

DEL LABORATORIO AL AULA: EL IMPACTO DE WILHELM MANN Y LUIS TIRAPEGUI EN LA INFANCIA CHILENA

From the laboratory to the classroom: the impact of Wilhelm Mann and Luis Tirapegui on Chilean childhood

MARÍA KARINA LOZIC PAVEZ Y YERKO MANZANO VENEGAS
University College London

DOI: 10.13042/Bordon.2025.108119

Fecha de recepción: 28/06/2024 • Fecha de aceptación: 22/01/2025

Autora de contacto / Corresponding author: María Karina Lozic Pavez. E-mail: karina.lozic15@ucl.ac.uk

Cómo citar este artículo: Lozic Pavez, M. K. y Manzano Venegas, Y. (2025). Del laboratorio al aula: el impacto de Wilhelm Mann y Luis Tirapegui en la infancia chilena. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(2), 77-92. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.108119>

INTRODUCCIÓN. En Chile, durante la primera mitad del siglo XX, la psicología experimental y la pedagogía se consolidaron como herramientas para clasificar, intervenir y gestionar a los niños, especialmente aquellos que se desviaban de la norma. Estos nuevos conocimientos (psicología y criminología) y políticas, como la educación obligatoria y la protección infantil, hicieron visible al niño anormal. Figuras como Wilhelm Mann y Luis Tirapegui fueron fundamentales introduciendo pruebas de medición y promoviendo reformas educativas para optimizar el potencial de cada niño y contribuir a la seguridad y el desarrollo económico del país. Este estudio explora el concepto de niño anormal, examina la interacción entre educación, psicología y seguridad nacional, y analiza su impacto en las políticas educativas y sociales en Chile. **MÉTODO.** Para el análisis se utilizaron materiales de archivo, literatura primaria y secundaria, y se adoptó un enfoque interpretativo marcado por los estudios foucaultianos y posfoucaultianos. En ese sentido, hemos intentado entender a los discursos y las prácticas psicopedagógicas como acciones orientadas a producir conductas específicas. **RESULTADOS.** El legado de Mann y Tirapegui en la educación chilena del siglo XX es testimonio de la compleja interacción entre el conocimiento *psi* y las políticas de normalización. Ambos autores promovieron prácticas que tenían como objeto la población infantil, y que, dentro de otras cosas, se utilizaron como herramientas de control social. **DISCUSIÓN.** Las instituciones educativas continúan utilizando herramientas psicopedagógicas para gestionar y gobernar a las poblaciones infantiles. En ese sentido, más allá de sus múltiples objetivos, la educación se revela como un campo estratégico donde se negocian y materializan las relaciones de poder que configuran nuestra comprensión de la normalidad y la anormalidad en la infancia.

Palabras clave: Sudamericanos, Historia de la educación, Política educativa, Psicología experimental, Evaluación psicológica, Control social.

Introducción

En la primera mitad del siglo XX, en Chile se experimentó una transformación en la percepción y tratamiento de la infancia, especialmente en lo que se consideraba niñez anormal. Este periodo estuvo marcado por la consolidación de la psicología experimental y la pedagogía como herramientas para la clasificación, intervención y gestión de los niños que se desviaban de la norma. En ese contexto, intelectuales como Wilhelm Mann y Luis Tirapegui jugaron un papel crucial al introducir una nueva forma de investigar e intervenir la infancia, a la vez que adaptando pruebas de inteligencia, promoviendo reformas educativas (como la de 1927), e intentando optimizar el potencial de cada niño, con miras a la seguridad y el desarrollo económico del país. Wilhelm Mann, con la fundación del laboratorio de psicología experimental en el Instituto Pedagógico, y Luis Tirapegui, a través de la adaptación del test de Binet-Simon, no solo permitieron identificar y clasificar a los niños con capacidades diferentes, sino que también subrayaron la relación entre inferioridad mental y delincuencia, orientando las políticas educativas hacia la prevención y corrección.

Este trabajo explora la noción de infancia anormal y su impacto en las políticas educativas y sociales en Chile, analizando cómo las prácticas psicológicas y pedagógicas se utilizaron como herramientas de normalización. A través del estudio de la influencia de Wilhelm Mann y Luis Tirapegui, examinamos la interacción entre educación, psicología y seguridad. Metodológicamente, esta investigación se basa en el análisis de materiales de archivo, literatura primaria y secundaria. Además, hemos adoptado un enfoque interpretativo marcado por la aproximación de Rose (1999) a la conformación de los saberes *psi*, y a lo que se ha llamado la etapa genealógica de la obra de Foucault, muy señaladamente sus reflexiones de 1974 y 1975, en *Los anormales* y *Vigilar y castigar*. De estas obras adoptamos ideas como las de anormalidad, normalización y estados. Adicionalmente, incluimos algunas ideas de autores como Dean (2007), Donzelot (1997) y Bailey (2015). Todos estos trabajos nos han inspirado a entender las prácticas psicológicas y educativas no solo como expresiones de poder represivo, sino como acciones orientadas a producir un tipo particular de conductas y subjetividades.

Por último, todas las citas textuales recogidas de literatura en inglés son traducciones propias. Además, se ha optado por mantener la literalidad de las citas extraídas de archivos históricos, algunas de las cuales están escritas en español antiguo. Por ello, ciertas palabras pueden diferir de la ortografía actual.

Material y método

Este texto es el resultado de una investigación que combina fuentes primarias (de archivo) y secundarias. Concretamente, hemos intentado describir la intersección entre la producción de discursos científicos sobre la infancia normal/anormal, y prácticas desplegadas institucionalmente para la intervención de los sujetos. Sobre los discursos científicos, hemos trabajado con fuentes como libros (Tirapegui, 1925), conferencias (Tirapegui, 1930), discursos en instituciones (Mann, 1905) e informes con recomendaciones prácticas para profesionales (Mann, 1906a, 1906b, 1912). Sobre las prácticas desplegadas institucionalmente, podemos distinguir dos tipos de fuentes. Por un lado, unas de tipo normativo como leyes (Ministerio de Justicia, 1928), reformas (Ministerio de Educación Pública, 1927) y textos de divulgación (Gajardo, 1929), y, por otro

lado, intervenciones psicopedagógicas. Estas últimas fueron abordadas desde informes emitidos por profesionales (Ferrière, 1932), y a través de la literatura crítica sobre la diversificación de las prácticas educativas chilenas en el siglo XX (León, 2022; León y Rojas, 2015; Pérez, 2020; Vetö, 2017). En general, se accedió a las fuentes primarias a través de tres catálogos: los Anales de la Universidad de Chile, la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y los catálogos de la Biblioteca Nacional de Chile (Memoria Chilena).

