

**Facultad de  
Psicología**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

**Doctorado en Psicología**

**Preludios de la subjetividad infantil en la Argentina (1890- 1930)**

**Las voces de las niñas y los niños a través de prácticas psicológicas y otras formas  
culturales**

**Doctoranda:** Magister Julieta Karen Malagrina

**Directora:** Doctora Ana María Talak

Noviembre 2020

*A Camila y Agustina, por la abundancia de  
las melodías compartidas...*

*“Niños que nombran*

*Estas son voces de niños que están aprendiendo a nombrar cosas en las escuelas colombianas de Antioquía. Las voces han sido recogidas por Javier Naranjo y otros maestros:*

*Boca: Dios la hizo para masticar, pero se usa para hablar.*

*Lluvia: Es Jesús, cuando mea.*

*Diablo: Es el más palabrero.*

*Distancia: Es cuando alguien se va de alguien.*

*Espíritu: Es el segundo cuerpo, que vive en la muerte.*

*Guerra: Gente que se mata por un pedazo de tierra o de paz.*

*Iglesia: Donde la gente acude para perdonar a Dios.*

*Luna: Es la que nos da la noche.*

*Universo: Casa de las estrellas.”*

Eduardo Galeano. *El cazador de Historias* (2016).

## Índice

Resumen	1
<i>Agradecimientos</i>	2
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
1 Fundamentos y relevancia del tema elegido	5
2 Los objetivos y las hipótesis	46
3 Consideraciones metodológicas	47
4 Estructura de la tesis	57
<b>Capítulo 1. Una Psicología para la pedagogía, en tanto ciencia escultora del desarrollo infantil</b>	<b>65</b>
1 Introducción. La niñez como una escultura sin voz	65
2 Hegemonía de la ciencia y del género en el proyecto político educativo nacional	70
2.1. La niñez y la docencia entre la inestable política civilizatoria y los avatares de la escuela pública	70
2.2. Los alumnos inteligentes y caballeritos. El niño futuro ciudadano argentino en el proyecto nacional y las niñas	81
2.3. Los poderes bautismales de la nominación psicológica. El desarrollo psicológico de la evolución y el progreso	95
3 La recepción de las categorías psicológicas sobre la infancia en el modelo educativo	108
3.1. La identidad del alumnado en el modelo escolar, dos concepciones pedagógicas para la infancia según la conformación política social de Brasil	108
3.2. Las colaboraciones del higienismo y la literatura al modelo pedagógico brasileño. ¿Había necesidad de una psicología para la pedagogía?	118
4 Consideraciones finales	124
<b>Capítulo 2. La determinación de la experiencia de los silenciosos sujetos de la observación, la medición y la prueba de una psicología al auxilio del progreso</b>	<b>130</b>

1	<u>Introducción. Intervenir el ritmo y el devenir psicológico al auxilio de la “marcha de la Naturaleza”</u>	130
2	<u>Normal o anormal, la navaja del orden y el progreso en la escuela</u>	133
	<u>2.1. Los cuidados epistemológicos para estudiar un niño</u>	133
	<u>2.2. Las condiciones requeridas para que los niños sean normales</u>	142
3	<u>La selectividad y la discrecionalidad fueron funcionales a la urgencia</u>	158
	<u>3.1. Las categorías preferidas para modelar al niño</u>	158
	<u>3.2. Las recepciones y los rechazos en la génesis y la especificidad del desarrollo psicológico</u>	169
	<u>3.3. Las recepciones y los rechazos en la progresión del desarrollo psicológico y de la enseñanza</u>	182
	<u>3.4. Las fuentes, las observaciones, la estadística y los tests para el auxilio</u>	193
4	<u>Consideraciones finales</u>	206

**Capítulo 3. La implementación de las categorías psicológicas a través de la determinación de la experiencia infantil, los vínculos y las expectativas de subjetividad** **214**

1	<u>Introducción. ¿Cómo instalar eficazmente los saberes normales sobre el desarrollo infantil?</u>	214
2	<u>La política de la instrumentación científica, las técnicas productoras de subjetividad</u>	217
	<u>2.1. El poder de las nominaciones legítimas: la subjetividad prescripta</u>	217
	<u>2.2. Las cualidades de los escenarios, las prioridades del sistema, los compromisos y las coacciones</u>	226
3	<u>La distribución adecuada de los roles y la ampliación de los escenarios escolarizados</u>	233
	<u>3.1. La construcción subjetiva del niño/ alumno</u>	233
	<u>3.2. La construcción subjetiva de la madre/ maestra</u>	252
	<u>3.3. La construcción subjetiva de los padres de familia/ tutorandos</u>	270
4	<u>Consideraciones finales</u>	289

**Capítulo 4. Las explicaciones científicas sobre el desarrollo psicológico y sus sombras** **297**

<u>1 Introducción. El desarrollo ontogenético. Las categorías científicas que se reunieron en el niño de la primera psicología argentina</u>	<u>297</u>
<u>2 Los cambios en la ontogenia, la novedad como resultado de procesos psicológicos extraordinarios</u>	<u>301</u>
<u>2.1. Categorías psicológicas para la explicación del cambio. La imaginación creadora del genio a la vanguardia de la evolución</u>	<u>301</u>
<u>2.2. Condiciones para el desarrollo excelso. Mediocres por defecto, genios por azar, cambios que potenció la educación pública</u>	<u>309</u>
<u>2.3. Las experiencias habilitadas por el normal desarrollo psicológico y sus sombras. La jerarquización de las funciones: el pensamiento evolucionado y la subestimación de los afectos y las emociones</u>	<u>316</u>
<u>3 El desarrollo psicológico de los normales y las rebeldes capacidades creativas y de proyección subjetiva en la infancia</u>	<u>327</u>
<u>3.1. Estudios sobre el juego infantil dispuestos para la recepción argentina. La espontánea condición subjetiva</u>	<u>327</u>
<u>3.2. El juego infantil como una categoría del desarrollo psicológico naturalista del normalismo. Sin sentido, historia ni placer</u>	<u>341</u>
<u>3.3. El horizonte de expectativas para la infancia y la proyección del futuro de las niñas y los niños. La ideología patria de la vocación infantil natural</u>	<u>355</u>
<u>4 Consideraciones finales</u>	<u>366</u>
<b><u>Capítulo 5. La expresión de la niñez por fuera del registro de la ciencia, la resistencia de las voces y la subjetividad infantiles</u></b>	<b><u>372</u></b>
<u>1 Introducción. Las experiencias posibles de la niñez y los relatos desobedientes</u>	<u>372</u>
<u>2 Las concepciones culturales no científicas sobre la experiencia infantil</u>	<u>375</u>
<u>2.1. La infancia para la cultura: la representación de la niñez en la literatura, el arte y los cotidianos</u>	<u>375</u>
<u>2.2. La cultura para la infancia: las lectorcitas y los lectorcitos</u>	<u>397</u>
<u>3 La niñez desde la experiencia propia: expresiones de la infancia según la ciencia y según el arte</u>	<u>421</u>
<u>3.1. El registro autobiográfico para el estudio psicológico científico de la infancia</u>	<u>421</u>

<u>3.2. Las autobiografías provenientes del arte, la experiencia infantil sin almidonar</u>	432
<u>4 Consideraciones finales</u>	447

## **Capítulo 6. Modelos de niñez, modelos de sociedad. Los intereses de las psicologías**

---

**454**

<u>1 Introducción. La producción de infancia desde las categorías, las prácticas y los valores.</u>	
<u>Los otros discursos</u>	454
<u>2 Las voces niñas. La expresión y la resistencia subjetivas a las propuestas pedagógicas del normalismo: rondas, lapsus y juegos</u>	458
<u>2.1. La voz de la infancia en la apropiación del recreo, las rondas infantiles</u>	458
<u>2.2. Las resistencias al disciplinamiento educativo. Los saberes de la voz infantil alojadas en el error</u>	468
<u>3 La participación de las categorías psicológicas, políticas y pedagógicas en la construcción de la subjetividad infantil. Prácticas disciplinares con intereses políticos</u>	475
<u>3.1. Las inconsistencias del saber objetivo. El normalismo, la voz y la sospecha de subjetividad, la lectura salvadora y peligrosa</u>	475
<u>3.2. Coexistencia de modelos y concepciones de niñez. Modelos de niñez, modelos de sociedad</u>	485
<u>3.3. Sujeto político, pedagógico y psicológico. Los intereses de las psicologías y sus relaciones con la historia y los valores sociales y políticos</u>	502
<u>4 Consideraciones finales</u>	531

## **Conclusiones**

---

**540**

## **Referencias bibliográficas**

---

**560**

<u>Fuentes primarias</u>	560
<u>Fuentes secundarias</u>	569
<u>Leyes, reglamentaciones y documentos consultados</u>	598

## Resumen

Esta tesis espera relevar y examinar las concepciones de niñez presentes en la primera psicología argentina (1890- 1930). La indagación caracteriza las concepciones psicológicas sobre los niños y las niñas, las prácticas disciplinares que las intervinieron y las experiencias documentadas de la infancia en la primera psicología argentina, - respecto del pensamiento, la afectividad, la forma de establecer vínculos con adultos y pares, la creación, la sexualidad, el desarrollo psicológico, la imaginación, el juego, los estereotipos de género, etnia y clase social tematizadas en la niñez-. La investigación identifica distintas versiones científicas, su contexto de producción y su estatuto epistemológico a través de fuentes primarias y de las investigaciones históricas recientes provenientes de distintos discursos disciplinares locales y extranjeros, para atender a sesgos de preferencia y a ignorancias sistemáticas de las recepciones. Se contrastan estos análisis con otros tipos de fuentes relevantes y representativas de saberes sobre las niñas y los niños en ámbitos ajenos al espacio disciplinar, provenientes de otros discursos culturales, con el objetivo de identificar los intereses intelectuales propios de la perspectiva psicológica científica.

La tesis analiza los desarrollos psicológicos coexistentes, las pluralidades discursivas y las prácticas no homogéneas, sobre la niñez en el período estudiado. Particulariza el entramado de los valores científicos de categorías y prácticas, con valores no epistémicos propios de la ideología política del contexto de producción socio- histórico. Muestra que las caracterizaciones y expectativas psicológicas sobre la niñez presentaron diferencias con el registro de las experiencias y las expresiones de subjetividad infantil, -entre los discursos científicos y en los discursos no científicos sobre las niñas y los niños y generadas a partir de estereotipos de género, clase y etnia para con las capacidades y lugares de la infancia-. La tesis expone que estas concepciones científicas de la infancia responden menos a la variedad psicológica de las fuentes utilizadas por los autores, que a los intereses de los proyectos socio- políticos llevados adelante por los mismos.

Especialmente caracteriza el lugar dado por los saberes psicológicos de la época a las expresiones de subjetividad y las voces de las niñas y los niños, -particularmente los del normalismo cientificista, en donde fueron casi inexistentes-. Sin embargo, mostramos que esto no figuró así en otras producciones discursivas no científicas de la época.



## **Agradecimientos**

Esta tesis es el resultado de cinco años de trabajo enriquecido y acompañado por personas, equipos y espacios de investigación a los que quiero expresar mi agradecimiento.

En primer lugar, agradezco muy especialmente a mi Directora de tesis Ana María Talak, por su acompañamiento desde su rol en estos años de indagación, reflexión y escritura, propagando la pasión por conocer e investigar la historia de la psicología y por el detalle de sus lecturas. Esta experiencia multiplicó mi cariño por ella resultante del haber compartido los últimos catorce años en la educación pública. Supo estimularme cuando pensé que no iba a ser posible la investigación paralela a mi cotidiano laboral, -sin becas, ni subsidios-, con consejos de su propia experiencia y laboriosidad personal. Ana me hizo sentir que mi mirada en investigación estaba respaldada y teñida por mi práctica profesional y por mis deseos para con la profesión. Así motivó esta pequeña contribución, generosidad de la cual estaré siempre agradecida.

En segundo lugar, es gratificante realizar la formación de Doctorado en mi querida institución de pertenencia, la Facultad de Psicología de UNLP, donde me formé como Licenciada y Profesora, trabajé para su pase a Facultad y trabajo como docente hace 26 años. Sigue siendo un enorme privilegio poder realizar estudios superiores en una universidad pública, laica, gratuita y de calidad. Agradezco el permanente aprendizaje propiciado por los Proyectos de Investigación acreditados por la UNLP en los que participé, que recuerdan que el camino para conocer es metódico e infinito. En particular menciono el Proyecto de Investigación "*Psicología y Orden Social*" como un espacio de pensamiento, reflexión crítica. Los debates de nuestro equipo contribuyeron enormemente a la complejidad de mis lecturas y a la organización de los planteos de esta tesis: Ana Digiano, Alina Luna, Aimé Lezcano, Natalia Frers, María Cecilia Grassi, María Cecilia Aguinaga, Mariela González Oddera, Jéssica Gallardo Oyarzo, Nicolás Campodónico, Lucía Soria y Martina Fernández Raone. Particularmente menciono a Sebastián Benítez - por proveernos de documentos historiográficos para todes-, a Victoria Molinari, Ana Briolotti y Daniel Frenkel por la dedicación de sus comentarios y a Pablo Vïcari por el cuidado, el entusiasmo y la amorosidad de sus aportes.

En tercer lugar, agradezco los espacios académicos compartidos en los Encuentros de Historia Argentina de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, en el LabHisPsi de la Facultad de Psicología de UNLP, en los Workshop de Historia de la Psicología compartidos con el equipo de la UBA, en el de Decolonización, en la Maestría en Ciencias Sociales en Flacso y en el espacio formativo de la Cátedra de Psicología I. Menciono a: María Laura Fernández, Florencia Macchioli, Julio Daniel del Cueto, Andrea Morteo, María Florencia Gentile, Jorge Castro, Luciano García, Gabriela Cardaci, Ana Rocío Juárez, Hernán Gustavo Elcovich, Eugenia González Rodríguez, Josiane Sueli Béria y Fernando Polanco. Particularmente agradezco por su generosidad aquellos que en algún momento del recorrido leyeron algún capítulo de la tesis, intercambiaron oportunamente sobre un tema puntual o una estrategia para la investigación, por sus comentarios, aportes y sugerencias: Hugo Klappenbach, Arthur Arruda L. Ferreira, Antonio Gentile, Fernando Ferrari y Matías Amarillo.

En cuarto lugar, agradezco la atención y la paciencia del personal de las bibliotecas y archivos consultados, que me alojaron gran parte del recorrido. En particular a Julieta Zolezzi de Biblioteca de la Facultad de Psicología UNLP, a Cristina Secco de la Biblioteca Popular Pedro Goyena, a Raquel Gail del Archivo Histórico del Normal de Quilmes y a Miriam Sanabria de la Biblioteca Pública y Centro Cultural Mariano Moreno de Bernal. También al personal de las bibliotecas Dardo Rocha, Nacional del Maestro y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP.

En quinto lugar, agradezco por el cálido apoyo a los queridos compañeros de la comunidad académica como: Rocío Arauco, Andrea Roumieu, Ariel Martínez, Norma Maglio, Cristian Parellada. Muy cariñosa y particularmente agradezco a Sonia Borzi quien supo alentarme y transmitirme confianza y paciencia con la labor y el proceder universitario. Contribuyeron enormemente a sostener mis prácticas profesionales en formación, compromiso y sensibilidad social: Jorge Rómulo, Ana M. Avancini, Liliana Guido, María Cristina Iglesias y Marta León. Gracias a los estudiantes del equipo de Extensión por la curiosidad y el genuino interés de revisar e interpelar las concepciones desde las prácticas psicológicas para la niñez, -incluso durante la pandemia-, lo cual reforzó la constancia y al compromiso con la investigación para este humilde aporte. Nombro en particular a Camila Tomas, Matías Parraguéz Martínez y Camila Rozas

Villegas por su particular cuidado acompañante. Estimularon con curiosidad y amorosidad: Catalina Bertellotti, Bernarda Metz, Ana Paula Silva Parisi, Rocío Aguirre, Catalina Gárriz, Manuela Peralta, María Fernanda Didier Von Der Hundt, Manuela Salazar, Florencia Lobón Soto, Aldana Lise, Melina Segovia, Bianca Caroleo, Agustina Belmaña, Sebastián Paitas, Agustina Zapico Feltri, Agustín Cerillano, Diego Martín, Franco Giugováz, Tamara Martín Salgado, Florencia Montiel y tantos más...

Gracias por el eterno cariño y apoyo de grandes amigos, familiares, compañeros de la vida y de espacios que amo, que han escuchado los avatares del trayecto de este querido proyecto. Con infinita escucha, confianza y expectativa: Camila Senegaglia, Agustina Senegaglia, Paula Fraile, Gastón Payares, David Sánchez y Fernanda Barcos. Hicieron más bello este camino con sus estilos y mimos: Silvina Fernández, Laura Giosso, Susana Roussy, Jimena Barcos, Victoria Valiente, Violeta Álvarez, Juliana Hevia, Sonia Martín, Alejandra Berisón, Laura Beatriz Jacobi, Paula Abdala, Marcela Tunstall, María Rosa Aveni, Sofía Maissonave, Mariela Allam, Luján Ponzinibbio, Raquel Rizzo, Ariadna Miró Pi, Malena Morel, Diego Timpanaro, Carlos Davicino, Carlos Malagrina, Gisela Malagrina, Pelusa Lucchini y Sergio Morel.

Agradezco fundamentalmente a mis abuelas que supieron sembrar la curiosidad por la época que he indagado: la practicidad libertaria, objetiva e higienista de Rosa Scarpatti (Papusha) y la incansable militancia escolanovista de María Antonia Lucich (Maruca) y su entrañable y contagioso amor por el juego infantil. A las resonancias históricas de la escuela argentina de la mano de Ester Calcamuggi, -con el interés en la inclusión, la inscripción subjetiva y política- y de Catalina Adela Calcamuggi, -con el deseo encendido de aprender, de transmitir y de acompañar de cerca y siempre-. Cata fue una compañera férrea de este proyecto, la primera lectora y la más entusiasta. Me vi beneficiada de su experiencia como mi mamá y como rara Maestra Normal Nacional, que transformó las aulas en escenarios de expresión de la infancia. Por último, gracias a las niñeces que se han hecho escuchar, por cada expresión subjetiva, de insistencia rebelde y singular, incluso a aquella niñez de la que venimos.

## Introducción

### 1 Fundamentos y relevancia del tema elegido

Esta tesis doctoral indaga los desarrollos académicos y usos sociales de la primera psicología argentina, que tomaron a los niños como objeto de sus prácticas, vinculándolos con el contexto de producción de esos saberes y las relaciones con el orden social. Nos interesa particularizar las formas que tomó la niñez a través de estas teorías y prácticas psicológicas, qué lugar dieron las mismas a la subjetividad y la voz de las niñas y los niños en el periodo definido entre 1890 y 1930. Para dar cuenta de la singularidad disciplinar del período indagado comparamos el discurso disciplinar de la primera psicología con otros discursos sociales y culturales de la época (no científicos), ya que consideramos que la manera de definir la infancia y las expectativas sobre la misma tendió a constituirse por la psicología como una tecnología humana homogénea y hegemónica. Planteamos que la institucionalización de esa *tekné* se viabilizó respondiendo a prácticas de articulación del poder y de saber con intereses intelectuales articulados con el Sistema Educativo Nacional y en un momento clave: la consolidación del proyecto ciudadano a través de la escuela común y fundacional de la psicología en nuestro país. A través de la indagación de documentos científicos y no científicos daremos cuenta de más de una perspectiva de la infancia, consideramos que la mirada de la psicología normalista que sostenía la pedagogía del sistema Educativo Nacional no era la única manera de comprender la infancia dando cuenta de una invisibilización de una pluralidad de interpretaciones respondientes a tradiciones epistémicas y de investigación, procesos de circulación y recepción de saberes, intereses intelectuales vinculados a tramas sociales, categorías científicas, valores no epistémicos y posicionamientos éticos, que nos permiten pensar una historia crítica de la psicología respecto las condiciones sociales de producción del conocimiento para reflexionar sobre el presente disciplinar. Indagamos las concepciones psicológicas de la niñez desde una perspectiva histórica disciplinar que contemple la complejidad valorativa de los procesos de producción científica.

En esta tesis doctoral están presentes intereses intelectuales que afiancé desde los Proyectos de Investigación *Psicología y Orden Social* dirigidos por la Doctora Ana María

Talak, en mi recorrido como investigadora en el Laboratorio de Historia de la Facultad de Psicología UNLP y en mi formación como magister en Flacso Cedes en Ciencias Sociales y Salud. Estos espacios estimularon el abordaje de las problemáticas profesionales sobre la niñez desde la complejidad promoviendo la pluralidad de las miradas. Para el punto de vista de la indagación contribuyeron tanto mi formación de grado y posgrado (UNLP) como mi recorrido profesional como psicóloga. La práctica clínica (desde el psicoanálisis y la psicología comunitaria) estableció el valor de la palabra en el hacer con otros en la particularidad de expresión de la subjetividad y de base para establecer lazos comunales, institucionales y personales en trama histórica. Las cuestiones significativas para las personas remiten a una historicidad de lo recorrido durante la vida entramada particular, dinámica y socialmente desde la niñez. Asimismo confluyen en esta tesis mis intereses como docente en la educación pública universitaria, para fomentar en la formación de profesionales psicólogos una perspectiva crítica y compromiso social, recurrir a la investigación histórica como método para tomar distancia y favorecer la reflexión desde la extensión crítica universitaria, interdisciplinaria y con la expectativa de transformación dialógica entre la comunidad y la universidad. Estas prácticas de extensión comunitaria han hecho foco fundamentalmente en la promoción de la expresión de la subjetividad en la niñez desde la perspectiva de sus derechos y salud integral (ESI y LNSM), prácticas que paralelamente fomentaron una reflexividad crítica en la formación de disciplinar de grado. Estos intereses contribuyen a la particularidad de la problemática a la que se aboca esta tesis, esperamos contribuir desde la historia crítica a las actuales prácticas psicológicas con la infancia. Exploramos las concepciones científicas y prácticas de la primera psicología argentina sobre la niñez según sus condiciones sociales de producción. Consideramos la historicidad y la contingencia de esas propuestas comparada con otros desarrollos científicos (extranjeros y locales) y producciones culturales ajenas al ámbito científico de la época. La indagación relaciona el horizonte de expectativas considerado para la infancia, las oportunidades de experiencia de la niñez y el lugar de sus voces.

En primer lugar planteamos las consideraciones teóricas que tuvimos en cuenta para realizar una indagación histórica. Nos interesa la indagación histórica realizada en los

inicios de la psicología argentina para la reflexión en el presente (Smith, 1997/1998). Consideramos explorar la historia disciplinar desde una perspectiva crítica (Danziger, 1979/1994, 1997/2018; Rose, 1996/2005). Metodológicamente no buscamos esclarecer las verdades del pasado, sino comprender el orden social de los sentidos que sostuvieron las prácticas disciplinares sobre la infancia – algunas de ellas sostenidas por décadas o aún vigentes- las condiciones sociales que posibilitaron la perdurabilidad de las nociones, las categorías que conformaron (para definirlos, clasificarlos) e intervenir las tematizaciones realizadas, las razones y las racionalizaciones atribuidas y sus implicancias. Exploramos lo extemporáneo de los registros fuentes para evitar una interpretación anacrónica de las ideas imperantes en aquellos tiempos, que obligan a buscar las particularidades de un contexto socio histórico concreto. Hacemos propia la “exigencia metódica mínima” que Reinhart Koselleck utiliza para exhortar a una investigación de los conflictos políticos y sociales del pasado en el medio de la “limitación conceptual de su época”, así como atender a la “autocomprensión del uso del lenguaje” que hicieron las partes interesadas en el pasado (Koselleck, 1993, p. 111). Fortalecemos la posición metodológica de la historia conceptual, siguiendo a Koselleck descartamos la transferencia desapercibida del pasado de las expresiones de la vida social del presente y ligadas a la época, y nos diferenciamos del análisis de la historia de las ideas, en tanto no consideramos baremos sincrónicos constantes articulados a diferentes configuraciones históricas sin modificación esencial (Koselleck, 1993, p. 112). Tomamos para nuestro análisis los conceptos de “espacio de experiencias” y de “horizonte de expectativa” de Koselleck (Koselleck, 1993). Releamos las observaciones que los autores de la primera psicología hicieron sobre las experiencias de la niñez y las expectativas que tenían para las niñas, los niños y su futuro. Comparamos las experiencias y las expectativas que había sobre la niñez desde otros sectores no científicos en la época. Revisamos la función política y social de los conceptos disciplinares sobre la niñez y su uso específico en la institución escolar que viabilizó esos saberes a través de la escuela común obligatoria. El ejercicio metodológico se sostiene en el interés por repensar las condiciones sociales de emergencia de la problemática que el Estado argentino determinó como necesaria de enfrentar: avanzar hacia el progreso interviniendo la infancia. Releemos los documentos y publicaciones históricas (tomando como fuentes primarias la

producción de científicos y tecnócratas relevantes de la que se ha dado en llamar la primera psicología argentina en el marco de la ciencia positivista y un uso social de la psicología en la escuela común mediante la formación normalista que se instauró como modelo (Talak, 2005c, 2008, 2014b, 2017; Vezzetti, 1988, 1998, 2007a). Autores como Rodolfo Senet, Víctor Mercante, Carlos Vergara y José Ingenieros son indagados desde nuestros interrogantes y categorías para caracterizar los modos en que ciertas nociones y prácticas han estructurado aquellos problemas de forma singular -que abrieron a contradicciones y controversias- constituir versiones posibles con mirada crítica. Los núcleos problemáticos de la tesis identifican categorías que constituyeron redes y emprendimientos de producción de saber, así como instancias promovidas para su circulación. Analizamos de manera historiográfica, una exposición crítica de la circulación disciplinar de saberes psicológicos (García, 2012, p. 3; García, Macchioli y Talak, 2014; Hacking, 2001, 2006). Identificamos la trama de las coyunturas específicas que intervienen en la circulación y reconstruimos la aceptación colectiva de los consensos que hicieron que se advirtiesen ciertas categorías como legítimas, como respuestas a los problemas de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. La circulación y la reinterpretación de saberes, nos permiten atender a las alternativas, que existieron en nuestro país, -que se efectivizaron y dieron lugar a resultados, que no se efectivizaron, aunque podrían haber tenido valor o ser productivas, y que no circularon (García, 2012, p. 18), como concepciones psicológicas sobre la infancia. Intentamos trazar críticamente los sentidos con valor para esa sociedad, y delimitar desde los documentos lo instituido como “pensable” para la niñez, las explicaciones psicológicas que pudieron constituirse como creíbles en aquella sociedad. Marcel Gauchet estudia este fenómeno de acumulación colectiva, evita utilizar el concepto de “influencias” de un autor respecto de otro autor. Se interesa en las “consecuencias” de las “connivencias inesperadas, mezclas singulares, inclusive contaminaciones incontroladas” de la comunidad científica. (Gauchet, 1994) Marcel Gauchet sitúa códigos de producción, condicionantes de la imaginación presentes entre líneas e influyendo en el espíritu de ese momento histórico (Gauchet, 1994):

Porque lo que se definió de esta manera por decantación progresiva, es aquello que sigue siendo para nosotros el *perfil* de lo *creíble* en materia de explicación psicológica. (Gauchet, 1994, p. 31).

Las categorías disciplinares de lo pensable generadas y vinculadas en función de sus condiciones sociales de producción (Danziger, 1979/1994, 1990/2001, 1990/2007, 1997/2011) producen maneras de ser humano, reticulan prácticas infiltradas de relaciones de poder, atravesadas por valores políticos, culturales e ideológicos intrínsecos a las explicaciones en psicología (Foucault, 2001/2008; Rose, 1990, 1996/2005, 1998; Talak, 2013, 2014c, 2017; Vezzetti, 1988, 1996, 1998, 2007a). La tesis espera contribuir a la comprensión de las condiciones de emergencia socio histórica de las concepciones sobre la niñez de la primera psicología argentina. Esa metodología analítica con perspectiva histórica, opera con la intención de generar un conocimiento que racionalice las relaciones de poder para evitar que nuevas formas institucionales con objetivos similares ocupen produzcan los efectos que señalamos críticos, en tanto reproductores de desigualdad (Foucault, 1996, 2000).

Hacemos propia la doble dirección en clave historiográfica que han analizado Florencia Levin y Marina Franco en la historia reciente (Levin y Franco, 2007). Primero, los sentidos históricos están en proceso, no cerrados en sí mismos, consideramos ese aspecto de historicidad de las formas de conceptualizar la niñez en la Argentina. Segundo, han atendido a lo “sedimentado” de los significantes que insisten, como lo que decanta en la trama social, que pueden sobrevivir años inmóvil (Levin y Franco, 2007, p. 16). Ese sedimento de sentidos sostiene visiones naturalizadas, obvias que intentamos reconstruir para el período estudiado en el transcurso de la tesis. La clínica psicoanalítica caracteriza la subjetividad humana sostenida en la particularidad de una trama de experiencias históricas comprendiendo entre ellas a las infantiles (Bleichmar, 2005, 2014a, 2020). La historia habla en el presente, incluso cuando se omite, se niegue, se considere que haya muy poco o nada para recordar, se establece un estatuto histórico de lo psíquico (Bleichmar, 2005). Las huellas del recorrido histórico de un ser humano o un grupo social, llevan preferencias identitarias, costumbres y tradiciones y marcas recordatorias de las contingencias significativas de los lazos y situaciones, que sin revisión se vuelven reproductoras de esas formas de establecer vínculos en las generaciones venideras (Bleichmar, 2005, 2014b, 2020). Nos preguntamos si las formas históricas de alojar la infancia como sociedad en nuestro país, facilitaron ideologías sobre la determinación de pautas de crianza y desarrollo identitario sobre los niños y las niñas argentinos. Por



ejemplo, podrían ser sedimentos históricos de sentidos que habilitan, impiden o prescriben (Foucault, 1976/ 2000, 1988, 2000, 2001/2008), las creencias sobre la niñez y sus cuidados. Como mostramos en los capítulos 3 y 4, por ejemplo, un sector de la sociedad podía sostener que sabía y podía criar a los niños mejor que las familias de los niños carenciados. Podían “enderezarlos”, criarlos “para que salgan buenos”, “derechos”, de manera “conveniente” para el país. El presente tiene historia y el pasado está tramado en el presente (Danziger, 1979/ 1994; Rose, 1996/ 2005; Smith, 1997/ 1998; Talak, 2008; Vezzetti, 2007a). Las huellas consolidadas socialmente, ordenadas desde formas puntuales de expectativas y formas del deber ser encarnadas en las instituciones y los roles, pudieron luego legitimar, habilitar o transformarse en otras prácticas. Se trata de registros que pueden habilitar, limitar o sostener razonamientos o prácticas que persistan en la sociedad. Desde los estudios históricos de la primera psicología mostramos como tempranamente la niñez se constituyó como un campo de intervenciones desde múltiples saberes y valores, que pudieron servir de antecedentes a prácticas posteriores sobre los niños y las niñas. La infancia sigue siendo un campo de disputas de sentido, ideológicas y políticas (Villalta, 2003, 2005, 2006, 2010), en innumerables sentidos: la apropiación de niñas, niños y bebés en la última dictadura cívico eclesiástico militar ocultándoles sus identidades y la de sus padres biológicos sin la apertura de los legajos para la restitución de las identidades, las dificultades para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (a 14 años de ser legislada), de la Ley Nacional de Salud Mental (a más de 10 años de su aprobación prolongando las prácticas de tutorías herederas del Patronato de menores) y de la reforma de la Ley de adopción, los virajes permanentes de los planes educativos de la Nación son una muestra.

En un camino metodológico con foco en las significaciones que se transforman y las sedimentadas que repercuten hasta nuestros días, Rojas Novoa ha realizado una exploración histórica de la noción de “protección de la infancia” desde inicios del siglo XX ha repensado -en el marco de los desarrollos teóricos de Carla Villalta- en las condiciones de emergencia del régimen de derechos de infancia, con un horizonte de llegada inaugurado con la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en 1989 (Rojas Novoa, 2017, p. 3). Dibujamos nuestro horizonte en el presente. Eduardo Bustelo ha afirmado que la infancia constituye un campo social e histórico en donde “la

sociedad se impregna de una notable sensibilidad” (Bustelo, 2007, p. 15), en este sentido consideramos que las concepciones de niñez reúnen nuestras metáforas de la construcción humana. La trama antigua de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, ordenó en la Argentina una distinción entre niñez y minoridad que atravesó el siglo pasado, y que muchas veces todavía regula hoy los obstáculos a las nuevas legislaciones y a las prácticas referidas a la infancia. Según María Carolina Zapiola (Zapiola, 2018), el cuidado por explicar las razones de estas persistencias, hicieron que los estudios sobre la infancia contribuyan al conocimiento de la realidad social, al demostrar que las imágenes normativas y las imágenes estigmatizantes de la infancia en los Estados modernos:

(...) resultaron (y siguen resultando) esenciales para definir la ciudadanía en términos sociales, económicos, políticos y culturales, al establecer qué niños y qué niñas –y, por lo tanto, qué hombres y qué mujeres– podrían integrarse a la nación (a la escuela, al consumo, al trabajo...) y quiénes quedarían excluidos o integrados de forma marginal a las “comunidades imaginadas”. (Zapiola, 2018, p. 104)

Coincidimos con el uso de la historia como metodología demostrativa de algunos de los contextos de emergencia y de producción de constructos disciplinares, que ordenaron las categorías y prácticas para interactuar con la infancia, y pueden tener alguna eficacia en el presente, cercanos al pensar de Ezequiel Adamovsky cuando ha planteado: “(...) muchas de las creencias que tenemos acerca del pasado están fundadas en visiones sesgadas o en mitos que han conseguido instalarse en el sentido común y que están tan arraigados que hoy cuesta reconocerlos como tales” (Adamovsky, 2008, pp. 14- 15).

Estos prejuicios impiden entender la situación en la que nos encontramos actualmente de mejor manera, pero al contar de otra forma nuestra historia pasada, podemos forjar con criterios convincentes nuestra historia futura. Recortamos un tema que a su vez vehiculiza una demanda social actual sensible en la que confluyen aún una relación conflictiva con el poder y el saber psicológico por lo que intenta instalarse como un régimen de verdad (Foucault, 1973. 1974/ 2005, 1988, 1990, 2000; Rose, 1996/2005, 1998) con puntos de continuidad y transformaciones. La historia que nos importa tiene conexiones con el presente, es la razón que la dificulta, en tanto lo que estudiamos nos implica, y por lo tanto, tiende a invisibilizar algún compromiso inadvertido, a la vez que

multiplica las razones para tomar la historia como herramienta de reflexión. Ha afirmado Marcel Gauchet, discurriendo esta paradoja que potencia:

A fuerza de familiaridad, este basamento implícito de nuestra antropología se nos hizo indiscernible. Pero no permanece menos vivo. (...) La tentativa no es solamente arqueológica. Se trata de desenterrar los cimientos de un edificio en el que seguimos viviendo y moviéndonos. (Gauchet, 1994, p. 32)

Consideramos que en la niñez se proyectan las expectativas humanas de la sociedad. Pensamos que los saberes sobre la infancia sientan precedente de los valores que una sociedad espera para su futuro. Caracterizamos al saber disciplinar de la psicología como mediador técnico de un orden social en Argentina, en las maneras de pensar la niñez. Exploramos qué se hizo de ellas a través de las prácticas disciplinares de la psicología como una tecnología que produce subjetividad (Foucault, 1990; Rose, 1990, 1996/ 2005) aplicada a la escuela. Consideramos a partir de la sistematización de esas concepciones sobre la experiencia infantil las consecuencias de las prácticas psicológicas en la producción de subjetividad de las niñas y los niños escolarizados. Tomamos la perspectiva de Isaac Prillentensky, interesándonos en las implicancias en los sujetos de esas prácticas psicológicas al atender a las valoraciones que guían esas formas de intervención. La revisión nos hace más conscientes del posicionamiento ético y de la compleja responsabilidad de las producciones teóricas y las prácticas disciplinares de la psicología (Prillentensky, 1997/2001).

En segundo lugar, planteamos nuestras consideraciones para indagar y caracterizar las concepciones sobre la niñez y las experiencias infantiles. Para delimitar la constructividad sociocultural de la infancia y la consecuente historicidad, partimos de entender la niñez como una noción que se ha construido, que condensa sentidos según el sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad; a la vez que ordena intersubjetivamente a cada niño con su entorno, supone una construcción colectiva entre grupos sociales, que es imperfecta y procesual (Lionetti y Míguez, 2010). Tomamos de Philippe Ariés su tesis sobre los cambios en la manera de concebir a la niñez en el transcurso de los siglos, en tanto coyunturales mutaciones que dependen de los cambios culturales y económicos que afectan la forma en que los niños son tratados y configuran su identidad (Ariés, 1962/

1987). No consideramos la tesis de Ariés sobre el “desentendimiento” que la sociedad tenía sobre la infancia, la pobreza de las relaciones afectivas y la sociabilidad por fuera de la familia antes del descubrimiento del niño en la modernidad. La misma ha sido criticada por Lloyd DeMause respecto de la improbabilidad de que los niños fueran más felices en el antiguo régimen porque se podían mezclar con personas de diferentes clases sociales. Coincidimos con DeMause en cambio, cuando ha señalado que sí puede probarse que a medida que la historia transcurrió la atención sobre el niño fue en aumento, por lo tanto en su tesis psicogenética analiza el comportamiento de los adultos para con los niños generación tras generación (DeMause, 1994, p. 17). En nuestro análisis atendemos a las relaciones paterno- filiales y a los posibles cambios en esas secuencias, que no supone que antes los padres no amaban a sus hijos como se entrevé en Ariés, sobre todo porque pensamos que esa afirmación es improbable desde los elementos de análisis que presenta respecto de la subjetividad infantil. Sin embargo, tampoco acordamos con DeMause en que la secuencia de los cambios en esas relaciones se deban a una maduración de los padres en la capacidad de conocimiento y satisfacción de las necesidades de los hijos, porque si no caeríamos en el esencialismo ahistórico de considerar que los niños siempre han necesitado lo mismo en todas las épocas. No obstante, la atención de nuestra tesis a los cambios en las relaciones entre los adultos y los niños, sí supone, -además de tratar de entender cómo los adultos piensan a sus niños- al estilo del análisis de DeMause, atender cómo constituye una forma particular en las evidencias cotidianas y autobiográficas. También Linda Pollock ha utilizado como fuentes primarias, (autobiográficas y diarios personales), que sumadas a observaciones etológicas de primates y registros de estudios antropológicos, prueba que no es necesario suponer una evolución pasada en el ser humano que necesariamente se base en la indiferencia, la severidad y el maltrato, distanciándose en ese aspecto de la formulación de Ariés. Esta decisión teórica está contemplada por nosotros en la metodología para la obtención de los datos para el análisis de fuentes primarias, autobiografías y referencias a la vida cotidiana con los niños, como se desplegará oportunamente en las cuestiones metodológicas. El énfasis en las transformaciones sobre la infancia nos obliga a mirar a las formas culturales que posibilitan y determinan el lugar de los niños y las niñas en la familia, la escuela y la vida pública (Lionetti, 2007, 2018; Pollock, 1990, 2001; Lionetti y

Míguez, 2010). Y también enfatizamos el hecho que la noción de cambio, no tiene que ser necesariamente esquemática, como ha sido criticada por estos autores en Ariés. La noción de cambio, nos permite alojar fluctuaciones que son suficientes para ver, por ejemplo, que los niños pobres fueron naturalmente vistos convenientemente diferentes a los otros niños en el siglo XVII, mientras que durante el XX se deploraron esas diferencias (Lionetti y Míguez, 2010) –agregamos, para algunos sectores sociales-. Consideramos la noción de cambio, en tanto fundamenta nuestro supuesto de partida de construcción de la niñez y por lo tanto la categoría de “pluralidad” de infancias. Contamos como centrales los estudios sobre la historia de la familia ligadas a las disciplinas psicológicas y sociológicas que registran esta particularidad, -como Michel Foucault (Foucault, 1974-1975/ 2001, 1975/ 2008, 1976/2008, 2001/ 2008) y Jacques Donzelot (Donzelot, 2008)-. En lugar de concebir los procesos locales como casos desviados de un patrón que se ofrece como matriz y modelo conceptual para otras realidades, -como el análisis de Donzelot o la teorización de la expansión de las disciplinas occidentales en los países europeos de Foucault-, se dio un salto al especificar la mirada historiográfica multidimensional y compleja de estos procesos, haciendo el análisis histórico desde las características propias y la singularidad (Cosse et al., 2011, p. 18). En la Argentina la historia de la vida privada y la historia de la familia aportaron nuevas investigaciones (Cosse, 2005, 2006, 2007; Devoto, 2003; Devoto y Madero, 1999; Ríos y Talak, 1999). Sin embargo, son muy pocos los desarrollos que las vinculan con la perspectiva escolar y con las teorías psicológicas de esa época (Carli, 1991, 1992, 1999, 2002a, 2011a, 2011b; Puiggrós, 1990, 1991, 1992, 2002; Talak, 2013, 2014) y menos aún las que atribuyen valor al carácter relacional de las identidades construidas históricamente. A partir de estas referencias abrimos una interrogación sobre la manera de producir saberes sobre la infancia en la primera psicología argentina. Orientamos nuestra exploración de manera original: haciendo foco en las formas de alojar a las niñas y los niños como sujetos en esas concepciones disciplinares y particularmente el lugar que tuvieron las niñas y los niños -en sus experiencias, en la expresión de las mismas y en su proyección social-, y las expresiones de subjetividad que se documentó y referenció en las teorías y la articulación institucional. El foco particular de nuestra investigación está puesto en las experiencias concretas de las niñas y a los niños, posibilitado por el “horizonte de

expectativas” de su contexto de producción como dice Reinhart Koselleck (Koselleck, 1993). La manera de concebir la niñez desde la ciencia psicológica se nutrió de las expectativas sociales de la época para con un niño y una niña. Nos resulta valiosa la noción de Koselleck, “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1993), en tanto potencia una necesidad de proyección que supone hacer cosas concretas en esa dirección fantaseada, necesaria para compensar un ideal. A la vez la expectativa de infancia de la ciencia psicológica de fines del siglo XIX y comienzo de siglo XX se nutría de experiencias reales de los niños, lo entendido como conocido y lo posible, incluso de lo naturalizado desde las vivencias de infancia de los productores de la ciencia. No obstante, nos diferenciamos parcialmente del planteo del autor, afirmamos por los documentos y los análisis que presentamos en esta tesis que el horizonte de expectativas no determinó en su totalidad a las experiencias de la niñez. Articulamos metodológicamente el uso del concepto de “horizonte de expectativas” como el que proyectó y propuso nuevas formas de delimitar un posible “espacio de experiencias” de infancia, y por eso damos lugar en nuestro marco teórico a la constructividad de la contingencia social y cultural de la producción de infancia y sus interpretaciones y por lo tanto la constancia de su historicidad. En esta tesis, hacemos el esfuerzo de reconstruir constancias documentadas de la experiencia de la niñez como un posible escenario distinto al tejido adulto de las expectativas. Examinamos los documentos antiguos recopilando las descripciones que los científicos situaban como experiencias de la niñez y reconstruyendo las perspectivas que establecían como ideal para los pequeños argentinos y argentinas, aunque atendiendo a las distorsiones, las disidencias, las contradicciones de esos discursos, que permitan situar a las niñas y a los niños como actores, por lo tanto que no dependían absolutamente de las expectativas que se esperaban de ellos.

Asimismo son cercanos a la perspectiva conceptual de esta tesis, los estudios que confluyen la historia social con las políticas educativas y su impacto sobre la infancia, con autoras como Isabella Cosse, Valeria Llobet, María Carolina Zapiola, María Cristina Torrado, Inés Dussel, y Lucía Lionetti. Estas perspectivas se enriquecen mutuamente, dan lugar a un campo de estudios sobre la infancia, un campo de investigación que viene expandiéndose en las últimas décadas (Carli, 1999, 2011a; Dussel, 2014; Lionetti, 2018; Lionetti y Míguez, 2010), resultado de los diálogos concertados con la sociología, la

antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación. Entre los diferentes investigadores que revisaron la historia de la infancia (Carli, 1999, 2002a, 2011a; Ciafardo, 1990, 1992; Cosse, 2007; Torrado, 2003; Ríos y Talak, 1999; Talak y Ríos, 2001; Cosse et al., 2011), particularmente Sandra Carli afirma que estudiar la infancia significa pensar las mutaciones que se produjeron en la experiencia infantil y leer las formas en que la infancia ha sido pensada, interpretada y representada. Las transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, muestran un lazo entre la pedagogía y la política en el escenario de la escuela (Carli, 2002a, 2011a).

Tomamos también los cuantiosos aportes conceptuales de la historia de las prácticas de la psicología argentina respecto de la infancia, que han establecido valiosos recorridos respecto de abordajes de la historia de las concepciones psicológicas sobre la infancia en los inicios del siglo XX en la Argentina (Carli, 1991, 1992, 2002a, 2010; Ciafardo, 1992; Talak, A. M. y Ríos, J. C. 2001; Talak, 2012; Torrado, 2003; Cosse et al., 2011). Sandra Carli y Adriana Puiggrós, han caracterizado la normalidad del alumno de la escuela pública como producto de postulados científicos provenientes del positivismo y el evolucionismo de los inicios del siglo XX. Ana María Talak señala las categorías de disciplina moral y normalidad positivista para la constitución de un orden social para el proyecto civilizatorio argentino (Talak, 2000, 2003b, 2005b, 2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b). Isabella Cosse, Valeria Llobet y Carla Villalta, retoman el problema de las construcciones socio- históricas de la infancia y profundizan el tema en torno a la construcción de subjetividad infantil de la mano de la ciencia (Villalta, 2010, 2011; Cosse et al., 2011). Han sido numerosas las publicaciones que tomaron diferentes miradas sobre la infancia. Ejemplificamos algunos valiosos estudios: desde la historia social y la historia del trabajo (Aversa, 2015; Barrancos, 1987) para abordar la participación política de los niños y las niñas dentro del movimiento libertario; desde la inserción de los hijos de los trabajadores en el mercado laboral (Suriano, 1990, 2000); desde las experiencias culturales en la ciudad de Buenos Aires de los niños de los distintos sectores sociales (Ciafardo, 1990, 1992); desde la perspectiva del control social de la infancia (Ciafardo, 1990; Scarzanella, 1999; Ríos y Talak, 1999; Talak y Ríos, 2001); y desde los historiadores de la educación tomando la óptica del sistema público de instrucción y a la

educación patriótica de los niños escolarizados. Coincidimos con los aportes de las investigaciones historiográficas que establecen una conjunción entre la educación y la historia social, donde se plantean discusiones sobre las infancias en el devenir de la historia educativa y política argentinas (Puiggrós, 1991, 1992, 2002; Carli, 2002a). Tenemos en cuenta la conjunción de la teoría del control social y la historia de la infancia como propuso Sandra Carli en *Niñez, pedagogía y política* (Carli, 2002a). Carli ha planteado que las categorías de “niño” y de “menor” quedaron reunidas en la definición moderna de la infancia, construidas como figuras contrastantes y complementarias. La autora ha planteado que aunque por un lado hayan quedado asociados los niños normales, la vida doméstica, la familia, el juego, la escuela; y por otro lado los niños anormales o menores, la vida en la calle, el abandono, el delito, el asilo, el reformatorio, ambos son la contraparte del mismo problema (Carli, 2002a). Seguimos los estudios sobre la relación del adulto y del niño en la escuela, la historia de la enseñanza de asignaturas centrales para la construcción del alumno - ciudadano, y las acciones conjuntas del Estado (Lionetti, 2007, 2008, 2009, 2018). También aquellos que atendieron a las expectativas respecto de un niño en términos físicos, psíquicos y de comportamiento desde las nuevas disciplinas científicas, dedicadas a la historia de la medicina, la pediatría, la puericultura y la psicología (Lionetti, 2007, 2018). En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955* (Carli, 2002a), Carli ha indagado la identificación de la niñez escolarizada desde la década del 80', como objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social hacia el progreso y la modernidad (Carli, 2002a, p. 16), situando a la escuela como bisagra entre la familia y el Estado. Silvana Espiga ha relevado la tensión: niños escolarizados/ no escolarizados en *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*, al estudiar desde un enfoque sociocultural los niños “alejados de la calle” e institucionalizados evidenciando la infancia como espacio de proyección de políticas públicas y prácticas sociales específicas del Estado (Espiga, 2015). Otros estudios han abordaron la construcción social de la infancia moderna articulando la familia, la escuela, la calle, en relación a la construcción de identidades homogéneas, un “deber ser” para el nuevo Estado, asumiendo para la infancia el lugar de un sujeto político (Osta y Espiga, 2017). Lucía Lionetti conecta los



estudios del campo de la infancia comprendiendo la acción de la escuela como régimen político y la diversidad social (Lionetti, 2001, 2007, 2008, 2009; Cosse et al., 2011, p. 21), abanico que consideramos en nuestro recorrido. Lionetti y Míguez en *Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones 1890-1960*, (Lionetti y Míguez, 2010), discuten el tema de la infancia como una construcción histórica, social y política. Autoras como Carla Villalta y María Carolina Zapiola (Cosse et al, 2011), pusieron en evidencia zonas explícitas e invisibilizadas por los marcos de producción, cuidado que incorporamos en esta tesis para analizar la producción de los intelectuales que se ocuparon de la psicología y la pedagogía a comienzo del siglo XX.

Consideramos necesarios estos recorridos que constituyen el campo de la infancia desde una complejidad interdisciplinar que se ha reedificado a sí misma con la revisión de las disciplinas y la modificación de los interrogantes y abordajes respecto de la infancia. Sin embargo, en el abundante marco conceptual de los estudios sobre la infancia que ha promovido riquezas y complejidades, respecto de la historicidad y las contingencias sociales en las condiciones de producción de la niñez; son muy escasos los estudios sobre la infancia que han hecho foco a la experiencia infantil como protagonista en un contexto en donde se situaba al alumno como modelo ciudadano. La originalidad de nuestra tesis se encuentra en que se centra en las experiencias de infancia para la revisión historiográfica de las categorías disciplinares de la psicología. Relevamos las iniciativas puntuales que se acercaron de esta manera al pasado, para hacer de ese marco un punto de partida con aporte novedoso. En primer lugar, fijamos el interés en la mirada infantil, aplicando las tesis de Michel Foucault (Foucault, 1973-1974/ 2005; 1974-1975/ 2001, 1975/ 2008, 2000) sobre la capacidad de agencia y la resistencia de la niñez objeto de la voluntad de control social (Martin, et al., 2003). Tomamos como referencia la investigación de Lila Caimari, en su distinguido abordaje sobre el crimen y el castigo en la Argentina, en tanto ha explorado las nociones penales “paradójicas” disponibles para quienes se desempeñaban en esos ámbitos institucionales (Caimari, 2004, p. 23). La historiadora ha investigado instituciones que representan el poder y la autoridad del Estado, empresas económicas que buscan manufacturar bienes de consumo y trabajadores eficientes. Caimari ha explorado un espacio donde amplios segmentos de la población organizan sus vidas, forman su visión del mundo e interactúan con otros

individuos y con autoridades del Estado, desde el conflicto, la negociación y la resistencia, identifica espacios en los que se gestan formas subalternas de socialización y cultura. Esta identificación de la vida subalterna al discurso oficial nos interesa para nuestra tesis.

Indagamos las nociones escolares referentes a la psicología de las niñas y los niños disponibles para quienes habitaban el mundo educativo. Esto supone abandonar a los discursos políticos encargados de las decisiones programáticas, a los especialistas y sus objetos de estudio, para observar las propuestas de sentido para el ejercicio cotidiano de los pedagogos y maestros, y en la medida de lo posible, las condiciones impuestas para la experiencia de las pequeñas alumnas y alumnos y la manera de advertirla. Destacamos en particular la obra de Eduardo Ciafardo, en tanto su aproximación a la infancia como objeto de los discursos y las prácticas estatales y profesionales, que no opacó su interés por reconstruir las experiencias laborales, políticas y culturales de los niños, en tanto agentes históricos (Ciafardo 1990, 1992; Barrancos, 1987). Mientras otros autores trataron de forma separada las estrategias desplegadas para el control social de la infancia por parte de un Estado, con la indagación de los modos de vida y las experiencias de los distintos sectores infantiles urbanos, Ciafardo abordó en forma conjunta ambos problemas, que confluyeron en su producción, perspectiva que fomentamos en esta tesis, pero en la confluencia con la escuela. Consideramos referente de nuestra tesis, el trabajo que Sandra Carli ha hecho en *La memoria de la infancia* (Carli, 2011b). La historiadora, complejiza desde el punto de vista teórico la construcción y necesidad de revisar la categoría de infancia y “recorrer las mutaciones que se han producido en la experiencia infantil” (Carli, 2002b, 2011b, p. 9). Particularmente nos interesa porque esboza algunos abordajes puntuales sobre la voz de la infancia desde el recurso metodológico del recuerdo, que retomaremos en los capítulos 5 y 6. También identificamos como referente la propuesta para analizar y pensar un discurso historiográfico de María Laura Osta y Silvana Espiga, sobre la infancia abandonada y huérfana institucionalizada en Uruguay (Osta y Espiga, 2017). Si bien el abordaje institucional es muy diferente, destacamos la atención de las autoras hacia la dificultad de registros de una historia infantil, a la que llaman una historia sin historia. Relacionamos esta ausencia de teorización con lo que referenciamos en los primeros capítulos de la tesis como un silencio mudo, en la instrumentación científica pasiva del niño como objeto

disciplinar. Tenemos en cuenta para nuestra indagación un trabajo de Yolanda de Paz Trueba, en el que ha reconstruido las prácticas asistenciales de las instituciones de beneficencia de Azul de la Provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX. Aunque la autora ha investigado en el campo de la minoridad y no desde la escuela, reconstruye la perspectiva de la institucionalización desde el ángulo de las familias (Trueba, 2011, p. 329; Cosse et al., 2011, p. 25) aunque no de los niños. Moysés Kuhlmann ha estudiado las relaciones entre historia educativa y la historia de la infancia. El autor ha cuestionado la tendencia a tratar como intrínsecos los procesos institucionales, sociales, culturales, que ocurren en el sistema educativo, denominándola “educocentrismo”, y propone en contraposición una revisión crítica, que “se opone a la comprensión de la cultura escolar como entidad autónoma” (Kuhlmann, 2011, p. 89; Cosse et al, 2011, p. 22). Aplicamos esta categoría a la psicología del normalismo. Documentamos la pertinencia de esta afirmación con registros históricos en las producciones de los intelectuales de una sobrevaloración de la inclusión de los niños a la institución escolar, el desdén a la consideración de lo que hoy se ha denominado “primera infancia” y la subestimación de la asistencia de los niños a los jardines como espacios sin calidad escolar (categoría que aplicamos al capítulo 2 para explorar las interpretaciones de la primera psicología sobre la educación sistemática y previa a la escuela y atribuida a la experiencia infantil). Incluimos algunos aportes que han estudiado la infancia cercana, pero con algún elemento conceptual o metodológico que nos interesa parcialmente. María Florencia Gentile ha focalizado el análisis de los criterios de inclusión de distintas instituciones y organizaciones destinadas a jóvenes y a niños en una “vulnerabilidad social”, que han construido en la práctica cotidiana (Gentile, 2011, p. 271). La autora basó los criterios de inclusión en un ideal de “transformación actitudinal”. Se trata de un estudio de niños y adolescentes en la actualidad, no obstante nos interesa porque ha indagado cómo estos procesos son recibidos, significados y confrontados por los niños y jóvenes destinatarios de esas políticas (Gentile, 2011, p. 274). Aunque la investigación parece lejana, hacemos uso de ese registro para la evaluación de los alumnos por la psicología incipiente: creemos aplicable la naturalización de los supuestos de intervención que conduce a que los trabajadores de esas instituciones perciban las conductas que no se adecuan a lo prescripto por cada programa en términos de “imposibilidades individuales” de esos niños

y esos jóvenes (Gentile, 2011, p. 281; Cosse et al., 2011, pp. 24- 25). Laura Santillán ha centrado su análisis en los sentidos políticos y cotidianos del cuidado y la atención a la infancia, de los barrios populares en Zona Norte del conurbano bonaerense en la actualidad, donde múltiples actores sociales sustentan las relaciones de proximidad que exceden los espacios planificados por las burocracias estatales. Nos interesa un aspecto de su trabajo, las interacciones concretas que tienen lugar entre tutores de los niños y las niñas y los responsables y voluntarios de los espacios comunitarios para visualizar cómo se materializan las prácticas de orientación moral y modelación de las conductas (Santillán, 2011, p. 300; Cosse et al., 2011, p. 25). Por último, tomamos del trabajo de Silvia Guemureman, -sobre un diagnóstico actual respecto de medidas de privación de la libertad de adolescentes y jóvenes infractores o presuntos infractores en la Provincia de Buenos Aires-, su cuidadoso registro de las grandes dificultades de recopilación de información en el tema elegido, la escasez de datos consistentes y homogéneos como una constante de su objeto de trabajo (Guemureman, 2011, p. 393), dificultad con la que también topamos. A su vez, un aspecto de su investigación revela dificultades para registrar la experiencia del encierro de los jóvenes; si bien nuestra investigación es histórica y con niñas y niños escolarizados, nos interesa ese acento puesto en la experiencia (Guemureman, 2011, p. 395; Cosse et al, 2011, p. 27), que desde nuestra mirada se asemeja en que es un sistema que funciona sin necesidad de la voz del usuario, como consideramos a la escuela normalista. Buscamos una manera de encontrar vida en la historia, con el obstáculo metodológico de situar testimonios de la experiencia de niñas y niños que vivieron hace un siglo atrás. Alejandro Portelli ha trabajado el mito de las recurrencias en los recuerdos, el armado de los relatos y las lógicas y lo hipotetizado de un acontecimiento traumático a partir del testimonio. Ha construido intangibles del pasado a partir de los restos presentes, y deducido la memoria colectiva construida con esas experiencias de vida (Portelli, 2014). No podemos tomar testimonios a niños que tendrían hoy más de cien años. En su lugar hemos compuesto la experiencia de la niñez desde los restos documentales, descripciones de los comportamientos, autobiografías y narrativas de la época, cotejados con las fuentes científicas, para atender las expectativas sociales sobre las niñas y a los niños.

