

HISTORIA DE LA PSICOLOGIA APLICADA A LA EDUCACION. ¿SE REPRODUCEN LAS CONTRADICCIONES O LA DOMINACION DE CLASES?

Regina Helena de Freitas Campos *

En esta investigación se analizan tres aproximaciones diferentes a la interpretación de la historia de la psicología aplicada a la educación. Se presentan y evalúan las contribuciones de la teoría de la reproducción, de la teoría institucional y de la teoría del conflicto de clases para explicar el desarrollo de los puntos de vista que compiten entre sí sobre la relación entre psicología y educación en Brasil. El artículo concluye afirmando que la teoría de conflicto de clases es el modelo que mejor ayuda a explicar la historia de la psicología educacional en el Brasil.

In this paper, three different approaches to the interpretation of the history of psychology applied to education are analysed. The contributions of reproduction theory, or institutional theory and of class-conflict theory to explain the development of competing views of the relationship between psychology and education in Brazil are conveyed and evaluated. The paper concludes by stating that class-conflict theory is the model that best helps to explain the history of educational psychology in Brazil.

* Profesora, Departamento de Psicología, Universidad Federal de Minas Gerais. Artículo traducido del inglés por Carlos Iberico alumno de Psicología de la PUC.

En 1929 -cuando un sistema de educación masiva empezaba a establecerse en Brasil- Helena Antipoff condujo una investigación sobre el desarrollo mental de los escolares en Belo Horizonte, auspiciado por la Escuela para Maestros recientemente establecida en la zona, contando con apoyo estatal. En esta investigación, ella verificó que había una alta correlación entre nivel de inteligencia y condiciones socio-económicas; los niños que vienen de familia de clase alta tendían a obtener mejores resultados en los tests de cociente intelectual (C.I.), mientras que aquéllos que vienen de familias de bajos ingresos obtenían resultados más bajos. Para explicar sus observaciones, Antipoff elaboró el concepto de "inteligencia civilizada" que describe el conjunto de características mentales adquiridas por los individuos debido a la interacción con su ambiente social y cultural. De acuerdo a Antipoff, las pruebas de C.I. más que medir la inteligencia como la capacidad natural heredada, eran instrumentos que medían la inteligencia civilizada. Por esta razón, las diferencias del medio ambiente social se expresaban tan claramente en los tests mentales. Sin embargo, los bajos resultados obtenidos por los niños que venían de los estratos sociales más bajos no debían ser considerados un obstáculo para la acción educativa y civilizadora a ser emprendida por las escuelas. Por el contrario, Antipoff advirtió que "los bajos resultados obtenidos en los tests de C.I. por muchos niños de familias de clase baja sin escolaridad, no predicen en absoluto un retardo futuro en sus estudios, puesto que en esta edad el organismo es todavía plástico y la mente es capaz de asimilar con gran velocidad los productos de la cultura intelectual".¹

Sin embargo, la creencia de Antipoff en la posibilidad de desarrollar las habilidades intelectuales de los niños de clase baja a través de la educación formal parece no haber sido compartida por el sistema educativo público brasileño. La práctica de someter a los niños a las pruebas de C.I. con el

1. Antipoff, H. "O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte." *Revista do Ensino* 134-136. Belo Horizonte, 1936: 127-204. La cita es de Antipoff H. "O que é o Test Prime?" *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 1932:16-7. Cf. Fletcher, P. 1984. *A repetência no ensino de 1 grau no Brasil: um problema negligenciado na educação brasileira*. Stanford Univ., 1984, mimeografiado.