Aunque nos centramos en las figuras de Wilhelm Mann y Luis Tirapegui, esta investigación no es de tipo biográfica. En ese sentido, no hacemos ningún tipo de vínculo entre sus trabajos, los acontecimientos de sus vidas y el sentido de sus obras. La elección de ambos autores fue motivada porque, sumado a la relevancia disciplinar, epistemológica y hasta política de sus ideas en Chile, sus trabajos permiten problematizar la red heterogénea de discursos y prácticas que sustentan esta investigación.

Por último, si bien el trabajo con fuentes primarias tiene un papel importante dentro de esta investigación —y se refleja en un examen crítico a la obra de los dos autores en los que nos centramos—, el foco no ha estado puesto en descubrir nuevos materiales de archivo, sino más bien en la construcción de una narrativa histórica, donde se articulan prácticas y discursos pedagógicos y psicológicos. Es por esto que las fuentes que citamos desde la literatura crítica tienen tanta relevancia como las de nuestros propios hallazgos de archivo.

Psicología y la invención de la infancia anormal

Contrario a lo que se podría pensar, la llegada de la psicología a Chile estuvo más marcada por las instituciones educativas que por los espacios médicos. De hecho, las relaciones entre el conocimiento psicológico —o lo que Rose (1999) llamó saberes *psi*— y la educación fueron una parte central en la historia del niño como sujeto.

Como sugiere Rose (1999), el conocimiento *psi* inventó nociones como la inteligencia (o al menos una comprensión particular de ella), la personalidad, el desarrollo, el ajuste, entre otras, constituyendo una gama de ideas con las cuales comenzamos a entendernos a nosotros mismos. En tal contexto, las escuelas, junto con otras instituciones (fábrica, cuartel, prisión), fueron plataformas para experimentos naturales. En sus palabras:

El cuerpo de conocimiento y experiencia que denomino *psi* no es solamente una cuestión de lenguaje, y su objetividad no es meramente una cuestión de discurso. Las condiciones de posibilidad para que emerjan los conocimientos *psi* son en sí mismas prácticas e institucionales (Rose, 1999, p. xv).

Al referirnos a la infancia y la inteligencia como invenciones, no buscamos devaluarlas en comparación con otras entidades aparentemente naturales. Más bien, pretendemos mostrar que, la difusión de ciertas prácticas y discursos (como las ideas sobre la infancia normal o la aplicación de test de inteligencia) ocurren enmarcadas en complejas interacciones entre el desarrollo del conocimiento, las disciplinas académicas, los sujetos autorizados para enunciar dichos discursos y las instituciones que las vinculan con formas de poder. En el caso que nos ocupa, el conocimiento psicológico y sus aplicaciones fueron concebidos y puestos en práctica por educadores y

científicos de la educación. La población infantil se convirtió en objeto de análisis, y la escuela (y laboratorios experimentales) como espacios estratégicos para su implementación.

En ese sentido, las tecnologías *psi* definieron lo que se consideraba normal/anormal, convirtiéndose en las disciplinas autorizadas para enunciar discursos e intervenir sobre una normalidad definida por sus propios criterios: “los criterios de normalidad son elaborados por expertos sobre la base de sus afirmaciones de un conocimiento científico de la infancia y sus vicisitudes” (Rose, 1999, p. 133), los que por lo general se construyen a partir de los casos excepcionales (Dean, 2007), definiendo y determinando lo que se considera evidente, esperado y deseable en un movimiento que, a la vez que interviene, permite la distribución, medición y clasificación (Bailey, 2015).

Psicología Experimental, Pedagogía Experimental

A diferencia de lo ocurrido en países como Argentina y Brasil, donde la llegada de la psicología estuvo vinculada a instituciones de salud (Beebe-Center y McFarland, 1941; Hall, 1946), en Chile esta disciplina comenzó a ganar relevancia en el ámbito educativo, orientándose a resolver problemas pedagógicos específicos (Barrera, 2010; Ligueño y Parra, 2007; Moretti, 2018; Moretti y Energici, 2019; Parra, 2015; Salas, 2012, 2014; Salas *et al.*, 2018; Salas y Inzunza, 2013), tales como la educación de niños disruptivos, inadaptados y considerados anormales, además de aportar a la construcción de un “espíritu nacional” que necesitaba un “elemento psicológico” para la unidad y subordinación del pueblo (Letelier, 1917, p. 73).

En ese contexto, se reclutó a un contingente de profesores alemanes con el fin de importar ideas y métodos pedagógicos para fortalecer el sistema educativo chileno (Labarca, 1939). Uno de esos profesores fue Wilhelm Mann, quien asumió la dirección del Laboratorio de Psicología Experimental del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Ligueño y Parra, 2007; Mayorga, 2018; Salas, 2012; Salas *et al.*, 2018). En ese espacio, Mann realizó muchas de sus investigaciones y delineó herramientas para la transformación de la educación, intentando descubrir las condiciones naturales de trabajo de los niños, midiendo su inteligencia, vigor intelectual, resistencia física y fatiga (Mann, 1906a).

En *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental*, Mann (1906a, 1906b) sintetizó sus investigaciones sobre la energía psíquica y la fatiga mental de los estudiantes. Una de sus conclusiones es que la energía psíquica varía tanto a lo largo del año, como a lo largo de un día de 24 horas, lo que resultó tanto en un diagnóstico científico como en recomendaciones prácticas:

Los experimentadores han dirigido su atención a la duración conveniente de las clases y encontrado que ella se debe diferenciar, por una parte, según la edad de los alumnos. Los chicos no pueden concentrar su atención por tanto tiempo como los grandes. También en los liceos de Chile están en parte perdidos los últimos diez minutos de las clases en los cursos inferiores, por estar cansados los alumnos [...] se debe diferenciar la duración de estas [clases] según el orden que ocupan en la sucesión, y según la hora del día. Bajo este punto de vista, sería tal vez recomendable disminuir la extensión de las clases desde la primera hasta la última, en una progresión continua (Mann, 1906a y b, pp. 321-322).