Consideramos algunos estudios sobre la historia de la infancia en la Argentina que han propuesto como metodología las autobiografías de figuras relevantes procedentes de la literatura nacional apoyándose en encuadres teóricos de otras disciplinas que cruzan la historia de la pedagogía, la antropología, la etnografía, la sociología de la cultura y la estética del arte resaltando la perspectiva histórico-cultural. Sandra Carli en su libro *La memoria de la infancia* (Carli, 2011b) ha estudiado el tiempo de la niñez a partir de escritos autobiográficos provenientes del campo intelectual y literario interesándose en la segunda mitad del siglo XX. Carli se ha preguntado ¿cómo se recuerda el tiempo de la infancia? a través de estas fuentes, para recuperar la sensibilidad de la experiencia infantil en un tiempo y un espacio determinado, atravesado por diversas condiciones materiales, simbólicas, afectivas e imaginarias pasadas a través del relato que reconstruye de adultos. Hacemos uso de este recurso metodológico a través de las biografías de hombres de ciencia significativos para la psicología y la pedagogía del período estudiado, comparados con otros escritos autobiográficos de la época, provenientes del arte, para analizar una heterogeneidad y multiplicidad presentes que atravesaron la concepción de infancia y condicionaron la experiencia infantil. Carli ha analizado los significados que tuvo la infancia y ha explorado los modos de representación de la niñez en la expresión de esos artistas. Sin embargo, consideramos que el tratamiento del tema desde el recuerdo conserva la vivencia de los actores niños pero a la vez las distorsiones de interpretación de la lectura desde el presente, con otros atravesamientos categoriales. La autora ha tomado esta perspectiva para la segunda mitad del siglo XX para la indagación, en cambio nosotros nos interesamos en las tres décadas iniciales de la primera mitad.

Para el tratamiento de las autobiografías analizadas como documentos que explicitan sentidos históricos también consideramos las compilaciones sobre narrativas de la experiencia educativa de Gabriel Jaime Murillo Arango (Murillo Arango, 2015) que se referencia en *Boaventura* de Sousa Santos. Éste autor ha señalado que el conocimiento científico se ha presentado como objetivo y preciso, aunque que no tolera la interferencia de las particularidades y percepciones humanas. Se cree riguroso y verdadero porque asegura la racionalidad, pero expulsa al sujeto emocional, sensible y así se vuelve dicotómico (de Sousa Santos, 2000, p. 82). La narrativa fue tomada como una disposición humana. No la han tomado como dispositivo de formación, sino como un método de

investigación. Han partido de la subjetividad científica escindida, que por oposición han reunido en la noción sujeto de experiencia sugerida por Larrosa (Larrosa, 2002, 2006). Han aplicado esta oposición en narrativas de nuestra vida personal, o en narrativas de investigación científica, enlazando la razón y la emoción, la historia individual y la historia de un pueblo, de una sociedad, y la historia sin fin de la humanidad. (Larrosa, 2002, p. 86). Han tomado la narrativa como método de investigación en tanto les facilitó una inteligibilidad emancipatoria en la ciencia, al establecer una conexión entre las vivencias y las relaciones de poder que afectaban la experiencia subjetiva. Como enfatiza Murillo Arango (Murillo Arango, 2015), las narrativas, en la forma de testimonios, recuerdos, obras de arte, buscan comprender y explicar los hechos, apropiándose del potencial epistemológico político de diversos lenguajes para estrechar los vínculos entre la reconstrucción de la memoria y la democracia (Larrosa, 2002). Retomamos el recurso de tomar las autobiografías y narraciones históricas de la infancia como recurso para el análisis de la historia en las cuestiones metodológicas.

Recurrimos a Eduardo Bustelo para abrir interrogantes respecto de los marcos sociales brindados por las legislaciones que favorecen y proveen sentidos que son utilizados para la constitución subjetiva en la particularidad histórica cultural argentina. Ha basado en los aportes de la biopolítica de Michel Foucault y Gregorio Agamben su propuesta que desarrolla luego en el campo específico de la infancia (Bustelo, 2007). Es decir, la regulación de los cuerpos y de la vida de las niñas y los niños así como con la construcción de la subjetividad. Ha centrado su análisis en el ejercicio del poder de esa regulación, por lo cual atiende a las distintas formaciones sociales en el eje dominación emancipación y en las formas hegemónicas que estructuran dicha polaridad (Bustelo, 2007, p. 16). Consideramos estos aportes en esta tesis para revisar en los discursos hegemónicos constitutivos del campo sus efectos distorsivos y sus propósitos legitimadores.

Por último, los conocimientos disciplinares pueden reproducir desigualdades de género ordenadas desde estereotipos sociales (Burman, 1994; Darré, 2013; Dorlin 2009; Harding, 2004, 2006; Meler, 2007; Ostrovsky, 2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2011). Afirmamos en el correr de la investigación, que los conocimientos psicológicos sobre la infancia fueron fundados en la primera psicología argentina, desde el modelo de la psicología del niño

varón, dejando asentada como afirmaciones científicas, valoraciones sociales imperantes asimétricas y jerárquicas en perjuicio de las niñas y en consecuencia para con las mujeres. Planteamos que la reproducción de la invisibilidad de la desigualdad, la presencia de sexismo y de estereotipos de género continuó la inercia de las tendencias inequitativas ya pronunciadas en la sociedad. Este análisis acompaña transversalmente los capítulos de esta tesis.

Algunas investigaciones que tomamos como referentes han señalado áreas de vacancia en la investigación histórica que en esta tesis tomamos como focos de nuestras indagaciones. Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y María Carolina Zapiola han señalado la necesidad de sortear las miradas excesivamente institucionalizadas centradas sólo en los procesos de dominación como homogéneos. Han señalado, su multiplicidad y las formas específicas de resistencia, apropiación y existencia, para lo que evalúan importante profundizar las narrativas ancladas en los niños, en la experiencia infantil y en sus familias (Cosse et al., 2011, p. 19) al sostener que se trata de un área de vacancia. Las autoras han considerado que avanzar en las formas de ser niño o niña constituye aún un desafío para los estudios sobre la infancia, des-homogeneizar la idea de infancia para convertir en objeto de investigación, por ejemplo estudiando la infancia de las clases medias o atendiendo a los procesos de movilidad social, al identificar y comprender como un analizador que no ha sido suficientemente explorado las diferentes estrategias familiares en las que ellos están insertos (Cosse et al, 2011, p. 19). También han indicado que es un enfoque poco frecuente atender a los estudios realizados sobre las políticas públicas dirigidas a la infancia y la familia en la Argentina y Brasil desde una perspectiva histórica, antropológica y sociológica (Zapiola, 2007a, 2007b; Cosse et al., 2011, p. 20). Estas tres áreas de vacancia en la investigación histórica son preocupaciones específicas que profundizamos esta tesis. Lucía Lionetti en *La historia de las infancias en América Latina* (Lionetti, 2018), ha instado a restituir las representaciones, acciones y experiencias de los niños y de sus familias en tanto sujetos en tanto escasean publicaciones en la temática, demanda que respondemos en tanto allí constituimos el foco de nuestra investigación. María Carolina Zapiola ha indicado que son insuficientes las investigaciones que estimulan el acento en la difícil empresa de restituir a los niños como agentes

históricos. Inés Rojkind y Susana Sosenski han señalado la vacancia de las voces infantiles en las investigaciones, plantean que los niños han quedado desdibujados en la historia y hacen falta “resarcirlos” en próximas investigaciones (Rojkind y Sosenski, 2016). La ausencia de los niños y niñas en las referencias históricas no se corresponden con las participaciones de los mismos como actores sociales. Los niños fueron:

(...) trabajadores, obreros, soldados, lectores, militantes, escritores, artistas... formaron parte de los flujos migratorios, tuvieron un papel activo en las emergentes sociedades de consumo, integraron (y crearon) asociaciones y clubes, elaboraron periódicos, elaboraron ideas sobre el mundo que los rodeaba y buscaron expresarlas. (Zapiola, 2018, p. 108)

María Carolina Zapiola, ha señalado la dificultad de hacer foco en las experiencias de la niñez en la historia, el rastreo de nuevas fuentes y la relectura de las claves de interpretación. Ha planteado la dificultad de superar las ausencias documentales y los obstáculos metodológicos, que consiste en un notable desafío del campo y que se debería profundizar (Zapiola, 2018, p. 108). Los estudios que han incursionado con el acento puesto en la experiencia infantil han sido sobre la niñez en situaciones anormales, como las investigaciones en las instituciones de tutela estatal (Suriano, 1990), intervenciones policiales y delitos en la infancia (Freidenraij, 2010, 2016; Zapiola, 2006, 2009a, 2018, p. 108). Zapiola ha evaluado que fue más dificultoso inquirir en la vida de los niños de los sectores populares que siguieron los caminos de “normalidad” prefigurados para su clase. Son sumamente escasas las incursiones de los historiadores de la literatura y la prensa para niños y del consumo infantil, los intereses de niños de los sectores medios y altos, distintos a los de los sectores populares, que podemos encontrar y conocer en ámbitos escasamente mediatizados por la acción estatal (Zapiola, 2018, p. 109). Estos tres intereses que señala la autora como objetos de estudio vacantes en las investigaciones sobre la historia de la infancia, están contemplados centralmente en las indagaciones de nuestra tesis.

A partir de la explicitación de nuestro marco teórico, del estado del arte considerado y la definición del foco de esta investigación, delimitamos dos supuestos organizadores



sobre la complejidad del abordaje del tema de la concepción de niñez y del punto de vista elegido para la indagación:

a. Un primer supuesto atiende al estudio de la niñez como un campo de investigación que determina una perspectiva multidisciplinar enriquece el estudio de la historia de la psicología abordado de manera crítica, diferenciándonos de una perspectiva disciplinar autorreferencial. La infancia no se define por la objetividad de una realidad biológica a través de parámetros de objetividad médica y alcance universal, ni como un descriptor aporomático de una fase "natural" (Lionetti y Míguez, 2010, p. 12); toma existencia desde una expresión cultural particular, histórica y políticamente contingente, y por lo tanto, sujeta a cambios. Si bien evidencia las formas de consenso sobre un grupo de edad, es consecuente con procesos sociales y culturales de los cuales se transforma en emergente. Pero esa emergencia no es homogénea, se manifiesta en formas médicas, jurídicas, psicológicas, educativas y familiares a partir de diferentes agencias sociales del espacio público y privado, respecto de una categoría que aglutina ese plural de tensiones diversas. Como esas expresiones de la sociedad sobre la infancia son parciales, inacabadas e inconclusas, dan lugar a nuevas modificaciones y transformaciones de la categoría de infancia y aportan a un orden social. Los saberes disciplinares contribuyen a esta articulación legitimando esas formas desde criterios justificados de verdad científica. Nos interesamos, en particular en los aportes de los conocimientos psicológicos sobre la niñez en el escenario del orden social. Nuestro foco de análisis ilumina las relaciones que se establecieron entre los abordajes teóricos disciplinares de la psicología y las intervenciones prácticas basadas en la infancia escolarizada. Nos vemos motivados por una serie de interrogantes vinculados a este supuesto que orientaron el planteo de los problemas teóricos y prácticos, los situamos como conjeturas y favorecieron la posterior delimitación de las hipótesis de trabajo. Los mismos muestran el punto de partida de esta investigación:

- ¿Cuáles fueron las concepciones teóricas de la niñez en la primera psicología en la Argentina? ¿Fueron teorías y prácticas homogéneas? ¿Variaban según se orientaban a objetivos específicos de salud o de educación? ¿Qué intereses psicológicos de la época posibilitaron una concepción de niño y su desarrollo?

- ¿Qué instituciones atendieron al niño como objeto de sus prácticas? ¿Estas prácticas estaban respaldadas por teorías psicológicas, amparadas por postulados ideológicos? ¿Eran subsidiadas por quiénes? ¿Qué documentación respaldaba las prácticas de protección de la infancia y cómo se llevaban a cabo? ¿Se aplicaban con qué homogeneidad en la población, en la extensión del territorio, en la época?

Nos proponemos revisar el lugar que las teorías psicológicas tenían para la niñez y sus expresiones de subjetividad y la articulación institucional que se hizo de las prácticas psicológicas. Articulamos los valores epistémicos sostenidos por la ciencia de la época, los cuidados por la objetividad, la neutralidad científica, la cohesión teórica, las relaciones entre la teoría y la observación empírica. Interrogamos la participación de valores sociales, ideológicos y políticos tejidos entre las concepciones científicas psicológicas sobre la infancia, presentes en el contexto sociocultural. Los valores no epistémicos presentes en cada sociedad y en cada época (Prillentsky, 1997/2001; Prillentsky y Nelson, 2002; Talak, 2013, 2014c; Vezzetti, 2007a), no están sujetos exclusivamente a las condiciones de producción del saber científico. Sin embargo, en términos de discurso cultural imperante y característico de una sociedad son determinantes de esas producciones en ciencia (Dorlin, 2009; Harding, 2004, 2006). Las revisiones de la psicología en perspectiva disciplinar histórica crítica, permiten atender a las relaciones entre las instituciones, los saberes y las prácticas articulados por una tecnología portadora de poder (Foucault, 1989, 2001, 2005, 2008, 2000; Rose, 1990, 1996), a la identificación y elección de los valores no científicos que las implican (Prillentsky, 1997/ 2001) y a las formas éticas con significaciones psicológicas y sociales (Brinkmann, 2010). Las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político. Las relaciones entre poderes y saberes ponen de manifiesto las “técnicas del yo”, y por lo tanto las herramientas de gobernabilidad de las subjetividades, que permiten, al hacerse visibles, considerar la psicología como una tecnología humana (Rose, 1990, 1996/ 2000, 1998). Articulamos el saber disciplinar de la psicología con una intención de intervención en las subjetividades, un deseo de poder, que si no se reconoce como tal anula al otro como

sujeto y lo vuelve baluarte de una verdad dogmática y hace de la práctica psicológica una herramienta de manipulación (Ferullo de Parajón, 2006). Consideramos que las producciones científicas están atravesadas por los “intereses intelectuales” de sus autores (Danziger, 1979/1994, 1990/2001). Es decir, que no se definen meramente desde las construcciones cognitivas individuales, sino que las preocupaciones de su comunidad de pertenencia, las tradiciones de investigación, las instituciones y las corporaciones sectoriales que las sostienen económicamente les dan particularidad (Danziger, 1979/1994, 1990/2007, 1997/ 2018, 1999). Compartimos que la ciencia necesariamente está impregnada de valores y que advertirlos e identificarlos facilita el ajuste crítico de la ciencia (Prillentsky, 1997/2001; Prillentsky y Nelson, 2002). Son referencias de este recorrido los aportes teóricos sobre la subjetivación y su relación con las demandas morales de la sociedad (Brinkmann, 2010; Rose, 1990, 1998), para así entender sus cambios. Partimos de la relación bidireccional de los valores y la ciencia tomada de la epistemología feminista. Los valores modifican, guían y justifican las teorías, pero a la vez, la ciencia no puede ser reductible a valores políticos e ideológicos y puede influir sobre ellos. Considerando los aportes de la *Standpoint Theory*, los científicos producen saber a partir de su posición social, cultural e histórica. Las producciones científicas tienen marcas de sentido acordes a su procedencia académica, histórica, cultural y social. Por lo tanto depende para quién tales políticas significan un avance o un obstáculo, un progreso, algo bueno o saludable (Dorlin, 2009; Harding, 2004, 2006). Las construcciones científicas se comprenden mejor cuando intervienen relaciones de sentido que enmarquen las condiciones de producción, supone un marco más amplio que la trama organizada por las nociones teóricas (Smith, 1997/ 1998). En la indagación, entonces, damos valor a los contextos sociohistóricos de producción del conocimiento de las concepciones sobre la niñez de la primera psicología argentina. Localizamos los “intereses intelectuales” (Danziger, 1979/1994) de los incipientes psicólogos con inquietudes teóricas, vocación de modernidad y expectativas reformistas que los motivaron a esos esfuerzos de producción científica. Analizamos los documentos teóricos psicológicos y pedagógicos de comienzo del siglo pasado, en los que identificamos características particulares, recurrencias y discrepancias, en las valoraciones epistémicas que permiten entrever las valoraciones no epistémicas, (valores sociales, políticos e ideológicos) implícitas o presentados por los

primeros intelectuales que ejercieron la psicología como si fueran categorías científicas. Nuestro trabajo intenta distinguir entre el conocimiento bien fundado y lo que sería una ideología científica de la época. Pretendemos hacer explícitas las valoraciones sociales, ideológicas y políticas intrínsecas en la primera psicológica argentina y hacer posible la reflexión para una mejor toma de decisión disciplinar. Hacemos de la historia de la psicología una herramienta para la reflexión de la disciplina actual (Prilleltensky, 1997/2001; Smith, 1997/1998; Vezzetti, 1988, 2007a) y aporta elementos para el posicionamiento presente respecto de la categoría de infancia hoy partiendo de su historia para pensar a los niños y las niñas como sujetos de derecho. Sandra Carli ha utilizado la historia para contribuir a las políticas públicas sobre la educación de la infancia en nuestro país, fortaleciendo al niño como sujeto de derecho (Carli, 1991, 2002a, 2010, 2011a). Consideramos estos recorridos para dar sentido a la indagación histórica. Hacemos uso de un método interpretativo de los documentos científicos históricos contemplando un punto de vista macro cultural de producciones sociales más amplias (Ratner, 2011/2013). Indagamos los documentos científicos en función de un contexto compuesto por otras producciones culturales de la época destinadas a la niñez, por las experiencias de las niñas y los niños que pudieron ser registrada por los adultos de la época y por el “horizonte de expectativas” (Koselleck, 1993) de la sociedad respecto de la infancia que han quedado documentadas.

b. El segundo supuesto determinante de nuestra posición teórica conserva el abordaje interdisciplinar del supuesto anterior para el foco de indagación histórica en la primera psicología argentina, a la vez que conserva una perspectiva psicológica de la investigación, en tanto pone el acento en la subjetividad infantil como construcción psíquica particular entramada vincularmente y toma de la tradición disciplinar del psicoanálisis la manera de formular las preguntas sobre esa construcción. No nos interesa hacer una historia interna desde la disciplina psicológica (Smith, 1997/1998). Es con los tejidos sociales, culturales y políticos de la época, que revisamos estas nociones de infancia en la primera psicología argentina orientada a la escuela. Consideramos una perspectiva multidisciplinar, que involucre y ponga en relación saberes provenientes de distintos espacios de producción, -sin fusionarlos, ni anulando la conceptualización

específica-, produce una novedad que se enriquece con el intercambio complejizando la mirada de la disciplina que se interroga (Ferullo de Parajón, 2006; Malagrina, 2005, 2015b, 2016b; Smith, 1997/ 1998). Koselleck ha señalado que los intereses en la historia conceptual tienen una mínima exigencia metódica que es la de localizar la tradición científica y contexto de producción para precisar los conceptos: "(...) investigar los conflictos políticos y sociales del pasado en el medio de la limitación conceptual de su época y en la autocomprensión que hicieron del uso del lenguaje las partes interesadas en el pasado" (Koselleck, 1993, p. 118). Consideramos que los desarrollos disciplinares crecen al ser confrontados dialécticamente desde interrogantes que provienen desde otros recorridos disciplinares, interpelados desde las particularidades de otros proyectos y otras tradiciones de investigación (Castorina, 2004; Danziger, 1979/ 1994, 1990/ 2001, 1997/ 2018; Castorina y Baquero, 2005). Nuestra indagación bibliográfica revisa los inicios de la psicología evolutiva local desde la perspectiva de la historicidad, como nociones y sentidos que no son "en absoluto ni tan estables ni tan homogéneas como se han asumido" (Burman, 1994, p. 67). Consideramos como Érica Burman, que la "definición y la demarcación de la infancia están repletas de significados sociales y políticos" (Burman, 2012, p. 69) que denotan logros evolutivos en el desarrollo infantil no tan independientes de la cultura como se los representa (Burman, 2012, p. 72). La perspectiva de análisis de Burman nos posibilita revisar en la historia de la psicología local: tipos de discursos sobre la infancia y sus variaciones, definiciones de la infancia relacionales mutuamente dependientes y mutuamente constitutivas, modelos de organización política que las implican, cambios en las relaciones de género y modificaciones en la organización de la subjetividad y la mediación infantil (Burman, 2012, p. 83). Señalamos cierta perspectiva de la psicología argentina que orientó sus investigaciones, actividades y productos sobre la concepción productiva de la infancia, suprimiendo las características indeterminadas, ambiguas y no instrumentales de las conductas infantiles (Burman, 1994, p. 51). Indagamos en la tesis esta función regulatoria en la primera psicología argentina, que retoma la cuestión del posicionamiento de la niñez y el conocimiento. Definidas la niñez como "seres faltos de conocimiento, y por tanto necesitados de protección y educación" (Burman, 2012, p. 84) nos permite instalar nuestra preocupación actual –y para la cual hacemos uso de la historia como instrumento de reflexión- sobre los cuidados de la

psicología para con la agencia y la autonomía de los niños y las niñas que hemos decidido tematizar desde las voces de la niñez.

En segundo lugar, hacemos uso de la perspectiva psicoanalítica en dos sentidos. El primero parte de la concepción de la subjetividad humana como una historicidad. Coincidimos con Lewkowicz: “no hay naturaleza humana dada, sino prácticas que la producen” (Lewkowicz 2004, en Dueñas, 2012, p. 21). Los procesos de crecimiento y desarrollo de la niñez tiene lugar a partir de la mirada estructurante intersubjetiva y asimétrica del adulto en un marco de reproducción social y transmisión intergeneracional (Dueñas, 2012, p. 21- 22). Entendemos esta construcción social de la niñez a través de un lazo humanizante en procesos de socialización y de trabajo psíquico (Dueñas, 2012, p. 22). Explicitamos nuestra concepción de niñez dando fundamental importancia a la construcción de los procesos psicológicos afectivos, cognoscitivos posibilitados por las relaciones vinculares desde los orígenes, situadas de manera sociohistórica y a las transformaciones propias de la constitución subjetiva humana desde la temprana infancia: significativa, histórica, agencial y activa (Bleichmar, 2005, 2014a, 2020; Malagrina, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2017a, 2017b, 2018b, 2020; Burin y Bleichmar, 1996; Martin et al., 2003). La manera en la que pensamos, sentimos y actuamos respecto de los niños no es sin consecuencias. Esa mirada da forma a los intercambios que habilitan, promueven y estimulan a la experiencia de los niños y las niñas, registra sus expresiones, organiza las formas de dirigirse a ellos y potencia las posibilidades de involucrarse en y con el mundo, influye en la conformación de las expectativas consigo mismos, con los pares y los adultos (Dueñas, 2012; Malagrina, 2013a, 2014a, 2015a, 2015c, 2016a, 2017a, 2017b, 2020; Rodolfo, 2012). En un sentido amplio tomamos distintas tradiciones de investigación psicológica de despliegue disciplinar temprano en la historia de la psicología – y que han sostenido en el transcurrir psicológico-, que podrían coincidir en cierto constructivismo dialéctico en la constitución del desarrollo psicológico infantil, situando una niñez sensible al entorno afectivo, su comprensión y a los tratos provistos por los vínculos cercanos (Castorina, 2004; Freud, 1905, Piaget, 1926, 1936; Valsiner, 1998, 2012a, 2012b; Vigotsky, 1934/ 1995; Castorina y Baquero, 2005). Desde distintos proyectos de investigación sostienen que la manera de sostener, promover, estimular o acompañar el desarrollo intelectual, vincular y afectivo de los niños y las niñas no es inocuo para el

desarrollo psicológico, a la vez que sustentan un fuerte valor en la agencia subjetiva de la niñez en términos de la organización psíquica de las significaciones y la actividad infantil constituyendo una historia (Dueñas, 2012; Malagrina, 2014a, 2015a, 2016, 2017, 2017b, 2018b, Martin et al, 2003). La manera de entender, favorecer, habilitar y estimular la experiencia infantil, los deseos de sostén, la disposición de acompañamiento, las expectativas de los adultos en el vínculo y las concepciones que tienen sobre las niñas y los niños y sobre su desarrollo psicológico, repercuten en la conformación y dinámica subjetiva de la niñez (Burman, 1994; Malagrina, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2016a, 2017a, 2017b, 2018b). Muchos de los estudios sobre la infancia y su historia también han sostenido que la interacción y la propuesta de los adultos para la infancia tiene consecuencias en la vida de los niños, en la diversidad en las vidas cotidianas de los niños y las niñas (Lionetti, 2001, 2008, 2018; Lionetti y Míguez, 2010, p. 12). Se presentan diferentes formas de transitar la experiencia de la infancia desde los contextos y propuestas de alojo e interacción de los entornos de las niñas y los niños con consecuencias en la construcción del desarrollo psicogenético (Bleichmar, 2005, 2014a, 2014b; Dueñas, 2012, Rodolfo, 2008, 2011, 2012; Lionetti y Míguez, 2010, p. 12). Ricardo Rodolfo ha situado lugares donde se trama la subjetivación con fronteras que se reconfiguran y exceden la instancia de lo familiar (Rodolfo, 2012, p. 67). Ha señalado lo desafortunado de la operación mitopolítica del psicoanálisis de poner algo en el centro del sistema teórico como una “generalización desafortunada que cree poder darse el lujo de prescindir de la puesta a prueba (...) que erosiona seriamente la potencia del pensamiento psicoanalítico, enderezándolo a convertirse en esa “concepción del universo” que Freud quería no tener” (Rodolfo, 2012, p. 69). La segunda consecuencia desafortunada de la teoría psicoanalítica que plantea Rodolfo respecto de los lugares en donde se trama la subjetivación, es que se haya reducido la diferencia conceptual entre consciente e inconsciente, primario y secundario a una operación política que dividió lo esencial (como lo familiar) y cronológicamente secundario o derivado (lo social, lo político, lo cultural) (Rodolfo, 2012, p. 69). Ha planteado, y coincidimos que esto le hizo difícil al psicoanálisis durante mucho tiempo “poder acercarse a fenómenos sociales de una manera que no fuera conservadora, reaccionaria o reduccionista” (Rodolfo, 2012, p. 69) generando un efecto de empobrecimiento. Al contar con un modelo teórico clínico

descentralizado (Rodulfo, 2012, p. 71), se puede trabajar con otras instancias de subjetivación que son singulares -que no se reducen a lo edípico- como es la relación con pares, de la que nos ocupamos insistentemente en esta tesis y consideramos ha sido un lugar de vacancia en las reflexiones historiográficas en la historia de la psicología. Coincidimos con que trabajar instancias de subjetivación con pares, -no sólo con los hermanos (Rodulfo, 2012, p. 70)-, habilita a advertir la importancia de otros efectos de subjetivación e inscripción psíquica. Particularmente seleccionamos algunos de los efectos de subjetivación e inscripción psíquica que sostiene Rodulfo (Rodulfo, 2012, p. 71-72) que son de nuestro interés para nuestras indagaciones en esta tesis: sentirse miembro de un grupo de pares habitando un “nosotros”, crear la intimidad con un extraño inscribiéndolo como un “amigo” externo a un lazo familiar e introduce instancias de alojo a las novedades sociales (que pueden representarse a nivel de las legislaciones y derechos) en maneras diversas y dinámicas de tramas vinculares (nuevas técnicas de reproducción y ensambles familiares y transformaciones en concepción y las políticas de género). Las diferencias de registro, expresión y sentido son las que permiten desplegar el concepto de subjetividad infantil en esta tesis, el desarrollo psicológico se organiza con apropiaciones particulares de sentido y despliega un recorrido psíquico singular.

El segundo sentido del uso de la perspectiva psicoanalítica es de carácter metodológico, toma de la tradición teórica psicológica su cuidado por la búsqueda de sentidos singulares. Exploramos minuciosamente los textos fuentes desde la expectativa de hallar experiencias y caracterizaciones de la subjetividad infantil presentes en los documentos fuente. Los registros sistemáticos que implementamos para recrear las respuestas subjetivas particulares de la niñez son de distinta índole. Ellos, las técnicas de lectura para su recolección y su interpretación se encuentran detallados en las consideraciones metodológicas de la tesis.

Para el recorrido investigativo de las concepciones de la subjetividad infantil, nos resultó fundamental adoptar una perspectiva de género, en el sentido de las interpretaciones culturales de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, los roles y relaciones entre los hombres y las mujeres, así como sus valores e ideas respecto de la masculinidad y de la femineidad articulados con prácticas sociales (Burman, 2012; Stolen,



2004, p. 32). Consideramos estudios anteriores que han indagado la presencia de estereotipos binarios de género en la primera psicología argentina que justificaron, reprodujeron, o fomentaron desigualdades y prácticas de dominación (Ostrovsky, 2006, 2010b, 2010c, 2011). Las investigaciones señalaron argumentos valorativos con discrepancias y prejuicios de inferioridad para con las mujeres y niñas argumentados como científicos con un uso preferencial de explicaciones de tipo evolucionistas cerebrales (y no tanto endócrino energéticas) (Ostrovsky, 2006, 2010b, 2010c, p. 383). En las temáticas desarrolladas en los diferentes capítulos de la tesis, mostramos la presencia recurrente en la primera psicología argentina de pautas heteronormativas de género, uso científico de argumentos esencialistas biológicos atribuidos a la herencia evolucionista o al instinto, en desmedro de la concepción de las capacidades psicológicas de las niñas y de las expectativas para su despliegue social, intelectual y laboral futuro. Hacemos uso y desarrollamos en su momento, los conceptos de Koselleck “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas” (Koselleck, 1993), para delimitar las proyecciones de los estereotipos de género utilizados por científicos, pedagogos e intelectuales en sus producciones científicas y prácticas establecidas. Articulamos estas categorías con otra proveniente de los estudios de género, la “estructura de oportunidad”, que se ordena según las variables de valoración social que posea cada individuo, respecto del género: edad estado civil, salud, y variables como la clase social y la etnia en el caso de la Argentina de comienzos de siglo XX. En función del conjunto de variables en su conjunto, las personas conservan o desarrollan nuevas estrategias económicas y sociales. La estructura de oportunidad supone que las personas son concebidas como creadores activos de su propia realidad y no como víctimas pasivas de las cambiantes circunstancias (Stolen, 2004, p. 32), tiene un abordaje “orientado hacia el actor”, cuida los modos en los que los actores sociales organizacional y cognitivamente enfrentan diferentes situaciones de vida, y se acomodan a los intereses y “planes de vida” de otros (Stolen, 2004, p. 35). Esta lectura nos permite poner valor en la acción subjetiva de los y las agentes (individuales y colectivas) así como explicar y dar lugar a transformaciones en las construcciones de sentido sociales y culturales estereotipadas. Nos valemos de los aportes del feminismo y los estudios críticos sobre la psicología, investigaciones que nos aportaron múltiples distinciones categoriales entre lo público y privado, varón y mujer, niño

y madre (Burman 1994; Ostrovsky, 2010b, 2010c, Stolen, 2004); nomenclaturas que en la historia de la psicología argentina promovieron un orden entrelazado con los intereses de la sociedad. Coincidimos con Érica Burman, en considerar el género como una cuestión estructural en el desarrollo psicológico con consecuencias en la constitución económica y subjetiva, a través de “la concesión de unas cualidades intrínsecas y naturales a las niñas da lugar a unas representaciones del género y de la orientación sexual como algo en cierta manera esencial y connatural” (Burman, 2012, p. 242). Una psicología evolutiva de la niñez que ofrezca sus recursos y técnicas desinteresada, neutral, independiente delimitando un sujeto psicológico de estudio abstracto e incorpóreo funciona como herramienta de un imperialismo cultural con consecuencias de reproducción, legitimación y perpetuación de los valores hegemónicos (Burman, 2012, p. 241):

A pesar de que pretenden reflejar el desarrollo infantil, estas representaciones sirven para organizarlo. Proyectan sus carreras y sus ambiciones académicas y personales como alumnos(as), niños y niñas, de cierta posición social (véase también Rose, 1985), y retransmiten una serie de ideas acerca de los planteamientos y los derechos de las personas adultas y de las niñas. Las consecuencias de esto pueden incluso afectar a las habilidades de las niñas para enfrentarse a los procesos educativos. (Burman, 2012, p. 242)

Mostramos en la tesis que los primeros libros de lectura para las niñas instrumentados desde la psicología normalista servían para “construir a la niña”: “al presentar, en sus materiales, un conjunto determinado, y escolarmente ratificado, de representaciones de la niña, la familia, la escuela y las relaciones sociales” (Burman, 2012, p. 242). La neutralidad de los conocimientos científicos de la primera psicología argentina facilitó “comprensiones del sentido común como de las técnico- políticas dentro del aparentemente objetivo terreno de la investigación científica” (Burman, 2012, p. 242). Las diferencias son nombradas a través de categorías científicas, que nominaron atribuyendo lugares y sentidos (Danziger, 1997; Rose, 1990, 1998). Las concepciones de infancia con todas sus cualificaciones habilitan a formas de relación, a la vez que obstaculizan o prohíben maneras de estar en el mundo con los otros. Este supuesto ordena los interrogantes que nos motivaron en la temática y orientaron el planteo de los problemas

prácticos y la exploración de las lecturas, que siendo conjeturas favorecieron la posterior delimitación de las hipótesis de trabajo:

- ¿Qué formas de expresión subjetiva de las niñas y los niños pudieron ser registradas documentalmente por las teorías psicológicas y otras formas culturales en la Argentina en el periodo estudiado (1890- 1930)? ¿Qué lugar tenía la niñez en la construcción de su subjetividad y la expresión de la misma (comportamientos, pensamientos, juego, sentimientos, miedos, sueños, lenguaje, interacciones, decisiones, resistencias, perspectiva de género localizables en el material fuente)? ¿Qué lugar ocupaban esas formas de expresión particularmente en la incipiente disciplina psicológica, qué prácticas habilitaban?

- ¿Pueden establecerse diferencias de género, etnia y clase en los documentos y las teorías psicológicas que se ocuparon de la infancia? ¿Cuáles eran los comportamientos del niño que resultaban interesantes y atendibles para la mirada de los adultos de esa época? ¿La creatividad infantil ha constituido un valor en el conocimiento psicológico académico? ¿Puede caracterizarse el lugar dado por los saberes psicológicos de la época a las expresiones de subjetividad precursoras de la voz del niño y de la niña? ¿Qué lugar tenía la voz de la niñez? ¿Cuáles fueron los prolegómenos históricos disciplinares antes que el niño y la niña tuvieran voz? ¿Qué derechos tenía un niño y una niña en esa época en la Argentina?

El esfuerzo de alojar a las niñas y a los niños como sujetos en la historia de la infancia es un desafío metodológico, que nos supone repensar los relatos científicos y asumir en otras producciones culturales de fines del siglo XIX y comienzos del XX, versiones de infancia que haga a esos niños visibles más allá de las definiciones científicas que configuraban la infancia, aunque componamos esa historia de discursos incompletos, con intereses encontrados e inconsistencias. A su vez repensar una historia de la niñez desde la psicología haciendo lugar a la infancia como protagonista es una necesidad política de que las niñas y los niños se hagan visibles, aunque a veces sea desde un protagonismo mudo, desde el silencio o la escasa participación. Señalamos a partir del estudio de los documentos históricos que la concepción de niñez de la primera psicología argentina promovió una ruptura entre los aspectos expresivos y afectivos de la

experiencia infantil en la escuela. Hacemos propia la expresión que Silvia Rivera Cusicansqui utiliza para caracterizar las pedagogías de la colonización que anulan la subjetividad, los aspectos subjetivos indagados que nos interesan de lo infantil pretérito fueron “olvidos dirigidos provocados por vía pedagógica” (Rivera Cusicansqui, 1986, 2008). Consideramos que si las décadas inaugurales de la psicología de la infancia argentina se desplegó y sostuvo por décadas sin la participación infantil, pudo dejar antecedentes al respecto, la anulación de la expresión subjetiva, de un sujeto afectivo, cognoscente y político de las prácticas y políticas públicas sobre la niñez, el ejercicio de sus derechos y sus voces. Como estrategia metodológica para poner en evidencia esa particularidad sin caer en un anacronismo presentista atendemos a la identificación y la diversidad de las voces niñas, considerando concepciones de infancia de las teorías científicas hegemónicas (autores representativos de la psicología que producían para el Sistema Educativo), las alternativas (voces científicas de menos acceso a las publicaciones oficiales) y los discursos culturales no científicos (referidos a espacios sociales, artísticos). Los interrogantes psicológicos en la Argentina de 1900, frente a los problemas que surgían de la cuestión social que atravesaba nuestro país (Suriano, 2000; Terán, 2000a) no surgieron de una disciplina psicológica profesional autónoma ya constituida (Buchbinder, 2005; Dagfal, 1997, 2012; Klappenbach, 2006; Talak, 2005c, 2008, 2014b, p. 27; Terán, 2000b; Vezzetti, 1988, 1998, 2007<sup>a</sup>; Vicari, 2014). Los intelectuales y los técnicos de los campos de la medicina, la educación, la psiquiatría, el derecho, la religión (Talak, 2003b, 2005c, 2006, 2007, 2008, 2012, Terán, 2000b; Talak y Courel, 2001) con los horizontes del progreso y la modernización (Terán, 1987, 2000a) hicieron una recepción de desarrollos teóricos y prácticas provenientes de otros contextos sociohistóricos (Vezzetti, 1988, 1989, 1996, 1998) con tecnologías específicas de intervención para resolver dichos problemas (Klappenbach, 1996, 2002; Malagrina, 2013b, 2014a; Talak, 2004, 2005a, 2005a, 2005c, 2010b, 2012, 2014c). La fluctuación de las fronteras teóricas disciplinares consistió muchas veces en una apropiación no siempre crítica y distinguida de la procedencia y verificación de saberes. La psicología argentina que atendió a la infancia puso orden desde los saberes de la evolución filogenética y con ese molde moldeó el desarrollo psicológico normal, alimentó políticas educativas para encauzar las anormalidades y dirigir la formación de la infancia. Los teóricos argentinos

hicieron uso de la recepción de autores extranjeros que eran compatibles a valoraciones sociales que suponían una evolución humana con un orden marcado por lo biológico haciendo sede en la escuela de ese ritmo esperable del desarrollo. El mismo debía fortalecerse con las instituciones y la ciencia con disciplinamiento, tutela y control, en caso de no fluir espontáneamente, como solía justificarse en el caso de la infancia pobre y los niños delincuentes, tontos o desamparados (Talak, 2005a, 2007, 2008, 2014b, p. 80, Talak y Ríos, 2001). Desde estas inestables coyunturas de la producción científica de época, apostamos en esta tesis a revisar las relaciones entre los discursos disciplinares y sus saberes científicos y otras formas no científicas de conocimiento sobre el niño relativas a los discursos sociales (documentos contemporáneos a las producciones científicas, documentación periodística, literaria, producciones infantiles y /o para el niño, objetos de uso infantil etc.), que permiten comparar otros sentidos acerca de la niñez por fuera de los discursos disciplinares de la época (Malagrina, 2013a, 2017a, 2017b).

Esta tesis se diferencia de otras perspectivas de investigación también, porque orienta la búsqueda de las expresiones de la subjetividad infantil en los discursos científicos y desde la sistematización de otros discursos culturales de la época (registros documentales periodísticos, literarios y materiales). Intenta comparar ambos lenguajes, no sólo las discrepancias entre los científicos de época abocados a la psicología; compara un discurso académico disciplinar propio de la cultura de la ciencia y otros discursos de carácter social y cultural no científico. A diferencia de otros estudios sobre la infancia esta tesis pone el acento en los contextos sociopolíticos de construcción teórico práctica, que permiten advertir pluralidades en la historia de las concepciones psicológicas sobre la niñez escolarizada en la Argentina: atendemos cualitativamente a la construcción teórica e intervenciones oficiales estimando el lugar en el que quedaban niños y niñas atravesados por esas propuestas de nominación y vínculo, e indagamos todas las pautas de registro y expresión subjetiva de la voz de la infancia que puedan recogerse de los documentos fuentes (Malagrina, 2015a, 2015b, 2016a, 2018b). Kurt Danziger advierte, que los vocablos científicos no surgen por los métodos superiores de investigación empírica de los psicólogos, la operación de medida es la que define el significado científico del término (Danziger, 1997/1994, 1997/2018). Esclarece las relaciones entre los científicos y su comunidad de referencia, perspectiva que tomamos en esta tesis ya que

las categorías psicológicas sobre la infancia no fueron inventadas de la nada o como consecuencia de la investigación empírica (Danziger, 1979/1994, 1990/ 2007; Talak, 2003a, 2017): “(...) estaban allí antes que nadie las usara para identificar los objetos de los estudios empíricos” (Danziger, 1997/1994, p. 15).

Desde la definición de una ciencia como necesariamente impregnada de valores sociales, políticos, ideológicos (Brinkmann, 2010; Danziger, 1979/1994, 1990/2001, 1997/2018; Prillentensky 1997/2001; Rose, 1990, 1996/ 2005; Smith, 1997/ 1998), que muestran preferencias y elecciones de una sociedad respecto de lo que es correcto, está considerado valioso y bueno, es sano, es conveniente o preferible para la vida, es accesible o no a cambios (Brinkmann, 2010; Danziger, 1979/199; Rose, 1990). Este criterio comparativo entre construcciones sociales de distinta índole, favorece identificar y explicitar las valoraciones epistémicas y no epistémicas (Prillentensky 1997/2018), al explorar en la documentación fuentes científicas y no científicas, las características y cualidades atribuidas a tempranos interrogantes y explicaciones de interés psicológico sobre una dinámica afectiva en la niñez que hiciera del niño parte de su historia. Particularmente nos interesamos en situar la agencia de los niños y las familias objeto de control social, con las dificultades metodológicas que ello supone (Malagrina, 2020; Martin et al., 2003). Por ejemplo, para identificar acciones subjetivas de los documentos de época, señalamos marcas en los documentos de época de alguna resistencia o particularidad de la expresión subjetiva disonante respecto del comportamiento esperado para ellos. Los trabajos sobre esta forma de historia de la infancia de Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y María Carolina Zapiola (Cosse et al., 2011) han relevado del inmenso conjunto sobre estudios sobre la niñez un foco de investigación con una perspectiva puesta en los actores contribuyeron a modular un hacer diferencial en las políticas para la infancia. Por ejemplo, los usos cotidianos que hicieron de las instituciones asilares, pocas veces coincidentes con los que tenían en mente sus creadores, empleados y autoridades, cuando solicitaron plazas para garantizar la supervivencia o la formación profesional de hijos de madres solteras, desentonando con las concepciones sobre la maternidad, la paternidad y la crianza hegemónicas (Zapiola, 2018, p. 54). O bien, la respuesta de los niños y los jóvenes encerrados que se resistieron a la experiencia institucional por medio de fugas, quejas y actos de rebeldía, individuales o

asociadas (Zapiola, 2011, p. 27; Zapiola 1018, p. 55). La dificultosa tarea de hallar las voces de los niños y niñas en la escuela, sin embargo se encuentra sin desarrollar aún, camino que emprendemos en esta tesis. Las autoras han señalado que les parecería importante profundizar las narrativas ancladas en los niños, en la experiencia infantil y en sus familias señalando un área de vacancia en los estudios sobre la infancia (Cosse et al., 2011). La orientación de esta tesis ahonda particularmente en el encuentro de la subjetividad propia de las experiencias de infancia, que no fueron identificadas por los primeros psicólogos argentinos como voces, sino que fueron fusionadas con las categorías científicas y naturalizadas. Planteamos que las experiencias pueden tomar visibilidad y existencia histórica, recién allí donde se vuelven contrastantes y disonantes con las concepciones científicas de la psicología.

Pautamos un periodo de estudio histórico desde 1890 a 1930, en función de los procesos y cambios político económicos, socioculturales, institucionales, teórico científicos y pedagógicas atravesados, y no según la contabilización de los años transcurridos o desde la arbitrariedad artificiosa del inicio del siglo XX (Hobsbawm, 1998). Proponemos un período de indagación histórica en el lapso definido entre los últimos diez años del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX que llevó con convicción la formación del Estado argentino. Las cuestiones político económicas que hicieron de límite en las décadas definidas estuvieron claramente ligadas a las homogeneidades del modelo agro exportador argentino (Torrado, 2003), lo que generó consecuencias directas en la proyección política. La revisión de las medidas económicas a nivel nacional podría secuenciarse desde 1880 a 1930, con una primera crisis en 1914. Esta marca temporal facilitó la periodización del marco histórico político desde 1880 con el ordenamiento de esos cambios, -con intervalos que registran en 1914 la primera guerra mundial y el primer gobierno radical 1916- y la clausura en 1930 con el primer golpe de estado. Sin embargo, preferimos iniciar la investigación en 1890, porque definió en lo conceptual la última gran rebelión de las provincias a nivel nacional, con el impacto en la provincia de Buenos Aires de la Revolución de Tejedor y su neutralización con el triunfo del Estado nacional sobre los provincialismos. Planteamos que la presencia del Estado en el período elegido fue fundamental, considerando los procesos de centralización del sistema educativo y la

confluencia y sede en la Provincia de Buenos Aires. El optimismo patriótico general a partir de la década de 1890 hizo predominar el movimiento de construcción de la tradición patria (ya iniciado a fines de los 80) sostenido desde variadas iniciativas paralelas (como la construcción de monumentos, organización de conmemoraciones, creación de museos, ampliación del sistema educativo y relectura del pasado) con la intención de definir y afirmar la existencia de una cultura nacional. Los historiadores coinciden con que uno de los aspectos centrales que podían confirmar era la unificación de la lengua (Bertoni, 2001, p. 165) con su instrumento fundamental la escuela para consolidar la “identidad nacional” al implantar medidas culturales homogéneas y prontas. Algunos autores fundamentan este corte desde razones político sociales al contrastar la democracia de los años 20`, con el abrupto cambio del tipo de gobierno con la dictadura de 1930, la consecuente contracción drástica de los mercados y el recambio burocrático con renovadas concepciones sobre la política y la relación entre el Estado y la sociedad (Billorou, 2005, p. 27; 2008; 2010, 2011, p. 207). José Félix Uriburu encabezó en 1930 el golpe de militar que derribó al gobierno popular de Yrigoyen, para instaurar una dictadura de tipo fascista y nepotista (Sebreli, 1974, p. 244). El liberalismo argentino coincidió con la conformación del Estado nacional de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en tanto intentó conjugar la defensa de derechos individuales con la construcción de un Estado fuerte con estructura centralizada (Terán, 1987, 2000; Talak, 2010, p. 17). Desde 1880 hasta 1910, la preocupación del Estado fue garantizar brazos argentinos para tomar el territorio y producir. La idea sobre el extranjero era necesaria y positiva vinculándolo a los ideales europeos con los que quería combatir al indio, al gaucho y al negro sostenido en las nociones raciales evolucionistas de civilización y progreso. El cosmopolitismo conservador y explícito (antes liberal) entró paulatinamente en conflicto debido a la crisis económica, la revolución política, la constitución de un frente opositor y el nuevo protagonismo de los extranjeros (Bertoni, 2001). La “cuestión social” se densificó en la primera década del siglo XX con las migraciones con algunos activistas del anarquismo y del socialismo con experiencia política de militancia y participación activa en organizaciones obreras, que se vieron asociados a las revueltas gremiales y defensas de conflictos laborales. El extranjero pasó a ser peligroso, a ser necesario de controlar, -de ahí la preocupación por las escuelas fundadas por países extranjeros que mantenían sus costumbres e idioma-,



(se presentaron leyes que limitaron la manifiesta anarquista y circularon categorizaciones sobre el obrero agrupado con formas de expresión no civilizadas ligándose a un lugar en la escala evolutiva cercano al atribuido al bárbaro) (Adamovsky, 2008). La organización debía asentarse en las leyes, en la cohesión frente al extranjero al crear las fuerzas armadas profesionalizadas nacionales (Adamovsky, 2008, p. 33). El poder político tenía que unificarse (en vez de la fragmentación en diversas élites o caudillos). El Estado nacional para mayor poder de las provincias creó obras públicas, para protección de las economías provinciales y regímenes especiales, y se consolidó un mercado interno unificado fortalecido con la eliminación de las aduanas provinciales con las que cada provincia cobraba por el paso de mercaderías por su territorio (Adamovsky, 2008, p. 34). Numerosos estudios coinciden en establecer un giro de los años 30` identificando estos cambios categóricos en lo político y decisiones económicas a nivel nacional que determinaron vuelcos a nivel de políticas públicas (Cosse et al., 2011, pp. 22- 23), que afectaron las decisiones respecto de la infancia.

Numerosos estudios sobre la historia de la infancia, coinciden en agrupar por períodos las problemáticas sobre el niño y la dinámica histórica en las concepciones de niñez en la Argentina durante el siglo XX (Carli, 1991, 2002a; Torrado, 2003), así como atender a las modificaciones políticas y educativas en esos periodos (Puiggrós, 1990, 1991, 1992, 2002). Las investigaciones coinciden en que las políticas públicas sanitarias respecto de la infancia tuvieron un vuelco en los años treinta. Por ejemplo, según Adriana Álvarez y Daniel Reynoso (Álvarez y Reynoso, 2011), numerosos establecimientos sanitarios desplazaron su foco de la curación y de la prevención a las modalidades y la calidad de la internación a las necesidades de los niños (Cosse et al., 2011). Un cambio de perspectiva apreciable que a pesar de sus limitaciones pre anunció las líneas de intervención que se profundizaron a partir de los años treinta (Álvarez y Reynoso, 2011) sobre la niñez popular enferma en instituciones de salud, y el cambio concomitante en las representaciones sociales. En las políticas educativas y las instituciones escolares, María José Billorou, examina el surgimiento y la consolidación de las políticas nacionales de protección y de asistencia, que favorecieron la aparición de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar recién en 1938, destinadas a los escolares de las provincias del Norte y los territorios nacionales de la Argentina (Billorou, 2011; Cosse, 2005) así como la creación del cuerpo de

Visitadoras de Higiene Escolar, en 1929, intermediarias entre médicos y familias (Billorou, 2011, p. 209). Define un corte en donde figuraron nuevas tendencias, que se perfilaron en los años treinta: avanzaron los esfuerzos centralizadores que redefinieron la relación entre el Estado nacional, los estados provinciales y los municipios y se viabilizó con acciones mediante la red de agentes estatales inspectores directores y maestros, ampliando las tareas docentes volviendo a la escuela centro de las políticas sociales en gestación y ampliando y extendiendo las funciones sanitarias de los docentes (Billorou, 2010, 2011, p. 211; Cosse, et al., 2011, pp. 23- 24). Las razones pedagógicas para este corte temporal son que en esa periodicidad se desarrollan las ventajas de la educación común pública y comenzaron a verse las consecuencias de los baches del proyecto sarmientino. Se detectó la presencia de movimientos socialistas y anarquistas pero que estuvieron ligados al normalismo hasta fines de 1930, momento hasta el cual se mantuvo asociada la relación entre la educación y la mejora de la raza en la sociedad argentina (Carli, 2002a, p. 32, 2002b; Richards, 1997; Talak, 2004). Representa un periodo en donde las primeras tesis acerca del niño se configuraron en la trama de los discursos educativos de los primeros maestros y pedagogos normalistas, atravesados por el debate científico entre el positivismo y el krauso-positivismo (Carli, 2002<sup>a</sup>, 2002b). Y respecto de las teorías psicológicas aplicadas a la pedagogía presentó una misma lógica de recepción teórica que se amplió recién a partir de los años 30' al consolidar algunos principios sostenidos por la Escuela Activa. En el mismo corte se situó la creación y auge de la *Ley Láinez* con toda su particularidad hasta sus primeros quiebres. El periodo hasta los años 1930, coincidió con el contexto socio- político instalado a partir del recambio burocrático en las tensiones entre la política, el estado y la sociedad, que lanzó medidas de tipo asistencial para la protección de los alumnos que culminaron con el surgimiento de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (Cosse, 2005). Esta institución fue articulada con la medicina social y la higiene positiva. Centrada en la asistencia funcionó de bisagra modificando los intereses explicitados por el gobierno nacional y se combinó con la preocupación por la salud, la plenitud física y la perfección moral, modificando los recursos sobre las instituciones y las funciones a cargo del Estado sobre la infancia (Lionetti, 2007, 2009, 2011; Lionetti y Míguez, 2010, p. 27). El cambio de escenario político con el golpe del 30 reordenó la función de la educación con el lema de impedir que la escuela primaria se

convirtiera en una “agencia de asistencia social o de beneficencia” (Lionetti y Míguez, 2010, p. 161).

Por último, señalamos razones científicas específicas de la psicología para la delimitación de este periodo. En tanto fundante de la primera psicología argentina (Dagfal, 1997, 2012; Talak, 2000, 2003, 2005c, 2008; 2010a, 20110b; Talak y Courel, 2001; Vezzetti, 1988, 1998, 2007a), tomó consistencia conceptual para intervenir en los problemas prácticos de la Argentina del período elegido para la investigación, en ámbitos sociales, psicopatológicos, jurídicos y escolares. Los autores de la psicología normalista hicieron recepciones de los desarrollos psicológicos de figuras internacionales que demostraron eficacia práctica de esos saberes provenientes de diferentes ámbitos de legitimación epistémica, evolucionismo, tests mentales, psicología evolutiva (Dagfal, 1997, 2004, 2012; Talak, 2003b, 2005b, 2008, 2010a, 2010b). El periodo elegido muestra el punto de partida de los comienzos de la producción teórico académica asentada en una metodología experimental positivista, con un fuerte monismo energetista, y el evolucionismo como principio explicativo de las cuestiones sociales no resueltas (Dagfal, 1997, 2004, 2012; Talak, 2000, 2003b, 2004, 2005a, 2005c, 2008; Talak y Courel, 2001; Malagrina, 2013b, 2015b, 2017c, 2020, Vezzetti, 1988, 1998, 2007a).

Consideramos que indagar las iniciales categorías y prácticas de la primera psicología argentina sobre las niñas y los niños, puede ser relevante para los estudios históricos de la psicología porque:

- Puede contribuir a la sistematización de las maneras de concebir los saberes psicológicos sobre la niñez al comienzo del siglo pasado en la Argentina. Para realizar una reflexión sobre el conocimiento científico es necesario tener en cuenta los desarrollos epistémicos disciplinares y poner los desarrollos específicos en relación a su contexto social de producción (Malagrina, 2013b, 2014b, 2015b; Talak, 2003a, 2005c, 2008, 2013, 2017). La indagación puede sumar a identificar las formas de apropiación y desarrollos específicos de los primeros conocimientos y prácticas psicológicas sobre la niñez argentina (pautas construidas sobre la infancia respecto de la normalidad, las capacidades, las expectativas y la autonomía de las niñas y los niños).

- Permite aportar a la reflexión sobre la relación entre los saberes y las prácticas, y a tomar posiciones respecto de esas relaciones a partir de la comprensión de sus implicancias. Supone que el uso particular y local de las tecnologías disciplinares en el seno de los proyectos contextualizados socio históricamente modifican desde el hacer disciplinar la semiótica teórica y otras modificaciones desde las categorías hacia los usos prácticos que benefician con la reflexión del pasado el posicionamiento de los psicólogos y las psicólogas en el presente (Danziger, 1990/2001, 1997/2018; Prilleltensky, 1997/2001; Rose, 1990, 1998; Vezzetti, 1998, 2007a).

- Posibilita promover el interés por atender a las semejanzas, las discrepancias y las controversias en las articulaciones entre valoraciones psicológicas epistémicas y no epistémicas encontradas en los distintos discursos sociales sobre la niñez (científicas y otras formas culturales como la literatura y el arte), en las relaciones entre el saber disciplinar psicológico y el poder de su articulación social, que favorecen la advertencia de formas de reproducción de lazos sociales desiguales o relaciones de dominación - desigualdades de género, etnia y clase social los derechos de las niñas y niños y otras formas de conocimiento sobre ellos (Adamovsky, 2008; Carli, 2002a; Malagrina, 2017a, 2017b, 2018b; Rose 1990, 1998; Talak, 2008, 201c; Torrado, 2003). Habilita a miradas multidisciplinares sobre la infancia para una reflexión enriquecida (Malagrina, 2015b) y a construcciones de conocimiento en las que puedan contribuir los saberes no científicos (Malagrina, 2015b, 2017, 2017b, 2020).

- Invita a pensar los estudios sobre la infancia centrados en el niño y la niña como sujetos y atentos a sus experiencias y formas de expresión -como sujeto epistémico, afectivo y empírico- (de Sousa Santos, 2000, p. 81, 2008; Larrosa, 2002, 2006).