propósito de organizar salones homogéneos en las escuelas primarias de acuerdo al nivel mental de los estudiantes (largamente adoptada por las escuelas públicas en los siguientes años) provocó consecuencias desastrosas para los niños que obtuvieron resultados inferiores. Los niños eran evaluados y, en base a los resultados de las pruebas, asignados a clases de diferentes niveles mentales. En los salones de nivel más alto se esperaban mejores resultados, y por consiguiente, mejores tasas de promoción. En los salones de nivel más bajo, la burocracia educacional esperaba altas tasas de repetición de año. Los profesores imbuidos con la idea que ellos no debían esperar buenos resultados en los salones débiles, empezaban a evitarlos. Poco a poco, dentro de las escuelas públicas, prevalecía la noción de que los niños que venían de un bajo nivel social presentarían más dificultades para aprender las habilidades básicas de lectura y escritura y que los esfuerzos de los educadores para cambiar estos resultados no valían la pena. Se le asignó a las escuelas la tarea de registrar la inferioridad intelectual de esos niños y ofrecer la oportunidad de repetir el mismo programa de estudios tantas veces como sea necesario. Desde entonces, las escuelas primarias brasileñas empezaron a trabajar con las altas tasas de repetición y deserción escolar que hoy conocemos. Alrededor del 59% de los niños matriculados en primer grado repiten el año una o más veces. De cada grupo de 100 estudiantes matriculados en primer grado, sólo ocho terminarán Primaria. Las tasas de repetición dan prueba de cuáles son las oportunidades actualmente ofrecidas a los niños menos desarrollados intelectualmente. Las tasas de deserción evidencian que los estudiantes gradualmente abandonan su esperanza de tener acceso a la cultura universal transmitida por las escuelas y a los beneficios sociales otorgados por la educación formal.

¿Cuál ha sido el rol exacto de la psicología de las habilidades mentales en originar esta situación? Con seguridad una teoría del desarrollo de las habilidades mentales está incorporada en la manera en que las escuelas interpretan y tratan las diferencias intelectuales entre los escolares. Esta teoría afirma que si se observa un retardo intelectual cuando los niños entran a la escuela Primaria, será casi imposible superar sus efectos en los resultados del aprendizaje de los niños. Este modo de interpretar la posibilidad de desarrollar las habilidades intelectuales de los niños a través de la educación es diferente de aquella desarrollada por Antipoff, ¿por qué sus ideas no fueron incorporadas por las escuelas públicas? ¿por qué no floreció en las escuelas públicas brasileñas su sugerencia de tomar los bajos resultados en las pruebas de C.I. como indicadores de las precarias condiciones de vida de los niños, y sus esfuerzos de mejorar dentro de la escuela las habilidades mentales de los niños en desventaja?

La relación entre la psicología educacional y las instituciones educacionales ha sido enfocada desde varias perspectivas. En este artículo serán examinados tres modos alternativos de ver el rol de la psicología educacional

y de las pruebas de C.I. en las escuelas. Cada aproximación será analizada con el propósito de verificar hasta qué punto ayuda a encontrar respuestas a las preguntas presentadas anteriormente.

Psicología de las habilidades mentales y de la educación: ¿simple reproducción de la dominación de clases?

La estigmatización de grandes grupos de estudiantes en base a los resultados de las pruebas de C.I. es un fenómeno que ha sido frecuentemente observado en los sistemas de educación masiva. Este fenómeno se caracteriza por la difusión de la creencia de que existe una correlación entre los resultados de las pruebas de C.I. al entrar a la escuela y un éxito en el aprendizaje futuro.

Esta correlación entre la capacidad intelectual y el éxito escolar puede basarse ya sea en teorías que afirman que la inteligencia es un atributo heredado, inscrito en cada dotación genética individual o en teorías que reclaman que el medio ambiente es el principal responsable del desarrollo de las habilidades mentales de los niños. En el primer caso, la idea que la inteligencia o ciertas habilidades intelectuales son heredadas significa que poco puede hacerse, a través de la educación, para mejorar y desarrollar las capacidades intelectuales. Esta es la posición conocida comúnmente como el “fatalismo biológico”. Por otro lado, la idea de que los niños que carecen de ciertos tipos de estimulaciones durante su socialización primaria no desarrollarán las capacidades intelectuales asociadas a una experiencia exitosa en la escuela, lleva a los educadores a afirmar que poco puede hacerse por desarrollar estas habilidades de los niños en la escuela. Esta es la posición conocida como la explicación del “fatalismo social” para el fracaso escolar. Desde este punto de vista, las deficiencias provocadas por la relación de los niños con sus familias y/o ambiente social previa a su experiencia escolar pueden generar problemas en su desarrollo cognitivo que difícilmente pueden ser resueltos mediante un proceso de educación formal. Si el niño vivió sus primeros años en condiciones de débil estimulación cultural, uno puede razonablemente predecir su fracaso en la escuela. En ambos casos, las escuelas terminan por eximirse de su tarea de tratar de mejorar las oportunidades de aprendizaje para los niños clasificados como de limitadas capacidades intelectuales. En general, los niños que son considerados más débiles, aquéllos que obtienen los resultados más bajos en las pruebas de inteligencia, son aquellos que vienen de familias de clases bajas -según lo demostró Antipoff en 1929. Por consiguiente, este mecanismo de confirmación de la estigmatización/estigma a través de la producción sistemática del fracaso escolar ha contribuido a convertir a las escuelas públicas en agencias que reproducen las desigualdades sociales a través de la educación.

