

# Entre la filosofía y la psicología en Chile. Amanda Labarca en el cruce de dos disciplinas

*Between philosophy and psychology in Chile: Amanda  
Labarca at the intersection of two disciplines*

JOSÉ RAMOS-VERA\*

Doctor en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule.  
Curicó, Región del Maule, Chile. jeram@ucm.cl

NICOL A. BARRIA-ASENJO\*\*

Dirección de Investigación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.  
nicol.barriaasenjo99@gmail.com

RECIBIDO EL 22 DE ABRIL DE 2024, APROBADO EL 5 DE JUNIO DE 2024

## RESUMEN ABSTRACT

El presente artículo contribuye a reflexionar en torno a los aportes que realizara la intelectual chilena Amanda Labarca en las hibridaciones entre filosofía y psicología, lo que permite discurrir hacia reflexiones y debates que se suscitan en el campo educativo en el tránsito del siglo XIX al XX. Se utilizó principalmente fuentes primarias para abordar diversos aspectos de la obra de Amanda Labarca y se recurrió a sus primeros trabajos vinculados a la educación y enseñanza. Se asignó relevancia a su obra *Lecciones de Filosofía* (1922), la que siendo un texto eminentemente filosófico, a su vez, refleja los preludios de la psicología general y educativa en Chile, los cuales se presentan en un período de inmersión en el cual una joven Labarca estudió en profundidad y divulgó a los principales autores estadounidenses que forjaron los nexos entre ambas disciplinas (filosofía y psicología).

This article contributes to reflect on the contributions made by the Chilean intellectual Amanda Labarca in the hybridizations between philosophy and psychology, which allows us to reflect on the reflections and debates that arose in the educational field in the transition from the nineteenth to the twentieth century. Primary sources were mainly used to address various aspects of the work of Amanda Labarca and her early works related to education and teaching were used. Relevance was assigned to her work *Lecciones de Filosofía* (1922), which, being an eminently philosophical text, also reflects the preludes of general and educational psychology in Chile, which are presented in a period of immersion in which a young Labarca studied in depth and disseminated the main American authors who forged the links between both disciplines (philosophy and psychology).

## PALABRAS CLAVE

Amanda Labarca, filosofía, psicología, pragmatismo filosófico, Chile.

## KEYWORDS

Amanda Labarca, philosophy, psychology, philosophical pragmatism, Chile.

\*  [orcid.org/0000-0002-8327-3658](https://orcid.org/0000-0002-8327-3658)  Google Scholar

\*\*  [orcid.org/0000-0002-0612-013X](https://orcid.org/0000-0002-0612-013X)  Google Scholar



## 1. Introducción

Los sujetos, objetos y contextos de interés de la historiografía moderna se han ampliado de forma significativa en las últimas décadas, incluso, adentrándose en múltiples disciplinas. Ejemplo de lo anterior son las áreas de filosofía y psicología desde donde se formularon nuevas interrogantes que movilizaron a investigadores a incorporar múltiples enfoques, entre estos, el historiográfico.

En el caso de Chile, las décadas finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX han sido períodos de interés para el cruce entre filosofía y psicología, lo que permitió plantearse preguntas que ayudaban a discurrir la verdad del error, ya que la filosofía comunica a las demás ciencias las razones últimas y principios supremos, de los que no puede prescindir ciencia alguna si quiere establecer sobre bases sólidas el sistema de verdades que la constituyen. Además, la filosofía ejerce un gran influjo en la conducta moral del hombre como individuo y ciudadano, para así mostrar los supremos fundamentos de la moralidad y enseña las leyes y deberes a los cuales el individuo debe arreglar su conducta (Ginebra 47, 49).

Se observó el influjo de postulados y teorías educacionistas europeas que se importaron a propósito de la creación del Instituto Pedagógico, institución encargada de la formación de profesores para la enseñanza secundaria. Seguidamente, se levantaron en las dependencias educacionales los primeros laboratorios de psicología en Chile, en las ciudades de Copiapó y Santiago, a cargo del profesor chileno Rómulo Peña (1866-1938) y el psicólogo alemán Wilhelm Mann (1874-1948) respectivamente, lo que marcó un punto de avance importante en la psicología local, que desde un inicio rescató la tradición experimentalista de Wilhelm Wundt (1832-1920). La literatura psicológica se fue adentrando en múltiples disciplinas, ejercicio que había iniciado a mediados del siglo decimonónico, pero que se vio aumentado desde las primeras décadas del siglo XX (Salas, "Amanda Labarca" 17). Por ejemplo, se observó el vínculo psicología y literatura, con trabajos como *Ensayos psicológicos y literarios*, del escritor Juan Mackenna, o las menciones al *psicologismo* como corriente literaria que incorporó Labarca en su primera novela titulada *Impresiones de juventud*. También se apreció la irrupción de la psicología en el área forense-criminal, lo que se constata con la circulación de trabajos como *La psicología experimental como guía de la práctica forense* de Wilhelm Mann, en el que se ofreció un

compilado de investigaciones en las que esta diada disciplinar prestaba importantes utilidades teóricas y prácticas.