Fundamenta una perspectiva de análisis sobre la niñez compleja (en la historia y para el presente) que reflexiona sobre las formas en las que los científicos se dirigieron a la niñez: qué esperaban de ella, qué estimaban valioso, qué razones tuvieron para justificar esos estudios y prácticas, y qué atención prestaron a sus modos de vida.

- Intentamos brindar para la psicología y su historia elementos críticos útiles para la construcción de políticas públicas dirigidas a la infancia y la elección reflexiva de prioridades y preferencias valorativas de las agendas actuales. Colabora en identificar los elementos históricos que fueron afines a las políticas y las estrategias segregacionistas de

las infancias minorizadas ancladas en el paradigma tutelar, que pueden estar aún vigentes incluso con la Ley de Patronato derogada, en vez de espacios para la niñez que habiliten la voz de las niñas y niños y que se interesen en un enfoque basado en la defensa de los derechos de los niños y su consideración como sujetos.

## **2 Los objetivos y las hipótesis**

En términos generales esta tesis pone en relación las experiencias documentadas de la niñez con las concepciones psicológicas sobre la misma en las primeras versiones científicas argentinas. Espera relevar e indagar las concepciones de niñez, presentes en la primera psicología de comienzo de siglo XX en la Argentina (1890- 1930). Son objetivos de esta investigación:

- 1- Caracterizar las concepciones psicológicas sobre la psicología de los niños y las niñas (el pensamiento, la afectividad, la forma de establecer vínculos con adultos y pares, la creación, la sexualidad, el desarrollo psicológico, la imaginación, el juego, los estereotipos de género, etnia y clase social, etc.), las prácticas disciplinares que las involucran y las experiencias documentadas de la infancia en la primera psicología argentina.
- 2- Identificar las versiones científicas su contexto de producción y estatuto epistemológico a través de fuentes primarias y de las investigaciones históricas recientes provenientes de distintos discursos disciplinares locales y extranjeros para atender a sesgos de preferencia y a ignorancias sistemáticas de las recepciones, si las hubiera.
- 3- Contrastar estos análisis con otros tipos de fuentes relevantes y representativas de saberes sobre la niña y el niño en ámbitos ajenos al espacio disciplinar provenientes de otros discursos culturales con el objetivo de identificar los intereses intelectuales propios de la perspectiva psicológica científica.

La tesis despliega interrogantes nuevos ya mencionados y diferentes hipótesis que a su vez forman una secuencia, -que va de planteos más generales a otros más específicos- y se ocupa de controversias, contradicciones y obstáculos más puntuales:  
- Hubo más de una concepción teórico- práctica sobre la niñez en la primera psicología en la Argentina entre 1890 y 1930, desarrollos psicológicos coexistentes, pluralidades discursivas y prácticas no homogéneas, sobre la niñez en el período estudiado (al

contrario de lo explicitado por el discurso oficial psicológico pedagógico respecto del niño varón alumno).

- Las concepciones sobre la niñez producidas por la psicología argentina, entramaron los valores científicos de categorías y prácticas, con valores no epistémicos propios de la ideología política del contexto de producción socio- histórica.
- Estas concepciones científicas de la infancia responden menos a la variedad psicológica de las fuentes utilizadas por los autores, que a los intereses de los proyectos socio- políticos llevados adelante por los mismos.
- La caracterizaciones y expectativas psicológicas sobre la niñez presentaron diferencias con el registro de las experiencias y las expresiones de subjetividad infantil (entre los discursos científicos y en los discursos no científicos sobre las niñas y los niños y generadas a partir de estereotipos de género, clase y etnia para con las capacidades y lugares de la infancia).
- El lugar dado por los saberes psicológicos de la época (particularmente los del normalismo científicista) a las expresiones de subjetividad y la voz de las niñas y los niños fue casi inexistente, pero no figuró así en otras producciones discursivas no científicas de la época.

### **3 Consideraciones metodológicas**

La siguiente investigación relaciona una historia conceptual de la primera psicología argentina que se ocupó sobre la niñez, con la reflexión teórica y con el análisis histórico crítico de esos desarrollos. Tiene en cuenta centralmente el estudio cualitativo de la historia disciplinar en sus aspectos históricos, teóricos y empíricos, considerando los aspectos sociales y culturales de esa producción. Examinamos la formación del conocimiento psicológico sobre la niñez en los inicios de la psicología argentina desde la historiografía crítica, con una descripción de relaciones para contribuir a la reflexión de la disciplina actual y a la revisión de las consecuencias éticas de su hacer teórico práctico. Para indagar las hipótesis y lograr los objetivos ya descriptos se realizará un cruce interpretativo entre distintos tipos de fuentes. En el análisis bibliográfico desde la interpretación crítica, se utilizan los siguientes corpus de textos: fuentes primarias y fuentes secundarias.

Las fuentes primarias están organizadas desde tres corpus de documentos históricos de distinta índole:

a- Fuentes primarias de artículos científicos, comunicaciones, disertaciones, productos pedagógicos de esa psicología, publicaciones académicas y formativas relevantes de la psicología científica y de la psicopedagogía circunscritas en el período histórico señalado como objeto de esta investigación (1890- 1930). Trabajamos producciones de autores identificados como referentes científicos locales, otras comunicaciones de autores argentinos de menor circulación, y fuentes específicas extranjeras de autores que tuvieron recepción en la región. Las temáticas desde la mirada científica alojan discusiones de carácter teórico entre los intelectuales sobre la infancia y disquisiciones respecto de la manera de intervenir en la sociedad con los saberes especializados sobre la niñez escolarizada, su desarrollo y educación, con pautas e indicaciones para las maestras y las familias. Numerosos documentos indagados provienen actas y revistas científicas que fueron referentes de las primeras prácticas psicológicas y pedagógicas para intervenir en la infancia normal -como los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, *El Monitor de la Educación Común*, *Anales de la Sociedad de Psicología* y obras autorizadas por el CNE, Congreso Internacional de la Enseñanza Primaria de 1901-. Examinamos libros de lecturas obligatorios establecidos el Consejo Nacional de Educación según el Plan de Estudios para las Escuelas Comunes para la *totalidad* de los establecimientos educativos de la escuela primaria de los dos primeros años, a los que asistía cerca del 80% de la matrícula (según los porcentajes sobre el desgranamiento educativo del CNE).

b- Fuentes primarias culturales, literarias y artísticas (no científicas). Se consultaron documentos históricos, referencias culturales y archivos para identificar informes sectoriales, revistas de divulgación dirigidas a un público amplio, producciones y objetos de uso infantil y referencias hechas sobre la niñez de carácter disímil en la periodización establecida por esta tesis. Las producciones culturales para la infancia y que versan sobre ella dan cuenta de otras interpretaciones sobre la experiencia infantil y sobre las expectativas adultas sobre la niñez de la época que cruzamos con las concepciones científicas. Utilizamos una variedad de recursos culturales. Primero, indagamos documentos históricos y de revisión sobre artículos periodísticos: institucionales referidos

a la niñez, boletines políticos, folletines, notas periodísticas, selección de artículos del periódico *La Nación*, publicaciones de periódicos ilustrados para niños, *Diario de los niños* (publicación desde 1898), *Revista Pulgarcito* (1904- 1907). Segundo, exploramos material artístico: obras literarias (libros de texto, libros de lectura infantiles, referencias al niño en la literatura de época, autobiografías que mencionan o caracterizan la niñez, relatos de la infancia, de teatro con referencia explícita a los niños y las niñas), obras plásticas, cine y radio (*Galería Cinematográfica Infantil* (1933), *Departamento de Documentos Fotográficos del Archivo General de la Nación y Repositorio Digital de Ciencias Humanas*). Tercero, producciones infantiles o para los niños y niñas y documentación de la experiencia infantil: objetos ligados a la vida infantil, vestimenta, juguetes, canciones populares infantiles, juegos infantiles de la época, láminas, dibujos, escritos de niños, entretenimientos infantiles, circo, fotografías y participaciones de niños y niñas en espectáculos.

c- Fuentes primarias legislativas, reglamentos y documentos oficiales: censos nacionales y documentos estadísticos (como el *Censo General de la Nación y los Censos Escolares*), leyes instrumentadas para la organización del Educativo Nacional (como la *Ley de Educación Común* de 1884 N° 1420 y la *Ley Láinez*), leyes que tuvieron regulación y administración biopolítica en el cotidiano de los niños, niñas y sus familias (como la *Ley de Patronato de Menores* (1919) y sus articulaciones con *Código Penal y Civil de la Nación Argentina*) y reglamentos (como instructivos oficiales para la formación de los preceptores escolares).

Las fuentes secundarias se componen por bibliografía específica que se ha ocupado de estudiar los contenidos históricos, organizada por los principales enfoques teóricos que conforman el campo de investigación: la historia de la psicología, la historia intelectual y los estudios de recepción. Se considera un campo disciplinar más amplio con aportes provenientes de distintos discursos disciplinares (de las Ciencias de la Educación, la Historia Política, la Sociología de la Ciencia y la Historia Social, la Historia de la Infancia y de la Educación y la Epistemología Feminista), que fueron articulados oportunamente en el marco teórico. Cada una de estas fuentes aportó herramientas conceptuales, favoreció las lecturas y los modos de abordaje para la particularidad del presente estudio. También fueron consultados numerosas fuentes legales y reglamentos más actuales, que nos permitieron pensar cambios de paradigmas y contrastes conceptuales en relación a la



historicidad de los conocimientos psicológicos. Consultamos los tratados y declaraciones sobre los derechos de niñez, (como la *Declaración de los Derechos del Niño*, la Ley Provincial de Protección Integral de Derechos de Infancia, la *Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, las Niñas y Adolescentes* firmada en 1989 que adquirió garantía constitucional en 1994, la *Reforma de la Constitución Nacional* de 1994 – que en su Artículo Nº 75 inciso Nº 22, que da jerarquía constitucional a los derechos, entre ellos los de niñez y el Artículo Nº 33 que plantea que la no nomenclación explícita del derecho en el texto constitucional no niega su existencia-, la *Ley de Niñez Nº 26061* de 2005 que deroga la Ley del Patronato de Menores, la *Ley Nacional de Salud Mental* de 2010 *Ley Nº 26.657* y el *Código Civil y Comercial de la Nación (2015)*.

En esta investigación articulamos la historia disciplinar con la perspectiva de la historia intelectual, los estudios de recepción y la “historia crítica” de la psicología, que se aplicaron a los corpus de fuentes primarias descriptos anteriormente. Examinamos a continuación las orientaciones historiográficas que conforman el marco teórico de esta investigación y otros aportes que enriquecen este enfoque.

Contribuyen a esta tesis los aportes de una historia intelectual en tanto se incluye la problemática indagada en el campo de las ciencias humanas. Se trata de un abordaje histórico centrado en problemas y preguntas, -no en el recorrido biográfico de los expertos o la implantación o secuencia de una idea-, que obliga a dialogar con otras disciplinas (Talak, 2008, 2014b, 2017; Vezzetti, 2007a). Este cruce disciplinar nos ubica en el ámbito de la historia intelectual, aunque interrogando la forma en la que los saberes psicológicos se consolidaron y tomaron relevancia a nivel social en la historia.

Consideramos los estudios de recepción y de circulación de saberes, en tanto partimos de los marcos previos locales, las expectativas y prácticas usuales de la primera psicología argentina para la recepción de los autores internacionales. Los textos tienen existencia según el interés del autor y su expectativa de uso, por lo tanto esperamos encontrar ciertas transformaciones de sentido que pone el foco de la indagación en los lectores. Esto no supone necesariamente conciencia de la apropiación en los autores. Mostraremos que en el caso del manejo que los expertos e intelectuales de la primera psicología argentina hicieron de las aptitudes para la lectura de los niños y las niñas esto

se vuelve una situación ejemplar a la vez que paradójica. La lectura en la escuela era la herramienta central de la educación argentina para lograr que los lectorcitos se ajusten perfecta y pasivamente a los modelos textuales mientras los intelectuales argentinos tuvieron un margen discrecional de apropiación de sus lecturas fuentes. Los saberes circulan y son traducidos según sus intérpretes (Ricoeur, 2005), desde interrogantes propios que hacen que la recepción de las fuentes extranjeras no pueda ser idéntica, sea siempre activa y constituya necesariamente una apropiación (Dagfal, 2004, 2009; García, 2012; Vezzetti, 1988,1989, 2017a).

Resultan útiles los enfoques críticos en historia de la psicología para visibilizar los aspectos externos a la disciplina y contemplar la psicología como un conjunto social integrado de teorías y prácticas que reflejan el contexto del cual surgen, en ese sentido, concibe a la psicología y al que regresan. En este sentido la sociología del conocimiento científico contribuye a cuestionar la autonomía de la ciencia con respecto a la sociedad. La investigación científica depende de las condiciones materiales y categoriales de la sociedad, es decir factores culturales, sociales, políticos y económicos propios del contexto (Danziger, 1979/1994), aunque la constitución disciplinar no se deduzca linealmente de esos procesos sociales (Klappenbach, 2006). A su vez esas categorías, objetos de conocimiento científico en psicología, son construcciones históricas que responden a intereses sociales más amplios (Danziger, 1979/ 1994, 1990/2001; Talak, 2003a, 2008, 201c, 2017), que complejizan las construcciones cognitivas conformando intereses intelectuales (Danziger, 1979/199). Estas revisiones historiográficas críticas se apartan de la historia tradicional suponen un impacto de esa reflexión para la psicología del presente (Smith, 1997/1998; Vezzetti, 1998, 2007a).

Hacemos uso del concepto de campo de Pierre Bourdieu para sortear la disyuntiva interior-exterior de la ciencia (Bourdieu, 2000). La ciencia en tanto producción cultural conserva leyes, agentes e instituciones específicos que luchan por el capital simbólico – desde el reconocimiento y la autoridad que asigna la técnica y el poder- en un contexto social. Los expertos e intelectuales de la primera psicología delimitaron la infancia escolarizada como zona de interés en donde ejercieron su autoridad científica y prácticas de intervención legitimadas y reconocidas por el Estado y la comunidad educativa. La escuela común instrumentó una psicología para la pedagogía disciplinando y produciendo

(represión y producción) la objetivación de la subjetividad normal de la infancia escolarizada a través del poder de la *tekné* (Rose, 1996/ 2005) de la psicología positivista (como la estadística, la evaluación y la vigilancia). Consideramos la noción de poder y su relación con el saber, del período genealógico de la obra de Michel Foucault (Foucault, 1976/ 2000, 1988, 2000, 2001/2008), que determinó los saberes y las prácticas psicológicas en relación al ejercicio de poder disciplinar. Nos interesa indagar en el periodo las instrumentaciones del saber cómo un poder organizado se instrumenta como un “biopoder”, desde una política calculada que actúa sobre la población, o desde la gubernamentalidad que produce sujeción e individuación en los cuerpos a través de las tecnologías psicológicas de control y auto control de los individuos (Foucault, 1990, 2000; Malagrina, 2013c, 2015a, 2017c; Rose, 1990, 1996/ 2001).

Tomamos la historia conceptual de Reinhart Koselleck para articular el registro categorial de la experiencia sobre la niñez en la primera psicología argentina a través de las nociones “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1993). El análisis crítico de los conceptos históricos tiene vínculos con cuestiones socio históricas, establece una tematización histórica dada por el pasado presente dado en la experiencia de los actores y el futuro posibilitado por sus expectativas. La experiencia anuda la elaboración racional, las marcas intergeneracionales de las tradiciones que dan cuenta de las expectativas esperables –en este caso respecto de la niñez-. Vinculamos a la noción de experiencia la afectividad y el sentimiento concomitante de los actores, que se profundiza desde la bibliografía propuesta oportunamente para la interpretación de las narraciones autobiográficas sobre niños y niñas, y permite integrar la curiosidad, la esperanza, el entusiasmo de los actores infantiles. También permite reconstruir las tensiones entre espacios de experiencia y expectativas para con la niñez de los adultos expertos que intervinieron con sus concepciones sobre la infancia.

Consideramos los aportes de la perspectiva de la epistemología feminista que revisa la ciencia como una práctica social que se modifica históricamente y que necesariamente presenta valores no epistémicos, de carácter político, ideológico, de género y éticos (Dorlin, 2009; Harding, 1996, 2004, 2006; Longino, 1993). Los valores epistémicos y los no epistémicos se afectan mutuamente y están ligados a las circunstancias de producción de conocimiento socio históricas de los autores. Los valores no epistémicos orientan las

preguntas de las investigaciones, están implícitos en el marco teórico, el recorte de los problemas y en los métodos empleados (Prilleltensky, 1989/ 2001; Talak, 2003a, 2014c, 2017). Tienden a adoptarse aquellos que coinciden con la ideología dominante, como mostramos en la tesis respecto de los valores del normalismo pedagógico. En la tesis mostramos como la manera de concebir la niñez normal, la distribución de las aptitudes y de las capacidades infantiles (ligadas a prejuicios y esencialismos de género (Ostrovsky, 2006, 2010b, 2010c, 2011), etnia y clase social) y sus valoraciones de desarrollo psicológico (centradas en los intereses de la escuela) fueron semejantes a la manera de pensar de los intelectuales y expertos reproduciendo el *statu quo* que los representó. El enfoque de la *Standpoint Theory* subraya las condiciones materiales y la ubicación social de los expertos que caracterizan su formación, las selecciones y elecciones de problemas, métodos y conocimientos, descartando una objetividad de tipo neutral como la que enunciaban ejercer los primeros expertos de la psicología argentina destinada a la infancia.

Consideramos la niñez en términos de construcciones sociohistóricas y por lo tanto esperamos identificar una pluralidad de concepciones sobre la niñez. Enfatizamos el plural “infancias” en las interpretaciones dando cuenta de concepciones científicas diversas de lo infantil y de las experiencias de la niñez, resaltando el lugar de sujeto en la agencia de las niñas y los niños (Bleichmar, 2000; Martin et al., 2003). Hicimos uso de abordajes metodológicos singulares para facilitar la identificación de esas variaciones en las maneras de entender la niñez y dar lugar a la obtención de resultados en el registro de las particularidades de la experiencia y de la expresión infantil del período estudiado.

Primero, para identificar la heterogeneidad de las concepciones de la primera psicología argentina, –muchas veces invisibilizadas en la historiografía sobre el tema– utilizamos la comparación de documentos locales de referentes intelectuales con las ideas sobre la niñez de otras voces especializadas aunque menos reconocidas o poco tenidas en cuenta (Malagrina, 2015b, 2020). Señalamos éstas como perspectivas alternativas a la hegemónica, que han sido escasamente estudiadas y que muchas veces registraron contradicciones y controversias críticas sobre lo que no funcionaba en la psicología para la escuela común. Utilizamos diferentes revistas especializadas en pedagogía y ciencias

afines, artículos científicos y otras producciones científicas (editoriales, actas de eventos académicos), libros de lectura autorizados por el CNE.

Segundo, para determinar focos temáticos de ignorancia sistemática o sesgos en la recepción de teorías y prácticas psicológicas sobre la niñez recurrimos a la comparación del corpus normalista de la psicología infantil con los desarrollos conceptuales de las fuentes internacionales que esos mismos autores mencionaban como referentes intelectuales (Malagrina, 2016a). Establecimos hipótesis respecto de las relaciones conceptuales de las presencias y las ausencias de la circulación del conocimiento y los intereses intelectuales de los autores locales.

Tercero, para poner en relevancia concepciones locales sobre la niñez en la época elegida relacionamos las concepciones científicas con las versiones de infancia provenientes de aspectos no científicos de la cultura argentina (como las procedentes del arte, la literatura, de prácticas sectoriales, organizaciones políticas o institucionales por fuera de la escuela) que contrastan los argumentos de anacronismos en la interrogación de niñez de la primera psicología argentina (Malagrina, 2017a, 2017b, 2018a). Apostamos a que las formas culturales no científicas pudieron tener una interpretación sobre lo infantil con sentidos distintos a los de la ciencia psicológica. Consideramos el recurso de sistematización de los discursos culturales de la época (registros documentales de informes institucionales, periodísticos, literarios y artísticos) como original para una exploración histórica de los saberes y las expresiones de la subjetividad infantil.

Cuarto, para la identificación de las voces infantiles hicimos uso de una lectura minuciosa de las fuentes centrada en las experiencias o en las expresiones infantiles o en la descripción de las mismas. Relacionamos este recurso metodológico con el ejercicio de la práctica psicoanalítica en tanto interpela los textos fuente enfocando una escucha de las expresiones de subjetividad de la infancia plasmadas en los documentos científicos y culturales del pasado. Siguiendo la tradición psicoanalítica damos valor a los saberes subjetivos, a la respuesta particular, a lo nimio. Escuchamos sentidos de la niñez en lo que está localizado por los autores como errores, fallas, faltas en el comportamiento infantil (Malagrina, 2017a, 2017b, 2018a). La perspectiva metodológica va en busca de formas de expresión de las voces infantiles, supone que ha habido apropiaciones subjetivas en las niñas y los niños en tanto experiencias únicas particulares que también

tenían expresión en la escuela. Subrayamos aquello que desentonó, o contradijo desde el hacer de la niñez a su perspectiva teórica o obstaculizó perturbó las indicaciones prácticas para el ámbito escolar en los primeros psicólogos normalistas positivistas argentinos. Consideramos a partir de la lectura minuciosa de las fuentes que la psicología primera no tuvo en cuenta las voces infantiles, no obstante mostramos que estas expresiones, comportamientos y marcas discursivas particulares de las niñas y los niños, estuvieron presente en forma de restos en los registros académicos y otras formas culturales de la época.

Los registros sistemáticos que implementamos para recrear las respuestas subjetivas particulares de la niñez son de distinta índole:

En primer lugar, la caracterización en los escritos históricos y las producciones científicas y culturales de la época de todo elemento singular de la expresión infantil, en tanto registro excepcional de un caso puntual de una niña o un niño concreto. Relevamos las razones por las cuales los autores de la primera psicología científica, otros adultos de sectores sociales no académicos tuvieron la necesidad de registrar la experiencia infantil singular documentada como excepción (generalmente de errores infantiles en las aulas).

En segundo lugar, la confrontación entre los discursos psicológicos y las prácticas psicológicas que dieron lugar indirectamente a las voces infantiles en tanto respuesta o expresión subjetiva. Muchas veces coincidió con las distancias entre teoría y práctica, con la desilusión del autor de cómo debería haber resultado la propuesta didáctica práctica, - culpar a los niños o a las niñas de la falla grupal que hacía fracasar la tarea pedagógica, como en los errores en las lecturas en voz alta, en las causas de las inasistencias o en las indisciplinas escolares-.

En tercer lugar, nuestra curiosidad puesta en actividades infantiles sin valor o desechables como objeto de estudio para la psicología normalista, que no eran centrales ni interesantes para la escuela común (como las rondas infantiles, las picardías, las travesuras, la mentira, el ocio, juegos espontáneos en los recreos, el trabajos infantil, los juegos en los tiempos libres fuera de la escuela, las escrituras espontáneas, las fotografías). Tuvimos en cuenta las escasas menciones en la psicología normalista a

estas actividades, las omisiones y las numerosas referencias a estas actividades de la niñez en registros no académicos que incorporamos como documentos.

En cuarto lugar, la recuperación de las experiencias de la niñez a través de narrativas autobiográficas. Desarrollamos los argumentos para hacer un uso metodológico de las autobiografías en la historia de la psicología por su carácter poco frecuente e innovador. El uso de “narrativas de experiencia” en esta tesis se basa en las investigaciones que han supuesto que puede haber conocimiento objetivo y riguroso, sorteando la “ilusión biográfica”. Estos estudios han atendido a qué cuestiones considera el autor que lo afecta. Investigaciones como las de Murillo Arango han dado sentido a lo que transforma, conforma o deforma el conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo en las experiencias educativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Murillo Arango, 2015, p. 85). María da Conceição Passeggi ha tomado las narrativas como metodologías para encontrar al sujeto de la experiencia y revalorizar como fuente de un conocimiento sobre las prácticas educativas (Passeggi, 2015, p. 69). La autora ha seguido los pasos de Boaventura de Sousa Santos:

La ciencia moderna consagró al hombre como sujeto epistémico, pero lo expulsó como sujeto empírico. (de Sousa Santos, 2000, p. 81)

Esta mirada compartida por Larrosa (Larrosa, 2002, 2006) ha puesto en primer lugar al sujeto de la experiencia, en tanto que la experiencia acoge en su seno el sujeto epistémico, de conocimiento y el sujeto concreto, lo que somos cuando narramos. Para estos autores el registro es válido ya sea en narrativas de nuestra vida personal, y en narrativas de investigación científica, en tanto las narrativas siempre presentan alguna conexión entre razón y la emoción, la historia individual y la historia de un pueblo, de una sociedad (Murillo Arango, 2015, p. 85). Consideramos estos aportes para la inclusión de las voces de las niñas, los niños y los adolescentes al tomar la “reflexión autobiográfica” como una disposición humana, susceptible de entrelazar en las narraciones las representaciones de sí mismo como un actor, autor y agente en la constitución tridimensional de la subjetividad que emerge desde la primera infancia (Murillo Arango, 2015, p. 84). En todas las épocas la comunidad demandó y demanda sus intereses en las formas de participación cotidiana, legitima ciertas prácticas que utiliza dando cuenta de su poder. Hicimos lugar al registro posible de las experiencias de infancia que dejaron

marcas en los documentos históricos como inscripción subjetiva de ser parte de esos registros escolares. Como advierte en el contexto de producción de saber de la psicología comunitaria Ana Gloria Ferullo de Parajón, en toda forma de participación social, hay implícita una voluntad de poder, una intención de transformación:

Se indicó el aspecto político como inherente a toda participación en tanto en ella siempre están en juego cuestiones relativas al poder. (Ferullo de Parajón, 2006, p. 47)

Los trabajos sobre experiencias subjetivas en la educación, han jerarquizado las narraciones autobiográficas como participación desde los estudios de las narrativas de la experiencia personal y sus reflexiones para la exploración de la experiencia subjetiva y la expresión de las voces de la niñez. La narrativa se centra en la noción “experiencia en formación” donde el autor o la autora entrelaza las representaciones de sí mismo (como actor, autor y agente) en la subjetividad histórica. Como mencionamos en el marco teórico oportunamente, Sandra Carli desde la historia de la infancia en la Argentina ha tomado dos autobiografías de figuras relevantes procedentes de la literatura nacional para demostrar la constructividad histórico-cultural de la noción de niñez en la segunda parte del siglo XX, atravesado por diversas condiciones materiales, simbólicas, afectivas e imaginarias pasadas, a través del relato que reconstruyeron los escritores adultos (Carli, 2002b, 2011b). Utilizamos esta metodología en los capítulos en donde reconstruimos la experiencia infantil desde las autobiografías de los científicos y desde versiones de la experiencia de la niñez desde la literatura a comienzos del siglo pasado. Comparamos los escritos autobiográficos de la época provenientes de la literatura y el arte con las biografías de hombres de ciencia significativos para la psicología del período estudiado ponemos en evidencia las recurrencias y las distancias de la lente científica del normalismo que atravesó la concepción de infancia y condicionó las representaciones psicológicas de la experiencia infantil.

#### **4 Estructura de la tesis**

En el capítulo 1, caracterizamos a la primera psicología argentina desplegada en la hegemonía de la ciencia, positiva, evolucionista y naturalista pendiente de la figura del niño alumno varón, apoyando las políticas educativas del Proyecto Nacional entre la inestable política civilizatoria y los avatares de la escuela pública. Establecemos las



conexiones y las controversias que permitieron que la incipiente psicología haya colaborado con la pedagogía modeladora del desarrollo y la normalización educativa de la infancia. Analizamos los marcos sociales, legales y políticos que rigieron en nuestro país, revisamos las coyunturas y tensiones que posibilitaron las normativas e instituciones, que regularon la escuela pública como instrumentadora de la infancia (*Ley de Educación Pública*, N° 1420, Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Instrucción Pública, *Ley Láinez*) y las contradicciones, frutos de valoraciones políticas e ideológicas de los actores en el proyecto educativo.

En segundo lugar comparamos las recepciones de la psicología sobre la infancia en el modelo educativo. Afirmamos que haciendo uso de estas categorías científico-psicológicas, la infancia quedó situada a la luz de la escuela, a la vez que evidenció puntos de penumbra. Promovió alumnos inteligentes y futuros caballeritos en desmedro de la educación de las niñas. Sin embargo, ponemos en evidencia, que el modelo de niñez normalista se esculpió sin necesitar las experiencias de las niñas ni de los niños. Caracterizamos institucional y políticamente la forma sociocultural particular del modelo educativo argentino sostenido por la psicología científica, confrontamos la particularidad educativa argentina con algunas caracterizaciones del sistema educativo brasileño -la identidad del alumnado en el modelo escolar, el lugar de las categorías de la higiene médica preformando la educación, el lugar particular de la literatura y los libros de texto para la enseñanza-. Estos ejes comparados refuerzan la afirmación de que las teorías y prácticas psicológicas sobre la infancia responden a construcciones socio-históricas particulares anudadas a una contingencia de valores no epistémicos locales.

En el capítulo 2 mostramos cómo la primera psicología argentina estuvo dispuesta y al auxilio de la construcción de la niñez, en tanto en sus saberes disciplinares sostuvo como ciencia primera a la pedagogía oficial de la escuela común argentina e incidieron en sus prácticas. Exponemos la regulación de la experiencia de la niñez por el saber experto de la psicología en la trama de producción de ciudadanía del Estado argentino, donde la urgencia de las intervenciones influyó en la forma y uso de las fuentes y en la crítica o no de los saberes psicológicos extranjeros promoviendo selectividad y discrepancias discrecionales.

Analizamos las categorías evolucionistas (diferencias individuales y progreso como previsión de la determinación de la normalidad y anormalidad teleológica y lineal del desarrollo psicológico de la niñez), que inhibió el auge de construcciones alternativas de la subjetividad en las niñas y niños. Analizamos los usos epistemológicos y metodológicos particulares que los pedagogos tuvieron de las fuentes, las observaciones científicas y las prácticas psicológicas; y del ejercicio de la observación, la estadística y los tests. Contrastamos las versiones de las fuentes extranjeras que los autores argentinos identificaron como referencias para señalar recurrencias y sesgos de recepción –como la noción de desarrollo psicológico como epifenómeno biológico o la sobrevaloración educocéntrica para el desarrollo psicológico infantil-. Identificamos omisiones relevantes e ignorancias sistemáticas– como la identificación epigenética del desarrollo psicológico, el origen, la especificidad y las transformaciones cualitativas psíquicas, el desarrollo psicológico previo y por fuera de la escuela, la vinculación de las niñas y los niños con pares, la expresión espontánea de la infancia y la paridad de género-. Mostramos que estas particularidades de la niñez que consideramos valiosas, lejos de ser condiciones anacrónica del psiquismo que parte de nuestra mirada actual, se pueden encontrar en las fuentes internacionales utilizadas como referencias por los primeros psicólogos locales, aunque no fueron tenidas en cuenta por ellos. Desde nuestra perspectiva consideramos los contextos socio- históricos de producción del saber que evidencian intereses intelectuales ligados a intereses no epistémicos, como artífices de estos forzamientos teóricos. Pensamos que estas invisibilidades y desvalorizaciones sistemáticas fueron políticas de rechazo que tuvieron consecuencias en la consistencia epistémica y en los efectos en las valoraciones en la subjetividad de los niños objetos de las prácticas psicológicas.

El capítulo 3 se ocupa de reconstruir las posibles vías en la que la psicología de la pedagogía pudo establecer los refuerzos a las nuevas formas de subjetividad requeridas por el Estado civilizatorio, por medio de categorías científicas reorganizadoras de los vínculos y tecnologías prácticas con eficacia empírica para el disciplinamiento del infantil en el aula. Desplegamos las estrategias científicas de administración de la niñez, a través de la nominación del niño escolarizado como nuevo actor social, señalamos cómo él reunió las tensiones del positivismo científico. Revisamos la política de la instrumentación

científica, entre el saber psicológico y el poder de las prácticas institucionales pedagógico a través de técnicas productoras de subjetividad lograr la transformación del niño en alumno de la escuela pública (niño/ alumno) y futuro ciudadano. Analizamos las asimetrías de poder existentes promovidas por los estereotipos de género explícitos en las producciones científicas y los manuales psicológicos para la formación de los maestros, que justificaban desigualdad estructural y obstaculizaba a las niñas en el acceso educativo y la inserción y ascenso laboral de la mujer. El ser del niño quedó atravesado por su condición de educabilidad. Afirmamos que lo discursivo distinto, reasignó funciones a los pedagogos y maestros, afectó la manera de ser padres de ese niño redefinido como escolarizado. La construcción subjetiva de la madre/maestra, supuso además una perspectiva de género en el rol docente, fijando las condiciones que debía tener una mujer para tomar el rol adecuado de transformadora del niño en nombre del Estado y el lugar fundamental del género en la estabilización del rol. Relevamos cómo lo discursivo distinto reasignó funciones a los pedagogos y las maestras, también con componentes categoriales sexistas y de clase social. Con la construcción subjetiva de los padres de familia/ tutorando, mostramos que para los primeros psicólogos normalistas los padres no estaban a la altura de la empresa educativa (también con presencia de estereotipos sexistas, clasistas y racistas). Las docentes debían transformarlos en nombre de la modernidad y el progreso. Las nominaciones de la ciencia psicológica al servicio de la pedagogía y sus prácticas propusieron la traducción del lazo íntimo de los actores, afectar la manera de ser padres, de vinculación intersubjetiva en la afectividad y las expectativas para con las niñas y los niños argentinos. Probamos como la psicología indujo explícitamente a los maestros y padres a un reordenamiento y revalorización de los actores, con nuevas funciones sociales que reprodujeron relaciones deterministas y de explotación, embanderando valores no epistémicos, (ideológicos y políticos) con consecuencias en la vida de las personas.

En el capítulo 4, analizamos los saberes psicológicos, el escenario de las experiencias y las expectativas sobre la infancia de la primera psicología, -cómo ser una niña o un niño desde la ciencia psicológica- que pudieron incidir en la producción de la subjetividad infantil de la época. Identificamos cómo el paralelismo entre ontogénesis/ filogénesis tomado de la biología, sirvió de esquema generador de un modelo dinámico de psiquismo

en psicología en el que se acomodaron los intereses sobre la niñez: desarrollo psicológico, las diferencias individuales, aptitudes, la acción educadora del ambiente y la herencia, las tendencias inconscientes, los hábitos adquiridos y el instinto organizador de las razas. Mostramos los límites entre las funciones generales y las habilidades individuales que desentonan con la herencia y la normalidad biológica respecto de la inteligencia, la creatividad y la memoria. Señalamos las controversias de explicar aparición de los genios anormales y la mediocridad en una perspectiva evolucionista del progreso y la paradoja de la clasificación individual para el agrupamiento en categorías genéricas. La educación pública era ¿para los normales y los comunes? Marcamos la presencia de valoraciones ideológicas y políticas en esta psicología del desarrollo diseñada para la intervención social a través de la educación normativa como política del proyecto nacional (categorías, mecanismos psicológicos -como la cariocinesis, la sugestión, el trato continuo, la frecuencia, el reflejo imitativo y la proximidad- y métodos para asegurar las intervenciones docentes certeras, necesarias y naturales). Señalamos aspectos de la vida del niño y la niña que fueron invisibles a través del lente de la escuela -los vínculos con pares, los pensamientos, las emociones y sentimientos, la creatividad, la imaginación, la sexualidad, el dibujo y la imitación-. Con la intención de evitar una perspectiva anacrónica confrontamos con otras concepciones psicológicas (no hegemónicas) de la época que presentaban inquietudes sobre estas experiencias de la niñez con foco en la expresión y apropiación subjetiva de la infancia.

En segundo lugar, indagamos las capacidades en la infancia para la psicología normalista con las nociones de juego, las expectativas de futuro y la vocación. Estudiamos la paradoja de la necesidad de control del futuro infantil que aseguraba los destinos laborales con el diagnóstico de las vocaciones de los niños por los maestros, desde una ideología de la vocación natural para la patria (sin lugar para sus voces), aunque ponía en duda la confianza masiva al automatismo de la evolución que tenían los autores. Mostramos la controversia de la presencia del juego infantil en los cuentos, poemas y narraciones de los libros de lectura sugeridos por el sistema educativo nacional, a la vez que la ausencia de juegos en la planificación prevista en la enseñanza, los recreos, las recreaciones escolares y en las fiestas patrias. Revisamos las concepciones sobre la sexualidad infantil y el género, relacionados con las explicaciones de la

maduración orgánica evolutiva espontánea, atendiendo a las categorías de pureza, inocencia, ingenuidad e inconsciencia. Confrontamos con otras miradas sobre la infancia opuestas a la perspectiva oficial, sostenida en el deseo de saber (como el derecho ilimitado de preguntar), en la creatividad como fundamento del desarrollo y la capacidad infantiles.

En el capítulo 5 mostramos que hubo ignorancias sistemáticamente en las concepciones de infancias de la primera psicología argentina al analizar los saberes sobre las niñas y los niños vigentes en los documentos de época proveniente de la literatura y otras formas culturales no científicas la voz del niño, que refieren a las capacidades, las expresiones y las producciones de la niñez: el juego, el ocio, el dibujo, relatos de la infancia, escritos de niños, autobiografías que mencionaron o caracterizaron la niñez. Confrontamos concepciones de niñez de la ciencia y el arte como estrategia metodológica, utilizamos fuentes inusuales para la historia de la psicología como: folletines libertarios, notas periodísticas, obras literarias y de teatro con referencias explícitas a los niños, libros infantiles y poesías, relatos de la infancia, lugar de los niños en eventos religiosos, artísticos, festivos, políticos, deportivos, nanas y canciones infantiles, juegos y juguetes, fotografías y narraciones autobiográficas (de la literatura y la ciencia). Señalamos que los valores atribuidos a la infancia desde la cultura y el arte argentinos de la época no fueron elegidos ni determinantes para la constitución científica del niño objeto de la escuela pública, asiento del progreso nacional. Revisamos el valor del método de la introspección y el registro de la experiencia personal intelectual y afectiva para la infancia según el lugar de su emisor (voces autorizadas según posición científica, cultural, género, clase social y etnia), a la vez que la desvalorización de la experiencia y la historia subjetiva funcionales a una ideología política imperante. Relevamos las explicaciones científicas de la época respecto de las diferencias en la atención, la energía y el movimiento corporal, la comprensión, la aptitud musical y el juego en la infancia y la presencia de desigualdades de género. Consideramos apropiaciones particulares de las niñas y los niños que se resistieron a la propuesta educativa oficial respaldada por la primera psicología argentina (resistencias subjetivas en canciones escolares, rondas infantiles y juegos espontáneos en los recreos). Planteamos una instrumentación teórica de valoraciones sociales que facilitan el orden social de época

opuesta a la subjetividad niña alojada en el recreo y los deseos infantiles en los intersticios de la educación. Sostenemos que el apuro del sistema educativo para el progreso civilizatorio fue a expensas de la atención, el interés, la implicación y la pasión de las niñas y los niños escolarizados.

En el capítulo 6 articulamos la producción de infancia desde las categorías, las prácticas y los valores políticos e ideológicos en las primeras psicologías argentinas. La voz del niño autorizada como lector normalizado en “el sendero cierto” o muda si entre veía la sospecha de subjetividad infantil. Las lecturas “peligrosas” prohibidas, las interpretaciones personales y las dificultades de aprendizaje eran abordados como procesos manipulables y disciplinados mecánicamente, parecieron resumirse en problemas técnicos. Mostramos las contradicciones y fragilidades de los métodos de lectura “objetiva” (la lectura “salvadora” y la cultura letrada (en voz alta, declamación, recitado, a viva voz, teatro leído, la oratoria y el comentario) fueron suprimidas e invisibilizadas en las discusiones de las producciones científicas. Planteamos que los modelos de niñez presentes en las psicologías científicas (hegemónico que apoyó a la pedagogía normativa y alternativos) tuvieron entre sí distancias conceptuales infranqueables. Sin embargo, consideramos que fueron bastante cercanos a otros discursos no psicológicos (las categorías psicológicas de la concepción de niñez (sujeto psicológico) que ordenaron, produjeron y delimitaron formas de enseñar (sujeto pedagógico) que determinaron maneras de ser en la sociedad (sujetos políticos) en tanto respondieron expectativas sobre la infancia de modelos polarizados de sociedad. Desprendemos operativamente los métodos del positivismo de los intereses intelectuales de sus autores. Un modelo preocupado por el control social bregó por la determinación del comportamiento, caminos únicos para la medición, la evaluación, la clasificación y la vigilancia de la conducta del niño, la optimización de su entorno familiar pernicioso y el disciplinamiento también del docente. Otro modelo centrado en cierta emancipación del alumno que no acentuó las diferencias subjetivas entre niños y niñas, promovió la opinión de los alumnos y autonomía a los maestros articulando el deseo infantil en los procesos educativos (sujeto libre, curioso, espontáneo, creativo, social con pares desde instrumentaciones pedagógicas democráticas y cooperación). Relevamos controversias que permiten la reflexión de los intereses de la psicología respecto de la revisión de

marcos legales y judiciales para las teorías y las prácticas psicológicas para la niñez. Por ejemplo, la Ley 11317 que prohibía el trabajo de los niños en la vía pública y los libros de lectura oficiales del sistema educativo que resaltaban el heroísmo en los niños que trabajaban en la calle forjando al hombre del futuro, o el Patronato de Menores y el sistema educativo -profundizando la tensión entre las categorías de menores y niños que encubrió muchas veces problemáticas sociales ligadas a la pobreza, la administración de los recursos y políticas públicas- que anticipan una preocupación por los cuidados y los derechos de la niñez. Planteamos las tensiones de las relaciones entre la psicología y la educación y las ventajas de su enriquecimiento. Señalamos las controversias propias de una concepción de niñez que reúna la sostenibilidad científica a la vez que respete las particularidades de una construcción sociocultural local, tarea que realizamos a través de la condición y la cualidad de la historicidad. Por último, reflexionamos sobre las consecuencias en la subjetividad de los saberes y las prácticas psicológicas, y la necesidad de que las mismas sean sensibles a la revisión de sus intereses intelectuales desde un análisis de las valoraciones ideológicas y políticas en clave socio- histórica, en pos de las implicancias éticas del trabajo con niñas y niños que se interese en la expresión de su voz y en un enfoque basado en derechos.

## Capítulo 1

### Una psicología para la pedagogía, en tanto ciencia escultora del desarrollo infantil

#### 1 Introducción. La niñez como una escultura sin voz

En el capítulo 1 identificamos a la primera psicología argentina que se ocupó de los niños normales y su desarrollo psicológico como aquella que ajustó sus intereses a la escuela común. Nos ocupamos de situar la manera en la que la primera psicología argentina se ubicó como saber experto y las condiciones científicas que lo hicieron solvente. Por las relaciones con la pedagogía, el sistema educativo y las legislaciones que lo regularon en un contexto en el que la educación constituía la expectativa política de progreso nacional. Nos preguntamos si el modo de instituirse, la pretensión científica y las concepciones de niñez de la primera psicología argentina fueron particulares a nuestro contexto sociohistórico

El capítulo 1 analiza la construcción del concepto de niñez desde las intervenciones pedagógicas de la escuela pública, durante el período 1890-1930, que apelaron a la psicología para justificar cierta noción de desarrollo, en el contexto de políticas públicas más amplias que se articularon con el proyecto de construcción de una Nación. Se examina el contexto de la especificidad del proyecto político educativo nacional, en relación con las nociones de hegemonía y de género, en la construcción de un modelo de niño argentino. Se muestra cómo la concepción de sujeto pedagógico sufrió las tensiones entre las políticas educativas nacionales y las prácticas pedagógicas positivistas de la escuela argentina. Exponemos la concepción de desarrollo psicológico presentada como hegemónica que sostuvo las prácticas de la pedagogía infantil positivista. Mostramos cómo se partió del supuesto punto de llegada de esa transformación, que para el caso del varón era el “el caballerito”, y para el caso de la niña quedaba solapado respecto del primero, sin otras expectativas intelectuales para las futuras mujeres que el sostén de las actividades hogareñas. Además, se destaca que la idea de desarrollo utilizada tuvo la suficiente fuerza conceptual como para nuclear procesos y experiencias heterogéneos en una sola categoría de infancia de carácter general ofrecida como universal. Por último, se enfatiza que la particular noción de desarrollo psicológico utilizada incluía el proyecto de una intervención externa de elaboración o producción de sujeto, -“una escultura modelada desde afuera”- sin



tener en cuenta las voces de las subjetividades infantiles ni procesos epigenéticos ajenos a la estimulación del medio o a la transformación madurativa.

El concepto de diversidad de infancias señalado en la Introducción de la tesis se retoma en este capítulo en relación a tres ejes análisis. Por un lado, un eje destaca la pluralidad epistémica desplegada en los distintos abordajes teóricos que tematizaron y definieron la niñez como objetos de conocimiento y de intervención no convergentes. No obstante, desde los discursos explícitos, se muestra que se buscaba justificar la unidad teórica del abordaje y la unidad ontológica de la niñez. Por otro lado, un segundo eje de análisis se concentra en los diversos desarrollos propuestos y promovidos para varones y para niñas desde estereotipos de género que tenían consecuencias directas en el diagnóstico de sus aptitudes y capacidades. Sin embargo, observamos que en las investigaciones psicológicas sobre el desarrollo infantil, no se identificaron hallazgos significativos que justificaran las diferencias entre varones y niñas. Finalmente, un tercer eje de análisis se centra en las diferencias entre las infancias que eran objeto de las prácticas culturales más amplias por un lado, y las infancias definidas por la psicología como saber disciplinar por el otro.

El capítulo 1 tiene dos núcleos temáticos. El primero se ocupa del lugar hegemónico de la ciencia en las interpretaciones sobre la niñez, y de la preponderancia de la categoría de niño varón para definir el desarrollo psicológico dentro del proyecto político educativo nacional. Esta primera parte consta de tres secciones. La sección inicial sitúa la especificidad del carácter centralista y hegemónico del sistema educativo argentino de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los aportes de las leyes educativas para su consolidación y el sujeto pedagógico que fue conformándose en ese marco normativo. Sobre esta base se analiza cómo la concepción de sujeto pedagógico sufrió las tensiones entre las políticas educativas nacionales y las diversas prácticas de la escuela argentina. Se destaca en esta tesis que la primera psicología desarrollada en la Argentina se impuso al ofrecer publicaciones que se difundieron como un discurso oficial homogéneo, a nivel nacional. Afirmamos que ese discurso contribuyó a configurar una posición experta de la disciplina con la cual se fueron formando los maestros de las escuelas normales. Se mostrará aquí que la gran mayoría de esas publicaciones de corte fuertemente positivista se instalaron en el campo educativo

como un discurso hegemónico de la psicología y contribuyeron a la ilusión de completud de las políticas educativas oficiales estatales.

En la segunda sección de la primera unidad temática se examina la especificidad del proyecto político educativo nacional, en relación con las nociones de género presentes en la construcción del modelo del niño argentino. Mostramos una hegemonía de género respecto de la categoría de niño varón implícita en los discursos del sistema educativo argentino. Explicitamos que este sesgo de sentido fue respaldado desde las producciones psicológicas científicas que contribuyeron a sostener una concepción de infancia. Se plantea cómo las teorías psicológicas sobre la niñez para la escuela estuvieron imbuidas en estereotipos de género particulares, ordenaron el modelo infantil normal para la escuela en tanto alumno varón, con pautas explícitas e indicaciones para el desarrollo infantil para la escuela y el hogar. Se analiza cómo esas reglas y premisas no tuvieron sustento epistémico coherente, aunque fueron presentadas por los primeros psicólogos de una manera científica. Además, sostenemos aquí que la concepción de género que predominó en los primeros psicólogos que teorizaron para la escuela común, fomentaron importantes desigualdades para la consideración del intelecto y la afectividad femeninos. Se afirma que la idea predominante de desarrollo psicológico partió del supuesto punto de llegada de esa transformación, en tanto el modelo de niño normal fue deducido de la idea de ciudadano varón que era el resultado final buscado. Mostramos que para el caso de la niña no funcionó una representación que sintetizara finalmente la secuencia del progreso educativo en paralelo. Por último, fundamentamos cómo la expectativa de los científicos para las niñas no era la de otorgarles una educación con un objetivo explícito de desarrollo intelectual. Las niñas no tuvieron desde las categorías psicológicas aportadas a la escuela un imaginario ofrecido al cual aspirar al final del desarrollo psicológico, que no fuera la disposición a contribuir a la futura reproducción y crianza de los caballeros ciudadanos varones.

Se analiza en la tercera sección del primer núcleo temático, cómo los incipientes psicólogos dedicados al edificio educativo argentino insistieron en que la psicología debía ser la base interpretativa de las intervenciones sobre la niñez. Afirmamos que la categoría universal positivista de desarrollo psicológico tuvo un valor heurístico para entender la subjetividad niña de la época, por oposición a la subjetividad adulta. Además se plantea cómo el centralismo del sistema educativo benefició la circulación de las divulgaciones

científicas de la psicología unificando una concepción de infancia para la escuela con la noción de desarrollo psicológico. Se sostiene que los argumentos positivistas de la psicología en relación al desarrollo promovieron una definición de esta disciplina más precisa y certera, y así contribuyeron a configurar la posición experta de la psicología con la cual se formaron los maestros de las escuelas normales. Afirmamos que la manera de abordar el género en las publicaciones científicas psicológicas que se señaló en la sección anterior tomó más fuerza al asociarse a una concepción esencialista de desarrollo psicológico que funcionó como universal, por oposición a una explicación que diera lugar a formaciones epigenéticas en el desempeño infantil en constitución. Se abordan las sugerencias del saber psicológico acerca de las intervenciones que debían realizar las maestras y los maestros de la escuela común en relación a tópicos específicos -por ejemplo, las temáticas que consideraban pertinentes para cada momento del desarrollo psicológico, el ordenamiento paulatino de los conocimientos, las estrategias pedagógicas adecuadas para las tareas de lectura, memorización y redacción-.

La segunda unidad temática del capítulo 1 aborda diversas recepciones de las categorías psicológicas sobre la infancia en campo educativo, con el fin de poner en evidencia ciertas particularidades del sistema educativo argentino respecto de la noción de sujeto pedagógico, en relación a otro país. Para esto, en la primera sección de la segunda unidad temática del capítulo se indagarán las condiciones socio históricas de producción del saber científico sobre la infancia escolarizada en Brasil, en el mismo periodo abordado en esta tesis. La categoría universal positivista de desarrollo psicológico infantil abordada en el núcleo temático anterior potencia aquí su alcance heurístico al ser diferenciada de otras formas de explicación de la infancia. Con ese objetivo comparativo, el apartado analiza las categorías consideradas más relevantes en la instrumentación de la educación pública en el país vecino.

En la sección dos de la segunda unidad temática del capítulo, se presentan dos cuestiones. La primera cuestión versa sobre cómo el movimiento higienista tuvo importancia para la constitución del sistema educativo en ambos países, no obstante se mostrará que en la Argentina a diferencia de Brasil, el higienismo compartió ese lugar fundamental con la psicología instrumentada como sostén de la pedagogía. La segunda cuestión revisa con

valor comparativo la caracterización de la identidad infantil en los procesos pedagógicos de ambos países y las particularidades de edición y uso de una literatura para la escuela en Brasil y Argentina. Otros estudios sobre la historia de la psicología argentina han corroborado que la psicología se constituyó como ciencia primera al establecer condiciones de tipo epistemológicas que le permitieron posicionarse en un lugar de respeto con las demás disciplinas (Talak, 2008). En esta tesis, se retoma la afirmación de la “psicología como ciencia primera”, pero desde una connotación útil para la comprensión de una noción de infancia unificada como categoría universal en las producciones de los psicólogos más reconocidos por sus aportes a la pedagogía argentina. Afirmamos que esta operación pudo haber posibilitado ciertas garantías científicas a otras prácticas sobre la infancia, que favorecieron la invisibilidad de las diferencias de clase y económicas entre grupos sociales y la reproducción de algunas políticas que incentivaron desigualdades de género, de status social y étnicas. Se caracterizarán algunas particularidades del contexto de producción de algunos autores de la primera psicología argentina, que probarán que los científicos al esgrimir implícitos en sus teorías los valores propios de su manera de vivir reprodujeron el orden social imperante.

Por último, se plantea en el capítulo, que la indagación histórica de esta tesis sobre las concepciones de infancias, ubica los saberes sobre los niños y las niñas en un lugar paradójico. Sostenemos aquí, que si bien los saberes psicológicos sobre el niño escolarizado lograron instalarse como el fundamento psicopedagógico de la justificación de la construcción natural de ciudadanía; se mostrará, que al mismo tiempo los niños y las niñas tuvieron un lugar casi insignificante como sujetos portadores de voz. Es decir, los niños y las niñas fueron objetos de prácticas científicas, objeto de intervención educativa y modelo nacional de ciudadanía futura. Pero si bien los primeros teóricos de una psicología argentina para la infancia, esperaban de la niñez un modelo de ciudadano, esa subjetividad era esculpida sin asignarles a los niños y a las niñas un lugar activo respecto de sus gustos, sus sentimientos, sus pensamientos, sus opiniones políticas. Defiendo que la primera psicología argentina prescindió de las voces de las niñas y los niños para su consolidación y la de sus saberes sobre la infancia. Los niños han sido centrales objetos de intervención en la educación pública argentina, a la vez que quedaron periféricos a toda intervención participativa. El desarrollo psicológico contemplado por los científicos fue resultado de

explicaciones basada en la estimulación y la maduración sin dar lugar a registros considerados epigenéticos. Prescindió de datos introspectivos provenientes de esos actores, careció de significaciones provistas por los niños y niñas, sin espera alguna de autonomía progresiva. La subjetividad prevista por la primera psicología argentina para el niño normal escolarizado sólo puso como condición la flexibilidad del cuerpo infantil para su modelaje ciudadano.

## **2 Hegemonía de la ciencia y del género en el proyecto político educativo nacional**

### **2.1. La niñez y la docencia entre la inestable política civilizatoria y los avatares de la escuela pública**

A partir de investigaciones específicas que han estudiado el sistema educativo nacional se reconstruyen en esta tesis los vaivenes de una instrucción del Estado argentino dirigida a la construcción de ciudadanía. Nikolas Rose ha teorizado cómo las biotecnologías ofrecidas por las disciplinas psicológicas dieron lugares nuevos a las personas que las apropiaron y por ello ejercieron un efecto modelador en su subjetividad, autogobernándose y produciendo cotidiano según esos sentidos (Rose, 1990, 1996/2005, 1998). Retomamos esta interpretación de Rose como herramienta interpretativa que interpela las reformas del proyecto civilizatorio de fines del siglo XIX que necesitaron de la creación del pueblo argentino para consolidar un aparato del Estado efectivo. Los nuevos sentidos aseguraron que los ciudadanos se identificaran como argentinos apropiándose de una legalidad que armó un sostén desde el instrumento de la escuela pública. Fue fundamental la legislación del sistema educativo nacional para constituir la normalización de los sentidos de argentinidad en toda la extensión territorial. Aclaramos que si bien se utilizaron a fines del siglo XIX diferentes expresiones provenientes de distintas tradiciones (común, elemental básica, primaria), en esta tesis se usarán como sinónimos para referirnos a los conocimientos de la escolaridad obligatoria destinada principalmente a la primera infancia. Es decir, afirmamos que con esas leyes (fundamentalmente la Ley N° 1420 y la *Ley Láinez*) se debatieron los consensos de cuál era el factor común de conocimientos para que los ciudadanos sean aptos para la vida política e institucional del país, y a su vez se debatió una concepción de niño educado.

Según han planteado las investigaciones dedicadas a la constitución del sistema educativo argentino, la escuela común no fue un producto de invención inmediata, ni diseñada en un solo tiempo, sino que se compuso con sucesivos ajustes de forma debidos a las tensiones y a los intereses políticos de clase (Arata y Ayuso, 2007; Linares, 2007). Las sucesivas transformaciones en las legislaciones conmovieron la uniformidad del sujeto pedagógico objeto del sistema educativo “civilizador”, mientras que otros aspectos como la expectativa de alfabetización común quedaron estables. Esta perspectiva coincide con las revisiones presentadas en la introducción sobre la educación argentina y sus normativas (Dussel, 1997; Lionetti, 2007; Lionetti y Míguez, 2010; Cosse et al., 2011), que han relevado cómo a partir de la sanción e implementación de las leyes educativas, se definieron direcciones en las interpretaciones pedagógicas. Nos interesa aquí articular ambas afirmaciones, la modificación del sujeto pedagógico a partir de los cambios en las legislaciones y las consecuentes transformaciones en las formas de enseñar para proyectar posibles implicancias en la concepción de niño escolarizado. Esto pone en un lugar central la idea de infancia implícita en el sujeto pedagógico de la escuela primaria común con una respectiva expectativa social respecto del desenvolvimiento de ese niño al terminar su escolaridad. La niñez tuvo un lugar preponderante en el proyecto nacional argentino, articulando la relación entre la política civilizatoria y la escuela pública. Ya desde la Constitución Nacional de 1853 con las bases del federalismo, cada provincia debía asegurar la educación primaria común, incorporando a sus Constituciones las respectivas leyes de educación elemental. El Congreso Nacional legisló la organización escolar de los Territorios de dependencia directa del Poder Ejecutivo Nacional, obligación regulada por la *Ley de Educación Común* en 1884, a partir de la Ley N° 1420. Pero la Argentina concentró los problemas condensados por el aluvión inmigratorio, la llamada “cuestión social”, con importantes diferencias culturales en la población migrante que no llegó a ser absorbida, sino que quedó desarticulada por el crecimiento urbano desmesurado y el consecuente desempleo (Suriano, 2000). La Nación intentó viabilizar el desfase generado por su propio diseño a través de los canales de la educación común pública, con un interés político en la unificación ciudadana. No obstante, señalamos en esta tesis que aunque puso a la educación de la infancia en primer lugar, a su vez mostró cuáles costos no estaba dispuesta a pagar respecto de la prioridad establecida.