El sistema escolar público brasileño es un ejemplo de este mecanismo, puesto que es un sistema caracterizado mucho más por su capacidad para

excluir niños del proceso educativo que por su capacidad para enseñar las habilidades básicas a una gran proporción de la población. El mantener altísimas tasas de repetición de año, tanto como de deserción escolar en los colegios Primarios durante los últimos cincuenta años, confirma esta evaluación. En este contexto, los conceptos y teorías desarrolladas por la psicología educacional han sido frecuentemente considerados como responsables en parte de este proceso de estigmatización de los niños de clase trabajadora, sea bajo la hipótesis del fatalismo biológico o social. La psicología educacional es usualmente vista como que ha contribuido a reproducir las desigualdades sociales hasta el punto que le dio a los educadores los instrumentos de selección y los modelos de interpretación que tienden a volver invisibles los mecanismos de dominación de clases y de reproducción social comprendidos en el proceso de producción del fracaso escolar.

Para explicar esta relación, algunos autores han sugerido que hay un vínculo entre los temas escogidos por los psicólogos educacionales y sus filosofías sociales. En un estudio sobre las consecuencias del uso de pruebas de inteligencia en escuelas norteamericanas y de la defensa del punto de vista de los primeros psicometristas norteamericanos de que la inteligencia es heredada, Kamin observó que "las pruebas de C.I. en Norte América y la manera de concebirlas han sido fomentadas por hombres comprometidos con un punto de vista social particular. Ese punto de vista incluye la creencia que aquéllos en el fondo son, genéticamente, víctimas inferiores de sus propios defectos inmutables."

Partiendo de un detallado examen de las fuentes en las que se basó la ideología de los pioneros de la psicología aplicada en los EE.UU. -tal como la Eugenésia- Kamin concluyó que el punto de vista de la sociedad como una jerarquía de talentos ha contribuido a condicionar las preguntas hechas y los instrumentos de medición de la habilidad intelectual desarrollados y adoptados por las escuelas. Sin embargo, Kamin limitó su estudio a aquellos teóricos que afirmaban que la inteligencia se transmite hereditariamente. También dijo que un punto de vista ambientalista sobre el desarrollo de la cognición hubiese provocado consecuencias menos perjudiciales para los grupos sociales oprimidos.²

La idea de que ciertas concepciones de la sociedad interfieren no solamente con el uso de la psicología educacional por las instituciones sociales, sino también con la elaboración teórica dentro de la disciplina y las cuestiones que se vuelven temas de investigación futura, está presente en varios estudios de la historia de la relación entre psicología y educación. Estos estudios

2. Kamin, L. *The science and politics of IQ*. N.Y.: John Wiley & Sons, 1974.

proviene de la idea de que el conocimiento científico se desarrolla de las demandas planteadas por la sociedad. La aplicación creciente de las ciencias humanas y sociales a los problemas sociales durante el siglo XX fue el resultado de un proceso de racionalización de la vida social provocada por la expansión de la división capitalista del trabajo y por un intento de legitimizar varios procedimientos de control social.