El período 1920-1930 fue testigo de un despliegue teórico y práctico aún mayor. Se implementaron las primeras aplicaciones métricas de la psicología, a través de la medición de la inteligencia y del desarrollo mental, liderados por el profesor Luis Tirapegui (Falabella y Ramos 69), lo que refiere un estado de la cuestión que transita hacia la idea de Charles Pierce de un pragmatismo filosófico, quien plantea que toda idea se pauta en la posibilidad de práctica, lo que a su vez presenta un concepto intelectual con argumentos relativos al hecho objetivo (Thomson 8).

Hacia mediados del siglo XX, producto de todos los avances conseguidos por la psicología que comienza a considerar la evidencia como criterio supremo de certeza, se hizo necesaria su profesionalización, orquestándose los primeros programas y cursos que sustentaron la formación de psicólogos en Chile, siendo estos los primeros en Latinoamérica (Salas, “El Informe Nassar” 110).

En primer lugar, el presente escrito aborda a la intelectual chilena Amanda Labarca y su período de *inmersión* en la psicología, lo que se desarrolla fundamentalmente a través de su obra *Lecciones de Filosofía*, publicado por primera vez en 1922<sup>1</sup>, esto no sin antes referir su viaje a Columbia University en Estados Unidos para empaparse de la filosofía deweyana y acercarse de esta forma a la filosofía y a la psicología que se propagaba en este país. En segundo lugar, se expondrán los hallazgos que dejó el análisis de su primer texto educacional, titulado *La Escuela Secundaria en los Estados Unidos* y publicado en 1919, año previo a la promulgación de la Ley de Obligatoriedad Escolar que remeció el panorama educacional en Chile, y, en tercer lugar, se presentarán los hallazgos que arrojó la exploración de *Lecciones de Filosofía. Tomo I y Tomo II* (Labarca). Cabe señalar que, de manera conjunta a estos períodos, se remitirán antecedentes biográficos y contextuales que

<sup>1</sup>Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura en el que se exploran los vínculos entre Labarca y la psicología educacional en la primera mitad del siglo XX. Los análisis preliminares permiten levantar la propuesta de tres períodos que marcan este vínculo. Un primer *período de inmersión*, que es el que se profundiza en esta investigación; posteriormente se evidencia un *período de transición*, que albergó los años de 1925 a 1937 y finalmente un *período de consolidación*, que se extendió de 1938 a 1955. Mayores detalles de esta propuesta se encuentran en el proyecto de tesis doctoral desarrollado por Ramos-Vera, realizado en 2022, titulado *Amanda Labarca y sus contribuciones a las relaciones entre psicología y educación en Chile (1910-1955)*.

permitirán integrar y conocer algunos elementos que permitan observar lo más íntegramente el contexto y sujeto de estudio, que es conocer el cruce de estas dos disciplinas (filosofía y psicología) a través de la obra labarquista.

## 2. Viaje hacia un movimiento filosófico educativo (1910-1912)

Amanda Labarca (1886-1975) nació en Santiago de Chile. Realizó sus estudios de enseñanza primaria y secundaria en establecimientos educacionales para mujeres en la capital del país. Continuó estudios de pedagogía en castellano en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, obteniendo su título universitario en 1905. En paralelo a sus estudios, ingresó a trabajar en 1903 como ayudante en la Escuela Normal n.º 3 de Santiago. En 1904 integró las filas de la Asociación de Educación Nacional, donde se encargó de gestionar la *Revista Pedagógica*, antecedente relevante para esta investigación, porque esta publicación tuvo un destacado rol en la difusión de las nuevas prácticas pedagógicas, principalmente aquellas provenientes de Estados Unidos, desde donde se impulsaban “las ciencias de la educación” (Labarca, *Historia* 223).

Con estos antecedentes se comienza a observar un vínculo importante con el contexto educacional a través de diversas aproximaciones. Esto se amplió en 1906, cuando se incorporó al sistema educativo como profesional, a través del cargo de profesora de castellano en el Liceo n.º 2 de Niñas y como subdirectora del establecimiento donde previamente había sido ayudante; posteriormente, comenzó a trabajar como profesora en el Santiago College. Esta fue una experiencia crucial para ella, ya que pudo aprender el idioma inglés, el que facilitó sus múltiples viajes al extranjero, pero también, le permitió ampliar el abanico de lecturas, pudiendo conocer los clásicos de la literatura inglesa (Reyes et al. 120). Con todos estos antecedentes, Labarca ya destacaba en las esferas sociales e intelectuales chilenas, lo que repercutió positivamente para ser beneficiaria en 1910 de una beca para estudiar en Estados Unidos. Inició su aventura en tierras norteamericanas en 1911, cuando viajó al destacado centro de formación de profesores Teachers College, Columbia University.