Sobre la clasificación, Mann (1906b) no solo abordó las edades, sino también lo que llamó “tipos de intuición interna” (p. 343), que corresponden a las formas en que el individuo representa sus experiencias en imágenes mentales. Mann (1906a) consideraba que, para mejorar el aprendizaje, era importante distinguir si predominaban los elementos intelectuales, emocionales o volitivos en la realidad psíquica del individuo.

Ahora bien, estos problemas no solo apuntaban a la educación general, sino que también se enfatizaba la importancia de tratar a los niños considerados anormales mediante una educación adaptada. Esta adaptación tenía como objetivo elevarlos a un nivel donde pudieran ser un factor positivo en la comunidad, destacando el poder de la educación como un auxiliar de la evolución (Mann, 1905, 1912). Al hacer esta afirmación, Mann respondía directamente a las escuelas eugenésicas, particularmente a la eugenesia negativa.

Cabe recordar que, en Chile y América Latina, la eugenesia fue recibida con ciertos matices en comparación con sus análogos estadounidenses y europeos. En América Latina, surgió lo que la historiografía denomina eugenesia positiva, la que rechazaba intervenciones directas sobre la vida y la reproducción (Miranda y Vallejo, 2005), dando más importancia a los factores ambientales que a los hereditarios en el proyecto de producción y mejoramiento de la raza (Cabrera, 2014). Ambas escuelas eugenésicas estaban preocupadas por el problema de la seguridad, pero sus distancias teóricas las llevaron a adoptar posiciones opuestas. Para los eugenistas positivos, el problema era el potencial criminógeno de los estudiantes anormales descuidados, mientras que para los eugenistas negativos el riesgo para la seguridad de la nación radicaba en la posibilidad de que estos individuos continuaran reproduciéndose.

En ese sentido, la discusión en la que intervino Mann giraba en torno al gasto de tiempo y recursos en esta población (anormales), ya que algunos consideraban que esto contribuía a preservar a los inferiores y defectuosos, a lo cual el director del Laboratorio de Psicología Experimental respondió:

abandonados sin cuidados especiales, los individuos anormales no desaparecen simplemente y la sociedad de tal modo no consigue librarse de ellos [...] encontrarán en muchos casos medios para conservarse. Pero en tal situación, por no haber recibido una educación correctiva, en lugar de convertirse en factores benéficos de la sociedad, obrarán dentro de ella como elementos perturbadores. Prueba de esto es el hecho de que la mayor parte, el núcleo principal de los criminales provienen de este continente de individuos anormales. Ellos forman así un constante peligro contra el bienestar de la sociedad (Mann, 1912, p. 596).

En la misma línea, el Dr. Luis Tirapegui señaló:

No debemos olvidar que uno de los fines principales de la educación es conservar la salud y el vigor físico de la raza. Para conseguirlo aconsejamos un trabajo mental en proporción al grado de desarrollo intelectual y fisiológico de cada niño (1930, p. 55).

La medición de la inteligencia

Según algunos autores (Huertas y del Cura, 1996; Salas *et al.*, 2019), fue en la Francia del siglo XIX donde la psiquiatría comenzó a clasificar a los estudiantes que no se adaptaban a la disciplina escolar como idiotas e imbéciles, lo que llevó al desarrollo de técnicas para su detección y reubicación en diversas instituciones. Foucault, en *Vigilar y castigar* (1995), hace referencia al texto *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (Seguin, 1846), donde se establecen los fundamentos de la psicología y psicopatología del retraso mental. Ahí se subraya la distinción entre idiotas, cuyo desarrollo se consideraba interrumpido, y niños retardados, cuyo desarrollo era más lento. En este contexto, el retraso mental no se concebía como una enfermedad, sino como una condición. Por lo tanto, estos niños no eran vistos como enfermos, sino como anormales, y su tratamiento se centraba en un enfoque psicoeducativo (Foucault, 1995).

Es en ese contexto que Alfred Binet se convirtió en director del Laboratorio de Psicología de la Sorbona en 1894, participando en una comisión interministerial que reunió a educadores, médicos, científicos y representantes de servicios administrativos interesados en estudiar las condiciones para proporcionar educación a niños anormales (Salas *et al.*, 2019). En el marco de dicha investigación, Binet (junto con Théodore Simon) propuso un método para medir la inteligencia basado en la aplicación de una escala de tareas ordenadas por dificultad creciente según la edad (Huertas y del Cura, 1996). Las pruebas consistían en ejercicios de conocimiento basados en las experiencias comunes de un grupo de edad, midiendo el desarrollo mental del niño en relación con un término promedio. Con esta herramienta distinguieron entre niños de hospicio anormales y niños escolares anormales, siendo estos últimos los que deberían ser admitidos en el entorno escolar. Esta distinción —que buscaba determinar los diferentes grados de déficit intelectual (Moretti, 2018)— dejaba fuera de la escuela a los idiotas, pero incorporaba a los imbéciles y a los débiles mentales (Salas *et al.*, 2019).

Los métodos de medición propuesto por Binet y Simon fueron traducidos y adaptados en países como Alemania, EE. UU., Ecuador y Chile. En EE. UU., la medición de la inteligencia se había generalizado después de la Primera Guerra Mundial, tanto en la industria como en la educación (Rose, 1999; Salas *et al.*, 2019). En Chile, el Dr. Luis Tirapegui adaptó esta prueba basándose en la versión estadounidense publicada por Lewis Terman en 1916 (Ligueño y Parra, 2007; Salas *et al.*, 2018), y tal como en EE. UU., propuso la medición de la inteligencia como una herramienta para resolver problemas pedagógicos y sociales (Tirapegui, 1925). Para el chileno, la inteligencia radicaba en una diversidad de capacidades innatas correlacionadas en el individuo. Se apoyaba en las ideas de B.R. Buckingham, quien consideraba la inteligencia general como la capacidad de aprender y, por lo tanto, se debía medir con referencia a lo que se ha aprendido o se puede llegar a aprender: “la eficiencia intelectual innata o inteligencia general solo puede conocerse a través del proceso educativo” (Tirapegui, 1925, p. 460). Así, aunque la inteligencia no podría medirse directamente, era posible hacerlo evaluando la inteligencia adquirida, lo que posicionaba la educación como una plataforma para descubrir las capacidades innatas.