En este sentido, Bowles y Gintis interpretaron la difusión del uso de pruebas de C.I. en las escuelas como un medio para estratificar la población en edad escolar de acuerdo con la división capitalista del trabajo. Para estos autores, las pruebas de C.I. contribuyeron a reforzar el rol de las escuelas como agencias de reproducción de las desigualdades sociales, así contradiciendo su aparente rol de democratizar oportunidades.³ También Evans y Waites, en un estudio de la historia social de la psicometría en los EE.UU., enfatizan el rol de la psicometría aplicada a la educación como una ideología destinada a justificar procedimientos de control social.⁴

Karier también afirmó que la adopción de las pruebas de C.I. en las escuelas norteamericanas contribuyó no solamente a seleccionar y distribuir estudiantes a lo largo de la jerarquía social de ocupaciones, sino también a difundir la idea de que hay una relación entre inteligencia, mérito y éxito en la escuela y en las profesiones más valoradas socialmente. Esta idea es central dentro de la ideología meritocrática. Por consiguiente, las pruebas han sido elaboradas no sólo con el propósito de seleccionar a los más talentosos -esto es, aquellos mejor adaptados a los ideales liberales y meritocráticos dominantes- sino también para convencer a los demás que la clasificación era justa, puesto que se basaba en una medida objetiva. En este sentido, la adopción de las pruebas que pudieran discriminar claramente las características de clase era una condición necesaria para el funcionamiento de un sistema que pretendía ser meritocrático mientras en realidad estaba basado en la dominación de clases y la opresión del trabajo manual.⁵

A lo largo de la misma línea de razonamiento, Patto observó que las primeras teorías de las diferencias individuales estaban fuertemente influenciadas por la ideología meritocrática que prevalecía en las sociedades capitalistas. Para ella, la noción que la inteligencia existe como una cualidad heredada

3. Bowles, S. & Gintis, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1977.

4. Evans, B. & Waites, B. *IQ and mental testing: an unnatural science and its social history*. Atlantic Highlands, N. J.: Humanities Press, 1981.

5. Karier, C. "Testing for order and control in the liberal corporate state". In Block, N.J. & Dworkin, G. (eds.). *The IQ controversy*. N. Y.: Random House, 1976.

y como una capacidad de adaptación a nuevas situaciones conlleva la ideología de la cual proviene: que las sociedades modernas están organizadas como jerarquías de talentos, asociada a la noción de que el éxito individual proviene de una capacidad individual de integración a las prácticas y valores dominantes. Por consiguiente, la medición de las habilidades mentales y el modelo de clasificación de los estudiantes adoptado por las escuelas en base a las habilidades intelectuales tal como son medidas por los tests de C.I., habrían sido usados como “procedimientos que manipulan la eficiencia del sujeto dentro del sistema social, astutamente distribuyendo a los integrados y permitiendo la identificación de los marginados -aquéllos que serían sometidos a las medidas técnicas dirigidas a su reintegración o segregación dependiendo de los intereses del sistema”. Siguiendo con Patto, las prácticas de adaptación o exclusión que derivan de la psicología educacional hubiesen persistido aun cuando se derivaran de un modelo diferente al hereditario. Para ella, las técnicas educacionales que derivan tanto del modelo conductual como del humanista serían igualmente alienantes, puesto que todas ellas se dirigen a adaptar al individuo al orden social que no se discute. ⁶

La hipótesis de una dialéctica institucional

Otros historiadores de la psicología y de la educación, cuando se aproximan a la cuestión de la aplicación de la psicología a la educación, asumen un punto de vista menos radical y determinista. Afirman que la adopción de evaluaciones de la inteligencia y de procedimientos de agrupación homogénea en los sistemas educativos masivos no sería el resultado de una deliberada política destinada a excluir a ciertos grupos sociales de privilegios sociales asociados con la instrucción, en base a argumentos sesgados relativos a los grupos dominados. En lugar de eso, la adopción de tales procedimientos provendrían del reconocimiento en las escuelas de la necesidad de manejar la gran diversidad de la población escolar -tanto en términos socio-económicos como cognitivos. Desde este punto de vista, los efectos perjudiciales del modelo de clasificación adoptado hubiera sido un resultado real de la aplicación de la psicología a la educación, pero un resultado que no era esperado por los educadores y psicólogos implicados en su construcción.