Durante los dos años que permaneció en Estados Unidos, Labarca pudo conocer los avances en psicología y su aplicación a la práctica escolar, cuestión enmarcada en el Progressive Education Movement. Este movimiento filosófico educacional se expandió rápidamente desde

finales del siglo XIX con una mirada crítica y reformista sobre el trato profesor estudiante, el rol pasivo de los educandos, así como el papel verticalista de los profesores. También se analizaron nuevas prácticas escolares, como las que impulsaban referentes en la materia, como John Dewey, William James, Charles Judd o Edward Thorndike, quienes abordaron temas como la coeducación, la organización política del alumnado o la transformación del espacio escolar hacia una institución que refleje en mejores términos una función social, integral y activa en la formación de la personalidad de los estudiantes.

Mientras Labarca se encontraba en tierras foráneas, la psicología en Chile continuó su irrupción en los debates político-filosóficos que se orquestaron durante el período 1910-1920 a propósito de la solicitud de una ley que estableciera la obligatoriedad escolar. En este marco, Luis Galdames (1881-1941), rector del Liceo Miguel Luis Amunátegui, aludió a la importancia de incorporar la evidencia psicológica a la práctica escolar:

En este punto, como en tantos otros que se refieren a las funciones educacionales, la primera palabra la tiene el psicólogo. Desde el momento en que él ha demostrado que, por encima de los rasgos comunes que caracterizan a todos los miembros de la especie y a todos los individuos de una colectividad, existen otros rasgos diferenciales que hacen de cada hombre un ser independiente y aparte de los demás, por sus sentimientos, su mentalidad y sus aptitudes; desde ese mismo momento ha sido posible afrontar este asunto con relativa base científica. (Galdames 215)

Como se observa, la función educacional y con esto, los cimientos y filosofía que sustentaron la educación decimonónica del país, comenzó a ser cuestionada. El profesor Enrique Molina (1871-1964) complementa la idea de Galdames a través de su libro *Educación Contemporánea*, donde refirió “La educación en su más amplio significado consiste en el cultivo de la personalidad” (Molina 178). Al vincular fuertemente la educación con características individuales como la personalidad, el trabajo en el espacio escolar se complejiza. Comienza a renegar de la visión de que la sala de clases está conformada por una masa homogénea de estudiantes y se reemplaza ese paradigma relacional por consideraciones que defienden el valor de la individualidad como eje central en los procesos de enseñanza, lo que Molina respalda al señalar “los adelantos de la psicología y de la pedagogía en los últimos años han

conducido a considerar y realzar el valor de la individualidad humana en la educación” (84).

Para 1916 Labarca celebraba sus treinta años, en los que ya había forjado una destacada impronta en la intelectualidad chilena, ciertamente, su experiencia personal, laboral, su incansable devoción por la lectura y un período de tres años en el extranjero –dos años en Estados Unidos y uno en Francia– la convirtieron en una reconocida mujer profesional de carácter liberal, decidida e independiente (Caiceo 106). Esto la condujo a asumir nuevas funciones laborales, lo que motivó una de las primeras resistencias socio–políticas que se intentó imponer a su persona, aunque sin éxito:

Su preparación, su actividad cultural y la modernidad de su visión la llevaron a la dirección del *Liceo de Niñas número cinco*, junto con el decreto que la nombraba se produjo la renuncia del Gabinete, porque el ministro conservador que había en éste, que no era de educación, no supo impedir el nombramiento y fue amonestado por su partido. (González 102)

En contraposición a este ministro conservador, el presidente de la República, Juan Luis Sanfuentes (1858–1930), la ratificó en el cargo, con lo que este impase quedó rápidamente subsanado. Precisamente, bajo el gobierno de Sanfuentes, e inquietando aún más al sector conservador que observaba con recelo la presencia exponencial de Labarca en el espacio público, es comisionada para viajar nuevamente a Estados Unidos en 1918, experiencia que documentó en su primer escrito pedagógico, *La Escuela Secundaria en los Estados Unidos*.

Su segundo viaje a Estados Unidos estaba pauteado por la misión de estudiar la organización del sistema escolar de este país, lo que se tradujo en seis capítulos y sesenta y un párrafos de marcada tendencia educacional, en donde explora las bases filosóficas que sostienen la práctica escolar de este país, hasta las prácticas, métodos de enseñanza y una serie de elementos de carácter práctico que acontecen dentro del salón de clases, pragmatismo filosófico que a través de James se conduce hacia la esfera psicológica. En efecto, para responder a uno de los principales problemas que sostenía la educación en Chile, concerniente a la continuación de un nivel educativo a otro, Labarca recogió el trabajo de Paul Monroe (1869–1947), quien expuso:

Se sabe ahora que, durante el período de la adolescencia, el niño sufre cambios tan radicales en su fisiología y en su psicología que la educación puede encontrar en esos cambios, suficiente base para una diferenciación entre la primera y la segunda enseñanza. (9)