En su libro *El desarrollo de la inteligencia medida por el método Binet-Simon*, Tirapegui (1925) se refiere al entorno como un factor tan importante como el de las capacidades innatas:

Si un niño nace dotado de un gran poder de eficiencia mental y carece del ambiente que le procure los estímulos convenientes para su desarrollo, no llegará a poseer el grado superior de inteligencia adquirida que le corresponde por su condición mental innata (p. 460).

Siguiendo ese criterio, la prueba era considerada útil solo para los niños escolarizados y no para los desafortunados que vivían en un “ambiente demasiado primitivo” (Tirapegui, 1925, p. 461). Además, el autor afirmó que, dado el avance progresivo de la educación obligatoria en Chile, este sería un instrumento cada vez más eficiente para categorizar a los estudiantes.

Tirapegui (1925) destaca varias contribuciones de la prueba de inteligencia. Primero, enfatiza la importancia de considerar tanto la edad cronológica como la mental para clasificar y promover a los niños, argumentando que ignorar las diferencias individuales en el intelecto sería científicamente insostenible en la organización de las clases. En esa línea, la clasificación científica podría poner fin a la repetición de grado, que se consideraba una de las mayores calamidades de la educación pública en términos de desperdicio económico: “Los repitentes, fuera de los perjuicios personales que reciben, originan al Estado un gasto no inferior al 10% del costo total de la enseñanza” (Tirapegui, 1925, pp. 465-466). Además, destacó la utilidad de la prueba en la orientación vocacional al prever los niveles de inteligencia que se requieren para diferentes carreras y profesiones, evitando así el desperdicio de recursos y asegurando que los individuos contribuyan a la construcción nacional. Un segundo aspecto crucial fue la identificación de niños mentalmente anormales, a quienes el autor se refiere como “morones” (Tirapegui, 1925, p. 466), quienes podían confundirse fácilmente con estudiantes normales, pero que representaban un riesgo social si no se los detectaba adecuadamente, en tanto podían ser arrastrados a la vagancia y la miseria. Para lidiar con este tipo de estudiantes, Tirapegui (1925) propuso una educación que operaría preventivamente, evitando que dichos sujetos se vuelvan una carga para la sociedad, aspirando a convertirlos en elementos valiosos para la economía. Así, a través de la aplicación del test de inteligencia y su análisis estadístico, se podía probar la relación entre fenómenos mentales y sociales (Tirapegui, 1930; Tirapegui, 1941), basándose en la idea de una asociación entre la inferioridad mental y la tendencia hacia la delincuencia:

La sociedad obraría en su propia defensa fundando escuelas especiales para niños mentalmente retardados donde se les procurara una educación adaptada a su inteligencia y capaz de librarlos más tarde de la vagancia, del alcoholismo, de la prostitución y del crimen a donde necesariamente serán arrastrados por el abandono en que hoy se les tiene (Tirapegui, 1925, p. 468).

La institucionalización de la infancia

En 1924, la Liga de las Naciones presentó la Declaración de Ginebra que estableció los Derechos del Niño. Esta declaración estipulaba que los niños debían ser alimentados y protegidos, y aquellos considerados delincuentes o desajustados debían ser reeducados. Ese mismo año, en el Congreso Panamericano del Niño, Chile se unió a la Oficina Internacional de Protección del Niño (Rojas-Flores, 2010). Así, desde el Estado chileno se construyó una red institucional centrada en la infancia y adolescencia, la que se materializó en un conjunto de herramientas legislativas, instituciones y prácticas desplegadas en los ámbitos legal, educativo, médico y de atención.

Concretamente, se pueden destacar dos iniciativas legales: la Ley de Protección de Menores, promulgada en 1928 por el Ministerio de Justicia, y la Reforma Educativa del Ministerio de Educación Pública de 1927.

Mediante la noción de complejo tutelar, Donzelot (1997) analizó un fenómeno análogo, pero en el contexto francés. Para el historiador, este tipo de políticas se caracterizaron por la agrupación de varias disciplinas en lo que se conoce como trabajo social. Dicho proceso supuso acercamientos entre instituciones antes lejanas, como el sistema judicial y el educativo, poniendo como principal campo de intervención las clases sociales desfavorecidas, y más precisamente: “niños en peligro —aquellos cuya crianza y educación deja algo que desear—, y niños peligrosos, o niños delincuentes” (Donzelot, 1997, p. 96). En ese contexto, la familia, antes principal entidad a cargo del cuidado y atención de los niños, fue desplazada parcialmente por esta red de trabajadores sociales y técnicos, lo que produjo un resultado paradójico: a medida que se proclamaban los derechos del niño, el cerco de la autoridad tutelar alrededor de la familia pobre se estrechaba cada vez más, siendo destruido el patriarcado familiar a expensas del patriarcado estatal. Esta situación dejó a las madres en un rol protagónico, el que fue preservado y solicitado, siempre y cuando se situara entre la súplica (solicitar asistencia/ayuda del estado) y la dignidad deferencial.