El período estudiado en esta tesis (1890- 1930), se caracterizó por la puesta en funcionamiento y consolidación de instituciones, normativas, reglamentos, con el objetivo de ampliar y reforzar la acción educativa de la Nación por sobre las provincias, que no habían quedado resueltos con las primeras decisiones institucionales de la década del 80`. Se analizarán aquí la *Ley de Educación Común* N° 1420 y la *Ley Láinez* como ejes centrales del Sistema Educativo argentino.

En primer lugar la *Ley de Educación Común*, (instituida durante el mandato de Julio Argentino Roca, máximo representante de la Generación del Ochenta, sancionada por debate parlamentario en 1884, e implementada desde 1887), sancionó un sistema de instrucción pública centralizado, gratuito y estatal, para garantizar la constitución de una nación con tono conservador. Resaltamos esa fundación que funcionó para la provincia de Buenos Aires y los Territorios Nacionales, y fue adoptada por las otras provincias, con una pervivencia de 100 años, hasta la promulgación de la *Ley Federal de Educación* sancionada el 14 de abril de 1993. No obstante, hubo un antecedente previo sumamente relevante en 1874. Juana Manso -la primera mujer nombrada miembro de la Comisión Nacional de Escuelas, cofundadora de la "Sociedad Pestalozzi"-, presentó a la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, un *Proyecto de Ley de Enseñanza Común*. Mediante el mismo también se promovía el profesionalismo docente en tanto reclamó sueldos dignos, vacaciones, eliminación de exámenes para los maestros. Consideramos que fue un antecedente muy significativo para la Ley N° 1420 (Pagliarulo, 2011), aunque no trascendió como tal, posiblemente porque mostró las coyunturas socio económicas que implicaban ser docente en el proyecto de la oligarquía. No obstante, la *Ley 1420*, en vez de ajustarse directamente a los sectores del liberalismo aristocrático conservador como se esperaba de ella, respondió más a un modelo burgués democrático de obligación escolar de la enseñanza primaria (Linares, 2007). Por esa razón al poco tiempo de sancionada, la oligarquía motorizó proyectos de reforma educativa de contenido reaccionario (Linares, 2007).

Ponemos en evidencia una posición paradójal y contradictoria del Estado argentino. Afirmamos que el Estado enunció el futuro de la nación con proliferación de la educación pública, pero en los hechos los sucesivos reclamos evidenciaron sus descuidos. Las tensiones con los trabajadores docentes pusieron de manifiesto las importantes contradicciones valorativas respecto de dónde el Estado fijaba sus prioridades. Las

garantías del modelo burgués democrático no eran sólidas, el clima era de denuncias como el de los recortes en los sueldos a los empleados públicos, que se venían arrastrando desde 1874 durante la presidencia de Avellaneda. Ya el reclamo por el retraso en el pago de los sueldos, devino en 1881 en la primera huelga docente de las maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis. La situación de huelgas y reclamos no fue puntual, se fue deteriorando aún más, hasta y durante la segunda década del siglo XX. La Argentina impulsó la educación pública universal, a la vez que entró en conflicto con un sistema político restrictivo. Los sectores medios habían puesto tope al régimen conservador. No obstante, con el cambio de dirección del radicalismo al realizar esas restricciones, frente a la indignación que produjo entre los docentes y la demanda de mejores condiciones laborales, el gobierno de Marcelo T. de Alvear colocó a funcionarios políticos en los cargos directivos en el sistema escolar consolidando la alianza con los conservadores.

Articulamos esta contradicción de intereses con el alcance de los objetivos de la *Ley de Educación Común*. Las sucesivas leyes provinciales combinadas con las nacionales completaron el sistema jurídico escolar de comienzo de siglo, pero en la práctica, la escuela no llegaba a todos los pequeños habitantes. La coyuntura exigió reorganizar la lógica de la *Ley de Educación Pública* (Ley N° 1420), donde el Estado definió la instrucción primaria común, que afectó tanto a las instituciones educativas nacionales de enseñanza básica, como a los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales Nacionales y a las Escuelas de Adultos en cárceles o regimientos. La Ley promovida por los debates, fruto del Congreso Pedagógico Nacional, concilió las ideas liberales, conservadoras, laicas y católicas llegando a fundar claros acuerdos: gratuidad, obligatoriedad y universalidad, condensó la necesidad de unificar la identidad a través de la educación de la Nación. Nos interesa destacar que el carácter laico fue controvertido como han señalado algunas investigaciones, fue una solución de compromiso respecto de las posiciones encontradas en el parlamento con la sanción de la Ley (Lazzari y Dono Rubio, 2007). La educación argentina heredó un campo de disputas morales y de poder entre la religión y el Estado, que ya venía tensándose desde la presidencia de Roca en el texto de la ley de Registro Civil. Un ejemplo de ello es la tensión en la nominación del domingo como un día de culto o un día de descanso laboral. Tales tensiones ponen de manifiesto los artilugios de poder que tuvo la iglesia y la perseveración en la disputa de símbolos morales y recursos económicos del



Estado en nuestro país. Finalmente se llegó a un arreglo sobre la neutralidad religiosa en la escuela pública, instaurando instrucción primaria común laica (Lazzari y Dono Rubio, 2007). Así en el Capítulo I, sobre los *Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias*, versa en el Art 8: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase” (Ley N° 1420, p. 12).

Se destaca aquí que la legislación nacional del sistema educativo tomó progresivamente medidas de centralización. La Ley N° 1420, ordenó las tensiones de injerencia y autonomía de la Nación en el terreno educativo. Buscó la misma dirección el reemplazo de la Comisión Nacional de Educación creada en 1875, por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1884, donde el Poder Ejecutivo logró mayor autonomía en el nombramiento de los consejeros del organismo, reduciéndolos a cuatro y sin participación del Congreso, además de adjudicar al CNE la dirección de la instrucción de todas las escuelas primarias (Lazzari y Dono Rubio, 2007). La tendencia de la centralización se profundizó, con el incremento de decisiones del Poder Ejecutivo en educación y la dirección de la instrucción de todas las escuelas primarias adjudicadas al CNE bajo el Ministerio de Instrucción Pública y otras medidas centralistas (Lazzari y Dono Rubio, 2007) conformando un sistema verticalizado, no participativo, oligárquico y liberal que contempló la subsidiaridad privada con un catolicismo subordinado al Estado (Lazzari y Dono Rubio, 2007). Resaltamos aquí la profundización de esa dirección centralista en las medidas subsiguientes. Al constatarse que el despliegue de la ley de Educación Común resultó insuficiente, el estado se obligó a la implementación política de un nuevo ajuste a favor del centralismo y de la concentración de expectativas en la noción de educación para la niñez argentina.

En segundo lugar, analizamos el papel que sumó la Ley N° 4874 impulsada por el Senador Láinez que le dio su nombre, profundizando los caracteres señalados en el punto anterior. Fue recién en 1905 que el Congreso Nacional dictó la *Ley Láinez*, que según Adriana Puiggrós terminó de conformar el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós, 1990). La Ley N° 4874, autorizó a la Nación a implantar escuelas primarias solicitadas en los territorios de las provincias. La reglamentación de la Ley un año después (con firma de Figueroa Alcorta y Joaquín V. González) estableció que las provincias

que querían beneficiarse, debían manifestar la localidad necesitada y el CNE verificar allí el porcentaje de analfabetos. De verificarse más de 40 analfabetos en la localidad, el CNE establecía directamente las escuelas sin intervención de los consejos provinciales dando el mínimo de enseñanza y a cargo de maestros determinados por CNE (Arata y Ayuso, 2007). El número de escuelas fundadas por el CNE se mantuvo en aumento, 11% del total de escuelas primarias públicas en 1906 (438 escuelas) al 39% (3602 escuelas) en 1936. Sin embargo resaltamos de las investigaciones específicas que después de 30 años la preeminencia de la acción provincial seguía siendo significativa, relativizando la influencia del Estado Nacional, aunque era sensible la pérdida de la administración educativa de las provincias que pasaron de manejar el 89% del sistema al 61% en 1936. Durante ese periodo se flexibilizaron las condiciones de inicio, al establecer escuelas en las ciudades o permitiendo a las escuelas “fiscales” que cubrieran la escolaridad completa de seis grados y no sólo los cuatro primeros.

Se destacan en esta tesis los resultados de la escolaridad fiscal obtenidos por otras investigaciones específicas, en tanto los mismos han facilitado analizar cómo se produjo una nacionalización “de hecho” de la escuela primaria, ya que hasta avanzado el siglo XX, muchas veces las escuelas nacionales superaban a las provinciales. Asimismo subrayamos estos porcentajes aquí porque ponen de manifiesto cómo la unificación del sistema educativo nacional tuvo una permanente trastienda de desinteligencias, contradicciones y diferencias entre la jurisdicción nacional y las jurisdicciones provinciales, respecto de la sujeción burocrática, económica y las propuestas para el currículo (Linares, 2007; Arata y Ayuso, 2007; Tedesco, 1986). Destacamos aquí que los investigadores que exploraron particularmente este período, han coincidido en que la ley Láinez fue un instrumento para la nacionalización de la educación primaria. No obstante retomamos la hipótesis presente en las investigaciones de Héctor Bravo. Bravo ha planteado que ese espíritu inicial de la educación argentina se desvirtuó cuando perfilaron los inconvenientes de centralización, amortiguando la conformación de propuestas regionales y federalistas (Bravo, 1968, p. 10, 1994). El proyecto argentino borró con la adopción del carácter netamente centralista las instancias diferenciadas para poblaciones determinadas. Es decir, homogeneizó las oportunidades de alfabetización elemental a la vez que supuso una ganancia, que no obstante presentó la contracara de anular las opciones escolares para las desigualdades del

territorio. Consideramos que la decisión de la centralización para garantizar homogeneidad como toda política fue una ganancia que conllevó una pérdida, a costa de la calidad de la enseñanza. Afirmamos entonces, que el mínimo de conocimientos definió a la educación suficiente que debía recibir la infancia argentina, disminución que se agudizó con la implementación de la Ley Láinez, tomando una especificidad que contrastó con modelos educativos vecinos como confrontamos en el segundo núcleo temático de este capítulo.

Los estudios sobre el periodo han coincidido en identificar un contexto de surgimiento conservador de la Ley, donde en general los estados nacionales avanzaron fuertemente organizados conformado sobre las provincias, manera en la que intervinieron masivamente en el plano educativo (Arata y Ayuso, 2007, p. 17). Esta forma centralizada de organización escolar pudo ser general a los países latinoamericanos que intentaban tomar autonomía en sus proyectos políticos de conformación nacional. Para despejar el carácter específico del sistema argentino se muestra en el segundo núcleo temático, que esta forma del sistema educativo argentino fue sin embargo particular, cuando se la compara con otras experiencias de organización nacional en Latinoamérica se visibilizan las condiciones socio históricas únicas. Asimismo nos interesa dejar sentado que consideramos que el carácter centralista y de fuerte intervención, no fue exclusivo del sistema educativo, sino que tuvo otros escenarios de operación sobre la niñez argentina. Analizamos más adelante en esta tesis cómo la Ley de Patronato de Menores, se mantuvo vigente en Argentina desde 1919 con el mismo tinte de homogenización y positivismo evolucionista hasta 2005 con la Ley de Niñez que lo derogó (Ley N° 26061). Con su venia el Estado determinó cuáles hogares no podían hacerse cargo de la adecuada educación y crianza de sus hijos, tomando a su cargo la tutela. Bajo la categoría de menores en riesgo, auspició la creación de reformatorios estatales de inspiración positivista para internar a los menores tutelados. En el capítulo 6 se retoman la Ley de Patronato de Menores y las prescripciones nacionales del Sistema Educativo, que planteamos como un escenario que preformó una noción de subjetividad de la niñez instituida particular y pensable en la Argentina de comienzos del siglo XX, recién conmovida a partir de la estabilización de los derechos de niñez.

Se propone esclarecer en esta sección el impacto que la *Ley Láinez* pretendía provocar en la niñez argentina, para comprender la intención de los vaivenes políticos implementados. Tomamos las investigaciones de Nicolás Arata y María Luz Ayuso que han estudiado las

leyes del Sistema Educativo argentino haciendo uso del análisis de los valores económicos fiscales que acompañaban materialmente esas enunciaciones. Estos autores han planteado que el espíritu de la Ley Láinez supuso generar un impacto en el sujeto pedagógico del alumno argentino, no sólo garantizar con la propuesta alcances para las escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales (Arata y Ayuso, 2007). La Ley pretendió volver más eficiente el sistema racionalizando el gasto público. Láinez calculó que con el costo de un soldado se educaban cuatro niños bajo la Ley N° 1420; pero se podría educar a cien niños en el marco de la Ley N° 4874, y esto era equivalente a 400 niños por cada soldado suprimido en el presupuesto de Guerra (Arata y Ayuso, 2007). Entonces subrayamos el resultado de estos estudios para el objetivo de nuestra investigación, la ley Láinez desplazó el sujeto pedagógico de la Ley N° 1420 de la escena educativa de principio de siglo para producir una ciudadanía restringida a las masas analfabetas de la campaña, pero con la correspondiente restricción de contenidos que instrumentaría la Ley N° 4874 (Arata y Ayuso, 2007). Asimismo, las investigaciones relevadas han señalado que dos años más tarde Láinez propuso pasar a “producir” con el mismo presupuesto de 100 maestros a 500 maestros nacionales, y de 400 maestras de escuelas comunes a 2000 o 3000, lo que supuso simplificar a su vez la calidad en la formación de los mismos. Su moción quintuplicó el rendimiento del gasto con una concepción del modelo educativo según los recursos disponibles, a la vez que fragmentó el concepto original de educación universal (Arata y Ayuso, 2007). Focalizamos en que frente a la incapacidad de la Ley N° 1420 de cubrir el conjunto de demandas educativas, Láinez más que mejorarla propuso volverla más eficiente, esto afectó indefectiblemente los contenidos, los años de obligatoriedad y a la propia formación de los maestros. Según los resultados de Arata y Ayuso, este dispositivo construyó un currículum empobrecido que quedó mediando la relación educador y educando. Centralmente ambos historiadores han sostenido que la modalidad que asumió la Ley fue la expresión de una ausencia, en tanto el sujeto pedagógico de la Ley N° 4874 queda “subalternizado” en relación al sujeto universal de la Ley N° 1420, descentrado por un currículum reducido e implementado por maestros formados fuera del normalismo (Arata y Ayuso, 2007).

Desde la historia de la educación argentina, Arata y Ayuso han develado la organización del sistema educativo argentino definido desde una ley nacional de financiamiento. Se utilizó

el maestro Láinez como propagador de las políticas del gobierno central, promovió la efectividad en términos reales de la extensión de posibilidades de acceso de los sectores rurales a la educación. A la vez, la *Ley Láinez* generó una competencia entre escuelas fiscales y dependientes del CNE, que muchas veces provocó movimientos conflictivos entre provincia y nación, como el cierre de escuelas o el traspaso de maestros y alumnos. Por ejemplo Santa Fe, debió crear en la década del '30 escuelas complementarias provinciales, para que los "alumnos Láinez" pudiesen finalizar sus estudios primarios (Arata y Ayuso, 2007). Si bien la Ley Nº 4874 permitió expandir la educación pública al territorio nacional, por la estructura y los contenidos educativos instauró una escolaridad primaria de sólo cuatro años, enfocada en la enseñanza de la lengua escrita. La clase dirigente creyó en la posibilidad de elegir e imponer la lengua que debía hablar la Nación, combatió el habla popular con la gramática castellana e implantó saberes básicos fundamentales para crear símbolos y valores generadores de pertenencia (Linares, 2007). La enseñanza resumida de la lengua resolvía la apremiante situación de elevar los índices de alfabetización que respondió en pocas décadas, pero con consecuencias en la calidad de la enseñanza (Linares, 2007).

Consideramos reflexionar el impacto de la Ley teniendo en cuenta porcentajes y valores de su operatividad. Con las escuelas Láinez se expandió rápidamente el sistema educativo elemental en las primeras décadas del siglo XX. La evolución de la tasa de escolarización respecto de los niños de 6 a 13 años para el total del país se modificó de 31% en 1895 a 48% en 1914, subiendo a 73% en 1931 (Linares, 2007, p. 26). Pero fue tildada de "democratizadora sólo en los números" (Linares, 2007, p. 26), en tanto las escuelas Láinez se equipararon a las escuelas "especiales" (los jardines de infantes, las escuelas para adultos y las ambulantes) y no con las "comunes" (primaria se dividiría en seis o más agrupaciones graduales y sería dada en escuelas infantiles, elementales y superiores). Por lo tanto, se implantó un sistema educativo primario segmentado debido a las diferencias en cuanto a estructura y contenidos, que pusieron foco en un mínimo de saberes. El *mínimum* aseguró saberes diferenciados para grupos diferenciados, como ha afirmado Linares, el sistema propuso la escuela como una "fábrica de argentinitos" (Linares, 2007, p. 19). La ley Láinez modificó el sistema educativo, no obstante con él la calidad de la enseñanza. Afirmamos en esta tesis, que una política educativa que se lanzó para asegurar la

homogeneidad mínima de la educación común, afectó el sentido de la educación de la niñez y las expectativas de ser alumno y alumna en la escuela, que sin flexibilizar y/o particularizar donde había desigualdades y garantizar un mínimo de contenidos curriculares, no hizo más que pronunciarlas.

Sostenemos que el estigma perfilado en el Sistema Educativo argentino puso en primer lugar un objetivo nacional general de desenvolvimiento político básico de argentino como ciudadano varón, que rápidamente perfiló con vistas al primer sufragio secreto, obligatorio y universal de 1916 recién habilitado con la ley Sáenz Peña en 1912, -ese universo contemplaba a los ciudadanos varones y sin mención explícita para la vacancia del voto femenino-. La preparación educativa mínima habilitaba a los futuros hombres a leer y escribir para votar, por sobre las particularidades de las infancias argentinas pertenecientes al género y a los contextos sociales y económicos sumamente desiguales, reforzando las asimetrías de clase, etnia y género. Consideramos que esta particularidad centralista y homogenizante hizo de condición para que sean base de las pedagogías una teoría general sobre la psicología infantil, identificada con principios psicológicos científicos positivistas, esencialistas y evolucionistas.

Otros autores han señalado a partir de sus investigaciones que para la implementación de la *Ley Láinez* fue central una tensión que fluctuó entre la confianza y la desconfianza entre la Nación y las provincias. A saber, la Nación desconfió del uso que hacían las provincias del dinero de subvención, por lo cual administró de manera directa las nuevas asignaciones (Lazari y Dono Rubio, 2007, p. 12). Estos estudios han postulado que la ambigüedad (que quedó de manifiesto incluso en algunas publicaciones del *El monitor de la Educación Común*) supusieron limitaciones frente a la heterogeneidad de las condiciones estructurales de las provincias del interior (Lazari y Dono Rubio, 2007, p. 13). Por lo tanto nos interesa resaltar en estas investigaciones, que la ley Láinez, fundamentada por el “orden conservador”, fue una forma más de intervención del poder central en las provincias, y mostró un punto de máxima realización del poder unificador y hegemónico, al expresar claramente el desequilibrio del sistema federativo (Dubini y Orovitz, 2007). Destacar que el sistema de enseñanza argentino fue llamado simultáneo, por la supuesta garantía del ritmo homogéneo y uniforme de los aprendizajes para la homogenización cultural de la población, a la vez que invisibilizó las grietas de disputa de poder y a su vez sufrió un importante

desgranamiento educativo. Por otro lado, con la Ley Láinez se esperó una distribución equilibrada y regulada del poder entre el gobierno central y los gobiernos provinciales y la articulación de los niveles y las modalidades educativas para facilitar la circulación de todos los niños por el territorio nacional sin diferenciación ni circuitos terminales (Arata y Ayuso, 2007). La Ley Láinez inscribió al Estado nacional como principal agente educativo y colocó la educación argentina entre los proyectos de equidad en tanto equiparó las opciones educativas de manera masivas en todo el territorio. Sin embargo, ese instrumento de nacionalización y universalización de la alfabetización presentó inconvenientes que desvirtuaron el espíritu inicial (Arata y Ayuso, 2007, p. 19).

Consideramos aquí que la centralización del sistema educativo argentino benefició la circulación de producciones científicas que tomaron cierto carácter hegemónico en tanto utilizaron carriles garantizados por el Estado para la difusión de materiales en las escuelas de todo el país y en las instituciones para la formación de los maestros normales. Hasta aquí en esta tesis, se estimaron algunas consecuencias en la construcción de la subjetividad de las y los alumnos de la escuela común. Los implementadores de la ley Láinez, pusieron en primer plano del sistema la homogeneidad de un sujeto pedagógico digitada de manera verticalista, limitando a la vez que produciendo expectativas de desarrollo humano particulares para con la infancia escolarizada. Asimismo, afirmamos que estas condiciones de subjetividad, no pertenecieron solamente a cualidades referidas al desarrollo cognoscitivo, sino que esa verticalidad unificante, dejó marcas en la forma de establecer los vínculos para con la infancia en nuestro país. Afirmamos que la verticalidad de lineamientos del sistema educativo facilitó la ilusión de abordar el trato escolarizado con las niñas y los niños argentinos como si fueran uno. El saber escolar iluminó zonas necesarias de desarrollo psicológico en la escuela y proyectó objetivos para el futuro de los pequeños ciudadanos, volviéndolos objetos de una práctica. Según lo demostrado por las articulaciones realizadas hasta aquí, hubo variación en la concepción del sujeto pedagógico infantil en la presentación político gubernamental de sucesivas leyes educativas del proyecto nacional. Señalamos que para los responsables del sistema educativo nacional se fue transformando la expectativa de la infancia educada, del desenvolvimiento del niño en la escuela y el parámetro de lo normal de ese desempeño. También se modificó la expectativa de los gobernantes respecto del saber suficiente para ejercer la ciudadanía, vimos que tras

la imagen de igualdad para el común de los argentinos se profundizaron las asimetrías en el desarrollo intelectual educativo en las infancias respecto de las oportunidades facilitadas u obstaculizadas del género, la etnia y las clases sociales. Aseveramos que con los intereses de los representantes (fruto de la versatilidad de las pujas políticas) varió la expectativa formativa de un maestro nacional y de una maestra de las escuelas comunes reordenando el escenario del saber normal necesario y esencialista que como mostramos a continuación proponía la ciencia psicológica como natural e inmutable. Los cambios curriculares que dependieron de las modificatorias a las leyes educativas eran visibles para los representantes del gobierno y para los pedagogos, evidencia de ello eran las disputas políticas de los legisladores que pujaban por una u otra versión. No obstante, señalamos que los cambios sucesivos en las legislaciones educativas que tenían el objetivo explícito de impactar en los resultados de las aulas, pero no modificaron en absoluto la ilusión de homogeneidad en el sujeto receptor de las prácticas pedagógicas que diseñaron. Afirmamos aquí que cambiaron las leyes educativas y los planes correlativos a las mismas, pero el alumno seguía siendo un objeto neutro y compacto, receptor pasivo y silencioso de los diseños. Contrastamos las variaciones de los avatares de las políticas de turno, con la estabilidad de los preceptos científicos positivistas que la psicología brindó para una pedagogía necesaria para los objetivos estatales de la civilización nacional. A partir de estas reflexiones, en las secciones siguientes analizamos la concepción psicológica positivista que acompañó las prácticas pedagógicas argentinas. Atendemos a la manera de resolver la diversidad subjetiva, el género, las particularidades étnicas y de clase social en una psicología incipiente que hizo hincapié en la homogeneidad del desarrollo psicológico del alumno, proveyendo una esencia y una entidad rígida en tanto fija y natural concebida como solidez científica.

## **2.2. Los alumnos inteligentes y caballeritos. El niño futuro ciudadano argentino en el proyecto nacional y las niñas**

En esta sección nos interesa analizar cuál es el lugar dado por estos primeros teóricos de la psicología argentina a las experiencias subjetivas de la infancia, en las que consideramos es necesario examinar el papel que tomó para esas teorizaciones la perspectiva de género. Nos valemos de los estudios que han ayudado a comprender las teorías como



construcciones situadas siempre desde un lugar concreto en la sociedad atravesado por ligazones políticas y de intereses respecto de esa trama constituida y particular que supone una historia de las tensiones (Dorlin, 2009; Harding, 2004, 2006). Reconocemos también el provecho de los análisis situados desde una perspectiva de género para el análisis de las producciones científicas (Burman, 1994). Permite entrever cómo los procesos políticos y las políticas públicas realizados por funcionarios, legisladores e intelectuales se corporizaron en concepciones concretas de la vida de quienes los constituyeron. En este estudio intentamos reconstruir la propuesta de los primeros psicólogos argentinos respecto de las expectativas que promovieron para la vida infantil normal, escolarizada, desde las representaciones culturales y sociales que utilizaron para las niñas y para los niños argentinos, atendiendo al contexto de producción de estos autores (Bourdieu, 1971). Víctor Mercante (1870-1934) fue el intelectual argentino más reconocido por su labor en la educación argentina, que puso en relieve la psicología científica experimental local de carácter positivista como una “psicología pedagógica” (Dagfal, 2010). Iniciándose como maestro normal egresado de la Escuela Normal de Paraná, se desempeñó en la Universidad Nacional de La Plata 1906 a 1920, donde fundó la Sección Pedagógica a pedido de Joaquín V. González. En 1908 presidió la Sociedad Psicológica de Buenos Aires, en 1914 asumió como Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Fue impulsor de espacios formativos como los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, escribió cuantiosas obras para la formación de los maestros, los pedagogos y textos para los alumnos. Las experiencias del laboratorio de psicología experimental tomaron con mira pedagógica el escenario de las aulas, también continuadas por otras figuras célebres como Rodolfo Senet (1872- 1938). Senet fue director de la Escuela Normal de Pergamino, fue Director de Instrucción Pública, profesor de la Universidad Nacional de La Plata (en la que fue Interventor) y de la Universidad de Buenos Aires. Publicó numerosos libros y artículos, muchos de ellos en los *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicada a las ciencias afines*. Afirmamos que estos intelectuales expertos cuestionaron la concepción de infancia a partir del resultado final educativo deseado (un ciudadano educado como modelo terminado) desde donde intentaron moldear el desarrollo psicológico infantil. En palabras de Rodolfo Senet:

El niño se nos presenta como un problema cuya solución se obtiene tarde, allá cuando entre a desempeñar en la sociedad sus funciones de hombre (...) La educación dispone,

hoy por hoy, de un punto de mira a que arribar: el hombre. Toma al niño y debe encaminar su psicología de manera que la convierta en una psicología normal de hombre. (Senet, 1928, p. 7)

Mostramos que la interpretación psicológica que estos autores tenían del comportamiento infantil ordenó categorías de normalidad (ligadas al recorrido escolar esperable) y anormalidad para la experiencia vivida de la infancia en sus relaciones de edad, género, clase. Se apunta en esta sección a conseguir una reconstrucción histórica basada en los discursos, representaciones y experiencias consideradas y tenidas en cuenta por la ciencia que dio cuenta de teorías sobre el desarrollo psicológico infantil y las relaciones de estos niños y niñas con los adultos -de la escuela y de sus familias-. Los documentos científicos permiten entrever las representaciones organizadas socialmente (Danziger, 1979/1994, 1990/2001) de los expertos respecto del “espacio de experiencias” de la vida cotidiana de los alumnos varones y mujeres, las “expectativas de futuro” (Kosellek, 1993) de los roles de las niñas y los niños en la escuela y su porvenir. Con el análisis de los documentos destacamos que en la perspectiva educativa nacional los niños varones fueron protagonistas de la empresa educativa, en cambio los planes para la educación de las niñas no tomaron carácter central y fueron muy puntuales las ocasiones en donde se ocuparon explícitamente de ellas. Se muestra en esta sección que la diferenciación que sostuvo discriminación y estigmatizaciones de género puede probarse documentalmente con los contenidos de relevantes y numerosas publicaciones científicas. Sistematizamos la tendencia de la primera psicología argentina a invisibilizar o peyorativizar el desempeño del género femenino en las producciones escolares. Indagamos cómo los conocimientos psicológicos sobre la infancia en la escuela remitieron a la teorización de una psicología del niño varón como modelo, desde una considerable uniformidad respecto de las construcciones de género de la época sobre la niñez argentina.

Se consideran aquí, las investigaciones puntuales que han señalado en algún sentido la devaluación, invisibilidad o desigualdad de la mujer en las producciones científicas psicológicas documentadas en el período estudiado (Longino, 1993; Ostrovsky, 2006, 2010b, 2010c, 2011; Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 1998). Sin embargo, la preponderancia de estos resultados no han explicitado estas asimetrías de manera probatoria en las fuentes de la psicología argentina, lo que supone una discrepancia cultural en los abordajes de género.

Relevamos en las fuentes científicas un interés explícito de los autores en estudiar particularmente al niño varón en su desarrollo psicológico, en señalar las consecuencias beneficiosas de las capacidades obtenidas por la enseñanza y sus saberes para el futuro productivo e intelectual de la Nación. Los primeros intelectuales dedicados a la psicología de la niñez se dirigían al “niño” varón de manera explícita como objeto de sus estudios con proyección de ciudadano, como enunciaba Víctor Mercante, uno de los intelectuales más importantes de la primera psicología argentina instrumentada como ciencia positivista, representante y baluarte de la pedagogía normalista:

Hay niños en quienes, la progresión iniciada en los primeros grados de la escuela primaria, continua, regular y triunfante, dándonos esos alumnos que suelen ser el encanto de las aulas en quienes acerca de los cuales todos los profesores se hacen lenguas y conocen su historia de alumnos inteligentes y caballeritos. La escuela los quisiera todos así; son los ases de la clase. Triunfan en la escuela y en el colegio. Suelen ser en la vida distinguidos (...) (Mercante, 1930, p. 129).

Señalamos que la proyección del desarrollo evolutivo esperado no tenía reparos que soporten valoraciones positivas en la diversidad. Los teóricos de la psicología esperaban una sola secuencia, del alumno caballerito encanto de los maestros, querían resulte un hombre de bien, distinguido en la vida, aludiendo a una valoración de clase social. Ordenaron una progresión evolutiva de procesos madurativos y fisiológicos donde tejieron interpretaciones de género, que constituyeron al hombre varón como modelo terminado de la escala psicogenética. La valoración preferencial de clase social se adosaba a la perspectiva de género. Los hombres que “triumfan” suponían además de un estereotipo de género una etiqueta jerárquica ligada a un desenvolvimiento laboral y económico por encima de los demás, se tenían que distinguir de los demás.

Afirmamos que el modelo normal del desarrollo psicológico infantil tenía como parámetro del desarrollo de los niños varones y era el hombre (varón) adulto el punto de llegada de ese progreso. Víctor Mercante afirmó como definición evolutiva normal del desarrollo humano de nuestra especie, que el desarrollo se estabilizaba en la etapa de la “virilidad”, señalada como la cuarta etapa evolutiva esperable seguida a la adolescencia, definida como aquella en la que “el crecimiento se detiene, entre los 22 y los 60 años” (Mercante, 1930, p. 71). Para continuar el argumento con las definiciones citadas por los mismos autores fuentes, Víctor

Mercante tomó de Beaunis el criterio para definir la infancia y la niñez. Beaunis subdividía la vida en seis momentos, 1ª infancia, 2ª infancia, Niñez, Adolescencia, Virilidad y Vejez (Mercante, 1918, 1930, p. 72). El criterio de Mercante para la clasificación de etapas humanas evolutivas fue fisiológico y organizó el capítulo de *Las Actividades Físicas* de su *Pedagogía*. No obstante nos interesa destacar que en los demás capítulos de claro carácter psicológico, como *Las actividades mentales*, o *Los sentimientos y las conductas*, el autor no consideró necesario recurrir a otras clasificaciones de infancia o niñez que partieran de criterios psicológicos, no fisiológicos. En el capítulo 2 confrontamos a esta forma de interpretar el desarrollo psicológico con otras versiones de autores contemporáneos que contemplaron otras explicaciones no exclusivamente biológicas, para una psicología científica del desarrollo infantil. En principio aseveramos que la definición fisiológica bastó en Mercante para definir una psicogénesis del niño con la sencillez de los lineales procesos madurativos biológicos, aplicable para acompañar los términos propuestos por la escuela común. Por otro lado, se afirma en esta tesis, que la definición de desarrollo normal citada con el uso de la categoría “virilidad” naturalizó una pauta patriarcal imbuida en la época. Mercante invisibilizó una nominación del período evolutivo entendido como maduro y estable soslayado con una categoría exclusiva del carácter masculino. La etapa del crecimiento humano en donde ya se creció y aún no se envejeció, quedó definida por un nombre masculino que atiende particularmente a la potencia reproductora del varón, no ambigua y a que no posee otras acepciones ni posibles interpretaciones. La virilidad en una mujer estaba entendida como una aberración, entonces alegamos que el uso de esta categoría como definición del desarrollo psicológico normal de la mujer constituyó una proyección forzada para nominar con ella al supuesto período estable de madurez femenina. Al teorizar de esta manera el desarrollo no dieron lugar a un resultado específico del proceso psicológico normal de las niñas cuando mujeres, sino pensando el género desde la ciencia de manera binaria, estereotipada y jerárquica. Las explicaciones del desarrollo madurativo femenino quedaron condicionadas a “imagen y semejanza” del desarrollo del varón, de una manera más radical que muchos parámetros socio culturales de la época.

Encontramos en las fuentes bibliográficas científicas la categoría de varón como norma para los procesos psicológicos de la niñez, las niñas ocupaban un lugar secundario, necesario sólo para la reproducción vital del primero. Los objetivos y las expectativas

educativas estaban centrados en el desarrollo del niño varón. Los primeros psicólogos normalistas plantearon las desigualdades de género enunciadas como un objeto natural y obvio, ordenado por un naturalismo esencialista. Los debates respecto de la educación de la mujer independientemente de la supuesta vocación reproductiva y los intereses naturales en el desarrollo adecuado de las tareas del hogar fueron ocasionales. Para identificar el valor que estos autores dieron a la constatación empírica de las afirmaciones sobre un menor rendimiento intelectual de las niñas recurrimos a comparar la teoría de estos expertos sobre la Psicología General y la Evolutiva con los conocimientos psicológicos pedagógicos que los autores consideraron específicos de los sexos. Analizamos a continuación varios ejemplos en donde la teoría general del desarrollo psicológico se contradijo con las afirmaciones que aludieron al desarrollo sexuado, distinguiendo aptitudes y capacidades de las niñas y los niños. Si bien la ponderación de los argumentos de la superioridad y el desempeño sofisticado del varón por sobre la niña fue manifiestamente más claro en los escritos de las primeras dos décadas, destacamos que en Víctor Mercante la ponderación de la supremacía varonil no cesó durante toda su obra. Incluso en 1930 Mercante estipuló diferencias de género inconmensurables en la comprensión que las niñas tenían de las obras literarias respecto de la de los niños. Todas las mujeres, según el autor, presentaban dificultades y limitaciones para el entendimiento. Podían presentar ventajas respecto con los varones en materia del sentir, no obstante según el criterio del científico esta particularidad femenina, era asimismo un factor perjudicial para el equilibrio cognitivo de las niñas: “El Quijote no produce sino tristeza o conmiseración en la mujer, si llega a leerlo” (Mercante, 1930, p. 157). La valoración peyorativa respecto de la apreciación intelectual femenina, que atañía a mujeres y niñas, quedó solapada en un valor epistémico investido de un enunciado científico.

Sin embargo, planteamos que el menosprecio por la actividad intelectual de las niñas entró en contradicción con la psicología evolutiva general utilizada y sus proyecciones pedagógicas. Para el autor esa diferencia biológica infranqueable que desfavorecía intelectualmente a todas las niñas, no implicó modificación en ninguna planificación didáctica ni estrategia pedagógica para resolver un problema de la comprensión diferencial según género. Mostramos con esta contrastación de saberes entre la Psicología General y Evolutiva y los conocimientos psicológicos, que paradójicamente, las teorizaciones

psicológicas para la pedagogía normal fueron generales para niñas y niños. Por ejemplo, Mercante teorizó sobre el miedo al examen de manera general, si hubiese funcionado en esta temática la supuesta excesiva afectividad femenina no podría haber teorizado de forma indistinta para varones y mujeres: “El miedo al examen ataca á los centros del lenguaje (afasia mental emotiva): no deja hablar pero deja pensar” (Mercante, 1910, p. 2).

Al pedagogo le quedó más a mano interpretar el mutismo infantil como una afectación fisiológica naturalista, que en relación al temor producto del vínculo asimétrico verticalista con el maestro. No obstante, se observa aquí que de ninguna manera supuso para estos autores una diferenciación estructural en la comprensibilidad psíquica según el género, o distinciones de la psicología general entre varones y niñas.

En los capítulos 3 y 4 profundizamos cómo para los incipientes psicólogos prestigiosos dedicados a producir saberes para la escuela las emociones fueron un peligro para la educación, y desde esa perspectiva se volvían un problema para consolidar el desarrollo psicológico. Mercante aseveraba que la mujer era la “víctima más segura del fenómeno”, pudiendo estos autores asegurar y anticipar para ellas un “trabajo desastroso” en el terreno intelectual. Mercante afirmó que la mujer “nos proporciona casos originalísimos de desintegración”, ilustró la afirmación categórica con el caso de una experiencia de escritura de una niña:

T. D., niña muy inteligente de 5to grado, que debía reproducir después de dos lecturas el enunciado: “un individuo tenía en un corral 122 ovejas, en otro 203 y en otro 207; vendió 220 a 2 pesos cada una: cincuenta se murieron y el resto las vendió a un peso y medio, ¿qué valor sacó de sus ovejas?” Escribió “Un individuo tenía 2000 ovejas en un corral, 173 corderos en otro y 17000 en otro; 320 se murieron y el resto los vendió a 17 pesos cada uno, ¿qué venta hizo?” Caso que no reprodujo ningún otro alumno. (Mercante, 1910, p. 316)

Nos interesa particularmente la última acotación del autor. Si el caso no fue reproducido por ningún otro alumno, tampoco lo repitió otra alumna, por lo cual no consistía una prueba suficiente para generalizar semejante diagnóstico a todas las niñas. Relevamos razonamientos semejantes en la literatura psicológica de los normalistas, señalaron diferencias en el comportamiento de las pequeñas asumiendo para ellas caracteres peyorativos en sus capacidades psicológicas atribuyendo la causal del déficit a la biología

femenina. Asimismo, a las conclusiones sobre las deficiencias intelectuales del género femenino infantil Mercante las hizo (en nombre de la ciencia) extensivas al intelecto del universo de las mujeres. Por ejemplo, respecto del sentido del humor de mujeres y varones Mercante afirmó:

Y desde cierta edad, sólo el hombre es capaz de ese juego sutil que mantenga en la sonrisa al mundo de los jóvenes. La mujer jamás ha escrito páginas humorísticas; pero sabe mejor que el hombre hacer reír al niño, en cuya alma es un prisma iridiscente su instinto de maternidad. (Mercante, 1930, p. 158)

Mercante, reservó al hombre la atribución de un humor más sofisticado, y por eso los hombres podían entretener a los jóvenes, ya que exigían “ingenio, sutileza, ardid, intelectualidad, agudeza, en fin, palabra, para reír” (Mercante, 1930, p. 158). No consideró el humor en las mujeres, aunque para su criterio sí podían entretener a niños muy pequeños, no se correspondía con el desarrollo de una capacidad porque lo aseguraba su naturaleza biológica, garantida por instinto materno. Con el análisis se muestra aquí que la subestimación en la explicación de Mercante era doble, en primer lugar la mujer sólo podía hacer reír de manera elemental y por una condición asegurada por su naturaleza de madre, pero a un público de psiquismos elementales y menos evolucionados. En segundo lugar, Mercante también consideraba precario al psiquismo infantil. Con el correr de las décadas en los normalistas fue menguando el papel del componente innato del desarrollo psicológico para con la educabilidad. Sin embargo, no fue el caso de Mercante y su concepción de los comportamientos sexuales en las niñas, los niños y los adolescentes.

Resaltamos en esta sección de la tesis, que la relación entre la teoría general de la psiquis infantil y la hipótesis particular del ordenamiento de superioridad del género, no concordaron. En las presentaciones teóricas de autores normalistas relevantes como Senet o Mercante sobre las capacidades psíquicas generales en los alumnos no hubo ninguna diferenciación sexualizada ligada a la génesis de los procesos, si argumentos de orden madurativo evolucionistas del sistema nervioso, en donde las funciones superiores se adquirirían más tardíamente eran más diferenciadas y complejas. Sin embargo, sistemáticamente figuraron distinciones asimétricas de las aptitudes psíquicas en las publicaciones asegurando menoscabo en el rendimiento de las niñas, o señalando una diferencia en la inteligencia de las niñas en aquellas habilidades y aptitudes consideradas

superiores, que se volvían notorias para el uso brillante exigente del cerebro (Ostrovsky, 2011, p. 86):

Que no haya entre las mujeres un Lavoisier, no implica su capacidad para profesar la química, puesto que ella no exige a cuantos de ella se ocupan la aptitudes del mismo... No es necesario medirse con Wagner para ser músico (...) nada les impide llenar las escuelas los colegios y las universidades. (Mercante, 1920, p. 355 en Ostrovsky, 2011, p. 86)

Señalamos que Mercante estaba lejos de tener una expectativa para la educación superior de las niñas más allá de un rol social de cohesión familiar y reproducción de la familia, en donde los estudios contribuían a sostener uniones con jerarquía y posición social. Mercante como el dicho popular parece haber considerado para la educación femenina que “lo que abunda no daña, cuando no es mal ni cizaña”. La presencia de las niñas en las aulas no era preocupante siempre y cuando las mismas no tengan pretención de disputar lugares de poder y decisión, retomamos este tema más adelante en el tratamiento del desarrollo psicológico y de la formación de maestras y los roles distinguidos entre madres y padres. La psicología evolutiva se abocó al estudio de las aptitudes necesarias en los aprendizajes de las matemáticas, la ortografía, la escritura, de la lectura en voz alta, la música explicadas de manera general. Reflexionamos que los normalistas no pudieron encontrar una relación entre esa psicogénesis y las categorías estigmatizantes para las niñas señalando una jerarquía natural de género desde la autoridad científica.

Relevamos los manuales oficiales para la formación del maestro normal, donde fueron muy frecuentes las afirmaciones sobre el desarrollo de las aptitudes psico fisiológicas ligadas con desigualdad de género. Señalamos que en algunos casos estos enunciados estigmatizantes estuvieron acompañados de resultados estadísticos, aunque los valores diferenciales en el rendimiento de las niñas respecto de los niños muchas veces no eran representativos. En otros casos las enunciaciones categóricas no favorecieron el contraste de los argumentos en su enunciación:

La niña, desde muy temprano, disciplina bien ciertas aptitudes como la ortografía, de la escritura, de la lectura; por el contrario, muy tarde el varón: a la inversa ocurre con las aptitudes para juzgar y razonar. No dudemos, por otra parte, de que la educación en una y otro debe satisfacer necesidades distintas, desde luego, la de la mano. (...) Pero, para



otras, cuando los métodos en su perfección, lleguen a los detalles, el aula común es absurda. (Mercante, 1930, p. 204)

Así como señalamos particular la evasión de la refutación del enunciado anterior, queremos marcar aquí que Mercante conocía e hizo referencia explícita a otros pedagogos que consideraron los ritmos de desarrollo e igual rendimiento en las aulas para niños y niñas, no obstante no autorizó científicamente esas voces de sus pares que contradecían su posición como se puede advertir en la cita siguiente en donde acepta una escuela mixta –por necesidades sociales que luego profundizamos-, pero nunca una coeducación sin límites en tanto no puede pretenerse emulación de los procesos psicológicos de ambos sexos:

Niñas y varones en la escuela se mostraron siempre a la preponderancia del sexo; el esfuerzo por sobresalir de algunos alumnos, radicaba en causa que hubiesen producido el mismo impulso en aulas de un mismo sexo. (Mercante, 1930, p. 205)

En otro párrafo Mercante citó a Horacio Mann, pedagogo muy reconocido en la época a nivel internacional, defendiendo el sistema mixto, y a continuación, ratificó sin registro explícito de identificar una contradicción, una educación que contemple “la diferencia intelectual de los sexos” (Mercante, 1930, p. 205). Consideramos que el estilo señala un posicionamiento ético de Mercante respecto de la relación entre su saber y el ejercicio de su autoridad como experto. Sugerimos que en muchas de las publicaciones normalistas hubo un ejercicio del poder sobre el saber basados en argumentos de autoridad instrumentados por los escribas oficiales de la educación. Por otro lado se reconstruye a partir de la última cita, que al autor le constaron voces de la experiencia infantil, que no estuvo en condiciones de hacer lugar. Mercante planteó como general la observación en las aulas de un interés por competir con pares del mismo sexo, que para su criterio beneficiaba al esmero de algunos alumnos por sobresalir. Esa experiencia infantil de algunos alumnos le bastó como argumento para sostener su ambigüedad con la coeducación. Consideramos que la viñeta confirma la experiencia infantil expresando resistencia a la normativa escolar, a la vez que la invisibilización sistemática de las voces de los alumnos por los autores normalistas. Los autores identificaron voces infantiles pero esa experiencia de los niños no fue objeto de análisis científico, sino que contribuyó a reforzar las hipótesis evolucionistas de jerarquización de los individuos superiores por competencia y selección natural. Sin embargo esa explicación sólo podría haber sido parcialmente válida para dar cuenta del

comportamiento de algunos pocos niños (los sobresalientes), el argumento no explicaría por qué la competencia por selección natural no se activaría en la mayoría de las y los niños de la clase, el interés y el criterio de ordenamiento de toda la clase estuvo en función de la sofisticación de una elite. Destacamos que Mercante no argumentó desiguales rendimientos según los sexos para rebatir el criterio del aula mixta, lo cual nos parece curioso que defendiendo sistemáticamente esa postura no haya hecho uso de ella en donde podía incidir en decisiones de organización áulica:

La escuela exige la Psicología, después de organizados los grupos escolares por tendencias y tipos de actividad, la manera de comportarse, las aptitudes del grupo en presencia de una categoría de conocimientos que debe recibir, fijar, analizar, relacionar para tener conciencia de las cosas. (Mercante, 1930, p. 132)

Los estudios de género en la historia crítica de la psicología han señalado en las propuestas de coeducación del normalismo, más que una declaración de progresismo manifiesto en la región –oponiéndose a autores detractores de la coeducación para evitar el daño a la salud reproductiva de las jóvenes, como sostuvo Stanley Hall- ha sido una posición resignada por motivos económicos (Ostrovsky, 2010b, 2010c, p. 385, 2011). Estos estudios han planteado que el modelo coeducativo fue solidario a la Ley 1420, por los costos económicos de sostener escuelas separadas y los costos laico- ideológicos de diferenciarse de los argumentos moralistas de la iglesia. Además las investigaciones de los primeros psicólogos normalistas no fundamentaron la implementación de la coeducación (Ostrovsky, 2010c, p. 385). Confirmamos que las observaciones de los científicos de la primera psicología no produjeron saber desde la experiencia subjetiva del niño y la niña, sino que muchas veces hicieron valer con modelo teórico psicológico la reproducción de los vínculos de dominación ya existentes. El niño fue para los normalistas un sujeto de prácticas pedagógicas, un objeto moldeable por la estimulación del medio prevista por su biología madurativa. La mentalidad infantil de esta concepción científica, no alojó un sujeto susceptible de experiencia autónoma, actividad genuina o constructividad de sentidos, expresividad y voz.

Mercante sostuvo fervientemente la hipótesis de “la diferencia intelectual de los sexos”, las expectativas de los expertos para los niños y las niñas eran desiguales. Esta idea repercutía en criterios educativos y vinculares, ya que tomaba a la coeducación con

“reparos”. Respecto de lo pedagógico aseguraba diferencias en los rendimientos en el aula en niños y niñas, sin embargo, presentaba argumentos encontrados que justificaron el encuentro mixto para cierto entrenamiento para luego satisfacer la necesidad reproductiva de la especie: “(...) una de las funciones más humanas de la vida, la función social, cuya mayor razón de ser es, por cierto, el sexo” (Mercante, 1930, p. 201).

La coeducación supuso para ellos una razón no pedagógica, fomentó lo que los autores llamaron la “función social elevada” de la continuidad de la especie. Mercante que era defensor de los grados de discriminación en el aula según desempeño, hubiera propuesto salones de niñas y de niños, sin embargo sostuvo la coeducación en tanto la socialización mixta promovía según el autor la futura reproducción social.

En los estudios realizados por Mercante sobre las diferencias individuales, la fatiga mental, la determinación de las características mentales de niños más inteligentes y de los menos inteligentes, encontramos una dificultad del autor en discriminar claramente los resultados estadísticos de los rendimientos por agrupación según sexo, de la misma manera que lo afirmó para otras aptitudes como la lectura:

Estudiando las aptitudes para la lectura en el Liceo de Señoritas encontramos que de los 11 hasta los 15 años se mantiene a la misma altura el porcentaje de las pausas mal hechas para desaparecer casi a los 16 años. Ellas, sin duda, tienen un significado emotivo por una parte, por otra el de una disminución de la acuidad visiva, uno y otro, consecuencia de ese debilitamiento nervioso y mental a que nos hemos referido en otra parte. (Mercante, 1930, p. 127- 128)

Las afirmaciones del autor y su equipo de trabajo eran contundentes, no obstante no tenían apoyatura en los estadísticos presentados como prueba científica. Por ejemplo, respecto de las niñas afirmaron: “(...) sus sentimientos no se intelectualizan como en el varón; se vaporizan en fantasías afectivas hasta maternizarse” (Mercante, 1930, p. 141).

Mostramos que estos autores conformaron un parámetro masculino para el ritmo normal del desarrollo psicológico, instrumentaron las mediciones como herramienta de constancia de científicidad y asignaron un baremo menor para el rendimiento de esas capacidades en la niña. Normal en la niña era menos que un varón. Se retomará en el siguiente capítulo si la constatación científica de los déficits en el desarrollo psicológico en las niñas y en las

mujeres era una apreciación científica homogénea, o si fue particularmente cultivada en la primera psicología argentina.

Planteamos aquí que, para autores como Mercante, el género binario y estereotipado de los alumnos se volvió una categoría psicológica necesaria para la estandarización de los cuestionarios y los tests mentales. La diferencia sexual tuvo en su teoría una consistencia semejante a las categorías edad vital y nivel de escolarización de los niños, no obstante repercutió de manera más ruidosa en tanto los resultados de las comparaciones entre niñas y niños sistemáticamente desfavorecieron a las primeras. Consideramos este señalamiento muy particular de la literatura científica normalista en tanto no se encuentra en absoluto destacado en las bibliografías extranjeras que estos autores tomaron como referencia. Dedicamos un apartado especial a este tema en el capítulo 2, donde se analiza el modo de recepción de materiales teóricos y las prácticas extranjeras que contradecían sus afirmaciones; y se indagan las condiciones que habilitaron a Mercante a enunciar la diferencia sexual como una ley de variabilidad específica del desarrollo psicológico y de la educación, para la cual consideramos no obtuvo adecuada validación empírica, ni consenso de pares internacionales que eran sus referentes.

Se relaciona en esta sección la discrepancia sostenida por los normalistas respecto de las capacidades psíquicas según el género (legitimada por un dispositivo y un lenguaje científicos) con las legislaciones nacionales que programaban roles para asegurar el progreso del Estado incipiente. Afirmamos en esta tesis que la psicología justificó una pauta curricular diferenciada y asimétrica en desmedro de la representación de las capacidades de las mujeres, que vino a reforzar y animó desde la ciencia a las intervenciones valorativas y los ejercicios desiguales de poder plasmadas en las legislaciones formuladas por los funcionarios y políticos de los sectores sociales dominantes: “Para las niñas será obligatorio además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería” (Ley Nº: 1420, Art. 6, p. 12).

Es decir, la ley de Educación Común de 1884, estableció diferencias de género contrarias a su espíritu (asegurar la enseñanza para toda la niñez argentina), explícitamente el deber escolar de ocho años para los varones y seis para las mujeres iniciándose a los seis años de edad. Como ha afirmado Adriana Puiggrós, las leyes como la Láinez intentaban producir una

alta correlatividad entre los niveles educativos alcanzables y los sectores sociales (Puiggrós, 1990, p. 138).

Se afirma aquí, que la argumentación de las diferencias de las capacidades psicológicas sostenidas causalmente por un binarismo de género quedó basada científicamente en un esencialismo natural soportado por una psicología biológica, no obstante se contrapone con la concepción de una única psicología del desarrollo respecto de los aprendizajes y el desarrollo psicológico. Alegamos en esta tesis que el talante de las explicaciones, no es diferente al que encontramos en el tratamiento de otros temas abordados por los mismos autores, respecto de las consideradas diferencias en la psicología adulta entre el hombre y la mujer reproductoras de una sociedad patriarcal y con una asombrosa estabilidad para mantenerse en el tiempo, con menos variancia que las pedagogías. Por ejemplo, destacamos las recomendaciones de Mercante, respecto de que sean las mujeres las que tomaran la función docente de la maestra, por su natural devoción y disposición a soportar (tema que profundizamos en el capítulo 3). También, las mujeres dedicadas a la pedagogía podían firmar sus obras haciendo uso del apellido de su marido, por el cual serían conocidas, acto que invisibilizó sistemáticamente su apellido de solteras. Idénticamente ocurría con la publicación de material literario o poético posibilitado a la mujer por ser pariente de un escritor o una figura influyente varón, quedando autorizada la obra a partir de ese reconocido nombre (como veremos en el capítulo 5). La actividad física femenina quedaba justificada en la escuela, para garantizar una deseable figura femenina a los ojos del varón y promover la procreación (Guy, 1994). Ilustra el contexto el dicho coloquial una mujer “en edad de merecer” refiriendo el vocablo a merecer el deseo de los hombres. Estos ejemplos reprodujeron una asimetría en las relaciones de poder, con consecuencias contundentes en la identidad de niñas y mujeres, sus capacidades de desarrollo psicológico, su desempeño y expectativas social y laboral que tuvieron consecuencias y en algunos casos aún tienen repercusión en el presente.

Expusimos en esta sección, el uso de valoraciones sociales discriminativas de género utilizadas como científicas por los normalistas, desde las concepciones psicológicas teóricas y las intervenciones prácticas, tanto en los procesos de evaluación y clasificación de sus prácticas, así como en los cotidianos áulicos con las pautas pedagógicas educativas. Afirmamos por oposición a otros estudios históricos sobre la producción normalista de la

primera psicología argentina, que las afirmaciones sobre el niño del modelo educativo, no hicieron uso sistemático de los resultados estadísticos ni suficiente análisis de las observaciones de las experiencias de las expresiones de infancia para confirmar sus hipótesis fuertes sobre género. Se profundizan las consecuencias de estas aseveraciones sexistas en los capítulos 2, 3 y 5, tanto en las contradicciones didácticas al sostener estas valoraciones no epistémicas como si fueran científicas, así como invisibilizadas en la formación de los maestros y las maestras de la escuela común respectivamente.

### **2.3. Los poderes bautismales de la nominación psicológica. El desarrollo psicológico de la evolución y el progreso**

Numerosos estudios de historia de la educación y de historia de la psicología han analizado al niño escolarizado de la primera psicología argentina en el contexto de los principios del evolucionismo y positivismo científico de la época. Contemplamos aquí las nociones de progreso y del naturalismo propias del modelo psicoevolucionista, pero valiéndonos de esos recorridos nos centramos puntualmente en el análisis de la categoría de desarrollo psicológico infantil en publicaciones representativas de la incipiente psicología científica en la Argentina. No obstante nos diferenciamos de esos valiosos aportes en tanto en esta tesis articulamos particularmente la categoría de desarrollo psicológico con los escenarios de experiencias habilitadas para las niñas y los niños, y con las expectativas normalizadas para con la infancia.

Los estudios de Carolina Zapiola han confirmado que las categorías fluctúan históricamente dejando sectores indefinidos, así la escuela argentina “de vocación universal ha tenido siempre impactos contradictorios en las políticas públicas para la infancia” (Lionetti, 2018, p. 103). La escuela argentina definió las políticas públicas para menores desde el paradigma de los niños escolarizados, no obstante confirmó que el postulado de la escuela pública claramente no era para todos los niños. Es decir, la definición de niño normal escolarizado dejó tácitamente por fuera de su categoría a otras infancias silenciadas, a su vez las categorías de infancia históricas, son móviles y se redefinen mutuamente. ¿Cuál fue el contexto de producción científica de esta manera de definir los sentidos para la infancia argentina?