Labarca tomó esta idea para reforzar la incorporación de la educación intelectual en Chile como ya se practicaba en tierras norteamericanas, en donde “los pedagogos se inclinan a basar la diferencia esencial entre la educación primaria y la secundaria en un criterio psico-fisiológico” (Labarca *La Escuela* 43). De hecho, para ejemplificar esto, recurrió al trabajo de Alexander Inglis (1879-1924), quien añade:

Toda teoría y práctica educativa debe estar determinada principalmente por la naturaleza de los individuos a educar. Reducida a sus términos más bajos, la educación es el proceso de producir, dirigir y prevenir cambios en los seres humanos. Para la producción inteligente, la dirección y la prevención de tales cambios, es necesario conocer la materia prima con la que trata la educación y, por lo tanto, el primer problema de la teoría y la práctica de la educación en cualquier departamento tiene que ver con la naturaleza de los que van a ser educados. (Inglis 3)

Si bien ya se observa la importancia que adquiere la psicología para acompañar estos procesos educacionales, Labarca aprovechó este viaje para profundizar en el estudio de otros autores, destacando — en relación con la cantidad de trabajos que incorporó — los aportes de John Dewey (1859-1952) y Charles Judd (1873-1946). Sobre Dewey, Labarca leyó *Vocational education, Democracy and education, School and society* y *How we think*; de Judd, exploró *The evolution of a Democratic School System, Psychology of High School subjects*, e *Introduction to the scientific study of Education*.

Labarca, englobó sus contribuciones al campo de una filosofía educacional más que a una psicología educacional. Situación contraria observó en Judd, de quien pudo identificar fácilmente las contribuciones explícitas a la psicología educacional, de hecho, este autor contribuyó teóricamente a forjar un sistema escolar que en todas sus etapas se sustentan en teorías y tecnologías psicológicas, es decir, basadas en la investigación científica. Judd destinó esfuerzos al estudio de la articulación entre la enseñanza primaria y secundaria señalando:

Abre el camino a las reformas docentes justificadas por los estudios científicos de la educación. Mientras exista una solución de continuidad entre las dos, los problemas de la correlación estarán complicados por barreras institucionales. Removidas estas barreras, no hay razón que impida que las cuestiones relativas al desarrollo intelectual i físico (de los niños), no se consideren en primer lugar. (Judd 475)

Labarca cerró la presentación de su texto de 1919 señalando “se avecina, pues, para nuestro sistema escolar un período de reajustamiento y de reconstrucción” (Labarca, *La Escuela* 2). Efectivamente, al año siguiente se aprobó la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, la cual impulsó considerables cambios en múltiples aspectos (Serrano et al. 266). La psicología se hizo necesaria para estudiar las características individuales de los educandos y otros procesos psíquicos tanto de estudiantes como profesores. Por esta razón, se incentivó su enseñanza en distintas disciplinas y niveles —cabe recordar que en este período no existían cursos o programas únicamente de psicología—. De este modo, Labarca preparó su propio material, publicado bajo el título de *Lecciones de Filosofía. Tomo I y Lecciones de Filosofía. Tomo II* para los estudiantes de quinto y sexto año de Humanidades respectivamente. Estos escritos se convierten en un reservorio importante para conocer su vínculo con la psicología, producto de que a diferencia del texto expuesto anteriormente, en el que se observa la lectura de distintos referentes en la materia, en estos textos se pueden conocer los constructos psicológicos en los que centró su atención y enseñanza de la disciplina.

### 3. Lecciones de filosofía

En este texto, y como se venía realizando desde el siglo XIX en escritos de otros profesores, se evidencian tempranamente menciones a la psicología, que toman ribetes más implícitos que explícitos. En efecto, Labarca destinó varios capítulos a elementos psicológicos.

Inició el Tomo I explicando la separación disciplinar que experimentó la filosofía, surgiendo la psicología:

Hasta el siglo XVIII, definíase la psicología de acuerdo con la etimología de la palabra, la ciencia del alma. Tenía por objeto estudiar no sólo las manifestaciones de la vida mental, como las emociones, los pensamientos y las

voliciones, sino sobre todo aquello que en nosotros piensa, siente y quiere, llámese alma, espíritu, mente o conciencia. Estaba, pues, estrechamente unida y sujeta a la metafísica. (Labarca, *Lecciones Tomo I* 17)

Dentro de esta nueva e independiente disciplina, Labarca concibe como fenómenos mentales a aquello que se efectúa en conexión con los órganos del cuerpo, siendo el cerebro la parte más activa y de mayor vinculación con estos hechos psicológicos. Pero a su vez, cada uno de estos fenómenos —lo psicológico y lo fisiológico— pueden estudiarse bajo características propias, de modo que el hecho psicológico se puede percibir de forma inmediata o directa, y únicamente logra ser percibido por la persona en la que tiene lugar el fenómeno; por el contrario, el hecho físico, puede ser examinado por cualquier persona producto de que es mensurable y localizable (Labarca, *Lecciones Tomo I* 18).