Chapman, por ejemplo, consideró que la adopción de prácticas de medición de la inteligencia por las escuelas norteamericanas a principios del siglo XX, resultó de tres movimientos paralelos. Por un lado, la experiencia

6. Patto, M. H. *Psicologia e ideologia: uma introducao crítica a psicologia escolar*. Sao Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

con las pruebas de C.I. en el ejército durante la Primera Guerra Mundial habría contribuido a organizar una red profesional de psicólogos. Estos profesionales habrían naturalmente buscado el apoyo de otras instituciones, entre ellas las escuelas, para aplicar sus descubrimientos. Por otro lado, el cumplimiento de leyes de educación obligatoria para todos los niños entre los siete y los catorce años de edad ha llevado a las escuelas a niños provenientes de distintos orígenes sociales y culturales, para quienes los procedimientos educativos tradicionales no siempre fueron eficientes. De esto se deriva la necesidad sentida por las escuelas de buscar nuevas maneras de tratar con esa diversidad. La cuestión de la eficiencia se volvió crítica no sólo por la prevalencia de valores progresivos -el tercer movimiento detectado por el autor como responsable de la adopción de las pruebas de C.I. en las escuelas- sino también porque las escuelas estaban presionadas para asumir tareas de educar a los niños por un sociedad integral. El ideal de la educación universal se había vuelto hegemónico. Chapman dice, sin embargo, que el proceso de adopción de la medición de la inteligencia no fue pacífico. Por el contrario, serios cuestionamientos sugieron no sólo en los psicólogos mismos, sino también en los padres y profesores. Muchos se opusieron a las pruebas de C.I. considerando que una definición prematura del destino de los niños en base a la evaluación psicológica de su potencial contradecía el ideal democrático de igualdad de oportunidades. Sin embargo las escuelas habrían adoptado masivamente las pruebas de C.I. porque estos instrumentos parecían satisfacer la necesidad de clasificación hecha ya a través de evaluaciones académicas, suministrando, sin embargo una medida menos subjetiva de las capacidades individuales. El resultado de este proceso fue, por un lado, que un número pequeño de oportunidades se habrían abierto a nivel individual, pero seguidas por una clara pérdida para los grupos sociales que tendían a obtener menores resultados en las pruebas, tales como los negros o los estudiantes de origen latino.⁷

En un estudio sobre la historia social del sistema escolar público en los EE.UU. Tyack también observó que la adopción de instrumentos de medición de la habilidad mental en las escuelas crecientemente burocratizadas, contribuyó a volver sistemático el fracaso de los niños que provenían de grupos minoritarios o de clases trabajadoras. Para este autor, la búsqueda de la eficiencia proclamada por los educadores progresistas y la mayor atención prestada a la dimensión estrictamente individual de los estudiantes, ignorando así su identidad socio-cultural, habría llevado gradualmente a las escuelas a renunciar a los ideales de democratización sobre los que se basa la institución de la educación universal. A lo largo de este proceso, se posibilitaron los efectos

7. Chapman, Paul D. *Schools as sorters: Lewis M. Terman and the intelligence testing movement*. Stanford Univ., 1979, Doctoral dissertation.

perjudiciales del sistema hacia los grupos sociales en desventaja. Al mismo tiempo, las víctimas del sistema eran consideradas más y más responsables de su propio fracaso ⁸.

Contrario al punto de vista determinista -en el que sólo se analizan los mecanismos de reproducción de clases inscrito en la producción y difusión de la psicología educacional el enfoque aquí llamado "dialéctica institucional" reconoce no solamente las contradicciones que impregnan la psicología educacional en sí, sino también los que prevalecen en el sistema educativo. Cronbach, por ejemplo, afirmó que aunque muchos de los que apoyan la aplicación de la psicología a la educación eran políticamente conservadores y estaban de acuerdo, o aun reforzaban, el sesgo social y cultural en base a argumentos "científicos", otros estaban genuinamente comprometidos con la defensa de la democratización de oportunidades a través de la educación.⁹ Tyack también revela cómo ciertas contradicciones sociales se trasladan en procedimientos organizacionales que pueden producir efectos dañinos e inesperados a aquéllos que participan en el proceso. La lectura de sus informes muestra que, más que ser sólo agencias de reproducción de dominación de clases, las escuelas son arena de lucha política e ideológica, como las define Carnoy y Lewin ¹⁰. En las sociedades capitalistas, la permanente tensión vivida por las escuelas entre la selectividad y la democratización, expresa tanto los contenidos como los mecanismos de esta lucha. La psicología educacional misma participa en esta tensión, en la medida en que los procedimientos que ofrece a las escuelas puede llevar, en ciertos contextos, al reforzamiento de la selectividad; en otros, a la democratización de las oportunidades.