La psicología argentina transcurrió sus primeros cincuenta años sin Facultades de Psicología. La formación de quienes la ejercían no era sistemática ni académica. Hugo Vezzetti sitúa un desfasaje del uso del conocimiento psicológico respecto de la creación local de las carreras de psicología (Vezzetti, 1998, 2007a). Esto hace que, para el análisis del lugar que dieron las primeras prácticas psicológicas argentinas a la infancia nos resulte relevante saber: ¿Quiénes eran los expertos que producían saberes psicológicos e intervenían en las problemáticas educativas? ¿Cuáles eran sus intereses intelectuales y los problemas que consideraron de urgencia? que abordamos en esta sección, y en segundo lugar ¿Cómo validaban lo científico? ¿Cuáles fueron las formas de recepción, aplicación y producción de los conocimientos psicológicos? interrogantes que desarrollamos en el capítulo 2 de esta tesis.

Pensamos que la identidad disciplinar de la psicología, se amasó paralelamente al tejido de las prácticas sociales que se venían utilizando para consolidación de la Nación y de la invención discursiva de su identidad. Recurrimos aquí al contexto de producción intelectual que Ezequiel Adamovsky ha señalado asociado al proyecto político y económico capitalista de la élite para desterrar las políticas ilegales o “plebeyas” (Adamovsky, 2008, p. 113). El historiador ha considerado que se educó a un “ciudadano ideal” a través de mensajes de la escuela, de los intelectuales y de los medios de comunicación más importantes, que estuvo acompañada y ayudada por la introducción de valores, pautas de conducta, ideas, vocabularios e incluso modas precedentes de la cultura europea para la “civilización” y el “progreso”. Si bien los medios de comunicación y los intelectuales difundieron la misma educación para todos, los manuales de escuela estaban llenos de mensajes con “operaciones de clasificación” que se propusieron generar una sociedad escalonada. Adamovsky ha considerado que la jerarquía escalonada contempló un plan de progreso, que asumía que era “justo y legítimo” que la gente “superior” con los valores de la elite internalizados, fuera la que tuviera en sus manos el manejo de lo social (Adamovsky, 2008, p. 94). La jerarquía ubicó a cada ciudadano en un plano más alto o más bajo según su capacidad de adquirir valores y símbolos de status de la elite. Aplicado a nuestros intereses en el análisis de las infancias cada niño quedó clasificado a través de las tecnologías estadísticas en un lugar de la escala jerárquica según su rendimiento intelectual, quedó

ordenado respecto de la población alumna, mediante las categorías psicológicas provistas para la escuela, orden que atravesó las aulas. Esta apreciación coincide con lo que se planteó en esta tesis en la sección anterior, detrás del telón de la alfabetización común, el interés de los normalistas estuvo fundamentalmente puesto en los alumnos que sobresalían en la clase, explícito en las publicaciones psicológicas y en manuales de formación docente. Desde esa hipótesis se podría afirmar utilizando la cita de Adamovsky “la identidad de clase se confundió con la de la Nación misma” (Adamovsky, 2008, p. 14).

Ezequiel Adamovsky ha aseverado que el proyecto de país que finalmente terminó instalándose en la Argentina fue de una minoría “elitista”, en tanto benefició fundamentalmente a las clases altas, íntegramente concebido y llevado a cabo sin participación de las clases bajas (Adamovsky, 2008, p. 36). Juan José Sebreli ha documentado que el Censo Nacional de 1914, indicaba la existencia de 2.958 propiedades de 5.000 a 10.000 hectáreas, 1.474 de 10.000 a 25.000 hectáreas, y 485 de más de 25.000 hectáreas. Según la Guía de contribuyentes de la Provincia de Buenos Aires del año 1928 sólo cincuenta familias eran dueñas de más de cuatro millones de hectáreas (Sebreli, 1974, p. 226).

En la década del ochenta la acelerada valorización de la tierra desató una especulación que culminaría con la crisis del 90. Para dar una idea de la valorización, Jacinto Oddone calcula que el precio de una hectárea en 1836 era de \$0,42 y en 1927 llegaba a \$ 1.840 por hectárea. Un peso invertido en tierras en el año 1836, se convertía en 1927 en \$ 4.380. En el curso de menos de cien años el valor de la tierra había aumentado el 438.000 por ciento. En los comienzos del siglo xx, la tierra estaba completamente repartida. (Sebreli, 1974, p. 226)

En 1928, en la Provincia de Buenos Aires, 272 personas poseían la sexta parte de la provincia, el 1% de los propietarios tenía en su poder las tierras explotables, mientras que el 50% del ganado era del 2,4% de los propietarios (Sebreli, 1974, p. 227).

En la tenencia de tierras por un grupo minoritario se encuentra una de las peores causas de la deformación económica, política y social que aqueja a nuestro país. Cuando llegaron las primeras masas inmigratorias a partir del ochenta, ya no había tierras para ellas, impidiéndose de ese modo, la formación de una clase media rural que pudiera contrabalancear el poder omnímodo de la oligarquía terrateniente. Esta, sin nadie que se



le opusiera, pudo seguir dirigiendo el país, orientándose pura y exclusivamente por sus intereses particulares. (Sebreli, 1974, p. 229)

Según Adamovsky las decisiones para la construcción del Estado y las pautas para vincularse con el mercado internacional fueron protagonizados únicamente por los sectores dominantes (políticos, intelectuales y militares de la élite) y ajenas a la vida cotidiana y a los intereses de las clases subalternas (gauchos, pastores, campesinos o indígenas) (Adamovsky, 2008, p. 36). Los documentos plasman a las clases bajas como indisciplinados y culturalmente “inferiores”, que el nuevo Estado con una orientación “antipopular” estaba llamado a “controlar y dominar” mediante nuevas instituciones:

Desde muy temprano los proyectos de creación de leyes e instituciones políticas tuvieron una intención visiblemente “contrainsurgente”. (...) se propusieron no sólo ordenar el país sino también contener de algún modo el protagonismo directo y autónomo de las masas insubordinadas. (Adamovsky, 2008, p. 37)

Se considera en esta tesis la lectura de la imposición de los intereses de la élite que ha aportado Adamovsky, que afectarían a los proyectos legislativos y producciones científicas psicológicas para la educación de la niñez, no obstante sostenemos beneficiándonos de otros estudios que las construcciones sociales nunca se edifican desde un solo lugar:

Se ha demostrado que las teorías y los discursos sobre la infancia son generados por actores que transitan entre la administración pública, el mundo académico o la beneficencia y que participan de la circulación transnacional y de la re-apropiación local selectiva de los saberes y las experiencias. (Zapiola, 2018, pp. 105- 106).

Coincidimos también con Carnevale, las decisiones en la sociedad tienen múltiples protagonistas, no son definidas solamente por la clase alta (Carnevale, 2007). Es posible que los estereotipos binarios y de dominación respecto del género hayan sido compartidos en los distintos estratos sociales, si consideramos la poca referencia en las publicaciones científicas relevadas a situaciones de resistencia de los sectores dominados, es decir las voces de niñas y las mujeres en el ámbito de la educación. Recurrimos a lo que ha advertido Kurt Danziger respecto de la ciencia, se constituye en una sociedad toma de ella su lenguaje, los intereses, las formas tradicionales y el vocabulario, nunca se constituye de manera aislada (Danziger, 1979/1994, 1997/2018). Así, el conocimiento psicológico incipiente en la Argentina, aprovechó para su desarrollo la confianza que la sociedad tenía

en el movimiento higienista, instalado décadas atrás (Terán, 1987, 2000a, 2000b; Suriano, 2000). El saber de la medicina considerado científico, con un lenguaje y una grilla interpretativa particulares, intervino con un objeto práctico para el saneamiento de acciones higiénicas y preventivas que atenuaron los desmanes de la fiebre amarilla. Incidió infiltrado en la regulación de las costumbres y de las relaciones humanas en general. El uso del modelo mono causal de la enfermedad tomado de la bacteriología transportó las cogniciones que interpretaban el movimiento de la epidemia al modelo social. Fundó la opinión legitimada de la ciencia médica sobre los problemas sociales: así como la medicina aconsejó para prevenir epidemias, el higienismo reguló las costumbres como si operara sobre el cuerpo de la sociedad (Armus, 2000; Armus y Belmartino, 2001).

Algunos historiadores se han ocupado de estudiar las prácticas de los médicos higienistas de la época. Consideraron que los higienistas monopolizaron las instituciones estatales para inscribir su “credo” científico (Lionetti y Míguez, 2010), privilegiaron la intervención en las instituciones escolares imponiendo prácticas reguladoras sobre las conductas. Por ejemplo, para garantizar la vigilancia de las normas higiénicas, desde 1888 funcionó el Cuerpo Médico Escolar, como el control de la salud de docentes y alumnos, expedía certificados de buena salud para ingresar y permanecer en los niveles del sistema para ambos (Lionetti y Míguez, 2010, p. 156). Desde la Ley 1420, la estructura educativa argentina previó que se debía estar acorde a la higiene. Prescribió de manera explícita una relación entre salud y educación, que posibilitó el impacto del discurso higienista en la escuela a través de los programas y los textos escolares, que favorecieron respecto del niño escolarizado, una “representación del cuerpo y los saberes acerca de él” (Lionetti y Míguez, 2010). En la Argentina la fuerza del higienismo se sostuvo en el tiempo, fortaleciendo espacios de poder a nivel institucional. Incluso tardíamente, con motivo de reforzar un “apoyo a los escolares necesitados”, se generó la creación del cuerpo de visitadoras de Higiene Escolar en 1929, para el control en las provincias y territorios. Consistía en la contratación de personal auxiliar dedicado a las funciones de asistencia educativa y social para contactar a los niños alejados de la supervisión del control médico. También desde la institución, se reforzó una nueva función para el personal docente, impulsada por las autoridades nacionales a través de la formación profesional. El docente debía ser el primer encargado de hacer cumplir los principios higiénicos como una tarea educativa: airear el aula, alejar a los alumnos

sospechosos de enfermedad contagiosa, evitar el cansancio mental con el recreo, atender al aseo personal, detectar enfermedades distribuir remedios y vacunación, desinfectar las aulas y repartir ropa (Lionetti y Míguez, 2010). Así la sociedad era vista como un organismo y los conflictos sociales interpretados en términos de patologías, de enfermedades contagiosas e infecciosas. Planteamos que en ese punto la psicología hizo de auxilio, instalada esta regulación del orden social se utilizó el lenguaje psicológico para intervenir en la vida de las personas. Puede ilustrar un ejemplo descrito por Lila Caimari, para advertir de los vínculos que eran entendidos como peligrosos se los denominaba las “malas juntas”, aludiendo a un contacto por ósmosis como en el contagio físico de las pestes, trasladando al lenguaje psicológico una causalidad de orden biológico (Caimari, 2004). La psicología encontró tierra fértil en la transferencia de confianza de las advertencias higienistas a su propio saber, moldearon lo correcto y lo incorrecto del cotidiano saludable. Se incorporaron progresivamente términos psicológicos, en un proceso que se ha llamado en condiciones semejantes “psicologización” por la forma de describir los problemas sociales (Foucault, 1974- 1975/ 2001, 1988, 1990, 2000) (Talak, 2005a,2005c, 2008, 2017) (Rose, 1996/ 2005). Paulatinamente se fueron independizando las prácticas psicológicas de las instituciones médicas, aunque como desplegamos más adelante en otro apartado no se identificó en la Argentina, a diferencia de otras experiencias extranjeras, una autonomía disciplinar psicológica desprendida de las leyes biológicas. Sin medias tintas, Ingenieros afirmó en su *Psicología Biológica*, la Psicología era una rama de la Biología (Ingenieros, 1910), ofrecida con la elocuencia y eficacia de la pragmática del higienismo. Los conocimientos psicológicos tomaron formas legitimadas para estudiar y prescribir soluciones a los problemas de la educación, del delito, del desorden social, de la locura, de la anormalidad infantil, que caracterizaron con algunos elementos comunes a las diversas disciplinas científicas. Estos intelectuales ávidos de intervención psicológica, fueron desarrollando orientaciones como la criminología, la psicología evolutiva, la pedagógica, la psiquiatría psicopatología y las ciencias sociales en general produciendo saberes psicológicos con el interés de resolver pragmáticamente esos problemas.

Coincidimos con los estudios dedicados a la constitución del conocimiento experto para el Estado, con que las concepciones oficiales no han sido formulaciones acabadas y totalmente coherentes (Zapiola, 2018, p. 105). Atendiendo a esta afirmación analizamos en

las secciones anteriores los discursos jurídicos educativos y las teorías psicológicas científicas oficiales pormenorizadamente para señalar que los mismos resultaron hegemónicos para la interpretación y el tratamiento de la infancia. Los discursos psicológicos ordenaron los ámbitos en donde tuvieron intervención: la criminología positivista, la pediatría y la puericultura, el normalismo y la escuela nueva, el paradigma jurídico tutelar, la psicología infantil, la nueva pediatría. No obstante, esa variedad de prácticas nos permiten explicitar inconsistencias que dan pauta de la necesidad de actores concretos y plurales, más que de un único discurso consolidado sobre la infancia, tema del que nos ocupamos en desarrollar a continuación.

El lugar de estos actores sociales expertos habilitó perspectivas determinadas desde su posición social, cultural e histórica, lecturas de la forma de proceder en la educación común y los esfuerzos hacia dónde dirigir las producciones científicas. Sumamos los aportes de la *Standpoint Theory*, que afirma que los científicos producen saber con marcas de sentido propia de los valores de su espacio social y respecto de la procedencia académica e histórica cultural. Entonces, la valoración de una política depende de quién la evalúa, y si considera esas pautas de vida algo bueno o malo, un avance u un obstáculo, algo patológico o saludable (Dorlin, 2009; Harding, 2004). Una política entonces será una pauta de progreso, según el lugar donde alguien en particular se basa para hacer ese desarrollo, y por qué se propone esa intervención. (Carnevale, 2007, p. 501).

Los autores que trabajamos en esta sección consideraron los problemas del proyecto nacional para sus desarrollos científicos, valoraron los intereses del Estado y se incorporaron como agentes del mismo. La mayoría de los intelectuales normalistas que promovieron la primera psicología argentina, como Rodolfo Senet y Víctor Mercante, pertenecían a una élite intelectual, accedían a las decisiones de poder a través de sus conocimientos, más que por su capacidad económica (Losada, 2013). Los ideólogos de la primera psicología argentina especializada en la infancia eran integrantes de una clase acomodada, aunque la clase media no se identificó formada sino a partir de 1916. Según los especialistas tomó consistencia entre la riqueza y la pobreza, se definió: por lo que poseían y consumían sus integrantes, por un consumo asociado a rasgos morales, decentes y combativos del atraso de la barbarie, por comportamientos sociales establecidos de la mano de la modernidad y la ciencia (Carnevale, 2007; Levin y Franco, 2007). Carnevale describe

la inauguración de la clase media argentina, alrededor de los años 20', considera que sus integrantes estaban insertos en ella no sólo por sus posibilidades de intercambio económico, sino por la identidad de sus vínculos sociales (Carnevale, 2007, p. 502). El historiador afirma que quien escribe organiza su saber con lo instruido, no obstante también respondiendo a las presiones sociales de su presente (Carnevale, 2007). Hacemos extensivo al contexto socio histórico de producción científica de Mercante y Senet esta caracterización en tanto, estos autores concentraron contenidos en sus textos y en la dirección de sus intervenciones, bastiones de su clase social, mostrando la entidad valorativa de la identidad de clase.

Ponemos en relación este punto con lo desarrollado en la sección 2.1. de este capítulo, es decir, las decisiones institucionales y las leyes que determinaron formas pedagógicas para la educación común de la infancia, estuvieron sujetas a los avatares de los intereses históricos políticos de la sociedad argentina. Aquí, recortamos el artilugio de la ciencia psicológica en apoyo de una política educacional, para lo cual tomamos la Escuela Intermedia como un ejemplo puntual de presencia de valores no epistémicos que determinaron la producción científica. Carlos Saavedra Lamas como Ministro de Educación, elaboró en 1915 una propuesta de reforma educativa que criticaba la educación secundaria humanista Creó la Escuela Intermedia entre la primaria y la secundaria, duraba cuatro años y abarcaba una enseñanza general, profesional y técnica, que reforzaba el dibujo aplicado y materias opcionales según los sexos (Talak, 2008; Saavedra Lamas, 1916). Según ha detallado Inés Dussel la reforma pretendía dar a los hijos de las familias pobres instrumentos para actividades remunerables, teniendo en cuenta el sorpresivo impulso que había adquirido la industria nacional, debido a la situación internacional lanzada por la Primera Guerra Mundial (Dussel, 1997). La reforma duró menos de un año, restableciéndose en 1917, el currículo del Plan Garro de corte más humanista, que funcionaba desde 1912. Según ha indagado Dussel, el fracaso de esta Reforma en Argentina estuvo en relación a la importancia que el currículo humanista tenía como signo de distinción social y cultural (Dussel, 1997). Dussel ha sostenido que en Estados Unidos las críticas al currículo humanista, formuladas por psicólogos educativos como Granville Stanley Hall, partidario del "utilitarismo eficientista", se plasmaron en movimientos que pudieron articular la ciencia y el utilitarismo con propuestas democráticas de inclusión social (Dussel, 1997; Talak, 2008). Pero en cambio en Argentina consistió en una propuesta educativa fuertemente utilitarista asociada al desarrollo

capitalista, en la cual Víctor Mercante tomó partido ofreciendo su experticia. Mercante defendió la reforma de 1916 en *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Mercante, 1918) brindando una fundamentación psicológica. Mercante señaló que esta formación técnico-profesional intentaba unir el pensamiento y la acción, cultivar las aptitudes a través del hacer, como el trabajo en talleres, en laboratorios, salas de experiencia y observación, ya que "el hombre vale por lo que produce y realiza" (Mercante, 1918, p. 23). Justificó el trabajo manual como valor sublimador y disciplinador de las tendencias naturales del adolescente en crisis. Afirmaba que el estado púber perdía agilidad en las actividades cerebrales, debilitaba la inhibición y volvía incontenible la motricidad, no era propicio para una actividad mental intensa, sin embargo sí para una disciplina manual. (Mercante, 1918, p. 24). Señalamos en esta tesis, Mercante aportó su saber psicológico sobre los adolescentes y jóvenes prestando un fundamento científico para acompañar con teoría dichas medidas de carácter político con consecuencias sociales en la sociedad. Si bien la pubertad consistió para él en un problema difícil de conciliar con el sistema educativo, le sirvió de argumentación para sostener el currículo Saavedra Lamas, los jóvenes de las familias de menos recursos podían tener con esta reforma una educación a su medida con salidas laborales rápidas que colaboraban con mantener el orden social reproduciendo roles semejantes a los de sus padres en las generaciones venideras. Más adelante en esta tesis revisamos la dura crítica de Mercante a la movilidad social promovida por la educación, considerando que el autor provenía de un hogar humilde y que se benefició de un ascenso social fruto de su trayectoria en los estudios. Señalamos en esta tesis, que la instrumentación de estas valoraciones sociales, fueron aplicadas con una intención de que no se produzcan transformaciones sociales en algunos sectores y se promuevan otros de manera dirigida.

Nos ocupamos de caracterizar la psicología que se abocó a la escuela, porque consideramos que fue la que concentró las explicaciones respecto de una psicología evolutiva general y normal, a la vez que la que ofreció categorías específicas para pensar la niñez. Afirmamos que la psicología evolutiva, pautó una concepción de infancia preformada y preformando la progresión del conocimiento en la escuela. El ideario científico de infancia, quedó condensado en el niño escolarizado como modelo. El niño normal quedó tramado con las características del orden de un ideal social, no científico: escolarizado, sano, de "buena

familia”, blanco y varón. Retomamos para explorar en variados puntos de esta investigación esa caracterización sobre determinada por ideales valorativos no epistémicos -de género, etnia y clase-. La incipiente psicología argentina logró un desplazamiento de la confianza en la autoridad científica del higienismo médico, hacia explicaciones de orden psicológico para entender el desarrollo del infante (Cosse, 2005; Talak, 2005a; 2014a). Con el horizonte del desarrollo sano y pronto de las aptitudes y la enseñanza pedagógica, dirigió el hacer de los maestros y modeló la conducta de los alumnos, con un encuadre de comportamiento estandarizado como normal. Esta categoría de normalidad estuvo presente en las interpretaciones de los intelectuales, pedagogos, médicos y abogados que produjeron saberes compatibles con los lineamientos de la elite dirigente. Se distinguen en el siguiente capítulo las maneras de establecer los límites entre lo normal y lo anormal y las estrategias de difusión de estas pautas para que lleguen a la escuela y a los hogares.

Las investigaciones sobre historia disciplinar coinciden en que la escuela se transformó en un dispositivo para producir el conocimiento sobre los niños y los adolescentes. Tomaron pautas de la Psicología Experimental (la psicofisiología, la psicofísica, las mediciones de tiempos de reacción y las mediciones antropométricas) y de la Psicología Evolutiva (la evolución mental, con uso de tests mentales y detección de las anomalías o trastornos del desarrollo evolutivo vistos como desviaciones en relación con problemas educativos de indisciplina y educación de los anormales) (Talak, 2005c, 2008, 2013, 2014a). Se utilizó la psicología para generar modificaciones en la escuela y generar una renovación pedagógica, que algunos historiadores identifican el estilo con el modelo norteamericano de Stanley Hall (Talak, 2008), una de las referencias teóricas más mencionadas por Víctor Mercante en sus escritos dedicados a la formación de maestros normales (Mercante, 1930, p. 48, p. 75, p. 88, p. 89, p. 145). La comparación nos resulta valiosa para resaltar el interés pragmático e interventor de la incipiente psicología argentina. En la ciencia argentina predominó la corriente positivista que alojaba el valor de las ciencias naturales, el evolucionismo como explicación del origen del hombre y la aplicación del método experimental observacional empírico, con un doble objetivo. Por un lado, la psicología experimental y la psicología evolutiva, combatieron la especulación filosófica peligrosa para la deseada acumulación objetiva y neutra del conocimiento, a su vez las psicologías naturalistas pusieron límite a la especulación religiosa sobrenatural. Como planteamos en la sección 2.1 de este capítulo, el

progresismo se instituyó en franca disputa con las posiciones religiosas. La religión fue un fondo de pantalla permanente para ser sistemáticamente contrastado desde el monismo energético. Las funciones superiores surgieron de la sofisticación evolutiva de las funciones fisiológicas del sistema nervioso con un curso madurativo natural, que para cumplirse no debía ser perturbado. El primer programa universitario de psicología lo dictó Piñero en 1896, implementado en 1898, cuyos contenidos se distribuían en fisiología del sistema nervioso, funciones superiores y psicopatología (Piñero, 1902; Talak, 2008), evidenciando confusiones no resueltas en las líneas teóricas y sin darle lugar a cuestiones del orden de la psicogénesis. La explicación de la génesis psíquica y el desarrollo de esas patologías eran un misterio, como lo era la religión que tanto querían combatir. El positivismo tuvo su principal difusión en la escuela Normal de Paraná, que se diseminó por otras ciudades del país, promoviendo la corriente educativa normalista (con la valoración del estilo europeo frente a lo hispano criollo, convicción por el progreso cientificista enciclopedista, un magisterio patriota, asceta y laico). Las repercusiones del saber psicológico como un saber positivo científico hegemónico en la Pedagogía, solidificó intervenciones para las maestras y maestros de la escuela común: “La psicopedagogía nos da *una* cifra que es la expresión matemática del estado mental del grupo, en un momento de su actividad, puesto que dicho coeficiente está integrado por variables (...)” (Mercante, 1930, p. 133).

La cursiva de la cita fue resaltada por su autor, como un saber psicológico consistente, verdadero y exacto emulando el estilo de las ciencias exactas. El saber psicológico se volvió una herramienta fundamental para el ejercicio del plan educador nacional instrumentando un poder en el aula. Los pedagogos acercaron a las maestras y maestros el valor de la ciencia psicológica, que podía favorecer el poder transformador de la subjetividad infantil en el hacer docente. Aseveró Senet, que el “maestro que conozca la influencia” del factor de la herencia: “(...) sabrá desde luego que no es posible emplear los mismos procedimientos para corregir al degenerado hereditario que los que emplearía con el niño puramente haragán” (Senet, 1928, p. 17).

Todo el capítulo 2 del libro de Senet *Apuntes de Pedagogía*, fue dirigido por el autor a las “Ciencias auxiliares de la educación”. Rodolfo Senet aseguró que: “La herencia psicológica y las leyes de la herencia (...) son las de mayor importancia en la enseñanza y su



conocimiento es necesario para el maestro que debe tenerlo presente como un auxiliar eficaz en su tarea” (Senet, 1928, p. 20).

El experto ubicó a la psicología como una ciencia de “imprescindible” necesidad junto con la *Psicología* del adulto y particularmente la *Psicología infantil*, como ciencia de los fenómenos psíquicos. Senet aclaró que la psicología del adulto no ofrecía suficiente saber para la educación, porque ese era el término al que iba a arribar el educador, pero entre tanto “la psiquis del niño” difería notablemente de la del “hombre en edad viril” (Senet, 1901, 1928, p. 42). Como hemos advertido en la sección anterior respecto de los escritos normalistas, Senet también organizó la educación infantil desde el modelo de la psiquis del varón. Senet afirmó que “auxiliar y estimular el desenvolvimiento de las aptitudes del sujeto, así como disciplinarlas, supone conocerlas previamente”. Por lo tanto, los saberes psicológicos debían facilitar conocimientos para la dirección y el disciplinamiento de los niños escolarizados, volviendo al conocimiento de la Psicología infantil de: “(...) imprescindible necesidad para el maestro, especialmente en lo que se refiere al niño durante la edad escolar (Senet, 1906, 1908, 1911, 1912, 1916). Sin ese poderoso auxiliar su marcha será siempre incierta” (Senet, 1928, p. 42).

Según han estudiado otras investigaciones la psicología tomó fuerza como articuladora del saber con otras disciplinas, en términos epistemológicos era “primera en el orden del saber y primera en el orden de las relaciones humanas” (Talak, 2008). Afirmamos aquí que la intervención de la misma en el proyecto pedagógico argentino, instauró a la psicología como ciencia primera para la definición de acciones a nivel social e institucional respecto del normal funcionamiento de la niñez en la escuela. El saber psicológico funcionó de marco generador de conocimiento y poder, para esgrimir un proceder sobre las relaciones humanas y la estimulación del desarrollo psíquico individual y social. Pero afirmamos en esta tesis, que esta jerarquización del saber ubicando a la psicología como ciencia primera que moldea las prácticas educativas, no fue originalidad de Mercante. Podemos encontrar en Spencer tal distinción, dándole un lugar de poder central al saber disciplinar psicológico:

¡Júzguese de los riesgos que corre hoy todo sistema pedagógico! ¿Cómo ha de obtener éxito un sistema que descansa por completo en la ciencia psicológica, entregado a profesores y maestros que ignoran en absoluto lo poco que en estas materias se sabe? (Spencer, 1868/1920, p. 96).

El lugar dado a la psicología como fundamental herramienta de intervención en la institución escuela, ejemplifica, para nuestro criterio, una recepción directa de saberes extranjeros que no fue puesta en duda por los primeros psicólogos: “El concepto moderno nos impone un estudio más profundo de la materia prima cuya elaboración se nos encomienda; nos dice que haría falta estudiar menos Pedagogía clásica y conocer más al niño” (Senet, 1928, p. 7).

Afirmamos que la psicología normalista objetivó al niño utilizándolo como una materia prima plausible de modelación a través de los conocimientos científicos. Los saberes psicológicos podían ofertar la ductilidad de la elaboración más conveniente. Sin embargo en el capítulo 2 se indaga cómo los conocimientos sobre psicología infantil de autores valorados como referentes por los normalistas, no siempre fueron tomados como bagaje teórico cuando no compartieron los mismos intereses intelectuales de instrumentación infantil. Esos saberes fueron recortados parcialmente por los autores argentinos o bien no considerados en absoluto, como la concepción de Spencer sobre una niñez no escolarizada.

El estudio experimental de las aptitudes en Argentina, lanzó directivas desde la primera psicología científica, hacia la distribución de pautas pedagógicas en las aulas. Los intereses sobre la infancia tenían la forma de las necesidades de la escuela. Las aptitudes estudiables coincidían con las que interesaban a los pedagogos, respecto de producir cambios en la educabilidad del futuro ciudadano argentino. Según otros estudios las aptitudes estudiadas coincidieron con las que se consideraron “involucradas en el desarrollo cognitivo y afectivo de los individuos, y sobre las que podía intervenir pedagógicamente” (Talak, 2008). Afirmamos en un punto anterior de este capítulo, que el conocimiento científico de la primera psicología, se instituyó con un poder de intervención, unificado por el sistema educativo centralizado y verticalista, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas. Consideramos que inviste un saber con un poder de eficacia sobre la subjetividad, constituye un ejemplo de lo que Nikolas Rose ha llamado *tekné* disciplinar (Rose, 1996/ 2003), pero que consideramos no fueron instrumentadas sólo con la población infantil. Víctor Mercante y Rodolfo Senet, “fueron los autores que produjeron trabajos específicos de psicología evolutiva” (Mercante, 1911a, 1911b, 1915, 1927; Talak, 2008; Senet, 1911a, 1908<sup>a</sup>, 1916), estudiaron a los niños y los adolescentes en situación de aprendizaje escolar. Pero en esta tesis tenemos una segunda razón para indagar sus obras, ambos instituyeron teoría y

formas de aplicación de la psicología en la escuela con los escritos dirigidos a los docentes ordenando un modelo de práctica pedagógica, que resultaron troncales en la formación de maestros de las escuelas normales. El poder disciplinar hizo uso de una práctica de nominación (Foucault, 1973- 1974/ 2005, 1988, 1990; Rose, 1996/ 2005). Recategorizó roles, bautizando desde la ciencia un nuevo orden de lugares sociales y formas de vínculo. A continuación nos preguntamos si estas formas categoriales de la psicología tuvieron generalidad en el suelo americano, o constituyeron una particularidad fruto de componentes culturales propios de la Argentina, prueba a su vez de la pluralidad e historicidad conceptual y de las prácticas en psicología.

### **3 La recepción de las categorías psicológicas sobre la infancia en el modelo educativo**

#### **3.1. La identidad del alumnado en el modelo escolar, dos concepciones pedagógicas para la infancia según la conformación política social de Brasil**

El segundo núcleo temático del capítulo 1 particulariza los formatos institucionales y pedagógicos de la escuela pública argentina, sus relaciones con la disciplina psicológica y la manera de concebir la infancia escolarizada a diferencia de otras experiencias vecinas. Analizamos recorridos bibliográficos que nos permiten incursionar distingue como contrapunto de los temas desarrollados en el primer núcleo temático sobre el contexto y la situación de la escuela argentina en relación a la situación educativa brasileña.

En la primera sección de este segundo núcleo temático, afirmamos que el sistema educativo brasileño reforzó dos concepciones pedagógicas paralelas, según se ajustó a la conformación política social de Brasil urbana y rural; posición discrepante a la homogénea concepción del niño alumno, que preponderó en la escuela común argentina. La segunda sección consta de dos partes. En primer lugar mostramos que en Brasil no ocuparon un lugar primordial las categorías específicamente psicológicas como ordenadoras de los procesos y ritmos de aprendizaje del niño en la escuela, sino que fueron sostenidas por categorías proveniente del higienismo médico. Por oposición, en nuestro país predominaron las nociones psicológicas evolucionistas para la pedagogía oficial, con uso y legitimación eclécticos e importaciones heterogéneas. En segundo lugar, revisamos el papel particular que tuvo la literatura infantil respecto de la escuela. Sostenemos que la literatura infantil

inició en Brasil por motivos específicamente pedagógicos. Fue explícitamente funcional, auxiliar al objetivo de la escuela y además supuso la importación de saberes extranjeros, distinto a las ediciones literarias en la Argentina, no exclusivas de la finalidad pedagógica y que presentaron trayectorias independientes de la escolarización.

Eric Hobsbawm, afirmó que el saber científico fue el secreto de la tecnología occidental. Con un manto de darwinismo social se legitimaron en territorio americano una educación ordenada por valores no epistémicos e intereses económicos de algunos sectores:

(...) la ciencia significaba poder y progreso, significaba la ideología de la modernización impuestas a unas masas rurales atrasadas y supersticiosas por los científicos, una élites políticas de oligarcas inspirados por el positivismo, como en el Brasil de la vieja república y el México de Porfirio Díaz. (Hobsbawm, 1998, p. 273)

Consideramos que esta expectativa general puesta sobre la educación no aseguró en el continente una forma única de relación entre la ciencia y la instrumentación política de poder en la institución escuela ¿Se modificó de manera local la relación entre valoraciones no epistémicas y científicas? ¿La relación con la ciencia psicológica y sus consecuencias en la pedagogía fue el principal organizador del alojamiento social del niño como alumno a partir de la escuela para todos los territorios? ¿Las características de la educación argentina, apoyada en las categorías psicológicas científicas de la época, fue particular de nuestro país o representó una tendencia acompañando los movimientos nacionales de la escuela pública común en otros países americanos? Las comparaciones contrastan las maneras en la que los saberes científicos y las prácticas en la construcción de subjetividad infantil en la escuela fueron tejidos en Argentina respecto de otras formas sociohistóricas peculiares, para el positivismo, el higienismo, el evolucionismo y el energetismo propios de la época estudiada. Afirmamos que la caracterización institucional de la escuela común y el marco legal que la respaldó, tomó la forma de las prioridades socioculturales y políticas particulares de nuestro país para la constitución de un niño, futuro de la nación. Estas construcciones categoriales, tomaron rango institucional en Argentina al entramarse con la escuela desde una política civilizatoria y pública (Carli, 1991, 2002a; Puiggrós, 1992, 2002; Talak, 2014; Cosse et al., 2011), dieron especificidad a la comprensión del desarrollo psicológico y las adquisiciones escolares en la infancia (Malagrina, 2013b, 2014a, 2015a, 2016a). Establecimos en el nudo temático anterior que el proyecto de intervención pedagógica argentino se fundó en una

psicología concebida como central para fundamentar las modalidades pedagógicas centralistas de la escuela común: la psicología estableció un orden en el saber científico, determinó relaciones causales entre saberes, fijó condiciones y anticipó consecuencias en la manera de enseñar, plantó importancia en la infancia para el futuro de esa población, estableció pautas de cómo debían ser tratados los individuos para el desarrollo psicológico normal y evolución madura adulta. Exploramos algunas características del modelo educativo de inicio del siglo XX en Brasil, considerando particularmente la modalidad de inserción de las categorías científicas psicológicas sobre la infancia en ese contexto social particular. Afirmamos que esta concentración de poder para modelar la subjetividad del niño, autorizada por un plan de Estado para el bien nacional, no fue una construcción generalizable a otros países latinoamericanos. Consideramos que las relaciones entre conocimiento e intervención, son particulares a los contextos sociohistóricos (Danziger, 1979/ 1994; 1990/2001). Ilustramos la particularidad de la coyuntura en Brasil, en tanto pensamos que no se presentó la misma articulación entre psicología y pedagogía; ni entre psicología experimental y pedagogía científica. Sarmiento llamó “raciales” a las diferencias culturales, económicas tecnológicas y de organización social, utilizando ese nomenclador para la descalificación de la población hispanoamericana (Puiggrós, 2002, p. 45). Contradictoriamente construyó una escuela universal, popular y humanística, para la “masa” de los habitantes, que nominalmente alojó todas las infancias: indígena, criolla, negra, inmigrante, blanca. Sin embargo, Adriana Puiggrós ha afirmado que el sujeto pedagógico argentino excluía al pueblo latinoamericano (Puiggrós, 2002, p. 46). Entonces, la escuela única como educación básica universal; quizás fue una consigna democrática factor de homogenización para la integración de los inmigrantes y sostenimiento de la República, a la vez que un instrumento para disciplinar y aprovechar la aptitud industrial del inmigrante. Afirmamos que en Argentina la psicología fue el discurso científico que privilegió el estudio de las aptitudes que se consideraron involucradas en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos, y sobre las que podían hacerse intervenciones pedagógicas desde el instrumento modelador de la escuela. La psicología se afirmó desde un lugar eficiente, con efectos en el desarrollo educativo y justificó la toma de las aulas como escenario para continuar el crecimiento de su saber. La disciplina se mostró necesaria para el proyecto del estado. Las niñas y los niños quedaron situados en el lugar iluminado del alumno, donde se proyectó el

ideario de las políticas educativas del gobierno central. Los niveles y modalidades para la circulación del programa de educación común para todos los niños por el territorio nacional sin diferenciación ni circuitos terminales (Arata y Ayuso, 2007) hicieron que el alumno fuera uno en todas las regiones.

Se utilizaron en la indagación comparaciones para caracterizar el componente social y cultural particular de la producción científica, como advierten Kurt Danziger y Roger Smith (Danziger, 1997/2011; 1979/ 1994) (Smith, 1997/ 1998). Las operaciones de lectura en la recepción de la ciencia según ha conceptualizado Hugo Vezzetti y la circulación de los saberes como ha sugerido Luciano García, regularon y regulan las migraciones de saber en función de los intereses, el poder y las necesidades de los lectores (García, 2012; Vezzetti, 1996, 2007a, 2007b). Es decir la construcción científica de la infancia tomó formas históricas, coyunturales, políticas y plásticas. En lo que atañe a la historia, no conviene dar por supuesto semejanzas en la categorización por compartir un territorio vecino. Si bien existen muchas investigaciones actuales sobre la interpelación de la infancia y su relación con la escuela, son muy pocas las que han realizado estudios comparados entre países, o bien han avanzado en esclarecer particularidades aunque sin ofrecer ningún contrapunto entre ellos (Cosse et al, 2011). En una investigación histórica comparada sobre la educación común entre Brasil y Argentina, Magda Sarat ha innovado en estudiar de manera preliminar un contrapunto temático entre los países mencionados (Sarat, 2014). La autora ha establecido que la educación escolar se constituyó como un escenario relevante en la historia de la infancia y propició la visibilidad de investigaciones sobre el niño en Latinoamérica. La investigadora ha identificado siguiendo el curso de otras investigaciones, que tanto en Brasil como en Argentina, la presencia de un discurso modernizador y civilizatorio fueron recurrentes. Ha considerado que en ambas coyunturas el niño fue tomado como elemento 'civilizatorio' y de 'progreso de la Nación'. El recorrido reconoció valiosos elementos comunes, que tomó como posibles fundantes de una historia latinoamericana sobre la educación común como: la instrumentación de los ideales del positivismo científico y liberal presente en el período para una nación civilizada, que permita la perspectiva de inserción en la modernidad y en el progreso a través de la instrucción de las masas poblacionales, la apuesta a la inmigración y la importada cultura eugenésica, xenófoba y europea, que fomentaba el movimiento higienista. La autora ha conjeturado que la

experiencia argentina presentó los mismos elementos que Brasil, elementos que defendieron una escuela organizada para atender a todos los niños con educación pública y laica, considerando su intención civilizatoria. Sarat ha puesto el foco en la manera de pensar el proceso civilizatorio; así Brasil y Argentina compartieron problemas y procesos educativos semejantes (Sarat, 2014). Sin embargo, consideramos en esta tesis que la investigación tomó globalmente los períodos de estudio, centrando los elementos de análisis en el discurso sarmientino. Consideró grandes cortes temporales, que dificultan las discriminaciones en los países y entre ellos. Se detuvo muy poco en algunas diferencias que consideramos fundamentales para una historia comparada, en particular la generalidad periódica elegida no permite particularizar oleadas migratorias, ni las legislaciones para favorecer la educación común, y fundamentalmente no discrimina las cuestiones socio económicas desiguales entre los países como la forma de producción y comercio como la instrumentación del esclavismo. Por ejemplo, El esclavismo se abolió en 1852 en Argentina (aunque la norma esquivó prácticas solapadas semejantes y los genocidios de las Campañas al Desierto) y se prolongó casi cuarenta años más en el Brasil hasta la Ley Aurea 1888, sin rebelión y recién cuando la economía basada en ella se agotó y provocando migraciones internas del norte al sur del Brasil incluso muchos años después por la absorción de la producción de café. Como afirma Adamovsky en la *Historia de las clases populares en la Argentina 1880 a 2003*, los afro argentinos se volvieron invisibles (Adamovsky, 2012, p. 34). Las investigaciones específicas coinciden en que la conformación productiva comercial de estos países, afianzó formas de vida diversas y definió en base a intereses económicos distintas políticas en la administración de las oportunidades para sus nuevos ciudadanos. La población nativa y de afro descendientes fue brutalmente reducidas en Argentina por las campañas del desierto, la guerra del Paraguay y la fiebre amarilla. Ezequiel Adamovsky ha planteado que para la formación del Estado fue necesaria para el desarrollo de la producción orientada a la exportación en la Argentina, de la mano de medidas drásticas:

La población local que no se adaptara a transformarse en mano de obra para las nuevas actividades debía ser forzada a hacerlo o simplemente quitada de en medio mediante la violencia, como sucedió con los aborígenes. El llamado a la inmigración masiva estuvo en

función de ese proceso de creación de una mano de obra apta para la Argentina que había diseñado la élite. (Adamovsky, 2008, p. 113)

La “solución” para que los aborígenes no ocuparan grandes extensiones de tierra productiva fue de una violencia inimaginada, una matanza de los pueblos originarios organizada por el Estado argentino. El genocidio de la “Campaña al Desierto” que comandó Roca en 1979, exterminó miles de personas, la deportación de grupos étnicos enteros y la aniquilación sistemática de sus culturas y de sus modos de vida (Adamovsky, 2008, p. 34). La ocupación militar potenció el proceso elitista de privatización de la tierra organizado por el propio Estado, en el cual la elite de Buenos Aires resultó la más favorecida por poseer el puerto y las mejores tierras (Adamovsky, 2008, p. 33). El proyecto civilizatorio y el vértigo del progreso supusieron aprovechar las nuevas oportunidades que el desarrollo del capitalismo, con la privatización de grandes extensiones habilitadas por el exterminio, al punto de haber concedido 32 millones de hectáreas en propiedad, según las declaraciones de Julio Argentino Roca en 1903, la mayoría privatizada a grandes terratenientes (Adamovsky, 2008, p. 35).

Valiéndonos de indagaciones expertas afirmamos que muy por el contrario, la población nativa y de afro descendientes constituyó el Brasil campesino, que consolidó las costumbres contrastando con las ciudades y afectando la composición de la escuela rural. La escuela rural brasileña tomó importantes dimensiones en el territorio. Consolidó en las prácticas educativas y el cotidiano dos formas de pensar la ciudadanía que influyeron en la manera de llevar adelante la pedagogía en las escuelas. Por ejemplo, en las investigaciones que ha indagado André Mota (Mota, 2010), quedó en evidencia que aunque la enseñanza en Brasil estaba diseñada para el mundo urbano, los pedagogos y los maestros insistían en la desvalorización del mundo rural no contemplado en el diseño de la escuela común. A la vez, establecían presiones mostrando que era necesario un diseño diferente para la infancia ruralizada. Según Mota, esta demanda de quienes estaban a cargo de las prácticas de la enseñanza común, rigió las primeras tres décadas del siglo XX en Brasil hasta lograr consolidarse formalmente en 1929 con la creación de la Asistencia Técnica de la Enseñanza Rural (Mota, 2010). Según el autor la crítica al mundo urbano era evidente “cómo los gobiernos cuidaban de las ciudades y sólo de ellas”. Consideraron que no se daba al profesional docente la oportunidad de adquirir los conocimientos de una enseñanza



esencialmente rural, comprometieron al gobierno en su queja, explicitando su demanda: ¿Los profesores y los estudiantes dónde iban a aprender “las cosas nuevas que el gobierno les exigía”? Nos interesa en esta tesis resaltar esa reconstrucción histórica que ha revisado Mota, porque incluso el sector ruralista que padecía los desprecios del “mundo urbano”, pensaba que lo rural tenía que tener otra lógica, debía tener otra manera de enseñar y otros contenidos. Según ha socializado Mota la idea de la necesidad de dos tipos de enseñanza estaba establecida, alojando dos tipos de constitución subjetiva de la infancia escolarizada. Como mostramos en el punto 2.1., el criterio educativo en la Argentina fue otro, la fortaleza de la enseñanza común fue justificada para los manuales docentes y principales publicaciones pedagógicas en una centrada concepción de un alumno modelo. El proyecto argentino sostenía sus principios con la certeza de la psicología evolucionista, garantía de buena maduración biológica, social y moral para construcción del ciudadano (Malagrina, 2013b, 2014a; Mercante, 1892, 1997, 1915, 1927, 1930; Puiggrós, 1992, 2002; Senet, 1901, 1908, 1911a, 1911b). Aunque en las leyes de la enseñanza argentina y en las referencias pedagógicas que se abocaron a los problemas de la escuela hubo menciones esporádicas a la enseñanza rural, las mismas mencionaron desde el plan de estudios al agregado de algunos contenidos específicos del agro, pero no consideraron establecer modificaciones estructurales en los planes curriculares, sino algunos agregados puntuales:

Sarmiento, bajo la influencia de la escuela norteamericana, no había pensado en la posibilidad de una educación profesional, en el programa de la escuela común. La Ley del 84 sólo se acordó de las labores para la mujer y de las nociones de agricultura para las escuelas de la campaña. (Mercante, 1930, p 16- 17)

Constan en los registros documentales algunos proyectos aislados en la Argentina que sostuvieron un sujeto pedagógico diferente sostenido sobre una identidad de infancia distintiva, como el de la escuela del trabajo, en la provincia de Corrientes, dirigidos por Alfredo Ferreira por 1895, para promover en algunas escuelas orientaciones científica, literaria, moral, estética e industrial (Mercante, 1930, p. 17). No obstante constituyeron propuestas locales y que no pueden identificarse con un modelo paralelo de subjetividad pedagógica infantil. También Avellaneda intentó cambiar el *mínimum* que establecía el artículo 12 de la Ley N° 1420 por contenidos que respondían a las necesidades de cada provincia, de tono agrícola y de ramos manuales y así argumentar a favor de una

territorialización y una regionalización de los saberes. No obstante, los estudios de Arata y Ayuso sostienen que Láinez desestimó la moción sin llegar a ver un potencial en la propuesta que articulaba la alfabetización, los saberes del trabajo y el desarrollo local (Arata y Ayuso, 2007, p. 25). Consideramos que la posición señalada permite inferir la predisposición a concebir el analfabetismo como una amenaza social, que resignaron los demás requisitos educativos. Con la misma urgencia Láinez decantó la formación profesional con recortes de los contenidos y del tiempo de educación elemental en función del eje económico. No obstante bajo el manto de la alfabetización intervinieron otras necesidades de eliminar diferencias en la población, como han señalado Arata y Ayuso: No solo sostiene la escasez de recursos sino también las consecuencias de recibir una inmigración de analfabetos, produciendo que no sólo se debe luchar contra el analfabetismo autóctono sino también con el extranjero. (Arata y Ayuso, 2007, p. 26)

Además queremos articular con que la instalación de la “cultura hispano- argentina-europeizada” (Puiggrós, 2002, p. 46) en la institución escuela excluyó aún más la cultura de los negros y de los indios como insuficientes o propulsoras de males sociales. La escuela universal argentina fue el símbolo de triunfar sobre la barbarie. El discurso de la escuela común ordenó con sus valoraciones las diferencias, silenciando, clasificando, jerarquizando dentro de esa apariencia universal a otras formas legitimadas de subjetividad. Como ha afirmado Adriana Puiggrós, la escuela común transitó en nuestro país: “(...) sin hacer lugar a la presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto” (Puiggrós, 2002, p. 47).

Los docentes ruralistas brasileños, defensores de la especialidad de esta escuela, señalaron que en las Escuelas Normales Urbanas era “motivo de ridículo hablar en agricultura y en zootecnia” (Mota, 2010). Este alojo de la particularidad no supuso necesariamente que la defensa de la escuela rural haya bien valorado otras formas de identidad para la niñez del campo, las publicaciones de Mota han mencionado que algunos de esos documentos aliaron su visión de enseñanza a las elites agrarias, y no a los grupos pauperizados del campo, reprobando su forma de vida, calificándolos como "avaros, desconfiados y supersticiosos". De los grupos pauperizados no se encuentra registro histórico de su voz en la bibliografía relevada.

Se consideran en esta sección los estudios de Christiana Cabicieri Profice y Gabriel Henrique Moreira dos Santos (Profice y Santos, 2017), en tanto han atendido a los aspectos socio-históricos de la infancia brasileña. Ellos han caracterizado los principales aspectos culturales y educativos de dos estilos de infancia en Brasil, con vista a la reflexión acerca de las infancias actuales y de sus modelos de educación. Los autores han descripto un Brasil mezclado, pero claramente híbrido, subrayando que en el pasado como en el presente, convivieron y conviven estilos de infancia plurales que fueron fomentados por lógicas institucionales, “el tradicional convive con el cosmopolita; el urbano con el rural; el exótico con lo civilizado”. Ambos historiadores han advertido que los más desfavorecidos económicamente según los últimos censos, siguen siendo los afro descendientes y las comunidades tradicionales de la población indígena, que muy a menudo no llegan a incluirse en políticas educativas del estado, tesis que han explicado recurriendo a la historia. Han señalado que el presente educativo de los niños del Brasil continúa partido por la marca de origen, inventado por medio de la explotación intensiva de los seres y recursos naturales, de la subyugación de pueblos y de culturas (Profice y Santos, 2017). Para ellos la tolerancia a esa diferencia cultural y de las costumbres aceptó una identidad diferencial a la vez que la justificó y reprodujo. Han sostenido que esta división de objetivos educativos se reflejó en el modelo de la escuela pública brasileña escindida, un modelo educativo para la ciudad distinta de la rural, que se organizó según la conformación política social. Mostramos que se pueden invisibilizar particularidades de la infancia por homogenizar o por reproducir diferencias en su caracterización que suponen desigualdades. Las categorías psicológicas dan entidad al objeto de estudio (Danziger, 1997/2018). Estas fuertes marcas con respaldo en las significaciones aceptadas por la sociedad pueden pensarse como operaciones de orden social respecto del género y de la etnia.

Según los recorridos que hemos realizado, el modelo de educación común argentino, se diferenció en que no explicitó formas de implementación desigual en territorios heterogéneos de manera estructural, ni tomó como problemática las dificultades o los impedimentos de una genuina implementación homogénea. Se presentó resuelto en una concepción única de alumno, niño- alumno, de quien se esperó igual desarrollo e igual futuro como ciudadano (Malagrina, 2013a, 2015b, 2016a), a pesar de las oleadas políticas que afectaron la educación. Consideramos en esta tesis que el modelo argentino, bregó por una subjetividad

normalizada según la escuela, con diferencias no substanciales en la implementación, no obstante con algunas modalidades parciales temporarias que aludieron a lo rural. Afirmamos que esas modalidades parciales contrariamente al interés de su origen contribuyeron de manera perjudicial al niño campesino. Desde los análisis realizados en la sección 2.1., mostramos que esos cambios contribuyeron a peyorativizar la calidad de la enseñanza y devaluar la identidad del sujeto pedagógico al que era dirigido: con menos años de escuela, sin contenidos específicos, sino de menor calidad o una educación empobrecida en sus desarrollos. En el artículo N° 4 de la *Ley Láinez* se estableció:

(...) la creación de escuelas normales destinadas a formar, específicamente, docentes para escuelas Láinez. Los saberes acotados que ponían a disposición las escuelas rurales no exigían a sus maestros el cúmulo de conocimientos transmitidos en las escuelas normales que estaban a cargo del ministerio. (Arata y Ayuso, 2007, p. 26)

Otras menciones a la escuela rural en las leyes o comunicaciones pedagógicas, aludieron a las desfavorecidas condiciones económicas o edilicias con las que convivía la escuela rural argentina. No obstante, no referenciaban a una concepción de infancia que precisara de una distinta formación, acompañamiento o producción de saber especial del sistema educativo, siendo los planes de escuelas rurales diferenciales a instituciones modelos o periodos de puesta a prueba de un plan puntual sujeto a una política de turno. Sin embargo afirmamos que hubo un aspecto en el que la escuela rural fue distinta al resto de las escuelas de nuestro país, en que efectivamente la enseñanza rural era más pobre, aumentando una grieta de desigualdades de acceso y calidad de la enseñanza ya establecida. El descuido quedó asumido y naturalizado incluso por algunos pedagogos, escribas del sistema educativo nacional:

Desgraciadamente la mayor parte de los edificios destinados a escuelas rurales no llenan, ni aproximadamente, los requisitos necesarios para ser apropiados a ese objeto y presentan el aspecto más lastimoso: ranchos con piso de tierra, casillas de madera o sucuchos incómodos, con una sola pieza, o todo lo más dos, para 1º, 2º y 3er grado, sirviendo además de museo, biblioteca, depósito, etc. (Senet, 1928, p. 148)

Se retoma aquí la pregnancia clasista implícita en la educación argentina enunciada anteriormente en este capítulo, como otra de las formas de invisibilización de desigualdades de poder y de acceso. Si bien esta decisión política de homogenización de la enseñanza

común se hizo en nombre de la igualdad educativa, vemos que cuando hay diferencias socioeconómicas, de etnia o de género para la apropiación de los recursos simbólicos no obtiene los mismos resultados. La igualdad de recurso que no atiende a las diferencias deja en desventaja a quien se encuentra en un lugar de mayor vulnerabilidad, sobre todo si para que la escuela llegue al pobre o al campesino el sistema educativo legisló y financió una educación más barata y pauperizada.

### **3.2. Las colaboraciones del higienismo y la literatura al modelo pedagógico brasileño. ¿Había necesidad de una psicología para la pedagogía?**

En un trabajo de carácter histórico, donde han relevado la presencia de la ciencia en la escuela pública paranaense en el periodo comprendido entre 1920 y 1937, Liliانا Müller Larocca y Vera Regina Beltrão Marques (Larocca y Marques, 2010), han puesto en primer plano los discursos médicos higienistas como aquellos que rigieron a la escuela. El artículo ha estudiado los discursos destinados para la escuela recolectando varias fuentes, entre las que han destacado los *Archivos Paranaenses de Medicina* y la *Revista Médica del Paraná* en un estado de Brasil. En ellos los médicos hicieron emerger la percepción de una medicina que pretendía "cuidar, proteger e higienizar la infancia" y defendían una nueva función social: la de los educadores. Las investigadoras han planteado los temas desde una intervención científica en las escuelas y en sus usuarios, en el proceso nacional de saneamiento sanitario y social. Han señalado que los conceptos de educación y las prescripciones para la escuela en Brasil en el período estudiado, estuvieron fuertemente apoyados por la ciencia médica (Larocca y Marques, 2010). Observamos que la investigación ha identificado a los discursos médicos con las propuestas de civilidad desde las categorías producidas por la Higiene como productores de saber para la infancia escolarizada brasilera.

En los artículos pedagógicos destinados a la formación de maestros de la escuela común argentina, afloraron las reflexiones de cuidado de la infancia, anticipando precauciones morales y educativas y pautas de encausamiento y control para el desarrollo físico, moral y psicológico apoyadas en las prevenciones de la ciencia médica. En la experiencia argentina descrita en las investigaciones bibliográficas relevadas, las argumentaciones que legitiman los consejos y pautas normalizadoras, si bien dependieron de las leyes y los ritmos de una

biología evolucionista, fueron de orden psicológico diferenciándose con especificidad disciplinar (Malagrina, 2013a, 2013b, 2014a). José Ingenieros se refería a la psicología de Mercante como una “psicología pedagógica” científica (Dagfal, 2010). Los primeros psicólogos argentinos habilitaron el uso de categorías psicológicas específicas como las aptitudes, la inteligencia, el desarrollo psicológico, la memoria, el aprendizaje y los sentimientos estéticos (Malagrina, 2013b, 2014a, 2015a; Mercante, 1908b, 1911a, 1911b, 1927; Senet, 1910, 1911, 1919; Spregelburd, 2004). En nuestro país además se importaron teorías psicológicas extranjeras para la pedagogía oficial con uso de las categorías exclusivas de la psicología y la legitimación de métodos experimentales para la niñez en el ámbito escolar, que no quedaban disponibles para interpretar la vida infantil por fuera de la escuela, como se desarrolla más adelante en el capítulo 2.

Por el contrario, por ejemplo, en países como Estados Unidos la intervención social de categorías psicológicas específicas para la infancia fuera de la escuela fue mucho más temprana, con producción local, sensibilización disciplinar para los maestros y los padres y herramientas conceptuales para designar al niño desde las conceptualizaciones psicológicas, que promovió una gran difusión disciplinar. Un ejemplo de ello, fue "*Radio Talk*" (Johnson, 1993), un programa de educación para padres de 1920 producido por psicólogos infantiles en Minnesota. Ann Johnson (Johnson, 1993) ha precisado que los programas populares eran escritos por psicólogos académicos, que basaron el asesoramiento experto en la crianza de niños en ideas científicas particulares, con construcciones científicas emergentes y énfasis en las relaciones de causa y efecto. El programa alentó a los padres a los modos intuitivos de conocimiento y a adoptar un enfoque científico de postura epistemológica. La nueva visión de la infancia presentó sus necesidades únicas y distintas sensibilizando los aspectos emocionales y relacionales intangibles para la mirada hogareña, polarizando así la infancia y la adultez. Ese vínculo entre los científicos y los legos fue opuesto al caso argentino, que en vez de acercar sus saberes de manera popular mediante un asesoramiento accesible, fue verticalista y asimétrico, ubicando a los padres en el lugar de torpe obstáculo a la educación común, como se despliega en el capítulo 3 de esta tesis. Otro ejemplo que contrasta modos de considerar la infancia desde las diferentes preocupaciones socioculturales, podría ser el importante desarrollo de las guarderías en la década de 1890 en Estados Unidos, según han descrito John Meyer, David Tyack, Joane

Nagel y Audri Gordon. Las guarderías habían ganado suficiente popularidad como para que el Departamento de Kínder se convirtiera en un segmento de la Asociación Nacional de Educación (Meyer, Tyack, Nagel y Gordon, 1978), instalando tempranamente el concepto de educación de la primera infancia, que continuó creciendo y mucho antes que otros países de América. Retomamos en el capítulo 2 el interés que presentaron algunos psicólogos extranjeros que fueron tomados como eminentes referencias para la Argentina, en elaborar saber psicológico sobre el niño antes de asistir a la escuela y en su vida cotidiana por fuera de la escuela, atención que no observamos en absoluto en las preocupaciones sobre la infancia en la incipiente psicología de nuestro país.