Labarca informaba a sus estudiantes lo complejo de clasificar los fenómenos mentales, porque la vida mental resulta difícil de estudiar, además que evoluciona y es distinta en cada sujeto. Sin embargo, y de manera provisoria, les ofreció una división en tres clases, correspondientes a:

- 1.º *Fenómenos intelectuales o representativos* que incluyen las sensaciones, las percepciones, imágenes e ideas.
- 2.º *Fenómenos afectivos o sensibles*, entre los cuales se encuentran el placer, el dolor, las inclinaciones, las pasiones: y,
- 3.º *Fenómenos activos y volitivos* en que figuran las resoluciones, los hábitos o costumbres, etc. (Labarca, *Lecciones Tomo I* 19-20)

### **3.1. Fenómenos intelectuales o representativos**

Dentro de los fenómenos intelectuales se encuentran la sensación, percepción, memoria, imaginación, atención e ideas. A continuación, se exponen las consideraciones de Labarca hacia estos constructos, los que se complementan con diversas investigaciones.

Labarca definió la sensación como “un hecho psíquico muy simple que se produce inmediatamente después que un estímulo físico ha actuado sobre un órgano sensorial” (*Lecciones Tomo I* 23). Esta definición es la

evolución de una de las primeras concepciones sobre sensación de las cuales se tiene registro y se remonta a la filosofía griega del 500-400 a. C., en donde se comprenden las sensaciones como impresiones de cosas externas en la mente. Finalmente, Labarca complementa esta apreciación añadiendo que “las sensaciones constituyen los primeros objetos de la conciencia” (*Lecciones Tomo I* 24). Lo que posiciona al estudio de la sensación como uno de los principales propósitos de la psicología de la época, considerando que el campo de interés de esta nueva ciencia se enmarca en el estudio de la conciencia (de Laguna 539).

Sobre la percepción, Labarca acotó que corresponde “al acto de interpretar la sensación” (*Lecciones Tomo I* 28). Esta relación que expuso, en donde la percepción es el resultado de las interpretaciones que consigna la persona a sus sensaciones, se insertó en una creciente corriente de estudios experimentales que se desarrollaron en el campo de la psicología (Bentley 120). A estos conceptos, le continuó el de la representación, la que presentó en los siguientes términos:

La sensación y la percepción, a pesar de sus diferencias, se parecen en que ambas nos presentan objetos vivos, intensos y presentes. De ellos, queda en nuestra mente un recuerdo, una imagen sobre la cual nosotros podemos pensar y que hasta podemos evocar voluntariamente, en algunos casos [...]. La reviviscencia de un hecho psíquico es lo que se denomina *imagen* o *representación*. (Labarca, *Lecciones Tomo I* 31)

Al ahondar en la memoria, la definió como el proceso de “conservar los hechos psíquicos, reproducirlos i reconocerlos como pasados” (32). Esta definición no difiere significativamente de los planteamientos de Ebbinghaus o James, quienes también consideran elementos como “la reminiscencia en la mente de una imagen o copia del suceso original” (James 287). Es menester recordar el hecho de que Labarca es una acérrima crítica de los procesos de memorización en el espacio escolar, lo que se observa en más de un escrito o conferencia, en donde manifestó que uno de los grandes problemas que adolece la educación es el interés desmedido del profesorado por hacer que los estudiantes memoricen lecciones abstractas, que en la mayoría de los casos no contribuirá a un desarrollo íntegro a nivel personal ni social (Labarca, *Nuevas orientaciones* 12).

Con una escritura y discurso sencillo, Labarca continuó trabajando los distintos constructos con sus estudiantes, intentando no caer en tecnicismos abrumadores que afectaran su comprensión. Es así como con sencillez declaró “La atención es el acto por medio del cual fijamos nuestra mente en algo determinado” (Labarca, *Lecciones Tomo I* 43). Al igual que James, Ribot y otros pedagogos y psicólogos, Labarca compartía la idea de que la atención es la unidad básica o condición de desarrollo de todos los procesos intelectuales. En efecto, la siguiente idea que expresó, muestra la necesidad de prestar atención la mayor cantidad de tiempo a los objetos que resultan relevantes para el sujeto, porque de este esfuerzo, que, por cierto, también puede generar agotamiento o fatiga mental, se podrán propiciar otros estados que orientan el conocimiento:

En resumen, cuanta más atención se preste a una materia, más se la dominará. Es en esta capacidad de sujetar la atención errante, una y muchas veces, donde se halla la raíz del juicio, del carácter, de la voluntad. Por lo tanto, debemos poner el máximo posible de nuestra atención en los objetos que deseamos conocer, y si por ley natural de la atención, ésta se escapa a menudo, estar con la voluntad alerta para volver a fijarla en lo que deseamos. (Labarca, *Lecciones Tomo I* 44)

Con el concepto de *atención*, Labarca cerró las menciones psicológicas en el primer tomo de *Lecciones de Filosofía*, dando paso a temas de historia, filosofía y lógica, los que no serán profundizados en esta investigación. A continuación, se exponen las consideraciones psicológicas que incorporó en el segundo tomo.