La psicología educacional y el contexto social: la expresión de las contradicciones sociales.

El modo en que las escuelas públicas brasileñas incorporaron las sugerencias de Antipoff ejemplifica claramente este proceso. En este caso, una propuesta que tendía a democratizar las escuelas públicas -a considerar los resultados de las pruebas de inteligencia como señales de las condiciones precarias de vida de los niños, y a trabajar para minimizar los efectos de un ambiente perjudicial y a aumentar las oportunidades de aprendizaje para esos

8. Tyack, D. B. *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1974.

9. Cronbach, L. J. "Five decades of public controversy over mental tests". *American Psychologist* 30 (1), Jan. 1975.

10. Carnoy, M. & Lewin, H. *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford Univ. Press, 1985.

niños- se transformó en lo opuesto. Las escuelas consideraron que los resultados bajos en las pruebas de C.I. en niños provenientes de un nivel social inferior eran un seguro predictor del fracaso escolar, y se desinteresaron en mejorar el desempeño de aquellos niños. El mantenimiento de altas tasas de repetición dentro del sistema nos da una idea de los efectos de este proceso. Los resultados de las pruebas fueron usados no sólo como predictores de éxito o fracaso escolar, sino también como índices para la evaluación del trabajo de los profesores. Si un profesor era responsable de un salón de un nivel mental superior se esperaba un alto porcentaje de promociones a fin de año. Si, por el contrario, el profesor era responsable de un salón débil, se esperaban altas tasas de repetición. La oficina central de planificación establecía generalmente cuáles eran las tasas de repetición y promoción esperadas para cada tipo de salón. ¹¹ Por consiguiente, no es extraño que, con el pasar del tiempo, las evaluaciones de los profesores se volvieran más y más similares a las señaladas por la burocracia central y que gradualmente un conjunto de estereotipos y preconcepciones sobre el desarrollo de las capacidades intelectuales en niños de clases trabajadoras se extendieran entre las personas en la escuela, constituyendo lo que ahora llamamos el punto de vista de "fatalismo social". Mientras todo esto sucedía en las escuelas públicas, Antipoff se apartó de ellas criticándolas severamente. Cuando ella percibió que sus propuestas no eran entendidas por los educadores de las escuelas públicas, Antipoff decidió experimentar por sí misma y fundó la Escuela-Granja Rosario, una escuela para niños abandonados y retardados. Allí se dedicó al desarrollo de un modelo educacional generoso y democrático basado en la idea de que las habilidades intelectuales de los niños "excepcionales" podían ser desarrollados en un ambiente no segregacionista, cooperativo y favorable, donde prevalezcan el respeto por el potencial del otro y los valores humanitarios. ¹²

Si adoptamos un modelo reproductivista y aceptamos la afirmación de que la psicología educacional -cualquiera sea el modelo teórico en que se base su práctica- siempre trabaja hacia la reproducción de la dominación de clases, el trabajo de Antipoff luce como una anomalía. Patto, por ejemplo, piensa que es posible reunir todos los enfoques diferentes del fracaso escolar producido por los psicólogos educacionales como procedimientos destinados ya sea a reproducir la dominación o a difundir los mitos alienantes concernientes a la

11. Departamento de Educacao. "A homogeneizacão das classes e os resultados escolares em quatro anos (1935-1938)". *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 13(173), 1940:99-178.

12. Cf. Antipoff, H. "Educação dos excepcionais". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 25(61), 1956; "Do lústro em lústro: os jubileus de três instituições para excepcionais". *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil* 19, 1965; "Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural", *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil* 31, 1966; "Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?" *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1(1), 1944.

igualdad de oportunidades. Para ella, sólo en el pasado reciente, cuando algunas teorías psicológicas empezaron a incorporar conceptos socio-políticos en su formulación y a desarrollar hipótesis sobre la relación entre fracaso escolar y “necesidades del sistema”, uno puede decir que una psicología del oprimido comenzó a existir.¹³