Volviendo al caso chileno, la Ley de Protección de Menores se propuso como objetivos: “atender al cuidado personal, educación moral, intelectual y profesional de los menores de veinte años que se hallaren en situación irregular” (Gajardo, 1929, p. 15). Esta legislación agrupaba a niños y adolescentes bajo la única categoría de “menores”, mientras que el término “situación irregular” se refería a niños abandonados, con mala conducta, delincuentes o potenciales delincuentes, en suma, aquellos considerados un peligro para ellos mismos o para la sociedad: “[el menor expuesto a malos ejemplo estaba] inexorablemente destinado a ser un criminal, llaga y parásito de la sociedad” (Andonaegui, 1935, p. 788). Cada caso debía ser estudiado para entender las circunstancias que conducían al comportamiento irregular del menor, enfocándose en las variables ambientales que influían en su conducta. La ley no solo castigaba las perturbaciones del orden social, sino que también buscaba prevenirlas a través de la vigilancia, examen, medición e intervención. Este enfoque tenía un doble propósito: la defensa social y la reeducación, procurando la readaptación social de los menores y evitando su participación en actividades delictivas.

Adicionalmente, la ley proponía la identificación de estados peligrosos, los que se caracterizaban por rasgos psicológicos que convertían al individuo en una amenaza, ya fuera por haber cometido un delito, o por mostrar una conducta irregular que presagiara delitos futuros (Gajardo, 1929). En *Los anormales*, Foucault (2000) señala que a partir de 1860-1870, la noción de estado se convirtió en un objeto psiquiátrico que operaba como fondo causal permanente de una serie de enfermedades. A diferencia de la predisposición, el estado apuntaba a los individuos anormales y permitió a los investigadores (y también legisladores) conectar enfermedades psicológicas con trastornos funcionales, impulsos, o actos delictivos:

todo lo que puede ser patológico o desviado, en el comportamiento o el cuerpo, puede producirse, efectivamente, a partir de un estado [...] permite poner en relación cualquier elemento físico o conducta desviada, por dispares y alejados que sean, con una especie de fondo unitario que los explica (Foucault, 2000, p. 290).

La Reforma Educativa de 1927 fue una respuesta al fracaso de los objetivos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria promulgada en 1920, la que para 1924 aún no había logrado sus propósitos (Rojas-Flores, 2010). En ese contexto, surgió un movimiento pedagógico conocido como Escuela Activa o Escuela Nueva, que posicionaba a los alumnos y sus necesidades en el centro (Vetö, 2017). Inicialmente, este proyecto fue liderado por un grupo de educadores formados en el Instituto Pedagógico con una fuerte tradición germánica e influencia psicológica (Alarcón, 2010; Sanhueza, 2013; Vetö, 2017). Recordemos que fue en el Instituto Pedagógico donde se desarrollaron las actividades en psicología experimental y pedagogía explicadas al principio, lideradas especialmente por el filósofo alemán Wilhelm Mann y más tarde por el psicólogo chileno Luis Tirapegui. Por lo tanto, el movimiento de la Escuela Nueva estaba estrechamente vinculado a las disciplinas desarrolladas allí.

La experimentación pedagógica y la educación de lo anormal

Con la Reforma Educativa de 1927 se implementaron una serie de iniciativas pedagógicas relacionadas con el movimiento de la Escuela Nueva (Núñez, 1978; Pérez, 2020; Rojas-Flores, 2010). Este movimiento estuvo influenciado por innovaciones surgidas en Estados Unidos y Europa, que proponían una educación centrada en la autonomía y el saber-hacer, con una visión de la educación como herramienta para la transformación social y el fortalecimiento de la democracia. En Estados Unidos, la Escuela Progresiva liderada por John Dewey prestaba especial atención a la experiencia, la lógica y el contacto con la naturaleza, proponiendo la educación como un método fundamental de progreso y formación ciudadana. Por su parte, en Europa a finales del siglo XIX surgió la llamada Escuela Nueva, una corriente de renovación pedagógica formada por diversas instituciones con enfoques innovadores. Entre sus representantes se encontraban: las Casas de Educación Rural de Lietz y Wyneken, la Escuela del Trabajo de Kerschensteiner y la Escuela de la Sociedad de Natorp y Petersen en Alemania; la Pedagogía Científica Montessori en Italia; el proyecto Decroly en Bélgica; y la Escuela Activa de Claparède y Ferrière en Suiza (Abbagnano y Visalberghi, 1992). De este modo, el movimiento de la Escuela Nueva en Chile estuvo influenciado por una variedad de estrategias y metodologías que, gracias a la reforma, tuvieron un espacio institucional que duró aproximadamente desde 1927 hasta 1953 (Pérez, 2020).

También en el marco de la reforma de 1927, el Ministerio de Educación Pública estableció la formación del Estado Docente, declarando en su artículo n.º 1 que: “La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública”. Por su parte, su artículo n.º 37, señalaba que los Consejos Provinciales debían analizar los resultados de los programas, con el fin de “autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos”. En otras palabras, se creó un marco institucional que vinculaba la investigación sobre la infancia con la educación, y esta última comenzó a concebirse como una actividad técnica que aplicaba criterios científicos, estandarizados y sistemáticos (Rojas-Flores, 2010).

En su visita a Chile, Adolphe Ferrière (1932), representante suizo de estos movimientos pedagógicos, emitió un informe señalando las escuelas que estaban en funcionamiento en el territorio nacional: la Escuela Experimental Urbana, marcada por los enfoques pedagógicos de Claparède y Winnetka; la Escuela Experimental para Adultos con un programa de alfabetización; y la Escuela de Desarrollo Especial, destinada a atender a los “débiles mentales” (Ferrière, 1932, p. 145).

Además de estas iniciativas, se establecieron dos guarderías en las que se aplicaban las ideas de Montessori y Froebel, una escuela primaria inspirada en los fundamentos de Decroly, una escuela agrícola experimental y una escuela-hogar experimental diseñada para acoger a niños sin hogar (Pérez, 2020). En un segundo período de experimentación pedagógica que comenzó en 1938, se crearon nuevas iniciativas para grupos sociales específicos: la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda y la Escuela Experimental Mixta El Salto, destinadas al proletariado; los hogares infantiles de San Bernardo, Limache y Villa Alemana, que colaboraron con la Casa de Menores en la observación y clasificación de niños irregulares; y la Escuela Especial Juan Antonio Ríos que atendía a huérfanos, niños desamparados o abandonados (Pérez, 2020).

