cesar Leyton. “Atrapados sin salida: terapias de shock y la consolidación de la psiquiatría en Chile, 1930-1950”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2009.
- Araya, Claudia. *La locura es nuestra. Profesionalización de la psiquiatría en Chile. Saberes y prácticas (1826-1949)*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2018.
- Caffarena, Paula. *Viruela y Vacuna. Difusión y circulación de una práctica médica. Chile en el contexto hispanoamericano 1780-1830*. Santiago: Editorial Universitaria, 2017.
- Caiceo, Jaime. “Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980”. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, N° 57, 2010.
- Caiceo, Jaime. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile”. *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol. 3, N° 2, 2016.
- Cammarota, Adrián. “Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)”. *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, Vol. 19, N° 3, 2016

- Casas, Lidia y Tania Herrera. “Maternity protection vs. Maternity rights for working women in Chile: a historical review”. *Reproductive Health Matters*, Vol 20, N° 40, 2012.
- Corbin, Alain. *El perfume o el miasma: El olfato y lo imaginario social, siglos XVIII y XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1897.
- Correa, María José. *Historias de Locura e Incapacidad. Santiago y Valparaíso (1857-1900)*. Santiago: Acto Editores, 2013.
- Cruz-Coke, Ricardo. *Historia de la medicina chilena*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1995.
- Durán, Manuel. “Medicalización, Higienismo y Desarrollo Social en Chile y Argentina, 1860-1918”. Tesis de Grado para optar al grado de Doctor en Estudios Americanos con mención en Historia, Universidad de Santiago de Chile, 2012.
- Fernández, Ana María. “La representación en Herbart y Freud y su lugar en la enseñanza”. *Educação & Realidade*, Vol. 38, N° 3, 2013.
- Fernández, Marcos. “Los usos de la taberna: renta fiscal, combate al alcoholismo y cacicazgo político en Chile, 1870-1930”. *Historia*, Vol. 39, N° 2, 2006.
- Foucault, Michel. Historia de la medicalización, segunda conferencia dictada en el curso de medicina social que tuvo lugar en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social, Centro Biomédico, de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Brasil.
- Illanes, María Angélica. “En el nombre del pueblo del estado y de la ciencia, (...)”. *Historia social de la salud pública. Chile (1880-1973)*. Santiago: Colectivo de Atención Primaria, 1993.
- Leyton, César. “La ciudad médica-industrial: melancólico, delirante y furioso; el psiquiátrico de Santiago de Chile 1852-1930”. Tesis para optar al Grado de Magister en Historia, Universidad de Chile, 2005.

- Leyton, Cesar y Rafael Huertas. “Reforma urbana e higiene social en Santiago de Chile. La tecno-utopía liberal de Benjamín Vicuña Mackenna (1872-1875)”. *Dynamis* Vol. 32, N° 1, 2012.
- Martínez, Felipe. “Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile, 1889-1920”. *Agora para la educación física y el deporte*, Vol. 14, N° 3, 2012.
- Martínez, Felipe. “¡Ejercitarse es salud! Ciencia, Medicina y Ejercicio en Santiago. 1870-1930”. En *Republica de la Salud. Fundación y ruinas de un país sanitario. Chile, siglos XIX y XX*, editado por Alejandra Araya. Santiago: Museo Nacional Odontología, 2016.
- Moreno, Diego. “Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973)”. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 36, N° 2, 2015.
- Nervi, María y Hugo Nervi. *¿Existe la Pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria, 2007
- Núñez, Iván. *La producción de conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957)*. Santiago, CPEIP, 2002.
- Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*. Santiago: Ediciones de la Junji, 2010.
- Ruperthuz, Mariano. “Freud y los chilenos: Historia de la recepción del psicoanálisis en Chile (1910-1949)”, Tesis para optar al Grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile, 2012.
- Salas, Gonzalo y Eugenio Lizama. *Historia de la Psicología en Chile: 1889-1981*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.
- Sánchez, Marcelo. “La teoría de la degeneración en Chile (1892-1915)”. *Historia*, Vol. 47, N° 2, 2014.

- Sanhueza, Carlos y Isidora Puga. “Noticias desde Berlín. Cartas de Valentín Letelier A Darío Risopatrón Cañas (1883-1885)”. *Historia*, Vol. 39, N° 39, 2006.
- Sanhueza, Carlos. “La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX”. *Estudios Ibero-Americanos*, Vol. 39, N° 1, 2013.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (Eds.). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Vol. 2*. Santiago: Editorial Taurus, 2012.
- Serrano, Sol. *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria de Chile, 1994.
- Straples, Ana. “Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica”. En *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, México, editado por Claudia Agostini (Coord.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Vigarello, Georges. *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza, 1991.
- Vetö, Silvina. “Higiene mental infantil y psicoanálisis en la clínica de conducta, Santiago de Chile, 1936-1938”. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, Vol. 69, N° 2, 2017.