Este análisis puede ser exacto si uno considera la adopción de los conceptos y teorías de la psicología educacional por un sistema escolar ya comprometido con un modelo predominantemente antidemocrático y selectivo. Es bastante difícil aplicar esta interpretación a toda la producción de la disciplina. El ejemplo de la Granja del Rosario es claro. Enfrentada a la imposibilidad de trabajar hacia la democratización de las escuelas públicas, Antipoff intentó desarrollar en Rosario el modelo de una escuela popular y abierta sintónica con las necesidades de las clases trabajadoras. En lugar de tratar de difundir los “mitos alienantes” relacionados con la igualdad de oportunidades, el modelo rosariano se basó precisamente en el reconocimiento de las diferencias sufridas por los llamados niños socialmente en desventaja en comparación con los niños provenientes de las clases altas. Fue sobre estas diferencias que la escuela rosariana se propuso trabajar, dirigida a construir la misma posibilidad de igualdad de oportunidades para cada niño. Para el estricto academismo del sistema escolar público, la escuela de Rosario ofrecía un modelo alternativo en el que tanto el trabajo manual como el intelectual eran percibidos como parte y parcela de la experiencia de vida de cada uno. “Piensa con tus manos, tus manos son una extensión física de tu inteligencia”, exige Antipoff.¹⁴ Se criticaba el carácter monótono, repetitivo asignado al trabajo manual en una sociedad en la que los trabajadores han sido privados de la capacidad de planear su propio trabajo. El modelo rosariano ofrecía una alternativa en la que los estudiantes-trabajadores podían participar en cada paso del proceso de trabajo, permitiendo alguna libertad de elección sobre la clase específica de tarea que cada uno quería hacer. Contra la organización rígida, jerárquica y autoritaria adoptada por las escuelas públicas, la Granja de Rosario ofrecía la alternativa de permitir a sus estudiantes tener algo que decir respecto de su propia educación. De esta manera, se suponía que su potencial para rebelarse sería dirigido hacia fines más productivos, hacia su integración dentro del grupo, manteniéndose cierta autonomía personal. Contra el modelo competitivo y exclusivista adoptado por las escuelas públicas, la Granja de Rosario ofrecía una alternativa basada en la cooperación, la participación, la democracia. Todos estos principios que guiaron la experiencia educacional rosariana fueron

13. Patto, op. cit., p.109

14. Pinheiro, I. M. “Fundação Helena Antipoff”. *Boletim da Fundação Helena Antipoff*, 1980.

elaborados por Antipoff en base a la idea de que las habilidades intelectuales de cada niño pueden ser desarrolladas en un ambiente favorable; esto es, en base a un punto de vista específico de la psicología educacional. ¿Cómo construir el significado de esta tendencia, nacida en el mismo territorio de la psicología educacional?

Por supuesto podemos simplificar nuestra respuesta y considerar simplemente que la Granja Rosariana sólo estaba colaborando a difundir aquellos mitos alienantes relacionados a la posibilidad de democratizar la educación. Sin embargo, la idea de democracia no es solamente un mito manipulado por las clases dominantes con el propósito de controlar la división social del trabajo. También es una búsqueda legítima, un sueño que tradicionalmente ha sido parte de lucha de la clase trabajadora por mejorar las condiciones de vida. Por consiguiente, podemos considerar que el modelo rosariano instigaba a esta búsqueda y compartía los sueños de los grupos oprimidos. Esta es quizá la razón por la cual Antipoff era amada por todos aquellos que trabajaron con ella. Aunque elogiada, la experiencia rosariana estuvo aislada. Los propósitos del sistema escolar público brasileño no encajaban con la orientación abierta y democrática ahí desarrollada.

La experiencia de la Granja Rosariana y de otras muchas escuelas alternativas que aquí y allá intentaban tratar las dificultades enfrentadas por los niños de la clase trabajadora en las escuelas comunes, es una señal de que, como la educación, la psicología educacional es también una arena de lucha ideológica. Puede ser considerada como un campo simbólico en el que se inscriben y expresan de variadas formas las contradicciones de las sociedades capitalistas. Es obvio que la mayor parte de su producción es una respuesta a la búsqueda de la reproducción de la dominación de clases y de la desigualdad social. Pero también podemos percibir, a lo largo de su desarrollo, una tendencia que va en dirección opuesta, contradiciendo las demandas de la dominación. Es precisamente esta tendencia la que contribuye a elaborar las demandas de la contradominación, partiendo de las claves que el pensamiento y la lucha de las clases dominantes indican. Las fuentes para la psicología que reproduce la dominación de clases ya han sido estudiadas y reveladas cuidadosamente. La tarea ahora es rastrear los orígenes de una producción teórica que se oponga a la dominación.