El artículo de Sarat sobre *Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina* (Sarat, 2010), no llegó a particularizar las categorías psicológicas para la exposición de la concepción educativa de la infancia en el caso brasileño. Los párrafos que cita sobre nociones pedagógicas apoyados en una psicología científica están ejemplificados desde la situación argentina. No obstante, no están comparados con documentación brasileña, las semejanzas son proyecciones sin corroboración documental. Podría pensarse que en Brasil hubo otras formas de hacer uso del saber validadas culturalmente que las de la psicología positivista, pudieron instrumentar su poder en la textura de las construcciones escolares de la infancia, para contribuir en la forma de pensar al niño en su desarrollo social, vincular, afectivo e intelectual. Una hipótesis de ese desarrollo cultural para la escuela es el lugar de la literatura, que exploramos a continuación.

Investigaciones provenientes del ámbito de la educación como las que Geisa Magela Veloso y Gisele Cunha Oliveira (Veloso y Oliveira, 2016), han desplegado el contexto de surgimiento de la Escuela Nueva en Brasil en las primeras décadas del siglo XX. La renovación escolar en Brasil con la Escuela Nueva, se profundizó fundamentalmente entre 1920 a 1950, incentivó un nuevo abordaje de los libros, en vez de un único libro de texto y lecturas centralizadas desde un órgano central, se propuso una multiplicidad de fuentes y una diversidad de lecturas. Veloso y Oliveira, han sostenido que la lectura asumió un papel destacado en la formación intelectual de los pequeños estudiantes (Veloso y Oliveira, 2016). En 1920, toda una generación empeñada en fabricar un Brasil moderno sostuvo en la educación escolar integral de la infancia, la reforma de la sociedad, para la unidad nacional necesaria para la constitución de la Nación, aunque la extensión de este criterio teórico no

llegaba a unificar las prácticas desde una versión unificada de la niñez escolarizada habilitando versiones. Con la ampliación de las funciones atribuidas a la lectura y a la escritura, los intelectuales y la prensa brasileña pusieron en discusión, tanto el proceso de alfabetización como los usos que se podrían hacer de los libros. Las autoras han planteado que en las primeras décadas del siglo XX, la prescripción de libros y otros materiales de lectura se hicieron presentes en las preocupaciones de la Escuela Normal Oficial de Montes Claros y en los periódicos montes clarenses. La lectura era considerada una herramienta importante para el acceso al mundo de la cultura. Se señala este punto afín a nuestra investigación sobre la concepción de infancia en la Argentina y la educación común, en tanto que la cultura universal del libro en nuestro país pasó a ser vista como la fuente fundamental de la experiencia escolar (Malagrina, 2017a, 2017b; Spregelburd, 2004) centrada en los procesos de alfabetización. Veloso y Oliveira han explicitado cómo en el contexto de la ciudad de Montes Claros las discusiones sobre libros y lecturas presentaron dos enfoques. Por un lado estaban quienes advertían, que para evitar posibles males, los libros debían ser censurados y la lectura debía ser vigilada. Prohibían obras por sediciosas, impías e inmorales, o porque sospechaban podían ejercer influencia política. Por otro lado, estaban los defensores incondicionales de la lectura, que comprendían que todos los portadores de texto y todas las formas de lectura eran bienvenidas (Veloso y Oliveira, 2016). La tensión entre interdicción de libros y lectura y prescripción, estuvo presente en la textura de los nuevos vínculos que inscribían al niño como alumno en la escuela común en Brasil. Sin embargo, consideramos que se presentó una diferencia troncal respecto de la atribución de valor en la literatura en Argentina. Ninguna de las dos posiciones sobre las lecturas descritas en la bibliografía relevada, prescripción o prohibición, estuvieron fundadas en argumentos pedagógicos sostenidos científicamente por categorías psicológicas, sino respaldados por usos y costumbres literarias. En Argentina la tensión entre prescripción y prohibición estuvo presente, pero la fortaleza para basar los argumentos provenía de una psicología para una pedagogía (Malagrina, 2013b, 2014a, 2020; Mercante, 1911b, 1915, 1927, 1930; Senet, 1901, 1908b, 1911a, 1911b; 1916; Spregelburd, 2004). Por ejemplo, en Argentina muchos de los documentos pedagógicos hacen alusión a argumentos de autoridad de eminencias con experiencia en la pedagogía justificando la promoción de las lecturas convenientes (Malagrina, 2015b, 2017a, Spregelburd, 2004) para garantizar el buen ritmo del desarrollo



psicológico. Las buenas lecturas determinadas por la ciencia garantizaban la inscripción de un modelo, apoyado en una conducta imitativa que potenciaba la correcta evolución de la maduración biológica normal del futuro ciudadano.

Se considera aquí la publicación científica de María Cristina Gómes Machado y Laís Pacífico Martinelli (Gómes y Pacífico, 2015), que han dilucidado el contexto histórico y educacional de los años iniciales de la Primera República en Brasil (1889-1930). En ese periodo, hubo una demanda por los libros de lectura destinados a los niños en la escuela, lo que llevó a un aumento de publicaciones de literatura infantil. Han señalado las autoras, que el énfasis de esa literatura para la escuela, estuvo puesto en el contenido pedagógico de esas producciones, elaboradas para cumplir con una política educacional vinculada a una oferta de una educación intelectual, moral y cívica para los niños brasileños. Así en Brasil, la construcción de la literatura infantil quedó estrechamente vinculada a la perpetuación de los ideales republicanos y a la educación, a cargo de la preparación de los ciudadanos para el nuevo régimen político republicano. El modelo económico de la República favoreció una urbanización que podía consumir bienes culturales y volvió valioso el “saber” (Gómes y Pacífico, 2015). Surgieron campañas para la instrucción y la alfabetización. La escuela pública se preocupó por la falta de materiales adecuados como lectura para los niños brasileños y promovió la elaboración de libros acordes con el nuevo proyecto en consonancia con los ideales y la ideología de la República. Entonces señalamos, el proyecto nacional vio al texto infantil y la escuela como aliados esenciales para la formación del ciudadano brasileño. A través de libros para la lectura escolar unieron la literatura y pedagogía, fundando la implementación del sistema público de enseñanza en los moldes republicanos por una vía diferente a la de los planes de estudio, con el momento de la publicación de muchos textos destinados a los niños en el país. Las autoras han constatado que la configuración de la literatura infantil brasileña fue destinada a la lectura escolar, con contenidos relevantes a la escolarización masiva, que con un claro sentido pedagógico buscaba la formación del ciudadano brasileño (Gómes y Pacífico, 2015). Gómes y Pacífico han considerado que los libros de lectura escolar producidos en los primeros años de la República aparecieron como la base de la literatura infantil en Brasil, siendo el primer intento de llevar a cabo una literatura específica para niños (Gómes y Pacífico, 2015). En cambio, en la Argentina constó un importante desarrollo literario infantil previo y paralelo a las

ediciones diseñadas para la escuela (Malagrina, 2013b, 2015b, 2017a; Spregelburd, 2004). Tanto en Brasil como en Argentina, los libros de lectura escolar tuvieron valores de carácter ufano, fomentando “idolstrar la patria”, con perfil nacionalista (De Miguel, 2004; Gómes y Pacífico, 2015; Malagrina, 2013b). Sin embargo, en Brasil fueron inspirados en libros extranjeros que fueron traducidos (en su mayoría) del francés al portugués hablado en Portugal (Gómes y Pacífico, 2015). No obstante, como las palabras eran distintas del portugués de Brasil dificultaba la lectura de los niños, inspiró traducciones locales que tomaron características autóctonas. Había un interés editorial en “exaltar las cosas de nuestra tierra” (Gómes y Pacífico, 2015), diferenciándose identitariamente de las propuestas internacionales que sirvieron de iniciativa. Nos detenemos en este aporte, porque evidencia la revisión de bibliografía extranjera previa a la Escuela Nueva en literatura y en pedagogía, que fortaleció los nacionalismos y la formación cívica y moral de la infancia. Pero los textos no hicieron mención a la revisión e importación de bibliografía psicológica extranjera, como sí predominó como base de la pedagogía argentina (De Miguel 2004; Malagrina, 2013b, 2014b, 2017a; Mercante, 1927, 1930; Senet, 1911, 1928). Las producciones literarias brasileñas reforzaron la empresa pedagógica, alojando una operación y circulación de lecturas, haciendo desde la tradición una contribución particular al sistema escolar. Los antecedentes de los laboratorios de psicología experimental no tuvieron el sistemático desarrollo en la escuela que tuvo el caso argentino respaldando a la pedagogía brasileña en el período estudiado. El lugar fundamental dado a la literatura para sostener la escuela y las dos formas de fundar la infancia rural y urbana, desdibujan la presencia de una psicología instituyendo los saberes pedagógicos para la escuela común brasileña previa a la instalación de la Escuela Nueva. La literatura infantil y juvenil en la Argentina propagó colecciones literarias desde editoras especializadas en libros para la enseñanza, - en respuesta a los procesos de alfabetización desde fines del siglo XIX y potenciados con la Ley N° 1420, *Ley de Educación Común*. Sin embargo, como veremos en los capítulos 4 y 5, la literatura infantil y juvenil argentina se encontró en sus orígenes asociada a la escuela como respuesta a las necesidades del sistema educativo. No obstante, en algunos casos estuvo subordinada a la edición escolar y en otros tomó formatos culturales no escolarizados.

Finalmente a partir de las diferencias en la forma de articular la psicología incipiente con la infancia en la escuela brasileña, reflexionamos que las dinámicas de recepción, circulación y

habilitación a la construcción local de sentidos científicos psicológicos, fueron consecuencias de operaciones de las instituciones educativas oficiales. Las diferenciaciones que indagamos, acentúan en la lectura histórica la fuerza de los intereses no epistémicos y los valores políticos y sociales en las condiciones de producción científica, con intervenciones prácticas concretas en la subjetividad del niño y la niña en la escuela. El recorrido comparativo es inicial, pero nos permite ratificar la hipótesis de construcción social como condición del tejido complejo entre saber, poder y subjetividad (Foucault, 1988, 2000, 2001/2008; Rose, 1990, 1998) en relación a distintas organizaciones institucionales y sociales. Deja manifiestas diferencias en la vinculación de las categorías psicológicas, así resalta la particularidad argentina en la complejidad de la administración de la infancia.

#### **4 Consideraciones finales**

Hemos mostrado en el primer núcleo temático de este capítulo que la estructura centralista y verticalista de las políticas intervencionistas del sistema educativo argentino del período estudiado (1890-1930), no identificaba una pluralidad de concepciones de niñez para la aplicación de las prácticas pedagógicas. Hemos constatado que a pesar de las diferencias políticas partidarias que se sucedieron en la dirigencia argentina prevaleció cierto acuerdo legislativo en la educación nacional sobre las prácticas pedagógicas sobre la infancia para una constitución ciudadana fundacional. Hemos identificado a la infancia escolarizada como aquella que ofició de un estable depósito de expectativas para el futuro argentino, y por lo tanto habilitó un desarrollo científico legitimado en modelar pedagógicamente a la niñez para unificar la Nación. Explicitamos que si bien la *Ley Laínez* resultó progresista en tanto distribuía oportunidades educativas masivas impulsadas por el Estado nacional, desvirtuó su espíritu inicial descuidando la calidad de los saberes. El objetivo de la alfabetización común extendió una base igualitaria, aunque al resignar la calidad de la enseñanza sumada a la importante discontinuidad escolar desde el tercer grado, favoreció la reproducción de las diferencias clasistas y de género, que ya estaban instaladas aumentando la brecha de saberes desiguales —acotó la posibilidad de asistir a las escuelas normales a estudiantes varones de una elite socioeconómica—.

Se ha planteado cómo el centralismo del sistema educativo benefició la circulación de las divulgaciones científicas de la pedagogía y de la psicología unificando una concepción de infancia para la escuela con la noción de desarrollo psicológico promovido por la estimulación escolar para favorecer el ritmo de los procesos madurativos. Configuró la gran mayoría de las publicaciones de corte fuertemente positivista que se instaló en el campo educativo como un discurso hegemónico de la psicología, que contribuyó a la ilusión de completitud de las políticas educativas oficiales estatales. En la última parte del periodo estudiado los objetivos mínimos del sistema educativo quedaron funcionales a los intereses políticos de solicitarle a la escuela común un sujeto pedagógico alfabetizado básicamente como elector. Se ha sostenido que la pedagogía oficial unificada (fortalecida en las tradiciones científicas del evolucionismo y el positivismo naturalista) organizó el suelo de lo pensable en la supremacía de las funciones psicológicas que la escuela común necesitaba para alfabetizar la supuesta normalidad infantil.

Hemos mostrado que la hegemonía conceptual de la pedagogía argentina se basó en la instrumentación tecnológica de la psicología científica; la misma adhirió a categorías valorativas de progreso y civilización evolucionistas, que se vieron traducidas científicamente a nivel de la explicación psicológica del desarrollo psíquico. Se han relevado en este capítulo las jerarquías conceptuales principales retomadas por la psicología (que interpretaron la forma de progreso de ese modelo de sociedad), que conjeturaron concebir órdenes hegemónicos de género, etnia y clase social. Hemos corroborado que la primera psicología infantil argentina, a diferencia de las referencias internacionales que utilizaron los primeros científicos de la psicología argentina, quedó acotada a una psicología del desarrollo educativo. Los psicólogos incipientes establecieron un esquema de primacías jerárquicas simultáneas (y de oportunismo dúctil) respecto del funcionamiento de las capacidades psicológicas intelectuales, adaptativas, afectivas y morales. Hemos probado cómo las preferencias valorativas quedaron respaldadas por una psicología del desarrollo -que justificó los valores no epistémicos desde un esencialismo biologista sostenido en leyes naturales-, razón por la cual fue indispensable que las mediciones científicas corroboraran estos enunciados iluministas en las aptitudes de las niñas y de los niños. La psicología de la niñez que garantizaba objetividad y neutralidad científica por el uso de métodos positivistas, respaldó las preferencias, los intereses y las necesidades de la Nación: los hombres antes

que las mujeres; el blanco europeo civilizado por sobre los atávicos negros u originarios de este territorio; el urbano sofisticado sobre el pueblerino, el gaucho bárbaro y el extranjero mediocre; el rico meritocrático sobre el pobre. No obstante, hemos evidenciado cómo estas diferencias presentadas como verdades científicas psicológicas, que consolidaron las desigualdades sociales ya establecidas, se apoyaron en pruebas muchas veces insuficientes o inconsistentes. Por ejemplo, el menosprecio por la actividad intelectual de las niñas entró en contradicción con la psicología evolutiva general utilizada y sus proyecciones pedagógicas. Hemos mostrado que las particularidades del contexto de producción de algunos autores de la primera psicología argentina, fueron afines a los valores no epistémicos implícitos en sus teorías psicológicas sobre la niñez y su desarrollo psicológico. Promulgaron los valores propios de su manera de vivir reproduciendo el orden social imperante.

Hemos probado que la psicología debía ser la base científica interpretativa de las intervenciones sobre la niñez. Así señalamos un valor heurístico para la categoría universal positivista de desarrollo psicológico para entender la subjetividad infantil de la época, por oposición a la subjetividad adulta. Se ha explicado cómo los argumentos positivistas de la psicología en relación al desarrollo promovieron una definición de esta disciplina más precisa que proveía una ilusión de certeza científica basada en la pregnancia de la objetividad metodológica, y así contribuyeron a configurar la posición experta de la psicología. Se probó en este capítulo que el discurso psicológico científico configuró una posición experta hegemónica de la disciplina con la cual fueron formados los maestros de las escuelas normales. Determinaron una delimitación de la experiencia infantil y un parámetro normativo de las expectativas de la infancia, es decir, regularon las temáticas que consideraron pertinentes para cada momento del desarrollo psicológico, el ordenamiento paulatino y las posibilidades de los conocimientos, las estrategias pedagógicas adecuadas para las tareas de lectura, memorización y redacción.

Se ha explicado cómo las teorías psicológicas sobre la niñez estuvieron imbuidas de estereotipos de género particulares que ordenaron el modelo infantil normal en tanto alumno varón, con pautas explícitas e indicaciones para el desarrollo infantil para la escuela y el hogar. Se ha analizado cómo esas reglas y premisas no tuvieron sustento epistémico

coherente, aunque fueron presentadas por los primeros psicólogos de una manera científica. Se ha probado aquí que la concepción de género que predominó en los primeros psicólogos que teorizaron para la escuela común, fomentaron importantes desigualdades para la consideración del intelecto y la afectividad femeninos. Se afirmó que la idea predominante de desarrollo psicológico partió del supuesto punto de llegada de esa transformación, en tanto el modelo de niño normal fue deducido de la idea de ciudadano varón que era el resultado final buscado. Mostramos que para el caso de la niña no funcionó una representación que sintetizara finalmente la secuencia del progreso educativo en paralelo, en tanto la expectativa de los científicos para las niñas no fue la de otorgarles una educación con un objetivo explícito de desarrollo intelectual. Hemos confirmado que las niñas no tuvieron desde las categorías psicológicas aportadas a la escuela un imaginario ofrecido al cual aspirar al final del desarrollo psicológico, que no fuera la disposición a contribuir a la futura reproducción y crianza de los caballeritos ciudadanos varones.

Se ha probado en este capítulo que la idea de desarrollo psicológico utilizada tuvo la suficiente fuerza conceptual como para nuclear procesos y experiencias heterogéneos en una sola categoría de infancia de carácter general ofrecida como universal. Se ha enfatizado en que la particular noción de desarrollo utilizada incluía el proyecto de una intervención externa de elaboración o producción de sujeto (“una escultura modelada desde afuera”) sin tener en cuenta las voces de las subjetividades infantiles.

El segundo núcleo temático del capítulo 1, con el fin de poner en evidencia ciertas particularidades del sistema educativo argentino, ha analizado diversas recepciones de las categorías psicológicas sobre la infancia en campo educativo respecto de la noción de sujeto pedagógico. Se han identificado comunes a Brasil y Argentina: la objetivación de la infancia como elemento a ‘civilizar’ y como garante del futuro ‘progreso de la Nación’, la instrumentación de los ideales del positivismo científico y liberal presente en el período, la inserción en la modernidad a través de la instrucción de las masas poblacionales, la apuesta a la inmigración y la importada cultura eugenésica, xenófoba y europea, que fomentó el movimiento higienista; compartiendo caracteres de una historia latinoamericana sobre la educación pública. No obstante, mientras que la escuela común argentina insistió desde la fundamentación psicológica de la pedagogía en la homogeneidad del sistema educativo

(como perspectiva única del desarrollo infantil respaldada en la constatación del evolucionismo); las prácticas educativas brasileñas explicitaron dos concepciones pedagógicas sobre el niño alumno, rural y urbana, según se ajustó la conformación política social de Brasil.

Se ha señalado al movimiento higienista como aquel que asumió importancia para la constitución del sistema educativo en ambos países, no obstante ha mostrado que en la Argentina a diferencia de Brasil, el higienismo compartió ese lugar fundamental con la psicología instrumentada como sostén de la pedagogía. Hemos demostrado también que en nuestro país predominaron muchas referencias de circulación y recepción de saberes extranjeros, importaciones explícitamente psicológicas para la pedagogía oficial, con uso y legitimación heterogéneos. Asimismo, las categorías psicológicas en la trama de construcción de la subjetividad de la alumna y el alumno además predominaron en la pedagogía argentina que instruyó a los maestros normales. Hemos analizado la caracterización de la identidad infantil en los procesos pedagógicos de ambos países y las particularidades de edición y uso de una literatura para la escuela en Brasil y Argentina que apoyó la construcción de subjetividad ciudadana en ambos países. No obstante, la producción de literatura infantil en Brasil se inició particularmente con motivos pedagógicos y fue explícita y homogéneamente funcional al objetivo de la escuela, distinto a las ediciones literarias en la Argentina con algunas trayectorias independientes de la escolarización. A partir de las indagaciones realizadas hemos afirmado que en Brasil la ciencia psicológica no fue el principal auxiliar de la pedagogía para la transformación del niño en alumno.

Hemos planteado que los saberes psicológicos sobre los niños y las niñas tomaron un lugar paradójico en la educación argentina, en tanto los saberes psicológicos sobre su escolarización lograron instalarse como el fundamento psicopedagógico de la justificación de la construcción natural de ciudadanía; al mismo tiempo que los niños y las niñas tuvieron un lugar casi insignificante como sujetos portadores de voz. Los primeros teóricos y practicantes de la psicología argentina, esperaron de la niñez un modelo de ciudadano con concepción de subjetividad que no hacía lugar a los deseos, los intereses, los gustos, los sentimientos, los pensamientos y las opiniones políticas de las niñas y los niños. La primera psicología argentina prescindió de las voces de las niñas y los niños para la consolidación teórica de la psicología infantil. Los niños fueron centrales objetos de intervención en la

educación pública argentina, a la vez que quedaron periféricos a toda intervención participativa. El desarrollo psicológico propuesto por los científicos prescindió de los datos introspectivos provistos por los niños y las niñas. La subjetividad categorizada por la primera psicología argentina para definir al niño normal escolarizado puso como condición la flexibilidad del cuerpo infantil para su modelaje ciudadano.



## Capítulo 2

### La determinación de la experiencia de los silenciosos sujetos de la observación, la medición y la prueba de una psicología al auxilio del progreso

#### 1 Introducción. Intervenir el ritmo y el devenir psicológico al auxilio de la “marcha de la Naturaleza”

En el capítulo 1 hemos caracterizado al “varón caballerito” como el modelo de la psicología para la escuela mientras que las niñas ocupaban un lugar subalterno, no obstante ambos tuvieron un sitio silencioso y maleable en las condiciones científicas exigidas a la civilización argentina. En el capítulo 2 analizamos cómo los psicólogos del normalismo hicieron un uso (de las categorías científicas y las formas particulares de utilización de los métodos de observación, medición y test) que reforzó una condición de sujeto de prácticas psicológicas pasivo y sin voz, sin ningún lugar para el registro de una subjetividad epigenética que pudiera expresarse más allá de los procesos madurativos. En el capítulo 1 de esta tesis hemos comprobado que la primera psicología argentina tuvo un lugar determinante como auxiliar científico para la pedagogía esgrimida por el sistema educativo de fines del siglo XIX y de las primeras décadas del XX. El capítulo 2 desglosa un segundo sentido del término “auxilio”. Hemos afirmado que la psicología fue un recurso que garantizó obtener eficacia pragmática en los tiempos del progreso; mostraremos ahora que la evolución civilizatoria deseada tuvo un carácter de urgencia que condicionó las lecturas y los métodos para la producción científica.

El capítulo 2 consta de dos núcleos temáticos que ubican al niño como objeto de las prácticas psicológicas pasivo y sin voz y que vislumbran esta condición de premura de la psicología argentina en la modelación de infancia. En el primero se tratan las normas que los intelectuales, los psicólogos y los educadores señalaron como el camino para lograr una forma única y un ritmo óptimo del desarrollo de la niñez en la escuela pública. El segundo núcleo temático indaga la prisa desde la selectividad de los autores locales respecto de las categorías extranjeras y de los descuidos epistémicos en la implementación de las observaciones, las mediciones y los test.

El primer núcleo temático incluye dos secciones. En la primera sección evidenciamos algunos cuidados epistemológicos explicitados por la ciencia psicológica que sostuvo la pedagogía positivista oficializada por el sistema educativo nacional. Con la hipótesis de la urgencia, confrontamos los valores epistémicos de algunos representantes indiscutidos del normalismo, con las prácticas concretas desprendidas de esas producciones y con algunas categorías centrales de las fuentes que estos autores utilizaron como indiscutidos referentes. El objetivo del cotejo es atender si los autores cumplieron sus propias expectativas epistemológicas en ese vertiginoso contexto de producción. Un ejemplo de ello es el análisis que realizamos de las leyes evolutivas del comportamiento que tenían repercusión para estos autores en los procesos educativos de la infancia. Asentamos así que los cuidados epistémicos fueron una prioridad establecida en el desarrollo científico psicológico que apoyó el proyecto nacional.

En la segunda sección de este primer núcleo temático analizamos los comportamientos que los autores identificaron como normales y homogéneos en los individuos niños (normas) como una corroboración de un orden provisto por leyes naturales. La necesidad del abordaje pedagógico conjunto en el aula permitía resolver de manera práctica y efectiva la implementación de las políticas nacionales. Mostraremos cómo con las “normas” de comportamiento los autores delimitaron el conjunto de los comportamientos abarcados por el funcionamiento y la pedagogía escolar y dieron garantías para el control grupal áulico. Las normas ordenaron el objeto sobre el cual podían efectuarse las prácticas del sistema educativo, clasificaron los comportamientos de las niñas y los niños en la escuela común (normas de desarrollo físico, normas de disciplina y normas de desarrollo psíquico). A partir de las normas prescritas identificamos las preocupaciones de los autores por la modernización de la sociedad y la construcción de la identidad nacional.

El segundo núcleo temático, muestra la urgencia educativa en la instrumentación de la selectividad epistémica de los autores extranjeros en cuatro secciones. En la primera sección analizamos las categorías psicológicas presentes en los autores que tomamos como fuente, y cómo los mismos se apropiaron de esas categorías de las referencias internacionales. Las selecciones categoriales que hicieron dieron vida a teorías y prácticas concretas sobre la niñez, activaron la circulación de saberes psicológicos evolucionistas y

positivistas sobre la infancia. Las elecciones destacadas y reinterpretadas de los incipientes psicólogos argentinos nos permiten deducir los intereses que centralizaron un consenso académico con aceptación colectiva.

En la segunda y tercer sección, nos ocupamos de las categorías que no tuvieron lugar aunque estaban presentes en las referencias usuales de las fuentes internacionales. Es decir, atendemos a las alternativas que existieron en las teorías de origen extranjero pero que no circularon en nuestro país como concepciones psicológicas sobre la infancia. Indagamos las teorías psicológicas de algunos de los autores que Mercante y Senet identificaron como referentes extranjeros de sus psicologías para la pedagogía (Decroly, Claparède, Spencer, Stanley Hall, Preyer y otros). Aseveramos que hubo categorías psicológicas que estando dispuestas en las fuentes no fueron tenidas en cuenta y que esa selectividad modificó de manera sustancial la circulación de las ideas psicológicas de los textos originarios. Inferimos razones de los sesgos decantados a partir de esas omisiones. Éste nos permite suponer una discriminación de políticas de recepción y de rechazo, una reproducción de saberes y formas de ignorancia organizada.

En la cuarta sección del segundo núcleo temático, nos interesa destacar algunas modalidades recurrentes observadas en el análisis bibliográfico de los documentos teóricos y las recomendaciones prácticas. Partimos de los cuidados epistemológicos que se estilaban en la época para ilustrarlos con los llevados adelante por los autores más representativos. Destacamos particularidades e inconsistencias en las formas científicas de proceder con las observaciones, con las mediciones y en los registros de las experiencias de investigación sobre la psicología en la escuela: aplicación directa de una categoría a un nuevo contexto, toma parcial de una categoría recortada selectivamente, contradicciones en el mismo autor, entre otras. Así mismo, evaluamos a partir de los documentos la conciencia crítica explicitada por los investigadores respecto de la distancia entre las teorías y las prácticas psicológicas, y respecto de considerarlas como construcciones humanas y no clases naturales.

Finalmente, planteamos que la objetivación de la niñez escolarizada en el positivismo psicológico creó una condición silenciosa, maleable y dúctil, que dejó de lado los aspectos de la infancia que no eran facilitadores del ritmo evolutivo óptimo para el progreso. No hubo tiempo para desarrollos psicológicos de las niñas y niños ajenos a esos intereses

intelectuales. Mostramos cómo los esfuerzos académicos se desplegaron con la finalidad de mantener al sujeto infantil pasivo identificado con el objeto de las prácticas de observación, medición y control dirigidas por la normalización.

## **2 Normal o anormal, la navaja del orden y el progreso en la escuela**

### **2.1. Los cuidados epistemológicos para estudiar un niño**

En esta primera sección atendemos a las expectativas epistémicas del contexto de producción del desarrollo psicológico para la educación común. Confrontamos los valores epistémicos de representantes indiscutidos del normalismo con algunas categorías centrales y prácticas de las fuentes extranjeras que los autores locales utilizaron como indiscutidos referentes. Relevamos y analizamos fuentes primarias de autores que se ocuparon del desarrollo psicológico de los niños en el periodo seleccionado, -principalmente Rodolfo Senet y Víctor Mercante-, identificados con el carácter normalista desplegado en el capítulo anterior. Estos autores se responsabilizaron de la formación docente para el refuerzo e instauración del sistema de educación público y ocuparon lugares de poder estratégicos en la sociedad desde el discurso académico. Atendieron a la formación de maestros en el proyecto globalizante del estado nación, realizaron cuantiosas investigaciones y propusieron intervenciones racionales apoyadas en el discurso de las disciplinas científicas legitimadas en el mundo occidental.

Consideramos aquí los conocimientos ofertados en el clima científico de la época para estudiar la niñez argentina que sostuvo la pedagogía positivista oficializada por el sistema educativo nacional. Estos intelectuales explicitaron el valor científico de sus producciones psicológicas atendiendo a cuidados epistemológicos: la definición formal de categorías conceptuales, análisis de las causas, identificación de leyes generales, derivación de los fenómenos respecto de las leyes, metodologías objetivas de observación y relevamiento de observables entendidos como datos científicos (despejados de ideología y valores personales).

Sin embargo, la psicología argentina, que precisaba para intervenir en los problemas sociales desde la institución escuela, tomó forma desde una ideología concreta. Partimos de caracterizar el pensamiento normalista en tanto explicitó la confianza en la ciencia, el

progreso de la civilización de la mano de la misma, el laicismo y la universalidad del saber positivo. Principalmente representantes como Rodolfo Senet y Víctor Mercante se responsabilizaron de manera seria, dedicada, laboriosa e incisiva, de la formación docente del sistema de educación público. Pensadores como ellos ocuparon lugares de poder estratégicos en la sociedad desde el discurso académico, realizando cuantiosas investigaciones, atendiendo a la pedagogía y la formación de maestros en el proyecto globalizante del Estado nacional, proponiendo intervenciones racionales apoyadas en el discurso de las disciplinas científicas legitimadas en el mundo occidental.

Retomamos el contexto que alojó estas preocupaciones y justificó la intervención de una psicología científica. El aluvional crecimiento demográfico resultado de la inmigración europea meridional en 1914 constituyó casi un tercio de los pobladores de la Argentina. La mitad de la ciudad de Buenos Aires, eran extranjeros (Adamovsky, 2008, p. 35). La Argentina de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, debía integrar socialmente al abanico migratorio resultante de la abrupta política civilizatoria. Debía consolidarse una ideología nacional a partir de la transformación de las costumbres hacia productos culturales comunes y así lograr unificación y solvencia en el mercado internacional. Compartimos el desarrollo de Ezequiel Adamovsky, cuando señala la necesidad del Estado de transmitir mensajes culturales para unificar, ordenar y jerarquizar la sociedad del cambio de siglo, unos explícitos y otros implícitos. Esos mensajes culturales consistían en “operaciones de clasificación” de un argentino “ideal” exponente de la nación con un comportamiento correcto: civilizado, culto, con “buena presencia”, con deseos de progreso económico para la familia y participación política “como corresponde” (es decir, votando y peticionando, pero no en huelgas y revueltas) (Adamovsky, 2008, p. 88). Los mensajes normativos crearon o reforzaron jerarquías sociales y contrarrestaron los vínculos de solidaridad que sorteaban o prescindían del Estado. El modelo estaba identificado con los varones de cierta posición social y piel blanca que tomaban jerarquía por sobre los “incultos” y menos “decentes” de tez morena. Asignaba a la mujer sólo un papel secundario siempre que fuera decente, madre, y guardara la moralidad y el orden hogareño. Es decir, el modelo tenía prescripciones jerárquicas en lo económico, respecto a los sexos y a las razas. El ideal argentino se encarnó en los grupos superiores de los tres ámbitos mencionados (Adamovsky, 2008, p. 88). La psicología incipiente contribuyó al proyecto nacional, ofreciendo interpretaciones

sobre los problemas de la realidad social. Particularmente hacemos hincapié en las prácticas de las instituciones educativas públicas estatales, que se abocaron a la niñez como esperanza en el germen del futuro nacional (Carli, 1991; Cosse, 2005; Ríos & Talak, 1999). Oscar Terán ha utilizado la categoría de cultura científica (Terán, 2000), para hacer referencia a las intervenciones que reconocen el prestigio de la ciencia que legitimó las argumentaciones. El concepto supuso una comunidad de actores de la elite intelectual como Carlos Octavio Bunge, Víctor Mercante, Eduardo Wilde, Ernesto Quesada, Francisco de Veyga, Rodolfo Senet, Eusebio Gómez. Los miembros de la cultura científica compartían intereses sociales, económicos y políticos que se vieron reflejados en sus preocupaciones y formas de resolución. La escuela apoyada por la ciencia psicológica, fue uno de los sitios más relevantes desde los que se difundió el ideal de nación, acompañado por valores no científicos que estaban implícitos en la conformación de la sociedad argentina y sus preocupaciones. Ezequiel Adamovsky señala tres ejes de circulación de valores ideológicos, sociales y políticos implícitos en los mensajes de las instituciones públicas: la jerarquía de clases, los sexos y los colores de la piel (Adamovsky, 2008, p. 89). Hubo formas de apropiación de ideas de los autores locales y extranjeros, sobre el tema de la niñez y las intervenciones prácticas psicológicas sobre ella en la escuela y los hogares. Establecemos relaciones entre los conceptos teóricos recepcionados y los valores sociopolíticos que incidían en la producción de la subjetividad de la época dirigidos por la urgencia de homogeneidad ciudadana.

Para el logro de la identidad nacional se unificó una enseñanza pública que formara ciudadanos. Pero la ortopedia del estado era insuficiente, muchos niños quedaban fuera del circuito escolar: niños abandonados, en la calle, changarines, con padres ausentes porque trabajaban todo el día, institucionalizados por el abandono en lugares de características semejantes a los reformatorios, hacinados en conventillos (Carli, 1991, 1992; Sosenki, 2010; Ríos y Talak, 1999; Talak y Ríos, 2001; Villalta, 2003). Todavía en 1914 Mercante señalaba con preocupación la impotencia del sistema educativo común. Sólo la mitad de los niños en edad escolar concurrían a clases, lo que suponía una alta deserción que se profundizaba cuando tenían más edad: “65% de los niños deja la escuela a la edad de 14 años, edad en la que deben instruirse” (Mercante, 1930, p. 21). Se priorizó la niñez como el escenario de

intervenciones donde la psicología para la pedagogía debía instruir a sabiendas de lo insuficiente de la labor realizada y el apremio por consolidar la misión lo antes posible. La instrucción común debía realizarse durante la infancia aprovechando la brecha evolutiva de adaptabilidad, en palabras de Mercante: “no disipemos tiempo en jugar con los conocimientos” (Mercante, 1930, p. 41).

Desde los postulados evolucionistas la instrumentación técnica de los saberes tenía un tiempo de eficacia para la transformación ciudadana. El país joven, podía ser modelado igual que el niño en su juventud, siempre y cuando se cuidara científicamente la dirección positiva de la evolución, se impidiera un estancamiento y se corrigieran las desviaciones. La posta evolutiva de la naturaleza-herencia a la educación-adaptación, la tomó la escuela, personificando en la maestra la continuidad de la línea evolutiva materna:

A los siete años la pedagogía doméstica cede a la pedagogía escolar, con rumbos políticos y sociales, pues el niño ya no pertenece a la madre, sino al Estado, para ser un elemento eficaz de ese estado [maestros] forjadores de la conciencia nacional y de la raza argentina, heroicos vencedores de la barbarie, paladines de la escuela primaria triunfante en la ciudad y en el desierto. (Mercante, 1930, p. 41)

Como desarrollamos en el capítulo 1, la Pedagogía necesitó de auxilio científico. Rodolfo Senet consideró imprescindible sostén de la pedagogía a: la Antropología, la Psicología del Adulto e Infantil, la Anatomía, la Fisiología, la Higiene, la Psicopatología y la Lógica. La Psicología era valiosa, en tanto era considerada la ciencia de los fenómenos psíquicos, y útil, para estimular el desenvolvimiento de las aptitudes del sujeto y su disciplinamiento. No obstante, Senet advirtió, que considerando la dirección que la Psicología tomó en los tiempos modernos, necesitaba del “auxilio de la biología y las ciencias naturales” y que como “está influenciada por las ciencias morales” (Senet, 1928, p. 42), el educador debe saber de ellas. El sujeto adulto era el término final del proceso de la educación, que iniciaba con el niño como si fuese una materia prima, y se transformaba mediante el trabajo del educador. La Psicología Infantil, según Senet, estaba en los albores, pero afirmaba que existía “suficiente material utilizable y aplicable” por los educadores a la pedagogía (Senet, 1928).

Continuando este argumento, encontramos una prueba de la urgencia que llevaba consigo la educación en el proyecto educativo peculiar del Director de Escuela Anastasio A. Lanz (Lanz, 1907). Para estabilizar los procesos educativos de alfabetización para la

constitución de ciudadanía lo antes posible presentó el *Proyecto “Escuelas en los vapores con inmigrantes”*, a la Liga Nacional de Educación. El Profesor Lanz sugería al gobierno de la Nación que se crearan cursos de instrucción nacional a bordo de los transatlánticos que venían de Europa, con la finalidad de que tuvieran completa información respecto de las características de la nación en toda su extensión, y que entonces no se concentraran en Buenos Aires. Con la aprobación del proyecto se ganaría la aceleración de la lectura, la escritura y el aprendizaje del idioma nacional en tiempo record por estar asegurada la población cautiva durante el viaje. Así la nación ganaría tiempo y aprovecharía al máximo los quince días de navegación (Lanz, 1907; Porfiri y Núñez, 2008, p. 101).

Pensadores como Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Pedro Torres y Alfredo Calcagno instrumentaron la política educativa común a través de desarrollos psicológicos e instructivos pedagógicos (Calcagno, 1910; Mercante, 1908a, 1915, 1925, 1927; Senet, 1908, 1911a, 1911b, 1916; Torres, 1901). Legitimaron sus saberes a través de sus publicaciones en la revista *El Monitor de Educación Común* y en los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines* en la Universidad de La Plata, en comunicaciones institucionales formales del sistema educativo para los maestros y en Congresos y otros espacios académicos de difusión y sociabilización de saberes pedagógicos. Las teorías psicológicas sobre la infancia de autores extranjeros europeos y norteamericanos utilizadas en la Argentina pasaron por un tamiz de intereses para su recepción (Vezzetti, 1996, 2007a, 2007b). Atendemos al conjunto los temas psicológicos definidos por los autores locales como de interés, según los problemas evaluados como de necesaria resolución por los intelectuales con poder institucional en la época. Estos pensadores mediaron los conocimientos psicológicos corrientes a través de operaciones de lectura (Vezzetti, 1996, 2007a), se ocuparon de las funciones psicológicas, que podían favorecer el desarrollo de los procesos educativos escolares. La psicología que importaba era la que garantizaba a la escuela como una fábrica ciudadana. De la mano de una psicología evolutiva con trabajos empíricos, estadísticos y comparativos, estos intelectuales destacaron como temas de una psicología argentina la conceptualización sobre los componentes innatos y adquiridos en el desarrollo infantil. Consideraban la herencia biológica como básica y determinante, les interesaba la inmovilidad del instinto y la herencia fundamentalmente como contraparte del componente de transformación, que los mismos presentaron como efecto de la intervención educativa



(Talak, 2000, 2004, 2005a, 2010a). El interés psicológico sobre lo pedagógico, estuvo puesto en el estudio sobre los hábitos y las aptitudes. Ambas nociones psicológicas se explicaron por la repetición, la fuerza de la biología, el energetismo y la recapitulación de las fases de la evolución de la especie, con el uso de la Ley Biogenética Fundamental de Ernst Haeckel (1834- 1919) Planteamos en primer lugar, que estas nociones en tanto categorías psicológicas dieron nombre a los comportamientos tempranos dándoles un formato que condicionaban la comprensión de su origen en el niño así como condicionaron la explicación de la forma de su desarrollo ontogenético. En segundo lugar, afirmamos que esa concepción psicológica condicionó las pautas educativas indicadas para los maestros en la escuela y los hábitos normalizados para la enseñanza común. Es decir, las categorías positivistas por un lado fueron útiles para trazar el camino de la línea normal de la evolución natural (Talak, 2006, 2008, p. 206; 2010a; Smith, 1997/ 1998). No obstante por otro lado, estos científicos señalaban los juegos posibles del desarrollo a partir de la influencia del ambiente, del ejercicio, la dinámica psíquica y cierta disposición al cambio psicológico que serían fundamentales para producir los desarrollos y ritmos óptimos en el desarrollo de los niños objeto del sistema educativo común. Condicionaron la producción de los conocimientos psicológicos relevantes para la explicación del funcionamiento psíquico en la escuela y la modelación educativa recomendable. La habilitación del aula como espacio de investigación, supuso para estos pensadores entenderla literalmente como un “laboratorio de psicología experimental”:

Si la escuela fue siempre un laboratorio indiscutible de prácticas pedagógicas, hoy debe ser un laboratorio de investigaciones para que el futuro docente, antes de trazar surcos y sembrar en esa vasta alma del niño, estudie las condiciones germinativas del terreno y en él temple los instrumentos de labranza. (Mercante, 1930, p. 42)

Las aulas se constituyeron en un espacio privilegiado para desplegar la experimentación psicológica e investigar la psicología evolutiva. Los científicos identificaron la escuela como el espacio natural de los “descubrimientos” de las pautas certeras y necesarias de la psicopedagogía. no obstante, quedó como un escenario regular y obvio, una constante que no fue puesta a interrogación. Por lo tanto, afirmamos en esta tesis que se inhabilitaron las preguntas sobre las condiciones sociales e institucionales de producción de la subjetividad en la enseñanza común.

El paralelismo onto- filogenético ordenó los cambios evolutivos en la educación infantil con categorías biológicas en torno a los factores de la especie y del individuo. Para Senet la evolución *filogenética* significó todas las transformaciones morfológicas, las adquisiciones y adaptaciones superiores o intelectuales y morales sucesivas en el hombre para llegar a su constitución actual (Senet, 1928, p. 5). La evolución *ontogénica* suponía las transformaciones que sufre el ser desde la concepción hasta la muerte y abarcaba la vida vegetativa y la psíquica. Entre la evolución filogenética y ontogénica decían “se observa un riguroso paralelismo”, en tanto todo ser reproduce todas las etapas de su especie, en tanto consistía en su historia abreviada. La reproducción de etapas era lo normal, opuesto a los estacionamientos o saltos (Senet, 1928, p. 5). El momento más evolucionado de la especie humana exigía transformaciones intelectuales, psíquicas y morales en cada ontogenia, por lo tanto precisaba la educación sistemática para sostener el progreso filogenético:

El proceso seguido por la mente humana para llegar a constituir el estado actual del progreso científico, moral, industrial, etc., pertenece, pues, a la evolución filogenética humana, desde el punto de vista psicológico, y ella es la que trata de reproducirse al educar intelectualmente al alumno. (Senet, 1928, pp. 5- 6)

Entonces para estos autores la educación constituyó el último apéndice del sistema evolutivo de la vida, inscribiéndose con un carácter: obvio, natural, indiscutible y necesario: “La aplicación de la evolución histórica a la enseñanza de las ciencias y en general a la educación intelectual, no es más que la reproducción de la filogenia en la ontogenia psíquica”. (Senet, 1928, p. 6). Alegaba Senet que del principio de la evolución se “deduce racionalmente que los procedimientos” en la educación deben ser sólo de una manera. Indicó un camino educativo de progresión y ritmo óptimo: “(...) no deben escogerse al azar, o quedar librados a la inspiración del momento del educador” (Senet, 1928, p. 6). Esta pauta científica desautorizó la autonomía del maestro en la elección de procedimientos educativos; no obstante, no fue incompatible para que los psicólogos oficiales del proyecto nacional, se autorizaran a ser libres intérpretes de los procedimientos naturales que se ajustaban a las leyes evolutivas. Para la constitución científica de la psicología positiva fue indispensable instituir leyes con la estabilidad del valor epistemológico de las mismas en las ciencias naturales con la generalidad, la fuerza y la estabilidad de la herencia. El valor epistemológico de una ley científica ordena la regularidad del total de las situaciones o casos. No obstante

señalamos que estos autores modificaron la función de la ley asumiendo formas especializadas, habilitaron subcategorías que permitieron alojar infinitas variaciones. La herencia se articulaba con otras leyes al manifestarse en un abanico de los comportamientos humanos que podían involucrar a la educación. Podían ser leyes conservadoras (continua, alternativa, sexual, mezclada o bilateral, abreviada o simplificada) o progresivas (adquirida, fijada, homócrona, homotópica, homóloga o humomorfa, por transformación) que habilitaban a un gran espectro de variaciones (Senet, 1928, p. 20). Consideramos que la amplitud de las leyes explica prácticamente todas las presentaciones de repetición o transformación en las cadenas de la vida humana todos los cambios o continuidades podrían tener su nominación científica, pero afirmamos aquí, que esta exquisita nomenclatura técnica invisibilizó la falta de corroboración causal, ya que ninguna de ellas podía ser comprobada. Senet subordinó la educación a la explicación evolutiva: “la Herencia” (destacada con mayúscula en todo el capítulo que le dedicó Senet) adquirida suponía que “las peculiaridades adquiridas por los progenitores se transmiten a sus descendientes” y “explica la herencia de los hábitos” (Senet, 1906b, 1928, p. 23). La herencia fijada suponía mayor intensidad cuánto más antiguo fuera el carácter a reproducir (o sea que cada individuo (B) sumaba lo adquirido por él a la particularidad heredada de su ascendiente(A)  $B = A + m$ , si ésta no se fijaba volvía al tipo primitivo). Con la herencia homócrona la peculiaridad adquirida por el progenitor en una época determinada de la vida, aparecía en su descendencia en la misma época. Esta ley para Senet explicaba tanto la madurez de la fruta, como la dentición, el instinto sexual y los fenómenos intelectuales. El autor expuso con la herencia homóloga las afectaciones morbosas que se transmitían sin variante al descendiente, entre las que clasificó la histeria y la demencia, que hacía (“de un histérico, nacer un histérico; de un demente otro demente”) (Senet, 1928, p. 24). Esgrimió la Herencia heteróloga para la transformación de un epiléptico, un desequilibrado o un alcoholista. Para este autor normalista las posibilidades interpretativas del comportamiento, los hábitos y las afectaciones se multiplicaron cuando eran combinadas con: la Ley de Adaptación Directa o actual (como universal, acumulativa, correlativa, divergente e ilimitada) y la Ley de Adaptación Indirecta o potencial (como individual, monstruosa y sexual) (Senet, 1928, p. 26). Por ejemplo, la ley de adaptación acumulativa perfeccionó por medio del hábito las adaptaciones adquiridas por los padres por medio del uso y el desuso, y fijó el carácter

adquirido, lo que para Senet justificó en la educación una fuerte apuesta al ejercicio mecánico. Además las leyes del comportamiento permitieron justificar implicancias para la desigualdad educativa de género. La ley de adaptación divergente, estaba relacionada para estos autores con la división del trabajo y tenía múltiples aplicaciones a la educación explicando la atrofia o hipertrofia mediante la falta de ejercicio constante. Senet indicó:

A esta ley la debe tener siempre presente el educador, es decir, saber que la adaptación obedece a la división del trabajo, y que si ésta no se hace bien, el sujeto adquirirá caracteres de una adaptación que serán en perjuicio del individuo y de la especie misma. (Senet, 1928, p. 28)

Senet incluyó en la función docente la responsabilidad de inscribir la división del trabajo entre las niñas y los niños en roles tradicionales de género en la escuela. Senet advertía que si esa función docente no se cumplía correctamente iba a tener consecuencias negativas para la especie humana, atribuía así una gran responsabilidad en las espaldas de los maestros. Esta ley justificó la educación diferencial de varones y mujeres al extrapolar la división del trabajo propia de los órganos biológicos a lo social. Inscribió los principios científicos educativos en una ideología de género patriarcal que naturalizó el ámbito doméstico para las mujeres y el empleo fuera del hogar propio de los varones (entendido como trabajo propiamente dicho, más sofisticado y mejor pago) que tiene repercusión hasta nuestros días.

El ritmo de la marcha “gradual y progresiva” (Mercante, 1930, p. 218), aseguró en las leyes de la evolución vital, los beneficios naturales ya señalados por Pestalozzi. Justificaron una política social, enmarcándose en un “darwinismo social” (Smith, 1997/ 2012, p. 7, 1997/2013), que respaldó la desigualdad entre individuos (clases, razas o sexo) basados en el progreso al usar la biología evolucionista como sustento, reproduciendo la desigualdad planteada.

Afirmamos en esta sección que los primeros instrumentadores de la psicología argentina en la escuela tuvieron cuidados epistémicos de coherencia teórica y validación a través de investigaciones en las aulas con métodos considerados positivistas (cuestionarios sobre hábitos escolares y tests de medición de aptitudes). Se ocuparon de la formación sistemática de maestros, proponiendo intervenciones racionales apoyadas en el discurso de la psicología evolucionista científica legitimada en el mundo occidental. Ponderaron el

paralelismo ontofilogenético como principio ordenador del progreso educativo y la noción de ley para dar legitimidad a interpretaciones de transformación y progreso en el desarrollo psicológico normal y sus desviaciones. No obstante al intentar sostener rígidamente estas pautas transpuestas de las disciplinas biológicas, (darwinismo social mediante y sus consecuencias de desigualdad valorativa de género y político social en los grupos poblacionales), forzaron las categorías interpretativas y los alcances de las leyes para cubrir el abanico de expresiones complejas y posibilidades de transformación del comportamiento humano en el ámbito educativo. Las categorías se tornaron ambiguas y las leyes (que eran efectivas por su simpleza) se sofisticaron y multiplicaron para cada alternativa complicando las definiciones de fortaleza epistémica que los autores mismos habían definido.

## **2.2. Las condiciones requeridas para que los niños sean normales**

En esta sección mostramos las condiciones que los primeros teóricos de la psicología argentina pusieron respecto de su objeto de estudio “alumno” para asegurar la eficacia de un sistema educativo común. El sistema educativo común exigió un “alumno” lo suficientemente homogéneo, como receptor de los conocimientos básicos impartidos desde las mismas didácticas. Es así que Senet definió que “en el cultivo y desarrollo de las aptitudes intelectuales como la memoria y la atención hoy no se trata en realidad más que de disciplinarlas, dirigirlas a fines útiles (...)” (Senet, 1928, p. 1). El grado de desarrollo de las aptitudes intelectuales estaba “regido por la evolución anátomo- fisiológica” (desarrollo de los órganos y de las funciones correspondientes) más que por el ejercicio y por la edad de los niños. Las diferencias individuales estaban previstas en la dinámica evolutiva; así la psicología variaba con la edad. Entonces podían afirmar que: “el conocimiento del niño a los 6 años no implica el conocimiento del mismo a los 16 años” (Senet, 1928, p. 2). No obstante las diferencias individuales podían considerarse para Senet de otra forma, que nos interesa destacar en esta tesis ya que pone énfasis en la expresión subjetiva de la niñez:

La pedagogía de hoy nos dice que no debemos considerar a todos los niños iguales, en cuanto se refiere a su sentimiento, lo mismo que a su inteligencia y actividad, que hay diferencias notables entre unos y otros, y que, por tanto, no a todos puede aplicarse los mismos procedimientos de corrección (...). (Senet, 1928, p. 2)

Esa variabilidad posibilitada por la ley de la evolución, era registrada por los autores para ser neutralizada en tanto era un riesgo a la sostenibilidad del sistema. Las diferencias individuales fueron clasificadas y ordenadas según las posibilidades de retención y promoción del sistema educativo, ellas determinaron cuándo la diferencia se volvía una distorsión o una anormalidad. La individualidad y las diferencias subjetivas de la niñez fueron interpretadas como distorsiones a la forma normal o anormalidades de la niña o el niño. El problema de la rápida unificación ciudadana definió la necesidad de abordar comportamientos homogéneos para poder ser resueltos por políticas educativas nacionales, obligando a trazar normas, que delimitaron el conjunto de lo abordable por el funcionamiento y la pedagogía escolar, y que ordenaron el objeto sobre el cual podían efectuarse las prácticas del sistema educativo. La política educativa instituía una educación única se dirigía a un sujeto pedagógico homogéneo. La educación debía ser común, la misma para todos, no obstante las estadísticas evidenciaban diferencias cobertura educativa, desgranamiento y abandono. El problema era cómo las prácticas de enseñanza podían cubrir esos desfasajes, dando cuenta de los alcances y justificando los límites (problema que profundizamos en el capítulo 3). La categoría de normalización aplicada a la infancia escolarizada avaló un conjunto de comportamientos explicables desde la psicología a la vez que facilitó operaciones de invisibilización, rechazo, represión de otros, ambos avalados desde el sistema educativo. En esta sección identificamos los diferentes tipos de normas que sostenían en la clasificación de los comportamientos de las niñas y los niños, la modernización de la sociedad y de construcción de la identidad nacional para la escuela común: normas de desarrollo físico, normas de disciplina y normas de desarrollo psicológico.

Las normas de desarrollo físico fueron el caballito de batalla en las publicaciones científicas para la escuela por los primeros estudiosos de la psicología. Dejaron fuera del conjunto de lo normal un amplio abanico de anormalidades que repercutían en el desempeño escolar por: debilidad, mala alimentación, astenia sin causa de una enfermedad (fatiga extrema, inapetencia, palidez, enflaquecimiento), portación de una enfermedad infecciosa (tuberculosis o sífilis) o trastornos endocrinológicos (Talak, 2007, p. 381). El principio evolucionista del desarrollo (que abordamos en el punto 2.1.) determinó condiciones educativas al sostener que no podía haber desarrollo psicológico sin previo

desarrollo normal del cuerpo. Senet afirmaba: “Es menester, como decía Spencer, cuidar al animal, es decir al cuerpo, y también al espíritu” (Senet, 1929, p. 8). Filogenéticamente el cuerpo tenía entidad antes que la psiquis, orden que debía seguir cada ontogenia. Ese principio explicativo se presentó por los investigadores como una certeza, sin embargo fue acompañado de una etiología sumamente vaga e imprecisa, que no permitía dilucidar claramente las causas de las anormalidades así como tampoco diferenció los alcances y responsabilidades del Estado educador sobre las mismas.

Los estudios históricos sobre la infancia en la Argentina han relatado intervenciones que intentaron compensar las anormalidades fruto de la debilidad física por mala alimentación o por el desorden familiar que la provocara. Recién en 1906 comenzaron a funcionar los primeros espacios de “copas de leche” y “miga de pan”. Para 1914 el Consejo Nacional de Educación incluyó una partida anual para “alimentación adecuada” de las escuelas de Capital Federal y Territorios Nacionales, aunque no figuran suficientes datos respecto de la solvencia geográfica del recurso. Recién en 1926 quedó asentada la constitución de 6 cantinas escolares que proveían alimentos, que se acrecentaron a 46 en 1930 para atender a 300 niños cada una. Con el golpe del 30’ viró el escenario político. Se suprimieron las cantinas escolares con el argumento del elevado gasto público, cumpliendo con las demandas de la oposición hacia los gobiernos radicales, que reclamaban racionalización de la administración y achicamiento del aparato del Estado. La política cambió las funciones de la educación y organizó, promovió y estimuló la enseñanza primaria, sin convertirla en una “agencia de asistencia social o de beneficencia” (Talak, 2007, p. 161).