### 3.2. Fenómenos sensitivos o afectivos

El estudio de las emociones y el vínculo con la manifestación biológica — a nivel interno — y la expresión física — a nivel externo — no resultaba ser una labor fácil de estudiar, considerando lo volátil que resultan las emociones en comparación a procesos intelectuales:

Una emoción es una tendencia a sentir... tienen también su “expresión” corpórea, en la que puede haber una fuerte actividad muscular (como en el miedo o la ira, por ejemplo); y así resulta algo difícil en muchos casos separar la descripción del estado “emocional” de la correspondiente a

la reacción “instintiva” que el mismo objeto puede provocar.  
(James 373)

El estudio de emociones cobró relevancia porque “la sensibilidad se desarrolla más temprano en el niño y más primitivamente en el orden de la naturaleza [...]. La plenitud de la vida intelectual, por el contrario, es sólo privilegio del hombre adulto” (Labarca, *Lecciones Tomo II* 15). Al respecto, expuso sobre los fenómenos sensitivos, centrándose principalmente en el placer y dolor. Señaló que la comprensión de ambos elementos todavía no lograba un nivel de desarrollo adecuado en la psicología, por lo que se continuaba trabajando bajo las consideraciones filosóficas de estos afectos.

Estos conceptos están acotados a la realización de una actividad, en la medida que esta requiera de un esfuerzo para el sujeto, vivencia dolor, y experimentará placer en la situación contraria. Sin embargo, esto no es del todo cierto, ya que el dolor se activará únicamente si el esfuerzo es mayor a la fuerza o contrario a las inclinaciones del sujeto (Labarca, *Lecciones Tomo II* 16). En otras palabras, la persona estaría destinada a padecer dolor si actúa en contra de su voluntad o demande un esfuerzo físico que sobrepase la respuesta biológica que puede generar.

Concluye que el placer o la dicha será una vivencia afectiva que experimentan quienes trabajan y se dedican a aquello por lo que voluntariamente se inclinan, acorde a las cualidades físicas, morales e intelectuales (16). Al aplicar esta idea al espacio escolar, junto con la noción de que la sensibilidad se desarrolla tempranamente, se reforzaba la tesis de la necesidad de estudios de carácter paidológicos, que permitan la exploración del niño, en su condición física, pero también afectiva e intelectual, tendencia que ya se observaba en Chile desde finales del siglo XIX (Espejo 28).

### 3.3. Fenómenos activos y volitivos

En el capítulo que dedicó a los fenómenos activos y volitivos Labarca incursionó en los conceptos de *carácter* y *hábitos*, los que serán desarrollados en los siguientes párrafos; no obstante, algo que se evidencia rápidamente en este capítulo, a diferencia de los dos anteriores, es que constantemente vinculó lo teórico con la población escolar, ejercicio que no se vislumbra en las tipologías anteriores. Esto puede explicarse porque ambos conceptos fueron de interés para la

psicología, consiguiendo avances importantes desde aquí (Thorndike 5), contrario a los conceptos anteriores, en donde todavía se registraba una transición entre filosofía y psicología.

Labarca planteó que cuando un niño persigue un sueño, trabaja por conseguir un premio, busca sentir placer y divertirse, o de mayor tiene como objetivo estudiar determinada profesión y se moviliza hacia cualquiera de estos propósitos, desarrolla un ideal y un fin al cual se orienta su voluntad, y el carácter vendría a ser “la voluntad organizada, que se manifiesta como una manera relativamente uniforme y constante de sentir, pensar y querer innato” (Labarca, *Lecciones Tomo II* 46). Dentro de la clasificación del carácter, Labarca comparte la propuesta por Ribot, quien identifica a los tipos amorfos, los inestables, los sensitivos, los activos, los apáticos, los intelectuales y los equilibrados (Labarca, *Lecciones Tomo II* 49). Cabe señalar que para la caracterología se entiende por *tipos* “aquello fundamental y común a un grupo, más allá de las variaciones individuales y accidentales” (Binois 53).

En relación a los hábitos, Labarca señaló que “es la tendencia a repetir un mismo acto” (Labarca, *Lecciones Tomo II* 53), y si bien podría tener algún parentesco con la memoria, no se deben confundir estos procesos, esto quedó clarificado con la exposición de Labarca:

La actividad voluntaria no es la forma más común de la actividad humana. Hoy efectuamos un acto con un esfuerzo de nuestra voluntad, mañana lo repetimos con un esfuerzo menor, pasado mañana todavía es más pequeño el esfuerzo, hasta que llega un momento en que éste desaparece y la acción se hace mecánica. Del acto voluntario hemos pasado a la costumbre, al hábito. (53)