Esta tarea concierne tanto al análisis de la producción teórica de la psicología educacional como al estudio de la dinámica de las instituciones educacionales. En una sociedad dividida por contradicciones de clase, su superestructura está ciertamente atravesada por varias expresiones de estas contradicciones. La teoría de la reproducción ayuda a revelar uno de los lados de la contradicción, al punto que revela el momento en que las estructuras de dominación se elaboran y transforman en prácticas de segregación y exclusión.

En el caso de la psicología educacional, este es el momento en que las ideologías más conservadoras juegan el rol de suministrar a los psicólogos educacionales con su propia hipótesis a ser confirmada.

Por otro lado, la interpretación de la relación entre psicología educacional y las escuelas requiere también la observación de cómo esas contradicciones se expresan en las instituciones educacionales. Estas instituciones también trabajan bajo presiones contradictorias. Por consiguiente, su uso de los conceptos y teorías psicológicas puede, en muchos casos, ser contradictorio. Es exactamente este aspecto de la cuestión lo que se revela por los historiadores que enfatizan los efectos de la dinámica organizacional de las escuelas en el uso de pruebas mentales e interpretaciones psicológicas.

Respecto al momento en que una psicología de los dominados es elaborada, la psicología educacional debe ser entendida como un campo dividido, en el que diferentes ideologías y puntos de vista de la educación son constantemente confrontados. Una psicología de los dominados sólo puede desarrollarse en base a hipótesis que han sido por lo menos bosquejadas por los oprimidos, los segregados y los grupos sociales dominados. Y sus respuestas continuarán los ideales generosos y libertarios incluidos en estas hipótesis, como utopías sociales. Reconocer que las divisiones teóricas dentro de la psicología educacional pueden ser más que simples especulaciones académicas es reconocer que su historia puede no sólo ser leída como una reproducción perenne de la dominación de clases, sino como un discurso que expresa en sí mismo las ideas de las diferentes filosofías sociales, tanto las que son elaboradas por los grupos dominantes como las que emergen de la experiencia de los dominados. Esta es la lección que aprendemos cuando observamos la experiencia de Fazenda do Rosario.

BIBLIOGRAFIA

- Antipoff, H. (1936) "O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte." *Revista do Ensino* 134-136. Belo Horizonte, 127-204.
- Antipoff, H. (1932) "O que é o Test Prime?" *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 16-7.
- Antipoff, H. (1956) "Educação dos excepcionais". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 25 (61).
- Antipoff, H. (1965) "Do lustro em lustro: os jubileus de tres institucoes para excepcionais". *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. 20.
- Antipoff, H. (1966) "Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural", *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. 31
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

- Carnoy, M. & Lewin, H. (1985) *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Cronbach, L. J. (1975) "Five decades of public controversy over mental tests". *American Psychologist* 30 (1), Jan.
- Chapman, Paul D. (1979) *Schools as sorters: Lewis M. Terman and the intelligence testing movement*. Stanford Univ., Doctoral dissertation.
- Departamento de Educação. (1940) "A homogeneizacão das classes e os resultados escolares em quatro anos (1935-1938)". *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 13(173).
- Evans, B. & Waites, B. (1981) *IO and mental testing: an unnatural science and its social history*. Atlantic Highlands, N. J.: Humanities Press.
- Fletcher P. (1984) *A repitência no ensino de 1 grau no Brasil: um problema negligenciado na educação brasileira*. Stanford Univ. mimeografiado.
- Kamin, L. (1974) *The science and politics of IO*. N.Y.: John Wiley & Sons.
- Karier, C. (1976) "Testing for order and control in the liberal corporate state". En Block, N.J. & Dworkin, G. (eds.). *The IO controversy*. N. Y.: Random House.
- Patto, M. H. (1984) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pinheiro, I.M. (1980) "Fundação Helena Antipoff". *Boletim da Fundação Helena Antipoff*.
- Tyack, D.B. (1974) *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press