Para la detección de las anormalidades en los niños y las niñas, en 1924, se creó la función de “visitadora escolar”, de la mano de la higiene escolar seleccionaba a los escolares débiles, según sus aptitudes físicas, fisiológicas y psicológicas. La visitadora escolar hacía uso de conocimientos de la biología general, la biometría y la antropología del niño. Además estudiaba los conocimientos pedagógicos graduados según las edades, en un Curso de Visitadoras de Higiene Social, de dos años de duración, que dependía del Instituto de Higiene y en una cátedra en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. Si se especializaba en Visitadora de Higiene Escolar, en vez de la función de Visitadora para la Tuberculosis e Higiene Infantil, intervenía en la selección preliminar de los escolares a través de la construcción de fichas individuales, con los siguientes datos: raza, tipo, deformaciones,

anomalías, estigmas de organización o signos funcionales de insuficiencia, reacciones anormales o patológicas, etc. (Talak, 2004, 2008, p. 382). La intervención sobre la anormalidad infantil era para el sistema preventiva, porque esperaban proteger a los niños "normales" de la influencia negativa que podrían ejercer los niños "anormales" en una clase común. Por otro lado, esperaban un efecto profiláctico para con los mismos niños "anormales" y a la sociedad, porque sostenían que los niños deficientes podían ser iniciados más fácilmente en el delito (Talak, 2008, p. 382). Teniendo en cuenta estos datos, observamos que si bien la preparación de la maestra visitadora escolar era fundamentalmente pedagógica, ninguno de los documentos históricos ni las fuentes, mencionan instrumentos utilizados en las visitas que aludan a la determinación de pautas de desarrollo psicológico o intelectual, o detección de niveles de desarrollo y sí explicitan la discriminación de pautas físicas normales o anormales.

La disciplina física no se ajustó sólo a la salud corporal, sino también a la regulación de sus comportamientos, estableciendo pautas de normalidad del movimiento corporal en nombre de la higiene y el orden, que habilitaron evaluaciones y diagnósticos para normas de postura, posición y locomoción: "El maestro, el primer día de clase, les dará colocación a cada uno, por orden de estatura, y el alumno ya sabrá el sitio que le corresponde en la fila. Esta disposición no tiene que cambiarse durante el año" (Senet, 1928, p. 127).

El disciplinamiento de los cuerpos conceptualizado por Michel Foucault (Foucault, 1976-2000, 1973-1974/ 2005, 1976/ 2008, 1974- 1975/2001, 2000) ha situado la regulación corporal produciendo efectos individualizadores en los sujetos ordenada desde una vigilia panóptica. Senet indicó para la escuela común la mirada del docente sin "escondrijos" para asegurar que el alumno "no esté sin vigilancia" (Senet, 1928, p. 128):

Conviene que formen fila de a uno, porque de a dos en fondo, los alumnos de la segunda fila, ocultos por los de la primera, aprovechan esta circunstancia para incomodar a los de adelante, y rara vez se obtiene una formación correcta. (Senet, 1928, p. 127)

La indicación normativa al docente de observación constante reguló el vínculo con el estudiante vigilado a la vez que afectó la subjetividad del docente como vigilante. Mercante afirmaba que los niños debían sentirse permanentemente vigilados, porque si no lo sentían "con toda impunidad pueden hablar o jugar" (Mercante, 1930, p. 127). Consideramos intervino una regulación de "autogobierno" (Rose, 1997) en la escuela con el control de los



cuerpos dóciles incorporando la obediencia en la formación. El niño se adaptaba al orden establecido aún si no estaba siendo vigilado: “Los alumnos rompen marcha con el pie izquierdo y conservan las debidas distancias entre uno y otro (Senet, 1928, p. 128).” Es decir, Senet advertía que se trataba de un proceso a instalar desde el hábito: “Como los alumnos deben estar bajo vigilancia directa del profesor, al menos durante el primer tiempo, hasta haberles creado el hábito de formarse y permanecer en un orden, aún sin vigilancia ninguna (...)” (Senet, 1928, p. 127).

Avalado en el movimiento evolucionista biológico Senet citó a precursores como Herbert Spencer (1820- 1903), que como dice Roger Smith llevó “casi hasta el ridículo- la debilidad de la ciencia social basada en la biología” (Smith, 1997/ 1998, p. 11), sin embargo no utilizó todas sus categorías científicas para las normas físicas para la escuela. En primer lugar, Spencer utilizó la analogía de que la sociedad era como un organismo con funciones y estructuras, con perspectiva evolucionista y mecanicista. Sin embargo, consideramos que Spencer fue más flexible que Senet respecto de la habituación mecánica. Apostó a la regulación electiva individual de cada ontogenia, en vez de considerar el disciplinamiento físico áulico como táctica necesaria de los aprendizajes como aseguró Senet. Objetó además una legislación para un sistema de educación primaria estatal promulgado en 1870. Con esa derogación de la legislación Spencer quiso combatir a las regulaciones centralizadas del gobierno y privilegiar la elección moral individual (Smith, 1997/ 1998, p. 12), en nombre de una evolución sofisticada del ser humano no coercitiva.

En segundo lugar, respecto de pautas de comportamiento físico encontramos que Spencer (contrario a su época) fue crítico respecto de las discriminaciones educativas para con las niñas a diferencia de los autores argentinos que lo tomaron como referente. Spencer en sus escritos lamentó que los criterios educativos varíen “en lo que respecta a los niños”, en tanto “desgraciadamente no es lo mismo con relación á las niñas” (Spencer, 1868/ 1920, p. 222). El psicólogo inglés corroboró su argumento de desigualdad educativa con la descripción de los jardines de dos colegios, uno de niños y otro de niñas que podían observarse desde su ventana, y ofrecían un “pasmoso” “contraste entre ambos”. El primer jardín descubierto y arenoso proporcionaba un vasto campo de juegos de toda clase, donde abundaban barras y postes para ejercicios gimnásticos. Percibía Spencer: “ensordece la vecindad un coro de gritos y de risas, que advierte que los alumnos salen de clase y van a

correr y saltar” (Spencer, 1868/ 1920, p. 122). El segundo jardín de igual extensión, no había sido advertido como un “establecimiento de educación de señoritas” por Spencer, hasta que fue informado de ello. Sorprendido observó que: “no ofrece nada de particular para servir á los entretenimientos propios de la juventud” (Spencer, 1868/ 1920, p. 223):

Durante cinco meses no hemos oído ni un grito ni una risa. Algunas veces se distingue a las jóvenes, que ora avanzan lentamente por las alamedas, con los libros de estudio en la mano, ora se pasean dándose el brazo. Una sola vez hemos visto una que corría tras otra alrededor del jardín. (Spencer, 1868/ 1920, p. 223)

Desde los estudios actuales de género con perspectiva “orientada hacia el actor” (Stolen, 2004) las personas son concebidas como creadores activos de su propia realidad y no como víctimas pasivas de las cambiantes circunstancias (Stolen, 2004, p. 32), lo que permite aventurar desacuerdos, falta de consentimiento, e incluso resistencia, tendientes a modificar ciertas ideas de género y las prácticas institucionalizadas. No obstante, la autora ha señalado que las actividades a través de las cuales las mujeres ciertamente discrepan con lo estatuido, son por lo general individuales y ocultas (Stolen, 2004, p. 34) como la puntual corrida de la jovencita. Por el contrario, como todas las demás niñas y la directora, desde la perspectiva de Spencer las mujeres a menudo acataron las prácticas que las subordinan. Stolen, como Foucault, ha considerado que la subordinación no se debe exclusivamente a una versión represiva del poder, sino que además supone una producción de comportamiento identitario y algún nivel de consenso. Stolen ha pensado que los ajustes a las normas se ordenan desde una “estructura de oportunidad” (Stolen, 2004, p. 32) según las variables de valoración social que posee cada individuo respecto del género: edad estado civil, salud (y variables como la clase social y la etnia en el caso de la Argentina de comienzos de siglo XX). En función de la resultante del conjunto de variables presentes en cada caso las personas conservan o desarrollan nuevas estrategias económicas y sociales. Stolen ha planteado que en los comienzos de la socialización y la educación las pautas normativas tienen mayor efectividad. Spencer identificó la oferta educativa de las directoras de los establecimientos educativos que ponía en evidencia el sexismo y el clasismo de los valores no epistémicos insertos como epistémicos en un sistema educativo dispuesto a la reproducción de roles patriarcales:

¿Por qué esa pasmosa diferencia? ¿es que la constitución de las niñas difiere tan esencialmente de la de los niños, que no necesitan de esos ejercicios activos? ¿Es que las niñas no participan de los gustos que impulsan á los chicos á sus juegos bulliciosos? O bien, ¿debe pensarse que, mientras la Naturaleza ha dado esos gustos á los jóvenes como estímulos á una actividad sin la cual no pueden desarrollarse suficientemente, sólo ha dotado de ellos á sus hermanas para que sirvan de vejamen á las directoras de colegio? No; lo probable es que nos engañamos acerca del pensamiento que solemos atribuir á las personas encargadas de la educación del bello sexo. Aunque vagamente, sospechamos que dichas personas están bajo el imperio de la idea de que no es conveniente determinar en las jóvenes un robusto desenvolvimiento físico; que la salud fuerte y el gran vigor son cualidades plebeyas; que cierta delicadeza, una fuerza calculada por paseos de una milla ó dos, un apetito escaso satisfecho fácilmente, unido todo esto á ésa timidez que es compañera de la debilidad, se reputan cualidades más propias de las señoritas. (Spencer, 1868/ 1920, pp. 223- 224)

Las directoras de colegio infringían castigos a las señoritas que se comportaban fuertes y vigorosas. Eran sancionadas las que no adecuaban los comportamientos victorianos delicados, frágiles y tímidos, respuestas que se esperaba de las plebeyas o de los varones. No obstante Spencer patentizó la intencionalidad de reproducción de la subjetividad implícita en el sistema de enseñanza: “No esperamos que se confiese, pero presumimos que en el espíritu de las directoras de colegio se acaricia un ideal de señoritas muy parecido al expuesto. Si es así, no puede negarse la perfección del sistema establecido (Spencer, 1868/ 1920, p. 224).”

Pero para el autor el “ideal de señoritas” no era un artilugio exclusivo de las directoras, sino que esa idea desempeñaba un rol de regulación social. Spencer, proyectó una lectura crítica compleja desplegando una red de vínculos, que más invisible pero velado al fin, dedujo la demanda del orden social en las pautas culturales establecidas. Identificó como punto de llegada no prevista de antemano a los hombres como actores en una función social valorada y en una forma del deseo, ¿a quiénes hace sentir potente la debilidad femenina?:

Pero suponer que ese ideal sea también el de los hombres, es un profundo error. Sin duda, es cierto que no se sienten atraídos por las mujeres de formas varoniles; admitimos

sin obstáculo que cierta debilidad relativa, que parece reclamar protección, constituye para ellos un atractivo (...). (Spencer, 1968/ 1920, p. 224)

Nos interesa este detalle porque muestra conciencia de interpretación del autor respecto del efecto en la subjetividad de la concepción de infancia y adolescencia. En su análisis algunos actores fueron visibilizados y otros deducidos casi sin querer desde una naturalización que lo involucró con sus propios valores. Puso en evidencia una porción de un sistema que hoy llamaríamos patriarcal viabilizado y reproducido con los roles normalizados, desiguales y subalternos desde la escuela. Sin embargo, afirmamos en esta tesis, Senet y Mercante forjaron una “recepción negativa” (García, 2012) de la preocupación por la desigualdad educativa para las niñas presente en Spencer, ordenando un punto de “ignorancia organizada” (Valsiner, 2012a) en derredor de estos problemas planteados décadas antes en su referente intelectual fuente.

Encontramos que las normas de disciplina estuvieron ligadas al desarrollo moral. La norma en general quedaba asegurada con la adaptación armoniosa a la sociedad y a las leyes jurídicas, las patologías explicaban la constitución de la delincuencia infantil y juvenil. Si el niño había tenido inconvenientes con la ley era nombrado como delincuente y muchas veces era interpretado desde la psicopatología, al igual que el adulto, de causa biológica ligada a la degeneración orgánica hereditaria (marginalidad porque era transmitida por padres alcoholizados, sífilíticos, neuróticos u obreros extenuados) o social vinculada a la desorganización familiar (muerte o enfermedad de uno de los padres, miseria, promiscuidad). No nos ocupamos de este tema en esta tesis, no obstante cabe mencionar algunos abordajes tardíos de las nuevas prácticas. Recién en los 30' intervino en Argentina la Liga Argentina de Higiene Mental en los temas de la delincuencia infantil y el retraso mental (Talak, 2008). A partir de 1930, iniciaron los primeros tratamientos psicoanalíticos de Telma Reca y la creación de una cátedra de Psiquiatría Infantil, en la Facultad de Ciencias Médicas, en Rosario con llegada al país del psiquiatra italiano Lanfranco Ciampi para internación y tratamiento de los “anormales graves” (Talak, 2008). Kanner y Ajuriaguerra han coincidido en que a principios del siglo XX no había psiquiatras infantiles en sentido estricto, habiendo sido sus precursores los educadores y pedagogos que se ocuparon de la reeducación de las deficiencias sensoriales y el atraso mental.

En la escuela el niño indisciplinado se desviaba de la norma adaptativa del ambiente escolar. Mantenerse en la escuela era sinónimo de normalidad, por lo tanto la indisciplinada, asociada muchas veces a patologías afectivas y del carácter, o los problemas de aprendizaje, con todas las variantes de déficit intelectual (idiotas, retardados o débiles), eran en sí mismos un diagnóstico. La anormalidad como categoría tenía variaciones según las posibilidades de remisión. Los anormales leves podían reeducarse al decidir las condiciones diferenciales de educabilidad, pero los severos podían recibir solamente tratamiento médico. Si bien el diagnóstico de la anormalidad fue temprano y necesario para el sistema educativo argentino, la educación de los anormales fue tardía en Argentina. Sólo cuatro instituciones se dedicaron a la educación de los “anormales” en todo el país y posteriormente a 1920 (Talak, 2008): el Instituto de Enseñanza Especial creado en la provincia de Buenos Aires en 1924, el Instituto Psicopedagógico de Buenos Aires, creado en 1920 funcionaba como escuela diferencial y tenía orientación pedagógica; el Asilo Colonia Regional Mixto de Torres comenzó a dar un "tratamiento médico pedagógico" al 30% de los asilados en 1916 clasificados como "idiotas" (antes sólo había atendido al 10 % de los internados desde 1899) y la Clínica Psicológica, creada en 1922 como un anexo de la Cátedra de Neuropsiquiatría Infantil en la Universidad del Litoral, que no presentaba objetivos psicopedagógicos.

En la enseñanza común fue fundamental el mantenimiento de la disciplina en el aula, y el manejo de la afectividad y los impulsos. Ambos estaban identificados por los psicólogos y pedagogos como graves problemas que podían poner en riesgo la enseñanza. No obstante, a partir de nuestra indagación resaltamos que estos intelectuales no produjeron teorías y/ o prácticas concomitantes de intervención normadas para abordarlos de manera sistemática. Afirmamos que el tratamiento de la indisciplinada, sus límites y los castigos fueron para la primera psicología argentina aplicada a la escuela un tema tabú. Asimismo, establecemos en esta tesis que entre los autores argentinos y las referencias de la literatura científica fuente (que legitimaban el saber positivo y cierto sobre la disciplina y las formas de control de los impulsos en la escuela) hubo diferencias llamativas. Senet preocupado por la heterogeneidad de la escuela común, que ofrecía el peligro de la mezcla de los niños provenientes de distintos hogares constituyendo un “sesgo de preferencia”, sancionaba:

En la escuela debe, dentro de lo posible, establecerse una selección de niños buenos, y si existiesen alumnos para los que todos los procedimientos de corrección hubiesen

fracasado, es preferible eliminarlos, para que no contaminen a los demás; es decir, se sacrificará a uno por la salud de todos. (Senet, 1928, pp. 37- 38)

Para Senet había niños buenos y niños malos, y la escuela común no era para todos. El Estado evaluó las aptitudes ciudadanas con una tecnología psicológica que determinó las posibilidades de lo que era estudiable en la infancia. Aportó una definición de psicogénesis, a la vez que una cosmovisión de la infancia normal aceptable. El binarismo científico de lo bueno y de lo malo fue más potente como herramienta interpretativa de las “expectativas de futuro” que las experiencias que los niños pudieran esgrimir. Con la creencia progresista de que la educación era una herramienta de transformación, convivía un diagnóstico estático y estanco, opuesto al criterio que casi un siglo después tendría la *Ley Nacional de Salud Mental* (Ley 26.657), en donde las capacidades humanas son adquiribles y los diagnósticos pausas heterogéneas en la secuencia. Los niños malos, tenían mal pronóstico, la evolución a futuro estaba prevista ordenada por un diagnóstico (con componentes racistas y clasistas) de una vez y para siempre y sin ninguna participación del involucrado.

(...) la ley histórica de que nos habla Spencer en su tratado de La Educación, no es sino una ley de oportunidad rigurosamente biológica. De ahí que insistamos con nuestros cuadros, susceptibles de muchas interpretaciones; pero, desde luego, para leer en ellos la evolución de una aptitud, y cuándo y en qué circunstancias reaparece en un grupo que es la estructura viviente de la raza. (Mercante, 1930, p. 115)

Sin embargo, (de manera semejante a como reparamos en el apartado anterior respecto al género) Spencer tuvo una concepción distinta sobre la maldad en los niños, relativa a una psicología general y no como una cualidad. Advirtió que:

La idea popular de que los niños son *inocentes*, verdadera si se la refiere al *conocimiento* del mal, es completamente falsa aludiendo al *instinto* del bien. Esto se lo probará media hora de observación junto a una nodriza cualquiera que no cierre involuntariamente los ojos. Los niños, cuando quedan entregados a sí mismos en las escuelas, se tratan entre ellos más brutalmente que los hombres, y si se les abandonase á sí mismos en edad más tierna, su brutalidad sería mayor. (Spencer, 1868/1920, p. 181)

Spencer no partió de una concepción binaria de niños esencialmente buenos y niños malos contagiosos. Independientemente de que esta cita invita a reflexionar respecto de la originalidad freudiana de la niñez perversa polimorfa de 1905 en *Tres ensayos sobre la*

*sexualidad* (Freud, 1905), Spencer sugirió al educador considerar un “lento y prolongado” desenvolvimiento (Spencer, 1868/1920, p. 181) en lo que atañe a la madurez moral de la infancia. Advirtió la contraparte de regulación de expectativas ansiosas y reprimendas despóticas de los educadores, en donde para él no estaban mejor parados respecto del desafío, los maestros que los padres biológicos, como desplegamos más adelante en este mismo capítulo respecto a su entendimiento sobre el origen de los aprendizajes en los niños.

Por el contrario, Senet consideró necesario exponer “todos los procedimientos de corrección” de las indisciplinas y los impulsos infantiles, aunque no desarrolló la muestra prometida. Igual que Mercante, presentó una constante recurrencia a la necesaria disciplina que debía aplicar el maestro, para guardar el orden del aula. Sin embargo, a diferencia de todas las reglas técnicas y tácticas para la eficacia educativa explicitadas por los autores en los demás temas, el procedimiento de correctivos y castigos fue mencionado como necesario, no obstante no teorizado ni detallado. Encontramos citas contradictorias respecto de ello: “En caso de desaplicación inveterada, recúrrase a otros medios, pero no a hacerlos estudiar o llenar el deber a la fuerza” (Senet, 1928, p. 112).

Estos primeros psicólogos argentinos indagaron la conducta emocional y relacional de los niños en función del desarrollo de las respuestas aceptables para la sociedad. ¿Cuáles eran los métodos óptimos de disciplinamiento infantil? ¿Eran obvios? ¿Esas técnicas sí podían ser espontáneas y quedar libradas a la ocurrencia docente por oposición a todos los demás procederes de enseñanza? ¿No podían asentarse por escrito en un manual de formación docente? Consideramos aquí que la instrucción al maestro sobre el tratamiento de la indisciplina fue un misterio, una incógnita.

La advertencia respecto del peligro de la indisciplina para la pedagogía, fue sin embargo obsesiva y constante. Mercante advierte de la necesidad de “dominar a los niños con la vista” (Mercante, 1930), y de la elección de los temas de clase según las bandas horarias convenientes e inconvenientes para la enseñanza: “Tiene sus horas de excitación y sus horas de calma de las 10 a las 12 del día; de las 4 a las 5 es cuando su espíritu belicoso parece más activo. (Mercante, 1930, p. 145).”

Spencer aunque atravesado del más puro evolucionismo social, advertía que no se podían permitir que se multiplicaran las sanciones morales a toda manifestación de expresividad del cuerpo de las niñas entendidas como transgresiones punibles. La expresión

subjetiva del cuerpo femenino como lo hacía un niño varón normal era reprimida y sancionada:

Entonces, ¿se deberá permitir á las niñas que corran como locas y crezcan entre brincos y porrazos?”, exclamará algún censor de costumbres. Tal es, nos lo imaginamos, el temor siempre presente en el espíritu de las directoras de colegio. Resulta de informes exactos que, “en los establecimientos de educación para señoritas”, se consideran como transgresiones punibles los juegos ruidosos á que diariamente se entregan los niños, é inferimos que les son prohibidos por temor á que adquieran hábitos impropios de señoritas bien educadas. (Spencer, 1868/ 1920, pp. 224- 225)

Las restricciones para las niñas figuraron de manera abundante en las publicaciones científicas de la psicología argentina. No obstante, a diferencia de las fuentes extranjeras los autores no hacen mención a su condicionamiento social como causal, por lo cual podemos afirmar se trata de un punto de “ignorancia organizada” (Valsiner, 2012a) en los intelectuales locales en tanto fue desconocido sistemáticamente, podemos identificarla como una “zona de invisibilidad” (García, 2012) teórica para los autores. En los capítulos próximos atendemos al sistemático tratamiento de la incipiente psicología local para con desigualdad de género en las capacidades intelectuales de las niñas, así como la redundante indicación de limitaciones en los juegos, las oportunidades formativas y los permisos en desmedro de ellas.

Las normas de desarrollo psíquico tuvieron un estándar basado en las capacidades o el desempeño promedio (que demostraban niños de determinada edad en una actividad específica), una norma para los niños de esa edad. Una vez legitimada permitió “evaluar la normalidad de todo niño en relación a esa norma” (Rose, 1990, p. 8). Cada niño quedó situado al interior del conjunto de la población infantil. La infancia quedó normalizada en un orden lineal y jerárquico. Los cortes transversales según la edad tuvieron una legitimación científica en una dimensión continua del desarrollo. El despliegue escolar pautado por el tiempo fue el principio disciplinar organizador de la psicología infantil, y delimitó por fuera de ese eje de progreso paulatino el comportamiento anormal, para los demasiado adelantados o los retrasados respecto del ritmo evolutivo puesto como expectativa. Los hábitos, el vocabulario y la comprensión se normalizaron y se disciplinaron a través de evaluaciones y



diagnósticos (Rose, 1990, 1996/ 2005) (Danziger, 1990/ 2001, 1990/2007) (Gould, 1981/ 2004). Así “el crecimiento y la temporalidad pudieron así convertirse en principios organizadores de una psicología infantil” (Rose, 1990, p. 8). Se tradujo la conducta infantil, se hizo legible la vida de la niñez a través de los parámetros de normalidad de la vida del alumno, y por lo tanto calculable en los dispositivos de la escuela al alcance del maestro. La técnica de la psicometría normalizó técnicamente a los niños que planteaban problemas educativos al estilo de las escalas de desarrollo utilizadas por Binet, pero además de un medio de evaluación ofrecieron un modo nuevo de pensar la niñez:

Pues esas escalas no eran meros medios de evaluación: eran nuevos modos de pensar la infancia, modos novedosos de ver a los niños, que se difundieron rápidamente entre maestros, trabajadores de la salud y padres por medio de la literatura científica y de divulgación. (Rose, 1990, p.14)

Esas tecnologías modificaron la conciencia sobre las concepciones intelectuales sobre las niñas y los niños. Modelaron la educabilidad infantil, la normalidad y la expectativa de los vínculos en el desarrollo de su subjetividad. La enseñanza escolarizada fue el ámbito del moldeamiento subjetivo, donde los maestros tuvieron un papel central de intervención en la infancia a partir de las categorías psicológicas que los pensaron. No podían permitir que el hacer de los maestros fuera artesanal necesitaban homogeneizarlo según “los fines que la escuela persigue, ligada a las necesidades del Estado” (Mercante, 1930, p. 323).

Se introdujo una nueva concepción de niñez con un estándar de legitimación científica. La norma era una sin versiones ni heterogeneidades. En esta tesis aseveramos, que la relación entre crecimiento y temporalidad basada en el principio evolucionista biológico, ofreció a estos autores una noción de desarrollo psicológico como una categoría natural –“clase natural” afirmarían Danziger (Danziger, 1999) - que prescindió del esfuerzo de definir las. Consideramos que esta certeza fue tan rotunda que no conmovió los postulados centrales de la noción de desarrollo psicológico natural incluso frente a proposiciones contrarias como las de la Escuela Activa.

Desde la perspectiva de la historia disciplinar se ha mencionado que la difusión de las ideas de la Escuela Activa (a partir de la década de 1920) no introdujo modificaciones sustanciales a la primer psicología argentina (Talak, 2007, p. 378). Nos detenemos en esta cuestión porque consideramos que desde los objetivos planteados para esta tesis esta

afirmación necesita ser indagada, porque nos permitirá tomar una ventaja explicativa en la comprensión de las concepciones psicológicas de la primera psicología argentina sobre la niñez. Basamos la disquisición en que consideramos que los principios psicológicos de la escuela Activa fueron opuestos a la psicología de la tradición normalista tradicional, por lo tanto debe explicarse cómo pudo ocurrir que estas lecturas no hayan reestructurado inmediatamente las pautas de la psicología para la escuela en estos autores. Nos ocuparemos en este apartado de fundamentar las razones por las cuales pudo ocurrir esta continuidad, postulamos que se proyectó la "psicologización" de la pedagogía (Rose, 1996/2005) al asimilar las nuevas teorías a las conocidas. Para ilustrar el acento puesto en la continuidad con la tradición experimental citamos las opiniones del mismo Mercante sobre la Escuela Activa, en tanto consideramos que allí se produjo un "fallo en la implementación de un saber" (García, 2012) por el desconocimiento sistemático de una zona de invisibilidad conceptual, produciendo otro foco de "ignorancia organizada" (Valsiner, 2012a). Si bien los fundamentos de la Escuela Activa son citados por Mercante en algunas de sus obras -"Los Museos Escolares" (Mercante, 1893), "La educación del niño" (Mercante, 1897), "La Crisis de la pubertad y sus consecuencias psicológicas" (Mercante, 1918) y *Pedagogía* (Mercante, 1930)-, afirmamos en esta tesis que los postulados centrales de la misma quedaron esencialmente descuidados o contradichos, planteo que corroboramos a continuación.

En consonancia con la Escuela Activa, los textos oficiales escritos con el propósito de "formar la conciencia pedagógica del maestro sobre sistemas y métodos" incluyeron sistemáticamente el estilo pragmático de las actividades. Las actividades iniciaban sencillas y observacionales para complejizarse luego en abstractas, como indicaría el principio evolutivo "de las leyes del crecimiento", ampliando la intuición de los grandes pedagogos con el "conocimiento psicológico del espíritu" (Mercante, 1930, p. 282). En esta línea se enrolaron los inicios de cada clase áulica con la mostración de objetos o láminas, la constitución de los museos escolares y los paseos educativos.

Por un lado, algunos principios de la Escuela Activa fluyeron en la pedagogía argentina sin chocar con ninguna pauta valorativa. Mencionaremos tres de ellos que se repitieron conceptualmente en las obras de pedagogía y formación docente. Un principio plantaba hacer reflexionar al niño, ponía como condición que el pensar nazca directamente de lo concreto. Otro de ellos era la demostración que el niño poseía una memoria notable de los

hechos concretos, pero no tenía aptitud para elevarse a las ideas abstractas hasta los 13 años. El tercer principio que tuvo mucha presencia en las publicaciones promovía estimular al niño en el seno de lo concreto, “despertar lentamente la razón mediante el contacto continuo con las cosas; hacerle reaccionar sobre objetos visibles y palpables” (Mercante, 1930, p. 283).

No obstante, por otro lado, advertimos en esta tesis que los pedagogos oficiales justificaron con los principios de la Escuela Activa la desestimación de ciertos aspectos del currículo por sobre otros que no estaban contemplados en los textos fuente. Puede observarse esto cuando Mercante recomendó: “(...) subestimar los medios a los fines; que no cultiva el arte por el arte, que no es cultura por la cultura misma, ni práctica del deporte por el deporte” (Mercante, 1930, p. 281).

Este fundamento teórico psicológico extranjero se ajustó (como profundizamos en el capítulo 1) al desaliento del aspecto humanista, estuvo en consonancia con políticas de tipo clasista, que esperaban de la escuela pública, expedir masas de alumnos alfabetizados, que pudieran votar y desempeñarse en el mercado laboral lo antes posible. Muy por el contrario las artes y las humanidades no fueron subestimadas ni desvalorizadas para las escuelas de elite. Tampoco los teóricos de la psicología tuvieron dudas en incorporar metodología positivista para garantizar la ciencia, conformando un antes y un después de la psicología experimental. Entonces afirmaba Mercante: antes “sólo era posible *presentir*, hoy se *sabe*” (Mercante, 1930, p. 280). Sin embargo, los fundamentos que forjaron la novedad de la Escuela Activa de manera estructural, no tuvieron asimilación fluida en la pedagogía que pudo sostener la primera psicología argentina. Mencionamos a continuación, algunos de los postulados centrales de la Escuela Activa, que consideramos no tuvieron asidero teórico relevante ni consecuencias prácticas indicadas sistemáticamente, para las aulas de la escuela común. En primer lugar la Escuela Activa se vanagloriaba por ser:

(...) un movimiento de reacción contra lo que existe de medioeval en la escuela contemporánea, contra su formalismo, contra su hábito de colocarse al margen de la vida, contra su incompreensión radical de lo que constituye en el fondo y la esencia de la naturaleza del niño. (Mercante, 1930, p. 281)

Las prácticas pedagógicas explicitadas en las pedagogías de Senet y Mercante estuvieron colmadas de formalismos. Opusieron la escuela a la vida, prácticamente no consideraron,

como advertimos más adelante en este capítulo, la vida del niño y la niña antes y fuera de la escuela. El ideal de la Escuela Activa era “la actividad espontánea, personal y productiva” (Mercante, 1930, p. 281) claramente este ideal era opuesto a la regulación al infinito de las actividades y los movimientos infantiles y fue también opuesto al disciplinamiento de las expresiones simbólicas y lúdicas infantiles (como profundizamos luego en el capítulo 4). La Escuela Activa consideró dos postulados, que consideramos dan cuenta de la concepción fundacional que tenían sobre la niñez. El primer postulado que caracterizó a la Escuela Activa planteó:

(...) como tiende a realizar, ante todo, la expansión de lo que mejor existe en cada niño, no hay definición *a priori*, programa *a priori* ni método *a priori*. La escuela activa no es, *deviene*. Lo que era ayer no lo será mañana. Es en función de individualidades infantiles que la crean. (Mercante, 1930, p. 282)

El segundo postulado discurrió que:

(...) No es el caos sin organización ni tampoco el organismo rígido. Es un organismo con todo lo que significa de orden y de improviso, de precisión en lo universal y de indefinido en lo individual. En una palabra: *la escuela activa es la que por primera vez en la historia hace justicia al niño*. (Mercante, 1930, p. 282)

Sin embargo, postulamos que justamente estos dos principios, que citó Mercante de Pestalozzi, quedaron casi inadvertidos en el resto de la Pedagogía de Mercante y no se hicieron práctica efectiva de su letra viva. Desde la perspectiva de esta tesis, centrada en la construcción psicológica de la niñez que revisa la historia disciplinar, la concepción intelectual psicológica insistió en diferencias recurrentes con la bibliografía de referencia extranjera. Al no advertir las diferencias esenciales que tuvo con la Escuela Activa, Mercante generó un “efecto negativo de la recepción” (García, 2012) y por lo tanto no diferenció niñeces. No quedó manifiesto en el foco puesto en la actividad de cada niño y por lo tanto se invisibilizó la importancia del interés en fundar los métodos educativos, en la apropiación real del conocimiento y el conocimiento psicológico de las niñas y los niños. La Escuela Activa, supuso una fundamentación naturalista en la capacidad del niño de motorizar su desarrollo, pero que independizó de la naturaleza y atendió a los procesos de enseñanza y aprendizaje como construcciones humanas no naturales. Si los procesos de enseñanza se podían regular por medio de formas sociales se rompía con la normalización. Si se hubieran alojado

los principios centrales de la Escuela Activa se podrían haber habilitado diferentes formas de niñez. La infancia no se registró condicionada según las marcas culturales particulares respecto del género, el status social y etnia, que hubiese multiplicado las formas particulares de infancia (niñas, niños del campo, niños indios y mestizos, los niños de la esclavitud, los niños pobres) a la vez que de sujetos pedagógicos no homogéneos. Consideramos que la Escuela Activa habilitó a modificaciones sustanciales en la manera de tener en cuenta a los niños, sus expresiones y formas de establecer vínculo, no obstante estos temas no se vieron reflejados en la primera psicología que se ocupó de la infancia en argentina. Señalamos posible que este foco conceptual haya instalado en la primera psicología argentina (en donde no pudieron las propuestas señaladas como innovadoras) un “patrón de ignorancia”, en el sentido en el que Sandra Harding utiliza el concepto (Harding, 2006, p. 32). La *Standpoint Theory*, sugiere que todo conocimiento científico supone una posición política, que sin reducirse a ella ya que supone condiciones de científicidad sostenibles, explica los intereses y valores no epistémicos que poseen sus autores (Harding, 2006). Harding señala que la producción de políticas públicas y las disciplinas de investigación humana instrumentadas por los grupos dominantes, pueden anular o desvalorizar los patrones de conocimiento y marcos conceptuales emergentes de los grupos en desventaja. Desde la grilla científico positivista, no fue advertido, no fue conveniente, o fue ignorado lo que tenía de diferente esa propuesta, que daba un lugar de actor al niño que lo corría del escenario natural evolucionista, mecánico de pedagogía fabril, garante de la producción de ciudadanía. Estos supuestos convenientes tomaron caminos institucionales, políticos y los valores culturales e intereses de los grupos dominantes se plasmaron en función de las disputas de poder. Las prioridades de la primera psicología argentina no fueron solamente científicas. Hubo contradicciones e inconsistencias groseras que quedaron invisibilizadas ante las urgencias normativas de las concepciones psicológicas para la instrumentación pedagógica de la infancia local.

### **3 La selectividad y la discrecionalidad fueron funcionales a la urgencia**

#### **3.1. Las categorías preferidas para modelar al niño**

En primer lugar, este núcleo temático hace foco sobre las particularidades de la recepción científica. Atendemos al uso que hicieron los autores locales de categorías psicológicas extranjeras ordenadas dentro del principio explicativo de la biología evolucionista. Afirmamos que al asegurar la secuencia rígida e indiscutible de la Naturaleza en el desarrollo psicológico de la infancia generaron sesgos de preferencia conceptual. En el capítulo 1 probamos que la primera psicología argentina aludía a una psicogénesis, aunque esgrimía esta categoría sin una explicación de los procesos de génesis y de transformación psíquica –igual tratamiento dieron estos autores al concepto de aptitud y de patologías psicológicas de la infancia-. Los desarrollos y los procesos de cambio psicológico eran tan misteriosos como los temas esotéricos de la religión, que estos mismos autores positivistas querían combatir. La posición que sostenemos en esta tesis, y que indagamos en este apartado a través de las categorías que los autores propusieron como norma de una psicología de la infancia, es que en Argentina se consideró una primera psicología basada en la evolución, pero que sorteó los dos bastiones del cambio en el tiempo: el concepto de génesis y la interrogación del concepto de desarrollo psicológico. Afirmamos que en la primera psicología local se entendió por desarrollo psicológico una transposición de lo biológico a lo psicológico en términos de un ritmo lineal, analizamos sus términos aplicados a la educación infantil:

(...) así como se le procura al niño la nutrición, el abrigo y el vestido, sin intervenir en el espontáneo desarrollo de los miembros y las vísceras, “el cual sigue su marcha y su ley”, así también pueden facilitarle sonidos que imitar, objetos que examinar, libros que leer, problemas que resolver, sin perturbar de modo alguno (...) la “marcha natural” de la evolución mental. (Spencer, 1868/ 1920, pp. 94- 95)

No obstante, hasta Spencer, máximo exponente del evolucionismo de Lamarck, hizo intervenir la educación como activa transformadora del proceso evolutivo, en tanto aseguró que no alcanzaba con “confiar completamente los niños á la disciplina de la Naturaleza” (Spencer, 1868/ 1920, p. 93).

El imperativo naturalista en psicología precisó de las evidencias probadas, aunque legitimadas en el ámbito académico con el apoyo y los cruces disciplinares con otras disciplinas. La fisiología, la biología evolucionista, la medicina, la psiquiatría, proveyeron de andamios, consecuencia de la imperiosa necesidad de arrastrar valores epistémicos, categorías conceptuales y metodologías de investigación, de las tradiciones bien asentadas

como científicas del siglo XIX. Así se habilitó el uso de las teorías de la evolución biológica con elementos lamarckianos en *Principles of Psychology* de Herbert Spencer (Spencer, 1855/ 1900), y se apropió la teoría evolutiva desarrollada por Charles Darwin en *Origin of Species* (Darwin, 1859/ 2010) para identificar componentes de herencia y adaptación psicológica al medio ambiente en la conducta humana o el pensamiento. Spencer trasladó confiado el principio evolutivo de la vida (Darwin, 1859/ 2010, 1871) a una evolución psicológica ordenada en fases con las transiciones de los sistemas de educación:

Cualquiera que sea, pues, la impaciencia con la que podamos ver el conflicto actual de los sistemas de educación, por pena que nos inspiren los inconvenientes que le acompañan, estamos obligados á reconocer que es una fase de transición por la que es necesario pasar y de la que el bien ha de salir. (Spencer, 1868/ 1920, p. 81- 82)

Para Spencer, como en Lamarck, la educación filogenética tenía implícita una dirección hacia la perfección: “no hay sólo sucesión en el tiempo, la hay también en la causalidad” (Spencer, 1868/1920, p. 81). El teórico británico apeló a atender al desarrollo de la especie humana para favorecer el desarrollo educativo ontogenético de cada individuo. Así introdujo un paralelismo filo ontogenético, que resolvía la secuencia de los procedimientos educativos, como él afirmaba, “si consultamos la marcha de la Naturaleza”, para que sea eficaz y pronta la secuencia educativa: “(...) la gramática ha nacido con posterioridad á la lengua, debe ser enseñada después de ella: deducción á cuya exactitud harán justicia cuantos conozcan la relación que existe entre la evolución del individuo y la evolución de la especie” (Spencer, 1868/ 1920, p. 86).

Varios historiadores de la psicología, han señalado la presencia de componentes evolucionistas de Darwin como de Lamarck en la naciente psicología argentina. Las lecturas evolucionistas que prevalecieron fueron las de Ribot y Haeckel, muchas veces a través de reseñas de la obra de Darwin y Haeckel, pero con la incorporación de “argumentos lamarckianos” (Talak, 2000, 2005b, 2005c, 2008, 2010, p. 7). La explicación de la transformación de las especies en la comunidad científica en 1880, incorporó la categoría de la herencia de los caracteres adquiridos, sin formar un “neo- lamarckismo” opuesto al pensamiento de Darwin, sino más bien un “marco postdarwinista”, que sumaba a la primera la de la influencia del medio por sobre el mecanismo de la selección natural (Talak, 2000, 2005b, 2000c, 2010, p. 7). En la primera psicología argentina estuvieron presentes un

evolucionismo spenceriano que operó el optimismo del progreso determinista de Lamarck, tanto como algunos elementos del evolucionismo darvinista (Ruse, 2008) (Gould, 1977/ 2010/ 2004a), ya que los autores no pusieron el acento en la inconsistencia azarosa del destino. Sin embargo, este evolucionismo particular fomentó el cambio heredado selectivamente y afectó las tesis científicas sobre la infancia y sus consecuentes prácticas psicológicas y pedagógicas.

No es necesario decir que el principio fundamental de la educación, á saber: que la distribución de los estudios y su método deben corresponder al orden de evolución y al modo de actividad de las facultades; principio tan visiblemente verdadero, que una vez enunciado parece claro como la luz (...). Los maestros y profesores han debido por necesidad tenerlo presente en su conducta, por la sencilla razón de que sin él la educación nunca hubiera sido posible. Jamás se ha enseñado la regla de tres antes que la suma (...). (Spencer, 1868/ 1020, p. 91)

Esta forma fiada de apoyatura en una disciplina naturalista, con más deseo de semejanza en la forma del cambio biológico que factibilidad en la comprobación de la conexión con la psicología dejó habilitadas metodologías como los test mentales, cuestionarios y el uso de estadísticas para el estudio de la inteligencia y otras habilidades y aptitudes en el desarrollo infantil.

La educación con el ritmo de la Naturaleza apeló a las expectativas y las garantías del progreso: “Se ha renunciado al sistema de violentar la Naturaleza y se ha huido de favorecer la precariedad” (Spencer, 1868/1920, p. 83).

El método experimental se ofreció a la enseñanza como forma natural del aprender porque aseguraba la transición de lo precario a lo sofisticado, la progresión de lo concreto a lo abstracto. Este tratamiento evolutivo de la educación sí tuvo pregnancia en nuestro territorio. El argentino José Ingenieros también utilizó el apoyo de la psicología en otro conocimiento disciplinar ya legitimado científicamente cuando sostuvo una explicación psicológica general de la inteligencia humana, que involucraba a la fisiología para dar cuenta de ¿por qué la gran mayoría de los hombres son mediocres y sólo los genios se presentan de manera estadísticamente excepcional? (Ingenieros, 1906, 1910a, 1910b, 1913/ 2003; Malagrina, 2014a, 2015a), desplegamos este tema en el capítulo 4. Asimismo, el uso de una metodología técnica ya legitimada científicamente por el orden natural, limitó las temáticas



abordables por la psicología y angostó conceptualmente su estudio en función de las formas metodológicas, que en otras tradiciones de investigación exigían maneras distintas de ser exploradas. Por esa razón el estudio de la memoria en los niños y las niñas cobró carácter ejemplar, en tanto dúctil de abordar desde las metodologías características de las ciencias naturales, investigada a través de la exploración y la experimentación vía los test y los cuestionarios en la escuela (Malagrina, 2015a, 2015b). Entonces estos investigadores estimularon e implementaron cantidades de test y de cuestionarios psicológicos como el sostén de una pedagogía que constataba con el recuerdo que había habido aprendizaje en el niño. Relevamos las metodologías implementadas más frecuentes para el estudio de la progresión de la memoria infantil: enumerar cuántas palabras recuerda, listar una asociación de palabras, reproducir textualmente enunciados oídos, aumentar la cantidad de colocación de acentos, repetir las lecciones, las rimas y las poesías. Así la definición de la categoría conceptual contiene la perspectiva del lazo con el sujeto niño- alumno de las prácticas, lo define y marca las expectativas para con él: “Memoria. Esa facilidad de recitar frases, versos, detalles y descripciones de las cosas, con que nos asombra el niño, primero al aprender a leer, luego, a los 10 y 11 años, en recitar páginas de los compendios que estudia (...)” (Mercante, 1930, p. 106).

Un sujeto niño-alumno capaz de repetir, valioso por su capacidad de ajuste y adaptabilidad al modelo. Afirmamos aquí que el interés intelectual en el estudio de la memoria fue central en la primera psicología argentina en dos sentidos. En primer lugar desde esa definición de la memoria fue susceptible de ser estudiada por medio de las prácticas psicológicas objetivas, positivistas, dúctiles a la medición de parámetros de progresión y progreso psicogenético (de la acotada copia objetiva perceptiva en las lecturas y descripciones de las cosas a la reproducción y retención mental de datos abundantes y acumulativos). En segundo lugar el estudio de la memoria desde esa definición categorial fue consecuente con la expectativa pre formativa de adaptabilidad infantil a los modelos de la educación pública, que fomentaron y necesitaron del automatismo y la repetición del ejercicio mecánico como explicación central del origen y la progresión de la memoria humana.

No obstante, en el *Informe acerca de las escuelas de Battersea* y los métodos que allí se practicaban, Spencer indicaba que: “La enseñanza, en todo el curso preparatorio es

principalmente oral y facilitada con demostraciones derivadas de la Naturaleza” (Spencer, 1868/ 1920, p. 95).

Esta concepción de la memoria fue muy diferente a la que predominó en la primera psicología argentina, desprestigiaba según Spencer a todo intento por hacer estudiar de memoria o mecánicamente. Sin embargo, por más que Spencer haya sido un referente de cabecera para los exponentes de la psicología argentina, los procedimientos de lectura mecánica fueron centrales y ponderados por los psicólogos incipientes que influyeron en la pedagogía argentina. Afirmamos que Mercante delimitaba la memoria estudiada a través de un “sesgo de preferencia” (Wilholt, 2009) de las funciones psicológicas utilitarias para la escuela. Hacemos uso de la expresión conceptual “sesgos de preferencia” en el sentido en que lo propone T. Wilholt (Wilholt, 2009), cuando los resultados de la investigación reflejan excesiva o indebidamente las predilecciones de los autores. Ordenaba las categorías psicológicas de aprendizaje y memoria implicando la segunda a la primera, así aseguraba que “aprender es un fenómeno de la memoria” (Mercante, 1930, p. 214) refiriéndose esencialmente a la corroboración de actividades reproductivas en los niños. Más adelante en este Capítulo, nos ocupamos de desplegar otras versiones en las que los científicos argentinos se desviaron radicalmente de algunas hipótesis troncales, de los mismos autores que ellos tomaban como fuente. Afirmamos que la complejización de la memoria reproductiva corroboraba el normal desarrollo psicológico en el nivel filogenético que correspondiente de la especie, fue una representante del concepto de instinto en el humano, esperable en la ontogenia desarrollado y fortalecido por las metodologías de la ejercitación repetitiva y del hábito. El estudio positivo de la memoria no posibilitó el uso de métodos introspectivos, por lo tanto se instituyó en la valoración del recuerdo como dato objetivo y acumulativo. Esto supuso que consideraran al olvido como disfunción, como la falta de estudio o de fijación, o como una falla o como la corroboración de los errores en la enseñanza o en el aprendizaje. Observamos por ejemplo, que en las publicaciones de los *Estudios de Pedagogía y ciencias afines* los incipientes psicólogos aconsejaron sobre las redacciones áulicas (las llamadas composiciones), incentivaban a los docentes y a los pedagogos a que soliciten a sus alumnos los temas que fueron sistemáticamente los sustantivos (la vaca, el caballo, la primavera, etc.) y privilegiados los objetos. Rara vez la propuesta narrativa aludía a las personas, en ese caso la temática se ofrecía como un

estado estanco (la infancia, la función de la mujer) (Mercante, 1908b, p.71, 1909, 1914). Como se detalla en un artículo de Víctor Mercante sobre *La afectividad en la composición*, se estimularon descripciones presentistas, evitando la promoción de secuencias y acontecimientos (Mercante, 1908b, p. 71, 1914). La expectativa de la composición ponía en primer plano la completitud de los datos y la corrección gramatical. En los temas como los viajes, los paseos y los días de campo, estaba dirigido el foco hacia una descripción exhaustiva, es decir, los niños debían mencionar el registro perceptivo de los cinco sentidos, con observaciones adaptadas a lo observable y coherentes (Mercante, 1908b, p. 71). En una de sus primeras investigaciones colecciona cinco mil composiciones como materia prima de un libro organizando clases por edad y género (Dagfal, 2010; Mercante, 1893). No obstante la cuantiosidad de los datos no se correspondía con la profundidad de la indagación sobre los intereses de las niñas y de los niños. La composición infantil debía volver perceptivo y realista el cúmulo de datos para que tome sentido pedagógico: "El niño para ser un almacén de pensamientos, debe ser antes un almacén de imágenes" (Mercante, 1930, p. 154).

Articulamos estas propuestas metodológicas de los primeros psicólogos para la enseñanza con que el estudio de la historia como asignatura estuvo relativizado en las publicaciones de Mercante (que recién la habilitaba y la promovía para el alumno en su juventud), con respecto una sobrevaloración de los estudios del "acontecimiento del día" (Mercante, 1930, p. 252). Consideramos que la "adaptación realista" fue un "sesgo de preferencia" (Wilholt, 2009) de la psicología argentina para la pedagogía. Planteamos que la sobrestimación del presente por sobre el pasado en la enseñanza tuvo otras repercusiones de interés respecto de las historias de los sujetos de estudio. En primer lugar, desde la concepción de ciudadano que estos intelectuales aspiraban construir, el reduccionismo señalado, la minimización y subestimación del estudio de la historia en la escuela pública favorecía mantener al margen la educación política crítica del alumnado de la escuela común. En segundo lugar, a nivel de la concepción de la subjetividad que se tenía de esos niños y esas niñas, no encontramos ninguna actividad escolar de registro de la vida personal de los niños en las indicaciones de formación docente para la enseñanza. La historización de la vida de una niña o un niño no tenía un valor educativo. Afirmamos que tiene un valor que no se identifique como historia la narrativa de la vida de la niñez, no era una historia, señalamos esta ausencia en las publicaciones psicológicas para la formación pedagógica

como una “política de rechazo” de “enfoque negativo” (García, 2012). Consideramos que los autores locales tuvieron un “patrón de ignorancia” (Harding, 2006) respecto de identificar en la infancia una historia. Ponemos este hallazgo en relación directa al lugar que los psicólogos argentinos dieron a la trayectoria infantil previa a la escuela (como veremos en el punto 3.2 de este capítulo). Fueron sumamente estimuladas las prácticas escolares en las que los niños podían representar el presente concreto, que suponía una evaluación contrastable a la observación del maestro. Se esperaba de los alumnos de la escuela común que observaran y describieran con la mayor puntilliosidad, con objetividad adaptativa. Sin embargo, desde las prácticas educativas usuales ofrecidas como consignas a los niños en la escuela no hallamos documentados ejemplos de estimulación de los niños y las niñas a narrar una historia personal. En concordancia con lo señalado, obtuvimos en nuestra indagación, numerosas citas de los psicólogos advirtiéndole a la pedagogía sobre los peligros de la fantasía infantil, desestimándola para los fines educativos limitando ocasiones de su expresión. Por esta razón afirmamos que las voces infantiles y la expresión de la subjetividad de las niñas y los niños, tuvieron en los prolegómenos de la psicología argentina el lugar de un obstáculo a las metodologías eficientes del positivismo, con las cuales pretendían urgentes y óptimos resultados de la educación normalizadora sin distractores ni desvíos. Consideramos para los fines de nuestro estudio sobre la concepción de infancia que manejaban estos autores, que solicitarles narrar suponía que las niñas y los niños hubieran tenido que ser identificados por sus docentes y pedagogos como sujetos de sus propias vivencias, perspectiva incompatible con otras características de la concepción de lo psíquico que tenía la psicología oficial, como planteamos en próximos apartados. Pensamos que un destino similar corrió el estudio de la conciencia. Desde la metodología habilitada epistemológicamente por el positivismo, el tema de la conciencia tuvo, desde el vamos, restringido el campo de estudio en la psicología argentina en tanto suponía privilegiar la introspección por sobre una comprobación experimental o del orden de la observación que ganó prioridad y consenso.

Desde distintas disciplinas se ha reflexionado sobre las consecuencias éticas, además de las epistémicas, de los usos no justificados de las categorías científicas de una disciplina transportadas a otra disciplina. Roger Smith ha expuesto el abuso que algunos sociólogos y psicólogos hicieron de la teoría de la evolución de Darwin, aplicación que fue llamado de

manera despectiva “darwinismo social” (Smith, 1997/ 1998). Desde otra perspectiva teórica, Canguilhem ha advertido el uso de conocimientos mal fundados desde los métodos de investigación, usufructuando los criterios normativos aceptados. Los conceptos de raza, regresión, degeneración, atavismo, entre otros, se presentaron con un lenguaje científico legitimados por la autoridad de otras disciplinas y haciendo usufructo de los espacios legitimados de esos saberes (Canguilhem 1956/ 1994; Gould, 1977/2010, 2014b; Talak, 2000, 2004, 2005a, 2006, 2008, 2010b, 2014; Terán, 1987, 2000; Canguilhem et al., 2006). Las instituciones académicas, de la educación y la salud enarbolaron muchas veces una ideología científica investida de las certezas. Stephen Jay Gould, en su artículo *Psicoanálisis Freudiano*, ha señalado del impacto de la categoría de la recapitulación de Heackel, como una doctrina utilizada por cualquier pensador “iluminado”, cuando ha observado el uso desmedido del paralelo filogenético/ ontogenético para el psicoanálisis (Gould, 1977/ 2010). En la psicología argentina se hicieron estas proyecciones organizadas desde la noción de cambio evolutivo de la vida. Es decir, la transposición de criterios funcionó como prescripción de futuro normalizado, deduciendo el carril normal de la vida afectiva de un individuo, según la recapitulación de la especie, o estudiando la historia de la humanidad en el desarrollo de un niño (Gould, 1977/ 2010), desde el troquel comparativo entre filogénesis y ontogénesis, adquirido por científicos como Sigmund Freud a comienzo de siglo pasado.

La tentación del evolucionismo biológico como modelo explicativo, estuvo a la orden del día en los autores hegemónicos de la primera psicología argentina. Si bien el cuidado metodológico en el tratamiento de las fuentes y las condiciones epistemológicas de la producción, es abordado luego en este capítulo, mencionamos aquí algunos trabajos ensayísticos comparativos, en los cuales los autores planteaban las hipótesis y las reflexiones sobre la proyección del progreso filogenético en el curso del desarrollo psicológico individual. Desplegamos el uso de la especulación de la evolución filogenética a partir del conocimiento de la evolución ontogenética. Senet, muy tempranamente hizo uso de la ley biogenética fundamental de Haeckel, cómo principio explicativo de su psicología genética (Senet, 1901, 1906b, 1911b). La ley le permitió interpretar la personalidad del niño y del adolescente desde la evolución orgánica y psíquica de la especie. Mercante, homologó y trasladó la lógica del desarrollo orgánico promovido por la herencia alineada con los

principios de la evolución al desarrollo psicológico, que tomó como pauta idéntico carácter madurativo: “(...) La herencia psíquica es, sobre todo, rigurosa con la ley del tiempo: se opone tenazmente a toda actividad prematura con tanta o más razón que la que tiene para que la barba no asome a los diez años” (Mercante 1930, p. 211).

Mercante, apoyándose en el postulado darwinista de las diferencias individuales, afirmó que las *capacidades* no estaban igualmente distribuidas en los seres humanos, al igual que todas las condiciones animales. El principio evolutivo de las tendencias diversificadas que se presentan entre los individuos devenía contradicción con el carácter homogéneo de la escuela común con espíritu popular. Si la educación común suponía la igualdad de oportunidades, para Mercante llevaba en sí misma una contradicción teórica insoslayable, respecto de la producción de una esperada subjetividad pedagógica infantil normal. Afirmamos que por esta tensión el autor introdujo una condición que habilitaba las mejoras de la alfabetización para todos. No obstante, planteamos que esta alfabetización democrática no licuaba las diferencias que permitían seguir ordenando la sociedad por jerarquías: la educación podía estimular el desarrollo psicológico y corregir tempranamente las desviaciones presentes en los individuos (Mercante, 1925, p. 100) siempre y cuando podía desplegar y aprovechar óptimamente lo que estaba previsto por la herencia (Mercante, 1927, p. 20, p. 47), contravención que complejizamos más adelante considerando sus consecuencias en la concepción de infancia. La confianza en la herencia tuvo también consecuencias político- sociales, en tanto las apreciaciones que tenían sobre las pautas culturales de las personas extranjeras, las nativas, y las negras podían ordenarse en términos de herencias raciales, habilitando los prejuicios a funcionar como conceptualizaciones científicas, contribuyendo a la reproducción de formas de clasismo y racismo. La raza era una de las categorías psicológicas fundamentales estudiadas por la pedagogía para Senet y Mercante, constituyéndose en un “sesgo de preferencia” (Wilholt, 2009). Sostenemos este argumento citando las advertencias de autores como Mercante en los textos fundamentales de la formación de los futuros maestros, cuando señalaba así la importancia de clasificación de las personas en manos de la psicopedagogía apoyada en la ciencia psicológica: “La psicopedagogía se ocupa de: 1ª Relaciones entre los sexos, edades, razas, escuelas” (Mercante, 1930, p. 138).

En las referencias de autores extranjeros que Senet y Mercante utilizaron como fuente de su psicología científica, figuraban jerarquizaciones de grupos sociales con pautas clasistas, a veces obscenas y otras veces más sutiles. Por ejemplo, en las recomendaciones para la educación temprana de los niños pequeños, Spencer consideró a las exigencias psicológicas de los niños de muy corta edad compatibles con la sencillez elemental de las nodrizas y niñeras: "(...) cómo su rostro se alegra con una sonrisa oyendo la cháchara de su nodriza" (Spencer, 1868/1920, pp. 111- 112). Sin embargo, para el cientista los niños más grandes tendrían, en cambio, demandas de estímulos más sofisticados que éstos que Spencer clasificó primitivos e ideales para los primeros tiempos de la génesis del psiquismo: "Afortunadamente, los hábitos de las niñeras y de las nodrizas responden bastante bien á estas primeras necesidades de la educación" (Spencer, 1868/1920, p. 112).

Afirmamos entonces que la concepción de infancia de la primera psicología argentina y las condiciones que ésta derivó para la enseñanza quedaron teñidas de elementos sexistas y clasistas presentes en las fuentes extranjeras y recepcionadas (en este caso) sin objeción ni modificación por adaptación a la cultura local. La idea de que la raza condicionaba los aprendizajes estaba naturalizada en el "suelo de lo pensable" (Gauchet, 1994) del sector de la sociedad argentina que producía ciencia psicológica para explicar al resto de ella. La jerarquización social de los grupos humanos tuvo un valor de verdad acogido de manera natural por el sentido común del círculo intelectual de la época: "(...) así como cualquiera concibe que un hotentote jamás haríamos un escultor o un matemático, podemos suponer que todos nacen y crecen con aptitudes no tan sólo diferentes, sino incapaces de exceder cierto grado de desarrollo" (Mercante, 1930, p. 211).