La regulación de la educación especial estuvo directamente vinculada a la Reforma Educativa, que en su artículo n.º 17 estableció que el sistema educativo debía incluir escuelas “para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales” (Ministerio de Educación Pública, 1927). Considerando la variedad de problemas de los que la educación especial debía hacerse cargo, algunos historiadores coinciden en que se buscaba combinar educación, asistencia, prevención y control de menores (León y Rojas, 2015; Vetö, 2017). En lo que sigue, nos centraremos en la Escuela de Desarrollo Especial, primera institución que abordó la intervención de niños anormales con metodologías experimentales.

Las nuevas corrientes pedagógicas que fomentaban la diferenciación e incluso la individualización de la enseñanza coincidían en que la educación de los discapacitados mentales debía considerar metodologías específicas. En una conferencia impartida en 1929, el profesor Raúl Ramírez (en Rojas-Flores, 2010) señaló que en una misma clase había estudiantes con retraso, normales y destacados, lo cual debía modificarse en base a nuevos criterios de clasificación que permitieran el uso de metodologías apropiadas en cada caso. Para abordar estos problemas, en 1928 se creó la Escuela de Desarrollo Especial, hito que se considera fundacional en la educación especial chilena.

En 1932, Ferrière presentó un informe sobre el funcionamiento de la Escuela de Desarrollo Especial (EDE), señalando que tenía como objetivos: desarrollar un método de enseñanza basado en el análisis clínico, coordinar conferencias sobre el problema de los retardados y organizar una agencia de empleo para procurar ocupaciones y supervisar la vida y adaptación social de sus graduados. Además, en dicho informe se describen algunas de sus características:

Hay 90 alumnos, de los cuales un 40 por 100 son externos [que no vivían en la escuela]. En el curso unitario, coeducacional, para niños y niñas de menos de once años y medio, veo el material Decroly [...] La enseñanza es individual, a causa de las grandes diferencias entre los niños. Cada alumno estudia el tema central en la medida de sus capacidades (Ferrière, 1932, pp. 148-149).

La psicología y la pedagogía experimental confluyeron, la primera en la construcción de herramientas para la identificación y clasificación de estudiantes anormales y la segunda para su intervención. Juan Sandoval, maestro normalista y director del EDE, se refirió a esta estrategia como pedagogía terapéutica. Para Sandoval era importante poner el foco en el desarrollo moral de los menores diagnosticados con retardo mental, siendo necesario:

darles un tratamiento de educación especial que les capacite para bastarse a sí mismos, desarrollando un sentido moral que les posibilite una acción discreta [...] [incluso podrían participar de] la vida del trabajo y de las responsabilidades como ciudadanos de un país democrático (Sandoval, 1945, en León, 2022, pp. 117-118).

Para lograr lo anterior, los maestros tenían dos roles definidos: el diagnóstico y el tratamiento. Sobre el diagnóstico, Sandoval destacaba la articulación entre el examen mental y la relación del profesor con el alumno: “[el examen mental] no es, en modo alguno, una conclusión definitiva, significa, ante todo, un índice que debe ser contrastado por el conocimiento íntimo que adquiriera el maestro en el trato diario con el discípulo” (Sandoval, 1945, en León, 2022, p. 117). Por otro lado, en el tratamiento, médicos, maestros, visitantes sociales y enfermeras deberían actuar como un todo vertebrado en los aspectos preventivos, educativos y de bienestar (Sandoval, 1952, en León, 2022).

En 1936 se incorporó a la EDE una Clínica de Conducta para brindar atención psicopedagógica a los estudiantes con la participación de sus familias. Esta clínica buscaba prevenir desajustes en las áreas personales y sociales de los alumnos, lo que se complementaba con aprendizajes en escuelas de oficios, oficinas de orientación vocacional, asistencia socioeducativa y supervisión profesional. Sandoval enfatizó la participación de instituciones de asistencia y protección para evitar delitos: “ante la diversidad de formas expresivas de la irregularidad, ante su evidente peligrosidad tanto individual como social urge una acción coordinada para conjurarla como tal peligro” (Sandoval, 1952, en León, 2022, p. 120). Según León (2022), al otorgar al maestro un papel protagónico en el diagnóstico y orientación de los menores, su propósito fue el tratamiento preventivo para la defensa social con el fin de evitar su peligrosidad futura.

Conclusiones

Mediante el análisis del trabajo de Wilhelm Mann y Luis Tirapegui hemos intentado mostrar que psicología y pedagogía se entrelazaron con políticas de justicia y educación como parte de un mecanismo para la formación de una sociedad gobernable. En ese sentido, los procesos de normalización solo lograron instalarse con el apoyo de una multiplicidad de instituciones (Foucault, 2000), las que funcionando en red dependían unas de otras con mayores o menores grados de intensidad. Aunque la hipótesis del funcionamiento de una multiplicidad de instituciones, saberes, discursos y prácticas mutuamente dependientes fue transversal a toda la investigación, quizás el momento que mejor refleja la materialización de este proceso fueron los acontecimientos que describimos a propósito de la puesta en marcha de la Ley de Protección de Menores de 1928 y la Reforma Educativa de 1927.

En nuestro análisis, la Ley de Protección de Menores y la Reforma Educativa fueron expuestas como hitos que vincularon una serie de procesos: i) la conformación de los saberes *psi* en Chile, y su influencia en las propuestas de experimentación pedagógica, la medición de la inteligencia, y la categorización de la infancia normal/anormal, la primera, con miras a maximizar capacidades, y la segunda, como herramienta correctiva y de prevención de peligros futuros. ii) En la misma línea, los saberes *psi*, la pedagogía, las leyes, y ciertos análisis sociales adoptaron un lenguaje común que sirvió para definir los contornos de la anormalidad, por ejemplo, nociones como idiotas, imbeciles, retardados, débiles mentales, morones, niños de hospicio anormales,

escolares anormales, menores, niños en situación irregular, abandonados, con mala conducta, delincuentes o potenciales delincuentes, niños en estado peligroso. iii) Junto a la adopción de ese lenguaje, se implementaron una serie de prácticas, instituciones y arquitecturas para su corrección, tales como la formación de un sistema de protección para la infancia (Juzgado de Menores, Casa de Menores y Clínica de Conducta), la adaptación de herramientas de identificación (Test Binet-Simon), la creación de una educación adaptada (Escuela de Desarrollo Especial) y la construcción de centros educativos experimentales destinados a este tipo de sujetos (escuelas agrícolas y escuelas-hogares). En suma, esta red no solo se enfocó en identificar y corregir desviaciones, sino que también buscó prevenir que estos individuos se convirtieran en una amenaza para la sociedad.