Una idea similar planteó James, al señalar que los hábitos simplifican los movimientos, generando una disminución de la fatiga en aquella práctica mental o física en la que se haya adquirido un hábito. Esto tiene implicancias significativas en la vida cotidiana y por supuesto, en el espacio escolar. Por ejemplo, un estudiante que inicia el hábito de repasar alguna lección durante una hora, podrá favorecer la consolidación de esta práctica como un hábito en la medida que lo comience a repetir la mayor cantidad de veces. Posteriormente, si el estudiante comienza a practicar cada tarde y mantiene esto con el tiempo, comenzará a observar algunos beneficios de esta práctica, por ejemplo, la primera

vez quizás le implicó una sensación de fatiga mental, esto debería ir disminuyendo ya que la repetición reduce el esfuerzo que debe realizar el estudiante para reproducir el hábito. En la medida que este estudiante se acostumbra a estudiar cada tarde y ya ha realizado este ejercicio en reiteradas ocasiones, aparece otra condición del hábito y es que este comienza a realizarse de forma inconsciente; es decir, involucra menor planificación y comienza a evocarse de forma automática. Y finalmente, otra ley que se estableció es que el hábito conlleva a que la actividad motora e intelectual se vean acrecentadas (Labarca, *Lecciones Tomo II* 54).

Para concluir la exposición de los resultados, es necesario aclarar que los dos tomos de *Lecciones de Filosofía* salieron de imprenta en 1922, previo a su nombramiento como *Profesora Extraordinaria de Psicología* en la *Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes*, lo que se concretó hacia finales de este año. Se hipotetiza que esta publicación pudo haber incidido en su nombramiento como primera académica, considerando que se destaca por sus variadas menciones a la disciplina; sin embargo, es una idea que se retomará en futuras investigaciones.

#### 4. Conclusiones

Este manuscrito se edificó con el objetivo de explorar los primeros encuentros de Labarca con la filosofía y la psicología. El estudio de esta diada teórica, ocurrió a través de los referentes norteamericanos que se adscribieron al movimiento educacional progresista. En efecto, el estudio de estas disciplinas le permitió alcanzar una mirada crítica y vanguardista de las prácticas escolares, las que abordó de regreso a Chile, desde la teoría y las propuestas que llevaron, años más tarde, a la experimentación pedagógica. Por tratarse de un periodo en el que se comenzó a estudiar los adelantos foráneos, la divulgación de estas nuevas filosofías educativas ocurrió principalmente a través de documentos de tendencia pedagógica (Salas et al., "Psicología y educación" 9). Dentro de los hallazgos, se evidencia la diferencia en la cantidad de documentos escritos por hombres, versus aquellos que escribieron mujeres, siendo escasos los trabajos registrados e identificados de este último grupo, cuestión que desde el presente ha sido identificada y la invitación es a visibilizar las contribuciones de mujeres a las ciencias. También es posible observar esta diferencia en la cantidad de investigaciones que se han centrado en identificar las contribuciones de hombres a la disciplina (Salas, "El informe Nassar" 110; Salas et al., "La infancia anormal" 256). Al respecto, esta investigación demuestra

que las mujeres efectivamente participaron en la difusión de la psicología chilena mediante aportaciones conceptuales, científicas y profesionales, basadas en corrientes filosóficas con trayectoria, rompiendo así con el sesgo historiográfico que las excluyó de la historia de la disciplina, situación que previamente María Inés Winkler ya había anticipado en su texto *Pioneras sin monumentos. Mujeres en psicología*.

A través de los primeros trabajos sobre educación que escribió Labarca, se pudo observar un estudio profundo sobre las corrientes filosóficas que sirvieron a la construcción educacional y que con el paso del tiempo vieron incorporada la psicología, para, en conjunto, intentar abordar las críticas que se apuntaban a la educación, por proponer una práctica superficial, memorística y carente de espíritu. Labarca pudo estudiar y leer los textos más actuales que daban cuenta de los avances de la psicología y de su incorporación en las prácticas escolares, leyendo a referentes como Dewey, James, Inglis, Judd o Monroe, con los que respaldó sus ideas. Esto es un gran hallazgo de esta investigación, producto que amplía los referentes con los que había sido vinculada Labarca previamente, e invitan a estudiar su legado desde una mirada más amplia, a la vez que compleja.

En efecto, los avances historiográficos sobre esta intelectual ya demandan un estudio de mayor proporción, con relación a los posicionamientos filosóficos que atraviesan su obra, los cuales no solo retratan la educación, sino también temas como el rol de la mujer, las crisis políticas, sociales y culturales, entre otras esferas de importancia para la construcción país y que, en la actualidad, han sido puntos de debate a propósito de las agitaciones sociales acontecidas en los últimos años, en donde Labarca ya ha sido reincorporada a los debates vigentes relacionados con el movimiento de mujeres, así como los análisis educativos a propósito de los cambios que experimenta el espacio educativo en la actualidad.

Por otra parte, se pudo constatar que, para ahondar en esta filosofía pragmatista, Labarca debió estudiar y expandir la difusión de una serie de términos psicológicos que dan cuenta de un dominio de la terminología de la disciplina, cuestión que no había sido documentada sobre la autora, pero tampoco sobre los hombres que se han estudiado en Chile. Esto permite aventurar que en el estudio de Labarca y otras mujeres sí es posible identificar contribuciones a la disciplina, incorporando una lexicología técnica que también ha sido utilizada por otras mujeres ajenas a la disciplina (Salas et al., "Eloísa Díaz" 501).