El trabajo de Wilhelm Mann y Luis Tirapegui nos ha servido para subrayar la compleja interacción entre el conocimiento *psi* y las políticas de normalización. Aunque explorar las formas en que sus legados siguen operando en el presente podría ser un campo de indagación para el futuro, por ahora podemos sostener que la influencia de ambos perdura en el modo en que las instituciones educativas utilizan herramientas psicopedagógicas para gestionar y gobernar a las poblaciones infantiles. En ese sentido, una dirección programática interesante sería analizar cómo estas herramientas y enfoques, desarrollados hace casi un siglo, se han reconfigurado o transformado ante los cambios sociales y políticos contemporáneos. El estudio de estas continuidades o rupturas podría arrojar luz sobre las dinámicas actuales de inclusión y exclusión dentro del sistema educativo actual, por ejemplo, sobre la redistribución de la influencia de lo *psi* y lo pedagógico dentro de las escuelas. En cualquier caso, aunque una indagación de la situación actual sería clave para tener mayor claridad al respecto, el trabajo histórico nos mostró cómo las prácticas educativas y psicológicas no solo respondieron a necesidades inmediatas de control social, sino que también contribuyeron a la producción de subjetividades alineadas con los objetivos del Estado gubernamentalizado, donde la educación ayuda a configurar nuestra comprensión de la normalidad y la anormalidad en la infancia.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través de las Becas Chile n.º 12154/2020

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Libro Libres.
- Andonaegui, C. (1935). *Algunas ideas sobre reeducación de menores*. Boletín n.º. 8 de La Dirección General de Protección de Menores. <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-627129.html>
- Bailey, P. (2015). *'Teach First' as a Dispositif: Towards a critical ontology of policy and power*. [Tesis doctoral, Institute of Education, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1546650/>

- Barrera, F. (2010). Orígenes de la psicología educacional Chilena: 1885-1919. En M. Lamborda y V. Quezada (eds.), *Notas históricas de la psicología en Chile* (pp. 163-192). Editorial Universitaria.
- Beebe-Center, J. G. y McFarland, R. A. (1941). Psychology in South America. *Psychological Bulletin*, 38(8), 627-667. <https://doi.org/10.1037/h0056421>
- Cabrera, J. (2014). La salvación de la patria y la raza: discursos y políticas médico-educacionales en torno a la figura de Pedro Aguirre Cerda. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2, 69-86. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-salvaci3n-de-la-patria-y-la-raza%3A-discursos-y-en-Cabrera/deae3da438027f832edc7231a8f50efe20b01cbf>
- Dean, M. (2007). *Governing Societies: Political perspectives on domestic and international rule*. Open University Press.
- Donzelot, J. (1997). *The policing of families*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Bruno del Amo Editor. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9363.html>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Gajardo, S. (1929). *Los Derechos del Niño y la Tiranía del Ambiente*. Psicología, educación, derecho penal. Imprenta Nascimento. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9361.html>
- Hall, M. (1946). The present status of psychology in South America. *Psychological Bulletin*, 43(5), 441-476. <https://doi.org/10.1037/h0060264>
- Huertas, R. y del Cura, M. (1996). La categoría 'Infancia Anormal' en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX. *Asclepio*, 48(2). <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/400>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7703.html>
- León, M. A. y Rojas Gómez, M. (2015). Construyendo al futuro ser social: Intervenciones médicas y pedagógicas en la infancia anormal. Santiago de Chile, 1920-1943. *Asclepio*, 67(2). <https://doi.org/10.3989/asclepio.2015.32>
- Ligueño, S. y Parra, D. (2007). La psicología en la Universidad de Chile: una propuesta de estudio para comprender la Historia de la Psicología en Chile. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 174-371. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232007000300005
- Mann, W. (1905). *Jorge Enrique Schneider su acción en el progreso de la filosofía*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24632>
- Mann, W. (1906a). *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24741>
- Mann, W. (1906b). *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental (continuación)*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/24745>
- Mann, W. (1912). *Orientación general sobre anomalías mentales como base de su tratamiento pedagógico*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25469>
- Mayorga, R. (2018). Una educación nueva para un nuevo individuo. En *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 14-54). Taurus.
- Ministerio de Educación Pública (1927). *Reforma Educacional*. Decreto con Fuerza de Ley, 7500. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5652>
- Ministerio de Justicia (1928). *Ley de Protección de Menores*, 4447. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=24742>

- Miranda, M. y Vallejo, G. (2005). La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina. En M. Miranda y G. Vallejo (eds.), *Darwinismo social y Eugenesia en el mundo latino* (pp. 145-192). Siglo XXI.
- Moretti, R. (2018). Una tecnología para ayudar a construir las naciones: A adaptación chilena de la Escala Stanford-Binet por Luis Tirapegui. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-6. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52306>
- Moretti, R. y Energici, Ma. A. (2019). Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967). En E. Hevia, F. Reiter y G. Salas (eds.), *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales* (pp. 255-285). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Núñez, I. (1978). *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez*. Servicio de Extensión de Cultura Chilena.
- Parra, D. (2015). Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973). *Revista de Historia de La Psicología*, 6(2), 95-114. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20210913103130803000.pdf
- Pérez, C. (2020). Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953). *Bajo La Lupa*. Subdirección de Investigación, Servicio Nacional Del Patrimonio Cultural. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/iniciativas-practicas-y-limites-de-la-experimentacion-pedagogica-en-la-historia-de-la>
- Rojas-Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. JUNJI. <https://www.aacademica.org/jorge.rojas.flores/9.pdf>
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free association books.
- Salas, G. (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 99-110. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28424858010.pdf>
- Salas, G. (2014). Pasado y presente de la psicología científica en Chile: profesionalización, instituciones y divulgación científica. En G. Salas (ed.), *Historias de la psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas* (pp. 100-119). Nueva Mirada Ed.
- Salas, G. e Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (eds.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27-41). Universidad Católica del Maule.
- Salas, G., Scholten, H., Norambuena, Y., Mardones, R. y Torres Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>
- Salas, G., Scholten, H., Hernández-Ortiz, S., Rojas-Jara, C. y Ravelo-Contreras, E. L. (2019). La infancia anormal en Chile y la pedagogía experimental de Wilhelm Mann (1860-1920). *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-253. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.12>
- Sanhueza, C., (2013). La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos*, 39(1), 54-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134629358004>
- Tirapegui, L. (1925). *El desarrollo de la inteligencia medido por el método Binet-Simon*. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25591>
- Tirapegui, L. (1930). *Conferencias sobre psicología educacional*. Publicaciones del Departamento Técnico. Dirección General de Educación Secundaria. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/35798/1/213644.pdf>

Tirapegui, L. (1941). *Test de Kohs para el examen de la Inteligencia*. Talleres Gráficos. Casa Nacional del Niño <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/24191/1/213792.pdf>

Vetö, S. (2017). Higiene mental infantil y psicoanálisis en la Clínica de Conducta, Santiago de Chile, 1936-1938. *Asclepio*, 69(2), 195. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2017.18>

Abstract

From the laboratory to the classroom: the impact of Wilhelm Mann and Luis Tirapegui on Chilean childhood

INTRODUCTION. In Chile, during the first half of the 20th century, experimental psychology and pedagogy were consolidated as key tools for classifying, intervening, and managing children, especially those who deviated from the norm. These new bodies of knowledge (psychology and criminology) and policies, such as compulsory education and child protection, made the abnormal child visible. Figures like Wilhelm Mann and Luis Tirapegui were key in introducing measurement tests and promoting educational reforms to optimize each child's potential and contribute to the country's economy, security, and development. This study explores the concept of the abnormal child, examines the interaction between education, psychology, and national security, and analyzes its impact on educational and social policies in Chile. **METHOD.** For the analysis, archival materials and primary and secondary literature were used, adopting an interpretative approach informed by Foucauldian and post-Foucauldian studies. In this sense, we have tried to understand psycho-pedagogical discourses and practices, not only, as expressions of repressive power, but as actions aimed at producing specific behaviors. **RESULTS.** The legacy of Mann and Tirapegui in 20th-century Chilean education testifies to the complex interaction between psy knowledge and normalization policies. Both authors promoted practices that targeted the child population and, among other things, were used as tools of social control. **DISCUSSION.** Educational institutions continue to use psycho-pedagogical tools to manage and govern child populations. In this sense, beyond their multiple objectives, education is revealed as a strategic field where power relations that shape our understanding of normality and abnormality in childhood are negotiated and materialized.

Keywords: *South americans, History of education, Educational policy, Experimental psychology, Psychological evaluation; Social control.*

Résumé

Du laboratoire à la salle de classe : l'impact de Wilhelm Mann et Luis Tirapegui sur l'enfance chilienne

INTRODUCTION. Au Chili, durant la première moitié du XX^e siècle, la psychologie expérimentale et la pédagogie se sont imposées comme des instruments de classification, d'intervention et de gestion des enfants, en particulier de ceux qui s'écartaient des standards établis. L'essor des nouveaux savoirs (la psychologie et la criminologie), associé à des politiques telles

que l'éducation obligatoire et la protection de l'enfance, a contribué à la visibilité de l'"enfant anormal". Des figures tels que Wilhelm Mann et Luis Tirapegui ont joué un rôle central dans ce processus en introduisant des tests d'évaluation et en promouvant des réformes éducatives visant à maximiser le potentiel de chaque enfant et à renforcer la sécurité et le développement économique du pays. Cette étude explore le concept d'enfant anormal, examine l'articulation entre éducation, psychologie et sécurité nationale et analyse son impact sur les politiques éducatives et sociales au Chili. **MÉTHODOLOGIE.** L'analyse repose sur l'étude de documents d'archives, de la littérature primaire et secondaire, en s'inscrivant dans une approche interprétative inspirée des études foucaldiennes et post-foucaldiennes. Dans cette perspective, les discours et pratiques psychopédagogiques sont appréhendés comme des dispositifs visant à orienter et modeler les conduites des individus. **RÉSULTATS.** L'héritage de Wilhelm Mann et de Luis Tirapegui dans l'éducation chilienne du XXe siècle illustre l'interaction complexe entre le savoir psychologique et les politiques de normalisation. Ces auteurs ont promu des pratiques ciblant la population infantile et servant, entre autres, d'outils de contrôle social. **DISCUSSION.** Aujourd'hui encore, les institutions éducatives recourent aux outils psychopédagogiques pour gérer et gouverner les populations infantiles. Ainsi, au-delà de ses objectifs déclarés, l'éducation apparaît comme un champ stratégique où se négocient et se matérialisent les rapports de pouvoir qui façonnent notre compréhension de la normalité et de l'anormalité chez l'enfant.

Mots-clés : *Amérique du Sud, Histoire de l'éducation, Politique éducative, Psychologie expérimentale, Évaluation psychologique, Contrôle social.*

Perfil profesional de los autores

María Karina Lozic Pavez (autora de contacto)

Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades y psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtuvo su Máster en Estudios de Política Educativa en el Institute of Education, University College London y actualmente es candidata doctoral en la misma institución. Adscripción institucional: University College London.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3564-3543>

Correo electrónico de contacto: karina.lozic15@ucl.ac.uk

Dirección para la correspondencia: Av. Carlos Ibáñez del Campo, Campus Isla Teja, s/n. Valdivia, Chile.

Yerko Manzano Venegas

Antropólogo y magíster en Pensamiento Contemporáneo por la Universidad Austral de Chile, misma universidad donde es profesor adjunto en el Instituto de Filosofía. Actualmente es candidato a doctor en Ciencias Sociales por el University College London de Inglaterra.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8467-7232>

Correo electrónico de contacto: yerko.manzano@uach.cl