Esto refuerza la idea de que las mujeres siempre han estado presentes en la construcción y divulgación de la disciplina, pero sus trabajos han quedado invisibilizados por una academia y élite intelectual segregadora (Johnston y Johnson 249; Rutherford 232).

## REFERENCIAS

Bentley, Madison. "Sensation-general". *Psychological Bulletin*, vol. 12, num. 3, 1916, pp. 120-121.

Binois, René. *La psicología aplicada*. Editorial Paidós, 1946.

Caiceo, Jaime. "Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile". *Teoria e Prática da Educação*, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 105-116.

De Laguna, Grace. "Sensation and perception. I: The Genetic Relationship". *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 13, num. 20, 1916, pp. 533-547.

Dewey, John. *How we think*. Heath & CO. Publishers, 1910

Espejo, Luis. *Revista de Instrucción Secundaria i Superior (Tomo II)*. Imprenta Cervantes, 1891.

Falabella, Alejandra y Ramos, Claudio. "La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 11, 2019, pp. 66-98.

Galdames, Luis. *Temas Pedagógicos*. Imprenta Universitaria, 1913.

Ginebra, Francisco. *Elementos de Filosofía para el uso de los colegios de segunda enseñanza*. Imprenta "Católica" de Manuel Infante, 1887.

González, José. *Algunos*. Editorial Nascimento, 1967.

Inglis, Alexander. *Principles of Secondary Education*. Houghton Mifflin Company, 1918.

James, William. *Psychology. Briefer Course*. Henry Holt and Company, 1892.

Johnston, Elizabeth y Johnson, Ann. "Balancing life and work by unbending gender: Early American women psychologists' struggles and contributions". *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 53, num. 3, 2017, pp. 246-264, <https://doi.org/10.1002/jhbs.21862>

Judd, Charles. *Psychology of High School Subjects*. Ginn and Company, 1915.

Labarca, Amanda, *La Escuela Secundaria en los Estados Unidos*. Imprenta Universo, 1919.

---. *Lecciones de Filosofía. Tomo I*. Casa Editorial MINERVA, 1922.

---. *Lecciones de Filosofía. Tomo II*. Casa Editorial MINERVA, 1922.

---. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Imprenta Universitaria, 1927.

---. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.

Molina, Enrique. *Educación Contemporánea*. Imprenta Universitaria, 1914.

Monroe, Paul. *Principles of Secondary Education*. The Macmillan Company, 1914.

Reyes, María Isabel, Helia Vargas y Camila Meza. "Recordando a Amanda: Bautizada Pinto, renombrada Labarca". *Psykhé*, vol. 11, núm. 1, 2002, 117-128.

Rutherford, Alexandra. "Making better use of U.S. women. Psychology, sex roles, and womanpower in post-WWII America". *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 53, num. 3, 2017, pp. 228-245. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21861>

Salas, Gonzalo. "El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile". *Revista de Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2014, pp. 109-112, <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32879>

---. "Amanda Labarca y la recepción temprana de su obra literaria en Chile". *En-claves del pensamiento*, núm. 35, 2024, 1-21, <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.648>

Salas, Gonzalo, Hernán Scholten, Luisa Guerra-Labbé, José Ramos-Vera y Elizabeth Pardo-González. "Eloísa Díaz Inzunza: entre la medicina, la psicología y la educación". *Revista Médica de Chile* 147 no. 4, (2019): 499-504, <https://doi.org/10.4067/s0034-98872019000400499>

Salas, Gonzalo, Hernán Scholten, Silvana Hernández-Ortiz, Claudio Rojas-Jara y Ernesto L. Ravelo-Contreras. "La infancia anormal en Chile y la pedagogía experimental de Wilhelm Mann (1860-1920)". *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 22, núm. 2, 2019, 241-253, <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.12>

Salas, Gonzalo, Hernán Scholten, Yeniè Norambuena, Rodolfo Mardones e Ivelisse Torres-Fernández. "Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930)". *Universitas Psychologica*, vol. 17, núm. 5, 2018, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>

Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La Educación nacional (1880-1930)*. Taurus, 2012.

Thomson, Manley. *The pragmatic philosophy of C.S. Pierce*. University of Chicago Press, 1953.

Thorndike, Edward. "The Contribution of Psychology to Education". *Journal of Educational Psychology*, vol. 1, num. 1, 1910, 5-12. <https://doi.org/10.1037/h0070113>

Winkler, María Inés. *Pioneras sin monumentos. Mujeres en psicología*. LOM Ediciones, 2007.

**Cómo citar:**

Ramos-Vera, José y Nicol Barria-Asenjo. "Entre la Filosofía y la Psicología en Chile. Amanda Labarca en el cruce de dos disciplinas". *Discusiones Filosóficas*, vol. 25, núm. 44, 2024, pp. 139-156. <https://doi.org/10.17151/difil.2024.25.44.8>