El estado intentó con la migración instalar una mejora eugenésica para ubicar a la civilización argentina en la cúspide de la evolución humana. El orden "normal" tendió las pautas necesarias para el desarrollo psicológico que estuviera a su altura, pero con ella debió hacerse cargo de una gama de desprolijidades teóricas a las que quedó expuesta por las categorías racistas inducidas por las mezclas biológicas frutos de las migraciones inducidas. Esto obligó a las ciencias auxiliares de la educación, a generar pautas diferenciadoras de lo normal y lo anormal con el suficiente detalle para medir y ajustar el desarrollo individual esperado según edad, sexo, raza. Nos preguntamos ¿Cuáles fueron los principales temas e hipótesis de los autores extranjeros psicológicos citados por los

psicólogos que instrumentaron la psicología como saber basal de la pedagogía? ¿Había otras hipótesis fuertes de esos autores que no fueron consideradas? ¿Las recepciones presentaron alguna regularidad o selección de contenidos? Afirmamos que circularon algunos saberes disciplinares (como las categorías que presentamos que promovieron la desigualdad social económica y racial que clasificaban peyorativamente a nodrizas y consideraban a los pueblos originarios primitivos y poco evolucionados como los niños pequeños) que fueron considerados interesantes para su apropiación (García, 2012, p. 18), sentidos científicos que sobrevivieron al ser citados (García, 2012, p. 3; Hacking, 2001) por los primeros teóricos que sistematizaron la psicología Argentina. Las categorías recepcionadas de manera directa ofrecieron un sentido a la concepción de infancia forjada en la primera psicología argentina, mientras otras ideas presentes en las teorías extranjeras tuvieron sesgos de recepción y sufrieron transformaciones. Advertimos entonces “operaciones de lectura” (Vezzetti) en estas primeras formas de entender la infancia, guiadas por los intereses intelectuales sostenidos por lazos sociales de poder y las valoraciones locales instituidas. Probamos a continuación que se produjeron “sesgos de preferencia” (Wilholt, 2009) cada vez que los valores éticos, políticos e ideológicos (que no fueron advertidos de manera explícita por los autores) favorecieron una producción científica distorsionada afectando los contenidos y resultados de la investigación de manera tendenciosa. Las predilecciones generaron redundancias o insistencias en los temas de estudio, mientras otros temas de investigación quedaron invisibilizados o inadvertidos de manera sistemática.

### **3.2. Las recepciones y los rechazos en la génesis y la especificidad del desarrollo psicológico**

Desde el punto de vista de la recepción de citas extranjeras, nos interesa indagar en la sección las siguientes cuestiones ¿Para qué fueron citados los psicólogos y pedagogos extranjeros? ¿Cuáles fueron los principales temas e hipótesis psicológicos extranjeros citados por los psicólogos? ¿Las recepciones presentaron alguna regularidad o selección de contenidos? Respondemos a estos interrogantes, para detectar posibles “operaciones de lectura” (Vezzetti, 1996, 1988), según los intereses o valoraciones locales en tanto ofrecen un sentido a la concepción de infancia forjada en la primera psicología argentina. Asimismo



hacemos uso de la expresión conceptual “sesgos de preferencia”, con la inadvertencia de los propios valores que favorecieron una producción científica distorsionada afectando los contenidos y los resultados de la investigación de manera tendenciosa, redundante e insistente. Nos interesamos en advertir las recepciones que los autores consideraron sustanciales para sus teorías, pero también los rechazos. ¿Había otras hipótesis relevantes de esos autores que no fueron consideradas? ¿Las recepciones presentaron alguna regularidad o selección de contenidos omitidos? Aplicamos para este punto como recurso metodológico lo que Luciano García deja entrever en su trabajo historiográfico como un “enfoque negativo” (García, 2012, p.18). Pensamos la apropiación y circulación de saberes como una “política de recepción”, no obstante consideramos hay elementos para pensar en la conformación de “políticas de rechazo” al atender a los fallos o los cortes conceptuales redundantes en la implementación o reproducción de saberes y prácticas sobre la niñez en la primera psicología argentina. Interpretamos a estas ausencias ordenadas como “formas de ignorancia organizada” (García, 2012, p.18; Harding, 2006), o bien desconocimientos sistemáticos resultado de estructuras de acreditación y legitimación de saberes (Valsiner, 2012).

Las producciones en ciencia sobreviven si alguien hace circular esos saberes (García, 2012, 18), si cobran sentido aunque tengan sesgos de recepción o sufran transformaciones. Afirmamos que la psicología argentina, tomó la forma que precisaba para intervenir en los problemas sociales desde una ideología concreta, una ciencia adecuada para una forma de intervención. Consideramos que es lo que ocurrió con los autores de la primera psicología argentina, cuando relevaron “naturalmente” las referencias extranjeras implícitas o explícitas en sus producciones: “Los principios de Rousseau, Pestalozzi, Hebart, Spencer, Dewey, Claparède, Berra, Binet, Torres, los encontraréis, sin enunciar, en todos los capítulos” (Mercante, 1930, p. 4).

Mercante siguió a numerosos científicos extranjeros, entre ellos los estudios sobre inteligencia de Alfred Binet y Lewes Terman, los estudios de psicología evolutiva de Granville Stanley Hall, las metodologías de la psicología experimental de Wilhlm Wundt (Wundt, 1896) y de Hugo Münsterberg y los métodos pedagógicos para unificar criterios docentes de Johann Friedrich Herbart. La psicología evolutiva del niño y del adolescente surgió en el marco de la perspectivas evolucionistas de la psicología, en el último cuarto del

siglo XIX, en Europa se publicaron varios trabajos, que como ha mencionado Ana Talak (Talak, 2008), abrieron el camino centralmente al problema de génesis: *Notes sur l'acquisition du langage chez l'enfant et dans l'espèce humaine*, anexo a *De l'intelligence* (vol. I) de Hippolyte Taine (1876); luego de la traducción de esta obra al inglés, Charles Darwin publicó en 1887 sus observaciones sobre el desarrollo mental de sus hijos; las obras de W. Preyer (*El alma del niño*, 1881), de Bernard Pérez (*Les trois premières années de l'enfant*, 1878, y *L'enfant de trois à sept ans*, 1886) y de James Sully (*Studies of childhood*, 1880). Pero consideramos en esta tesis, que en Argentina el interés no estuvo puesto en el origen y particularidad de los procesos psicológicos, como el acento de estas producciones, sino que el interés intelectual sobre la infancia argentina estuvo en la dirección óptima del desarrollo psicológico. Consideramos que este sesgo fue consistente por la opacidad que tomó la noción local de desarrollo, entendido como un sentido normal del crecimiento. Revisamos algunas tesis extranjeras y la porosidad o resistencia que tuvieron para ingresar al suelo argentino según este postulado.

La bibliografía historiográfica que releva el uso de investigaciones de autores extranjeros enuncia que los autores locales “en general eran confrontados críticamente” por los autores fuente. Sin embargo, nos hemos encontrado con una posición general de legitimación y asimilación directa de contenidos que a su vez fueron pocos comparados y no corroborados con los comportamientos infantiles locales y con las dinámicas particulares de las aulas argentinas. Las citas carecían de crítica y eran aplicadas de manera directa. Además las referencias eran muchas veces un recorte de la información de los trabajos extranjeros. Consideramos que esta modalidad de recorte parcial e incompleto del desarrollo del autor extranjero, favoreció un posicionamiento ecléctico y amplificó los sesgos locales según las conveniencias de recepción, al modo de una operación de lectura. Analizamos a continuación temas claves puntuales en algunos autores extranjeros referentes de las teorías locales (Preyer, Claparède, Stanley Hall, Compayré y Spencer), que ejemplifican estos sesgos de interés que planteamos como propios de la recepción argentina a comienzos del siglo XX.

William Thierry Preyer (1841- 1897), un referente del desarrollo infantil conducido por la escuela, fue un médico fisiólogo inglés considerado como fundador de la psicología infantil

científica, inspirado tanto en la teoría de la evolución de Charles Darwin como en la psicofísica de Gustav Fechner. Su psicología habilitó la investigación del desarrollo humano basada en la experimentación y la observación empírica. Escribió en alemán *Die Seele des Kindes* (El alma del niño) en 1881 (Preyer, 1881), estudiando rigurosamente el desarrollo psicológico de su hija como un estudio de caso (traducido al inglés en 1888), paralelamente a sus intereses en fisiología del desarrollo *Specielle Physiologie des Embryo* (fisiología especial del embrión) con una orientación fisiologista. Contemplamos las referencias a esa doble condición de desarrollo psicológico conducido por una biología evolucionista porque, atendiendo a la cualidad de las citas recepcionadas en la Argentina, observamos que predominó la legitimación de la experimentación, la funcionalidad y complejidad de la fisiología y su espíritu de recapitulación por sobre los aportes pioneros originales de la observación psicogenética de los cambios en el desarrollo en los primeros años de vida de un ser humano. Suponemos que en esa recepción desequilibrada hubo un “fallo en la implementación y reproducción de saberes” (García, 2012), que se puede explicar si consideramos la urgente aplicación práctica de la psicología local, los intereses que estos autores tenían sobre la eficacia educativa de la escuela para adaptación del niño.

Es todavía más significativa y particular según nuestro análisis la recepción de Édouard Claparède (1873- 1940): neurólogo, pedagogo y psicólogo infantil suizo, abocado al interés por el desarrollo de la infancia y la educación de la misma. Escribió *Psicología del niño y pedagogía experimental* (Claparède, 1905), *Problems and Methods of Vocational Guidance* (1922), entre otros. Defendió la actividad de los niños en la educación poniendo el acento en sus necesidades. Ambos fueron conceptos claves que motivaron el espíritu de su obra. Claparède, recomendó a los maestros a planear sus clases a partir de estos conceptos claves que suponían la observación minuciosa de la infancia. La educación se centraba en las actividades que satisfacían una necesidad infantil (razón por la cuál llamó a la educación funcional). Si bien para el psicólogo la necesidad inicial del niño tenía un carácter biológico, posibilitaba toda la historia de los intereses de conocimiento del niño, que eran de orden psíquico y dependían de la constructividad de las acciones interactuadas con el mundo (Claparède, 1905/ 1951, 1917). Esta concepción psicológica infantil fue particular, algunas veces cuestionada por otros autores. Por ejemplo, Piaget diferenció el concepto de

necesidad biológica del de deseo e interés como motores del psiquismo y de la asimilación funcional como mecanismo psicológico temprano no previsto en la biología humana, que suponía una significación y especificidad de orden psíquico (Piaget, 1926, 1936). El interés psíquico fue un concepto nodal en la obra del autor, no obstante no fue tenido en cuenta por de los psicólogos incipientes que lo citaron en la Argentina. Claparède consideró centralmente el juego como aquello que permitía el desarrollo de la personalidad, que debía estimularse porque la actividad y la educación debían preparar para la vida. No obstante, hacemos notar que en las citas argentinas Claparède, trascendió como un teórico de las etapas biológicas del desarrollo individual en la infancia que señalando el sendero lineal de la evolución normal, acuñando en esa dirección el concepto de aptitud psicológica que en su teoría de origen suponía un potencial subjetivo que en el camino migratorio quedó asimilado a un positivismo franco. Afirmamos que este rumbo de lectura favoreció invisibilizar por varios años las innovaciones de los bastiones fundamentales de la Escuela Activa en la Argentina, identificándose de manera representativa más tardíamente que en otros países vecinos como Brasil o Chile (como hemos referenciado en el capítulo 1). Asimismo aseveramos que las hipótesis que predominaron en Argentina respecto de las tesis fundamentales de Claparède no fueron las recién enunciadas sino sus aspectos de carácter biólogo. Por ejemplo, predominó la concepción del juego infantil como un ejercicio innato funcional de los organismos vivos orientado a la adaptación normativa (como desarrollamos en particular en el capítulo 4), sin lugar al simbolismo y a la creatividad infantil, presentes centralmente en la obra de Claparède. Conceptos centrales que hicieron particular la obra del psicólogo infantil suizo (como el interés, la necesidad, la actividad infantil) fueron indiferentes en la psicología local tergiversando el espíritu original de su producción. Consideramos son desconocimientos sistemáticos en las obras locales que hicieron uso de Claparède como referencia y que constituyen un “patrón de ignorancia” (Harding, 2006) argentino.

Granville Stanley Hall (1846- 1924), establecido psicólogo y pedagogo estadounidense, promovió en Estados Unidos una reforma pedagógica, que debía ser instituida en su opinión en una psicología del niño. Stanley Hall fundó la *National Association for the Study of Children* en 1883 y las publicaciones del periódico *Pedagogical Seminary* fueron una de las

principales en psicología infantil. Dictó clases de psicología en la Universidad Johns Hopkins desde 1882, experimentó en el primer laboratorio de psicología estadounidense con Wilhelm Wundt y William James como referencias y presidente de la Clark University por treinta y un años consecutivos. Los autores argentinos siguieron a Stanley Hall en los temas de psicología evolutiva, especialmente Senet y Mercante estaban supeditados a resolver los problemas pedagógicos. Tomaron a la escuela como un gran laboratorio científico que podía acceder a una cantidad de sujetos simultáneamente y generalizar los resultados obtenidos a través de los cuestionarios o tests, o que podían administrarse incluso por los mismos maestros. No obstante, Stanley Hall priorizó la psicología genética de la niñez atendiendo a los procesos de los pequeños estudiantes: se enfocó en una psicología educacional que atendía de manera muy original a la influencia que los adolescentes tenían sobre la educación. En el libro *“El contenido de las mentes de los niños”* (Stanley Hall, 1893), describió las fantasías infantiles; en la publicación sobre *“Adolescencia”* (Stanley Hall, 1904), todo el primer capítulo releva los cambios en los sentidos y en la voz de los y las adolescentes, considerando de manera central y como fuente las opiniones de los niños y las niñas. En otro capítulo de ese libro Stanley Hall, aunque consideraba que la educación prolongada de las jovencitas podía ser en desmedro de su salud reproductiva, relevó el pensamiento de las adolescentes niñas y su educación en particular, agregando una perspectiva novedosa respecto del abordaje del tema de género, al constituir como objeto las voces de las pequeñas mujeres. Sin embargo, destacamos en esta tesis, que más allá de las riquezas y originalidad de ésta particularidad de abordaje, los intereses intelectuales argentinos fueron otros, constituyéndose la señalada en una “zona de invisibilidad” teórica. El material científico de Stanley Hall que trascendió en las reseñas argentinas se centró y justificó el uso metodológico de los tests en las escuelas, la instrumentación de la medición en la educación pero no advirtió la originalidad del abordaje respecto de habilitar las voces de la infancia o las opiniones de las y los pequeños usuarios de las escuelas. Stanley Hall fue el respaldo científico para ordenar la variabilidad cronológica progresiva del desarrollo del niño, determinando fijas las fases del desarrollo individual y en particular justificativo y argumento de autoridad para señalar la adolescencia como un periodo crítico (acento que quedó descontextuado de las publicaciones originales).

Tanto Víctor Mercante como Rodolfo Senet enaltecieron la pedagogía de Gabriel Compayré (Compayré, 1905), fundamentalmente fortaleciendo las citas a Spencer como referente del evolucionismo científico. No obstante, consideramos en esta tesis, que el espíritu del autor que fue sembrado en territorio argentino fue curiosamente modificado. Elegimos tres temas que ilustran esta afirmación que denota una operación de lectura en la recepción argentina.

El primer tema que consideramos tuvo distorsión respecto de su fuente a partir de los intereses de los intelectuales argentinos fue el desarrollo psicológico infantil previo a la escuela. Es decir, la vida de los niños y las niñas por fuera del establecimiento escolar y el lugar que tuvieron los saberes no escolares para la concepción y el tratamiento científico de la infancia local.

Señalamos que son muy escasas las menciones en Senet y Mercante a la educación previa a la escuela. Rodolfo Senet en su libro orientado a la formación de maestros *Apuntes de Pedagogía*, mencionó (fugazmente en un par de párrafos) que el individuo no se educaba exclusivamente en la escuela y que aún podía no educarse en ella, en tanto la acción individual era un factor muy poderoso. Sin embargo, inmediatamente advirtió que la acción individual podía ser nula, y que por lo tanto la escuela debía luchar más para triunfar y más aún si el hogar o la sociedad que rodeaba al niño no eran propicios (Senet, 1928, p. 9). A la educación previa a la escuela, Senet la llamó individual o espontánea, dedicó sólo una de las 169 páginas de su *Apuntes de Pedagogía*. Senet consideró que había educación individual en casos muy excepcionales, en donde el individuo se educó a sí mismo con éxito. Ésto para el psicólogo era propio de los talentos y de los hombres genialoides y geniales, descollantes, aquellos que están en un grado muy superior de la evolución. Por eso Senet ejemplificó con casos célebres argentinos, como Florentino Ameghino o Sarmiento, como ejemplo de una educación más allá de la escuela de carácter excepcional (abordaje semejante al que vemos en el capítulo 4 hizo Ingenieros sobre el origen de la inteligencia y la genialidad). Senet subestimó absolutamente la experiencia infantil de los primeros seis años de vida previos a la escuela y todo lo que transcurría en la vida del niño mientras la escuela, incluso la riqueza de la vida familiar y de relación de la niña y el niño desde que inició su existencia. Afirmamos en esta tesis que la experiencia de los niños no escolarizada estuvo invisibilizada para la psicología argentina, no tuvo valor psicológico para los

cientistas. La educación previa a la escolarización en Senet y Mercante, fue un componente insignificante de la vida psicológica de las y los niños nada o una suerte azarosa darvinista para unos pocos. Para Senet la educación espontánea contrastó con la garantía uniforme de la educación escolar o sistemática, en la escuela provista de “verdaderos” saberes:

(...) no se tiene presente a sujetos en particular, sino a la colectividad infantil que hay que educar; es, pues aplicable a la generalidad y sus tendencias no son, ni deben ser, las de formar sabios u hombres eminentes; las excepciones, precisamente por su mismo carácter de excepción, se forman solas. (Senet, 1928, p. 12)

La escuela tenía para Senet “mayor poder” que las demás formas de educación. Fomentó en sus escritos la ilusión de ordenador absoluto de la vida infantil, afirmó: “se dedica, con exclusión de todo, a la educación del niño (...)” (Senet, 1928, p. 13).

Aunque Herbert Spencer haya sido un referente teórico central de Rodolfo Senet, éste presenta una diferencia abismal con el pensamiento de Spencer en el tema de la educación previa a la escuela, distancia que no fue argumentada por el argentino y que consideramos muy valiosa para nuestro análisis de la concepción teórica de la génesis y el desarrollo del psiquismo infantil. Para los autores argentinos lo importante del desarrollo psicológico iniciaba justo cuando empezaba la escuela. Señalamos que los agentes científicos del Estado dieron un valor superlativo al sistema educativo ofrecido a la población por encima de la institución familia, desplazando la autoridad de las mismas para la educación de sus hijos. En el capítulo 3 profundizamos esta idea de centración de los psicólogos argentinos en la institución escolar, cómo las nuevas categorías científicas regularon vínculos dentro del aula y fuera de ella, reordenaron las relaciones de poder en nombre de la ciencia psicológica que determinaron los lugares, alcances de las acciones de los actores y los sentidos cotidianos. Para entender las consecuencias subjetivas de esa naturalizada decisión teórica, articulamos aquí una categoría proveniente de los estudios entre historia educativa y la historia de la infancia. Moyses Kuhlmann cuestiona la tendencia a tratar como intrínsecos los procesos institucionales, sociales, culturales, que ocurren en el sistema educativo denominando este sesgo “educocentrismo”. A la vez que propone en contraposición una revisión crítica, que “se opone a la comprensión de la cultura escolar como entidad autónoma” y se opone a la no valoración de las instituciones para la “primera infancia” (en las que no se otorga calidad escolar a su asistencia) (Kuhlmann, 2011, p. 89). Estudiamos la

historia para entender el presente, nos parece esclarecedor advertir una recurrencia valorativa que advierte y considera a los niños a partir de su inclusión en la institución escolar. Para la mirada pedagógica, científica e institucional recurrentemente ha quedado desdeñada la “primera infancia”. También en la primera psicología argentina de Víctor Mercante y en contradicción con las referencias en las que el pedagogo se legitimaba y que reconocía como sus fuentes, encontramos una evidente sobrevaloración de los procesos escolares respecto de la educación infantil previa a la escolarización, y por lo tanto la sobrestimación de la ciencia psicológica respecto de los vínculos de la familia con las niñas y los niños.

El segundo tema que elegimos, para evidenciar la recepción distorsionada respecto de su fuente, a partir de los intereses de los intelectuales argentinos es la atribución de una especificidad en el desarrollo psicológico distinta al automatismo mecánico de la biología y las consecuencias en la educación. Señalamos una oposición conceptual entre nuestros autores y la doctrina de Spencer que funcionó de referente en los mismos. En múltiples escritos Spencer señala que el aprendizaje humano no puede automatizarse, se opone al mecanicismo del hábito y sostiene que “saber de memoria no es saber” (Spencer, 1868/1920, p. 84). La teoría de la especificidad, supone al aprendizaje humano una complejidad que se separa de la de los demás animales, hasta afirmar que “no se puede aprender de memoria porque va contra la evolución de la especie” y en este principio develaba el éxito de la Escuela de Battersea (Spencer, 1968/ 1920, p. 83). Senet era más spenceriano que Spencer al apoyar ciegamente en un evolucionismo de procesos biológicos la complejidad del psiquismo y al dejar sujeto a la repetición automática el resguardo del aprender. Esto hizo que Senet sobrestimara la ejercitación comparándola con los desempeños habituales e instintivos de las otras especies, quedando el humano en una secuencia evolutiva más que en una diferencia específica. Asimismo, supuso en la concepción psicológica del aprendizaje infantil promovida por el argentino dar los créditos del aprendizaje escolar al automatismo de los hábitos y los ejercicios de repetición fundamentales. Estas diferencias de recepción no fueron registradas por los científicos locales como diferencias teóricas con las fuentes, ni fueron argumentadas las modificaciones locales.



En tercer lugar, consideramos que los pedagogos argentinos tuvieron diferencias esenciales con Spencer, respecto de la manera de concebir el género respecto de la educación. En la psicología argentina el biologismo esencialista ordenó un binarismo entre lo masculino y lo femenino que se reforzó respecto de la actividad psíquica que consideraban concomitante. Relevamos en el capítulo 1 de esta tesis numerosas oportunidades en donde autores como Mercante o Senet, insistieron en diferenciar las capacidades psíquicas del varón, por sobre las de las mujeres en la escuela común. La psicología argentina menospreció el rendimiento físico, el intelecto y el equilibrio emocional de las niñas y las mujeres, que fortaleció el orden social imperante traducido en valores culturales, ideológicos y sociales. En las teorías psicológicas de la infancia insistieron en la desigualdad de aptitudes y capacidades basada en la premisa en una desventura de la naturaleza biológica de las mujeres, diferenciadas evolutivamente (Mercante, 1909, 1910, 1914, 1916, 1918; Senet, 1906a, 1908a, 1910, 1919). Naturalizaron desde la ciencia psicológica la discriminación y exclusión de las niñas. Por ejemplo, cuando Senet promovió la acción colectiva para la educación social infantil, recomendó la necesaria educación física a cargo de instituciones como clubes que aseguraran la salud y la socialización de los niños. Citó como ejemplares a sofisticadas instituciones inglesas que tenían a cargo únicamente deportes masculinos, como el *foot- ball*, *cricket* y *lawentennys*, (Senet, 1928, p. 11). Sin embargo, la indicación educativa saludable no era para todos los niños, era sólo para la elite de varones (además pudientes con identificación y gustos extranjeros por lo cual se le suma un componente discriminativo socio económico de clase). Aclaramos que para el autor la ventaja de la actividad era sobre todo higiénica respecto del valor del esfuerzo y del ejercicio para la salud, no mencionó aspectos placenteros y de desarrollo de habilidades sociales o cooperativas. Sin embargo, Spencer, uno de los autores de referencia teórica del positivismo biologista de Senet, advertía con preocupación de la tendencia a la desigualdad proporcionada por las instituciones de enseñanza de las niñas. Acusó a las instituciones educativas de operar para la represión de comportamientos y restricción de actividades e intereses en las niñas y advirtió de las consecuencias en el obvio menoscabo del desarrollo de sus capacidades psicológicas:

Habiéndose tomado la Naturaleza, tan gran cuidado en instruirnos, no hemos de ocuparnos tal cosa en esta educación fundamental. Lo único que debe exigirse es que se

deje a los niños libertad completa para adquirir esta experiencia y recibir esta enseñanza; que la Naturaleza no sea contrariada, como lo es por ignorantes directoras de colegio, que impiden generalmente a las niñas confiadas á sus cuidados entregarse a la espontaneidad de su actividad física, según ellas desearían hacerlo, haciéndolas de esta suerte incapaces, hasta cierto punto incapaces de preservarse a sí mismas en caso de peligro. (Spencer, 1868/ 1920, pp. 21 - 22)

Los autores argentinos que analizamos se plantaron en la vereda opuesta. No obstante, no mencionan en absoluto la diferencia conceptual con Spencer, ni siquiera desde la crítica por lo que consideramos puede sostenerse una “política de rechazo” a estos postulados conceptuales. Relevamos otros ejemplos que abonan esta diferencia de posición teórica en el punto 2.2., en este capítulo, que denotan que Spencer no consideró en inferioridad de condiciones el desenvolvimiento físico, emocional e intelectual de las pequeñas mujeres. El autor fue más allá, denunció en la educación escolar una fábrica trófica que impedía desarrollar el comportamiento saludable de la mujer. Acusó que las diferencias de rendimiento debían atribuirse al sistemático moldeamiento subjetivo del sistema educativo. La estructura de expectativas formales y explícitas de la escuela de señoritas dejaba a las pequeñas mujeres en inferioridad de condiciones, es decir, suponía un cálculo. El déficit sistemático no era producto de una ley biológica del orden evolutivo, sino resultado medido de una desigualdad de la educación sistemática que discriminaba las oportunidades de las mujeres, al servicio de un orden social requerido.

A pesar de que autores como Senet y Mercante, tuvieron referentes teóricos significativos e innovadores, en el abordaje escolar de las discapacidades infantiles como Binet, no hicieron uso de todos los aportes ni incorporación de todas las herramientas prácticas aplicables a la temática. El sexo de los alumnos como categoría psicológica en la estandarización de cuestionarios y tests mentales se volvió para autores como Mercante, igual de valiosa que la edad vital y el nivel de escolarización de los niños. Este señalamiento nos resulta importante, porque no se encuentra en absoluto destacado en las bibliografías extranjeras, que estos autores tomaron como referencia. Analizamos el modo selectivo y arbitrario de recepcionar los materiales teóricos y las prácticas extranjeras, libertades como éstas, habilitaron a Mercante a enunciar el sexo como una “ley de variabilidad” específica de la “educación”:

La edad y el sexo se revelan, en todas las investigaciones, causas tan fundamentales de variación (en otros términos, de evolución genética), que todas las investigaciones psicológicas que tengan un objetivo pedagógico deberían tener esos dos grandes valores por coordenadas. Vislumbro ya un principio con la fuerza de una ley, en educación, tan importante como la de Newton en física, de que, *en la formación de las capacidades, la escuela sólo puede disponer el ambiente para su desarrollo; pero el desarrollo es el resultado casi matemático de una marcha natural cuyas etapas marcan el sexo por una parte, la edad por otra.* (Mercante, 1930, p. 237) {Presenta cursiva en el original}

La posición habilitante para la igualdad del desarrollo psicológico de las niñas que sostenía Spencer quedó invisible a Mercante, no hemos dado con argumentos de su producción que lo contradigan. No obstante, el tema de la desigualdad del desarrollo psicológico de varones y niñas fue un interés intelectual sostenido a lo largo de toda su obra. Mercante instituyó parte de la originalidad de sus aportes científicos en psicología en profundizar el factor sexual como desequilibrante del desarrollo y rendimiento psicológico de la infancia. Criticó autores de reconocimiento internacional que no teorizaron particularmente el tema. Reprochó a Binet – en publicaciones con intereses cercanos (Binet, 1894/ 1906)- no haber dado a la clasificación de las niñas y los niños por sexo el carácter de un factor relevante con la misma importancia que a la edad en sus clasificaciones estadísticas:

(...) que yo sepa poquísimos autores se ocuparon de la edad y del sexo como factores de variación, pero dignos de señalarse. En 1903 observé a A. Binet el error que cometía en experimentar sobre masas de individuos sin clasificar; de ahí que los estudios de aquel infatigable trabajador no resulten utilizables para la Pedagogía. (Mercante, 1930, p. 150)

Pensamos que es posible que la ideología de Mercante respecto del lugar social dado a la mujer le permitiera tener suficiente distancia crítica con su obra revisando valores no epistémicos inscriptos en su cotidiano, para poder sospechar de la subestimación a las mujeres respecto de las capacidades y rendimiento psicológico. Afirmamos que Mercante sobrevaloró estos prejuicios y se esmeró en buscar dificultades en el raciocinio a las niñas, incluso por encima de sus propios resultados científicos. En varios países tomados como referentes argentinos de una psicología para la pedagogía, como Francia fue importante el desarrollo de un test de inteligencia para determinar qué niños no podían ir a una escuela pública común y necesitaban una educación especial, particularizando los ámbitos y las

fluctuaciones de esas intervenciones. En nuestro país, abundaron las estadísticas clasificatorias buscando la delimitación de lo normal, pero en redundantes situaciones no acataron las recomendaciones internacionales que ya recorrían el mundo respecto de cuidados epistemológicos en la producción de baremos propios (nos ocupamos del tratamiento local de las pautas epistemológicas de uso en una sección más adelante en este capítulo). Tan central era la diferencia sexual para Mercante como determinante del desarrollo de las aptitudes psicológicas de la niñez, que terminó convirtiéndose en el criterio clave para agrupar las categorías infantiles. Todas las aptitudes quedaban ordenadas en clave de un antes y un después del advenimiento de la pubertad. Mercante teoriza esto como un grave problema de la educación en las abundantes producciones específicas desde la categoría psicológica de crisis de la pubertad. Subrayamos en esta tesis, que a contrapelo de las referencias internacionales para Mercante la educación infantil iniciaba recién cuando los niños entraban a la institución escuela y la sexualidad infantil iniciaba con las manifestaciones de los impulsos sexuales de la pubertad. Al tal punto “la edad y el sexo” fueron preponderantes categoriales que le sirvieron para clasificar la infancia, como indicó uno de sus subtítulos:

Nuestras investigaciones prueban que, pedagógicamente, no se tienen sino niños y jóvenes, unidos por un período de revolución o crisis de cierta duración, cuya consecuencia es transformar un modo típico de actividad en otro sin dejar de admitir, para el niño, una primera infancia hasta los 7 años; una segunda desde los 7 a los 11 ó 12 bien caracterizadas por fenómenos fisiológicos y mentales observados desde hace tiempo. (Mercante, 1930, p. 237)

La edad y el sexo quedaron abroquelados entre ellos de manera determinante y con el carácter de una ley de variabilidad educativa. No obstante, los argumentos científicos no se presentaron lo suficientemente refinados para distinguir ambas variables:

La edad y el sexo, por otra parte, son vallas infranqueables; así como un niño de dos años no puede aprender a leer, el de 12 ó 13 no puede entregarse al análisis de principios generales ni comprender teorías de carácter transcendental (...). (Mercante, 1930, p. 211)

La cita deja claro que ambos ejemplos utilizados por el psicólogo para justificar su afirmación, referían a lo infranqueable de la edad para las adquisiciones, de ninguna manera podrían autorizarse como ejemplificación de la otra valla. El sexo como barrera

infranqueable, quedó sin una argumentación sustentable porque para el autor la edad era un parámetro unívoco esencialista del certero advenimiento de la pubertad.

### **3.3. Las recepciones y los rechazos en la progresión del desarrollo psicológico y de la enseñanza**

El doctor O. Decroly, dedicado a la pedagogía, considerado por Mercante junto a R. Buyse como padres de “las nuevas orientaciones” y de la “Escuela Activa”, escribió en 1929 *La evolución afectiva en el niño*. Como en sus otras obras, hizo intervenir los fundamentos científicos psicológicos en la educación. Sistemáticamente cita a Stanley Hall y a Dewey como autores que dan importancia a la recapitulación de la filogenia en la ontogenia como base de sus métodos de educación (Decroly, 1929, p. 16). Encontramos una directa filiación de esta perspectiva con los autores representativos de la primera psicología argentina en algunos temas puntuales en donde las citas y el abordaje conceptual es casi literal. A continuación elegimos tres de esos temas para su desarrollo y análisis de los aspectos que pueden considerarse controversiales desde nuestra mirada.

En primer lugar para Decroly, como para Senet y Mercante los padres de los alumnos por lo general ocupaban el lugar de obstaculizar la educación común:

Por otra parte la protección parental y social constituye una especie de obstáculo a la manifestación regular de ciertas tendencias, debido a que estas son satisfechas con anticipación, por lo que peligran la realización de su cometido en la estimulación de las aptitudes que se relacionan con ellas. (Decroly, 1929, p. 17)

En segundo lugar, Mercante, Senet y Decroly compartieron una concepción acerca del género femenino ordenada en una tendencia biológica instintiva, natural, esperable y normal, que justificó científicamente el destino procreativo de la mujer y un carácter dispuesto al sacrificio de la niña y por consiguiente de la mujer:

El instinto maternal aparece más raramente antes de la edad en la cual se esbozan las funciones fisiológicas bajo su forma más aguda, cual es la pasión de la madre por el hijo. Sin embargo, no es dudoso que ya muy pronto, y fuera de la influencia imitativa, la niña presenta una atracción especial por el niño pequeñito, la que no solamente es debida a la copia de los gestos de la madre, sino también a una verdadera atracción electiva acompañada de una necesidad de sacrificarse, de dar sin preocupación de cambio, y

sobre todo que tiende a proteger la vida física del pequeño ser inerte que representa el bebé. (Decroly, 1929, pp. 36- 37)

Señalamos un adoctrinamiento de rol asignado desde la ciencia psicológica hacia los lugares sociales y las expectativas laborales de las niñas y las mujeres. Decroly, al igual que los autores argentinos, mencionados explicaba con destino biológico y base instintiva tanto la femenina recurrencia a la maternidad como la vocación por el magisterio:

Para aquella que no se casa o no ha podido unirse según sus gustos, el medio más seguro de mantener el equilibrio físico y moral es elegir una profesión en la que encuentre un derivativo de esta naturaleza a su necesidad de sacrificio y abnegación; así se concibe que las órdenes enseñantes y hospitalarias sean las más numerosas y recluten más fácilmente sus adeptos. (Decroly, 1929, p. 104)

En unas investigaciones sobre los intereses presentes en los contenidos narrativos de los niños según sexo según la edad, Mercante concluía que las niñas presentaban un sentimiento de la naturaleza, en vez de alcanzar abstracción en el pensar, según una curva estable explicada biológicamente por la herencia:

La más interesante es la de las mujeres, correspondiente a la primavera, por la asombrosa precisión de marcar el vaivén. Ella indica, además, que dicho sexo conserva, en sus afectividades, el sentimiento de la Naturaleza, hasta los 16, desde los 10, edad en que nace. (Mercante, 1930, p. 151)

Son innumerables los ejemplos de semejanza textual y conceptual sobre los temas señalados (la consideración a los padres como obstáculos en la enseñanza y el destino reproductivo y del sacrificio femenino), en muchos párrafos sería difícil saber si fue escrito por Decroly, Mercante o Senet. No obstante, mientras Senet y Mercante coincidieron, en teorizar para las niñas las disminuciones de las capacidades y los rendimientos intelectual y físico, devaluadas respecto de los resultados de los varones, apenas se inician las manifestaciones de la pubertad, Decroly había abordado la temática de manera muy diferente. Decroly identificó por igual la inteligencia femenina y masculina, porque para él la inteligencia cumplía una función adaptativa, sin embargo no se podía terminar de explicar por el instinto, debía desarrollarse culturalmente. Por esa razón los instintos no aseguraban el destino materno de la mujer para Decroly, podían competir con el instinto, hacerlos más humanos o entrar en conflicto. Ese riesgo lo tenían para la concepción del autor extranjero

todos los humanos, no sólo las mujeres (más allá del binarismo estereotipado en el abordaje de género que era propio de la época). Aunque las temáticas en ese caso pudieran tener el plus de complejidad de la especificidad materna (que no exigía para el autor un desafío intelectual sino todo lo contrario), el alerta posibilitaba una lucha de tendencias, no inhabilitaba estructuralmente al desarrollo intelectual femenino como aseguraban los autores argentinos:

Igualmente, si bien la inteligencia puede ayudar al instinto maternal puramente físico, exclusivamente preocupado del bienestar material del niño, puede también transformarlo en una tendencia más previsora, más razonable, que sacrificará si es preciso el bienestar material inmediato para obtener resultados educativos más preciosos aunque más lejanos. Entonces se acerca al instinto parental aunque difiriendo de éste que los signos del instinto maternal están siempre prontos a reaparecer cuando disminuye la acción de la inteligencia. (Decroly, 1929, p. 62)

La mujer, según Decroly, podía tener que lidiar con el instinto materno en cada caso, por eso afirmaba “Para la persona en quien este instinto es vivo (...)” (Decroly, 1929, p. 103), pero no era una ley biológica general que asegurara el bloqueo de la inteligencia y el reordenamiento del deseo. Tampoco consideró necesaria, con todo su gusto por la estadística, la realización de dos curvas psicogenéticas de la inteligencia según sexo y trámite de la crisis de la pubertad: los hombres y las mujeres corrían los riesgos del permanente desbalanceo no regulado por la naturaleza de los instintos versus la inteligencia. Por ejemplo según Decroly, los enamorados, podrían peligrar de manera irrazonable: “porvenir y fortuna, el descuido de los suyos, el huir de los amigos, la pérdida del apetito, del sueño y del gusto por vivir”; situación que ilustró con: “tu amor y una choza, *contigo pan y cebolla*” (Decroly, 1929, p. 58) {Presenta cursiva en el original}. El sacrificio no era exclusivo del psiquismo femenino. Decroly se diferencia de la concepción de la subjetividad femenina de la psicología argentina en el franco reconocimiento del deseo sexual femenino y el gusto de la mujer por el sexo, siendo tematizado y no estando el mismo abordado desde una condición patológica o moralista.

En tercer lugar, señalamos notable la afinidad con Decroly respecto del uso metodológico de los cuestionarios, los tests y las estadísticas. Decroly estaba informado del uso

metodológico que hacía de los datos grupales Mercante para establecer un valor general del conjunto de los alumnos. Ese valor sorteaba la variación individual, por lo que llevó a Decroly a ponderar la forma de trabajo de Mercante en la *Introduction a la Pedagogie Quantitative* publicada en 1929. Decroly destacó un mérito metodológico de Mercante al tomar la educación como escenario de prácticas psicológicas “*dirigiéndose continuamente a una colectividad*” debía exigir siempre el mismo procedimiento para así determinar valores numéricos representativos de un grupo dado: “(...) poseyendo todos los sujetos, en cierto grado, la cualidad psíquica en causa, o habiendo todos, sufrido la acción del mismo agente didáctico” (Decroly, 1929, p. 406).

Mercante leyó estos trabajos de Decroly, citó puntualmente en la edición de 1930 la ponderación de Decroly sobre su perspectiva metodológica original:

Es el primero que ha hecho ver que, puesto que en la mayor parte de los casos, el fenómeno psíquico que se trata de medir es difícilmente susceptible de gradación en el sujeto aislado, con función siempre variable, es preferible buscar la medida en el grupo, cuyo carácter de masa lo hace mucho más estable. (Mercante, 1930, p. 407)

Ahora bien, Decroly consideró la génesis psicológica en los problemas científicos de la pedagogía y la psicología aplicada (Decroly, 1929, p. 6). Nos interesa confrontar el cuidado por la explicación de la transformación de lo psíquico de Decroly con la ausencia de ese interés intelectual en las teorías psicológicas argentinas sobre la infancia. Consideramos que este tema consistió en la psicología argentina en un desconocimiento sistemático de ignorancia organizada, en tanto estaba tematizado y valuado como central en las referencias de los autores extranjeros reconocidos (muchas veces invocados sus nombres desde un argumento de autoridad que daba legitimidad), pero no tuvo relevancia alguna en la psicología local. Senet y Mercante no hicieron recepción de una cantidad de categorías e interrogantes de la psicogénesis fundamentales en Decroly (Decroly, 1929, p. 6). A diferencia de Senet y Mercante, Decroly destacó la curiosa tardía aparición de los comportamientos superiores (Decroly, 1929, p. 23) y consideró que esa tardanza merecía una explicación. Se ocupó de la evolución afectiva de los niños (Decroly, 1929, p. 7); atendió a las vocaciones infantiles pero haciendo foco en el gusto que el muchacho sentía por una profesión determinada (Decroly, 1929, p. 8), se interesó en la expresión de la necesidad infantil (Decroly, 1929, p. 19) y el deseo del niño de conocer (Decroly, 1929, p. 24). La



psicogénesis de Senet y Mercante mantuvo impermeable a las pautas de subjetividad infantil que se habilitaban con el enfoque de Decroly. Los autores argentinos que tuvieron pregnancia en la formación de profesores y maestros de la escuela común, se enfocaron en otros intereses intelectuales: las graduaciones de adquisición de capacidades y aptitudes en la infancia, conformaron normas por edad y sexo para cada una de las fases según cada actividad establecieron una expectativa lineal evolutiva del desarrollo psicológico que debía correr acompañada por el dispositivo y las propuestas pedagógicas de la escuela.

Citamos la mención de Decroly destacando la metodología estadística empleada por Mercante al ponderarlo por localizar una original unidad de análisis. No obstante, encontramos múltiples comentarios en la obra del autor advirtiendo resguardar cuidados en la interpretación de las evaluaciones, los tests y los exámenes escolares (Decroly, 1929, p. 160) y objetando la atribución directa de la certeza, pautas metodológicas que no fueron estables en las producciones científicas argentinas:

Primero, Decroly hizo una advertencia crítica al evolucionismo proyectado a los temas sociales -semejante a como fue planteado en la sección 2.1 de este capítulo con el concepto de evolucionismo social-, que podría haberse aplicado a algunos trabajos de Mercante y Senet. Decroly perteneció al mismo paradigma evolucionista, sin embargo situó un freno a la tentación de interpretar de manera lineal una transposición directa recapitulacionista de las etapas ontogenéticas respecto de la evolución filogenética que no fue advertida en la producción local:

Ciertos autores, sobre todo americanos, pretenden encontrar en las tendencias y en los intereses que se suceden en los niños los vestigios de las diversas etapas de la civilización. Más o menos reprimidos por la vida familiar y social. Nosotros no podemos pasar revista a los argumentos a favor o en contra de esta tesis. (Decroly, 1929, p. 18)

Segundo, a pesar de que Decroly pondera el hallazgo de la unidad de análisis para las investigaciones psicológicas en la escuela es muy crítico respecto de los procedimientos experimentales comparativos, cuidados que no tuvieron lugar en la experimentación escolarizada local. Para la “selección de los superdotados”, Decroly consideró que “para que sean juzgadas de una manera tan equitativa como sea posible”, el “ideal” era explicitar los contextos sociales, económicos y culturales del evaluado, porque debían ser contemplados para la interpretación del test y/ o evaluación escolar:

Que hayan sido previamente graduadas basándose en el sexo y la edad de los sujetos y teniendo en cuenta las regiones lingüísticas del país y hasta las diferencias entre el medio urbano y rural, así como la clase social a la cual pertenece el candidato. (Decroly, 1929, p. 143)

Esta recomendación de atención al contexto sociocultural y económico de las y los pequeños estudiantes no fue tomada en cuenta en los estudios argentinos, a pesar de que muchos de los intereses locales concluían teorías y tomaban decisiones sobre la supremacía de grupos de alumnos sobre otros, justificando diferencias en el desarrollo fundadas en clasificaciones de clase, etnia, raza y sexo.

Tercero, destacamos el cuidado del autor por evidenciar los aspectos construidos de las nociones categoriales y de las herramientas psicológicas para la investigación y las prácticas efectivas de la psicología en la escuela. Desarrollaremos este punto a partir del análisis del concepto “Valor Escolar” de Decroly. El experto fue estricto en la distinción que descuidaba el profano (pero según él muchas veces también lo inadvertían maestros y profesores) de creer que los niños considerados primeros por su Valor Escolar (V.E.) eran también los de más alta Inteligencia (I.), que no es más que uno de los factores que componen el V. E. (Decroly, 1929, p. 133). Los demás factores que Decroly consideró que componían el V. E. eran: el medio familiar, la salud física, la regularidad escolar, los acontecimientos familiares, los cambios de domicilio, la memoria, la atención, conocimientos adquiridos, el celo, su timidez, su altivez, la concentración, su elocución, etc. Esta complejización de la mirada sobre el niño escolarizado de Decroly muestra una evaluación enormemente flexible que hace intervenir el contexto subjetivo de la niña y el niño como parte del asunto, a diferencia de una información (de aspecto unívoco y neutro) brindada por un instrumento psicológico como en las acostumbradas experiencias de sus seguidores argentinos.

Además Decroly abrió un abanico conceptual de definiciones distintas de la inteligencia, considerando a autores como Binet (Binet, 1894/ 1906, 1922), Claparède, Voissière, Stern, Van Biervliet, Meumann, Colvin y Buckingham y agregó que esas maneras de concebirla, podían ser útiles al profesor que trate de determinar una Estimación de la Inteligencia (identificado por el autor como: Est. I.), es decir, una apreciación establecida empíricamente por el maestro sobre el alumno (Decroly, 1929, p. 137), sin dejarse influir por la clasificación conforme al V. E. Asimismo, advirtió que el maestro no debía comenzar el estudio de una

clase con el ánimo de establecer la Est. I., sino después de algunos meses (Decroly, 1929, p. 38). La responsabilidad del juicio del maestro sobre la inteligencia de un alumno tenía mayor complejidad y menos certeza para Decroly, que para sus seguidores en suelo argentino. En el capítulo 3 profundizamos en que a diferencia de Decroly, los psicólogos de la incipiente psicología argentina tuvieron serios inconvenientes para confiar en los saberes y el juicio de las maestras, para lo cual se vieron obligados a inventar técnicas para instrumentar el control de sus prácticas educativas docentes.

Afirmamos hasta aquí que hubo una selección de teorías en términos de operaciones de lectura (Vezzetti) según los lentes valorativos argentinos y los compromisos políticos contraídos. No obstante, también estas decisiones de selección se hicieron sobre las prácticas pedagógicas con fundamentos psicológicos. Como expresa María Carolina Zapiola, las prácticas disciplinares no son productos degradados de las teorías surgidos de la imposibilidad –material, administrativa, intelectual– de aplicar linealmente las teorías científicas o las leyes referidas a la infancia. Siguiendo a Zapiola, tenemos muy presente, que las tensiones conceptuales presentes en los modelos institucionales y en las leyes son tan relevantes como los factores materiales, administrativos y políticos relativos a su aplicación para explicar el devenir cotidiano de las políticas asistenciales, tutelares, educativas, sanitarias y de castigo para la infancia (Zapiola, 2018, p. 106). Nikolas Rose advierte del incremento de sentido que aporta atender a las prácticas psicológicas como fenomenotécnica, más allá de las nominaciones categoriales de la teoría, en tanto condensa en esa “tekné” el saber disciplinar con una práctica de poder institucionalizada que da forma, limita y produce una subjetividad determinada (Rose, 1996/ 2005). Frente a una misma complejidad social, entendida como problema a resolver por la elite dirigente, se tomaron decisiones políticas y normativas a través de decretos, legislaciones y ordenanzas para la regulación de una imagen normativa e estigmatizante de la infancia argentina, que resultaron siguen resultando esenciales para definir ciudadanía en términos sociales, políticos, económicos y culturales (Zapiola, 2018, p. 104). Dimos trascendencia a los modelos institucionales y las leyes educativas en el Capítulo 1, para adentrarnos en múltiples formas de encarnación de las prácticas, en tanto ellas y los agentes del Estado tuvieron a su cargo la responsabilidad de transformación, que tomaron la forma de su hechura. Como

distinguimos en el punto 2.1., la educación de los anormales fue tardía en Argentina, cuatro instituciones se dedicaron su educación en todo el país posteriormente a 1920, (Talak, 2008), de los cuales sólo uno, el Instituto de Enseñanza Especial creado en la provincia de Buenos Aires en 1924, dependía de la Dirección General de Escuelas. Fue el primer sistema oficial de educación de "anormales" que intentó articular con el sistema de educación pública. Nos resulta particular tanta impronta del sistema educativo puesta en la detección de la anormalidad escolar, no se condiga con instituciones que abordaran tempranamente las dificultades de las desviaciones que dependieran de la dirección General de Escuelas. Vimos en este recorrido que la Escuela Activa, la educación especial y el desarrollo de una psicología que se abocara a las dificultades del aula, la adaptación local de los test donde no se chequeaban materiales locales para los test, constituyeron prácticas usuales en otros lugares en el mundo con accesibilidad de los materiales teóricos y adecuación local de las prácticas, pero no se insertaron sino décadas más tarde en Argentina. A continuación, destacamos la revisión de dos formas de prácticas psicológicas afianzadas en la escuela en nuestro país, comparada con las de dos referencias extranjeras del corpus científico de la primera psicología argentina.

La primera de las prácticas es la postulada por Pestalozzi como un acompañamiento del maestro para con el niño según sus procesos. Afirmamos en esta tesis, que Mercante tergiversa la pauta práctica al traducirla en un contexto que tiene otra concepción de la infancia y otro papel destinado al docente. Indagamos esta afirmación con la forma particular de Mercante de introducir en su libro las enseñanzas de Pestalozzi. Mercante citó a Pestalozzi en su principio clave traduciendo sus prácticas de enseñanza: "(...) la medida de la enseñanza no es la que el maestro puede dar, sino la que el niño puede recibir" (Mercante, 1930, p. 210).

No obstante, consideramos que a pesar de la cita Mercante interpretó la clásica frase, no como sugiere el espíritu de la obra de Pestalozzi: como una señal de alerta para el docente respecto de las sensibilidades y posibilidades paulatinas de registro infantil, en donde cada maestro o maestra debe adaptar sus métodos. Pensamos que Mercante interpretó la frase desde un sesgo de preferencia, como justificación del fracaso del método de enseñanza por la incapacidad del niño. La naturalización de los supuestos y la amplia confianza en los

métodos científicos gestados por ellos favorecieron la localización de los problemas en las limitaciones individuales de los alumnos. En términos de la atención a las recurrencias de la historia de la educación argentina y al uso científico de las categorías psicológicas sobre la infancia, mencionamos un trabajo de María Florencia Gentile que permite iluminar los efectos de las atribuciones asimétricas de saber. La autora estudia en la actualidad, las intervenciones en los centros de día educativos para la infancia vulnerable, que conduce a que los trabajadores de esas instituciones perciban las conductas que no se adecúan a lo prescripto por cada programa, en términos de “imposibilidades individuales” de esos niños y esos jóvenes (Gentile, 2011, p. 280) y favorecen aún más la exclusión. Comparamos las distinciones positivas tajantes de los intervencionistas desde una posición de saber del orden de la certeza hacia los niños identificados como carentes. Poner el problema en los niños “que no pueden”, simplificó y privó de reflexión a la revisión de las prácticas disciplinares, fomentando mayor asimetría en el vínculo y poniendo al niño en el lugar de un objeto pasivo problema. Por lo tanto, consideramos en esta tesis que Mercante redujo la noción psicológica de la capacidad del niño a su desempeño escolar. Rotuló la incapacidad del niño, en tanto el alumno no rendía lo normal que tendría que rendir con tan buenos métodos propiciados por la escuela. Adjuntamos una cita de Mercante señalando al alumno problema del sistema educativo: “El problema didáctico de esta suerte, cobra importancia inesperada, y si la solución depende, en parte, de los métodos, a su vez depende de la capacidad del alumno para entender y retener” (Mercante, 1930, p. 210).

Más adelante Mercante agrega un comentario sin advertir (al menos explícitamente) que el mismo anula cualquier consideración de la doctrina de Pestalozzi: “Sin embargo, la pedagogía, cuyos principios sirven de lance a nuestros planes, se ocupa de *lo que el alumno tiene que hacer, no de lo que puede hacer*” (Mercante, 1930, p. 210).

Víctor Mercante invierte lo central del principio pestalozziano sin argumentación científica que le permita refutar la base y anunciar su postulado opuesto. Reordenó los procesos pedagógicos de desarrollo y aprendizaje, centró en los procesos psicológicos reduciéndolos al deber, el orden previsto y la obligación, diseñados por la institución escuela.

Los 30 años de experiencia pedagógica en la Argentina, como alegaba de sí Mercante, no conmovieron su concepción de infancia: “el niño es ante todo un primario, un instintivo; en realidad, un egoísta” (Mercante, 1930, p. 232). El niño no reunía valores que lo habilitaran ni

a expresar lo que podía conocer, la escuela sabía por él, sólo debía ser modelado con fines no egoístas. El postulado de la adaptación evolucionista favoreció el instrumentalismo imperialista de la escuela sobre el niño, debía hacerse con él como una materia prima para hechura de ciudadanía. Queremos confrontar esta visión psicológica local sobre la infancia con un modo diferente que nos permiten advertir en esta concepción de niñez patrones de conocimiento y de ignorancia (Harding, 2006) a la vez que comprobar que desde otros lugares no hegemónicos había un registro de las voces de niños y niñas diferente al del egoísmo, primitivismo y retraso del proyecto educativo nacional.

Un modo previo y argentino, con la posición educativa pedagógica de Juana Paula Manso, educadora, legisladora y pedagoga, el otro modo con autores contemporáneos, provenientes de tradiciones de investigación muy ajenas, que escribieron en paralelo a Mercante y Senet, en una muy distinta dirección respecto de la agencia del niño en su constitución psicológica (Malagrina, 2020). Elegimos confrontar con la pedagogía y la concepción de niñez de Juana Manso por dos razones, la primera porque el modelo pedagógico que llevó a cabo en su experiencia docente y como directiva de una escuela común fue anterior a las versiones de Senet y Mercante, aunque a nuestro criterio tiene mayor apropiación de los principios esenciales de la Escuela Nueva. La segunda razón es porque tuvo un discurso pedagógico, poco convencional, que sumado a su posición científica y feminista permite pensarla como disidente del pensamiento hegemónico de su época. La escritora (Manso, 1866,1867/ 2011) realizó además de lecturas de fuentes europeas como Pestalozzi, Froëbel, Herbart, Rousseau, pedagogos que fundaron líneas de la educación del siglo XIX europeo, viajes a países americanos que asentaron su pensamiento en bregar por la educación popular (Pagliarulo, 2011, p.15). Para Manso el maestro era un guía del trabajo del alumno, que era libre y activo en la enseñanza, que debía respetar su espontaneidad e intereses (Pagliarulo, 2011, p. 18). A diferencia de la metáfora botánica de Senet, sobre el niño como un árbol naciente y el maestro un tutor, que corrige normalizando el rumbo para el buen desarrollo, la de Manso era una metáfora de la floricultura, que acompañaba su propuesta de educación temprana desde el primer año de vida, para lo que impulsó la creación de instituciones que llamaba “jardines”: “Los jardines de niños han sido, pues, concebidos bajo el plan de la floricultura y el maestro es el Jardinero de la mente” (Manso, 1967/ 2011).

El “horizonte de expectativa” de Manso sobre la infancia escolarizada, no era corregir y dirigir hacia la norma ciudadana, sino hacer que los niños y las niñas, para las que tenía recomendaciones especiales respecto de la necesidad del fortalecimiento interior por el contexto masculino que las desfavorecía, florezcan. Por esa razón jerarquizaba el juego espontáneo, la intuición y la educación experimental e integral; denostaba los dogmatismos y la educación basada en la transmisión verbal (Manso, 1867/ 2011). Esta mirada local sobre la niñez comprueba que las voces infantiles tenían existencia para investigadores con intereses psicológicos de la misma época, sin embargo que necesariamente no compartían los intereses intelectuales de trasfondo político de encausar la ciudadanía argentina con los fórceps vertiginosos de la escuela común. Acompañar a las y los niños en sus procesos lleva más tiempo, en las concepciones psicológicas hegemónicas la subjetividad infantil era obstáculo y retraso a los objetivos generales. Desde una mirada más general de otras tradiciones psicológicas de investigación con pocas fuentes comunes y muchas disidencias, se proyectaron concepciones de infancia opuestas, no obstante con un lugar más protagónico para el niño como agente de su construcción psicológica. Desde diversos proyectos investigativos (Castorina, 1996, 2004), obedeciendo a diferentes intereses intelectuales que plasmaban la densidad de las preocupaciones sociales sobre la niñez, Jean Piaget en *Nacimiento de la inteligencia del niño* (Piaget, 1936), Sigmund Freud en *Tres Ensayos para una Teoría Sexual* (Freud, 1905) y Lev Vigotsky en *Pensamiento y Lenguaje* (Vigotsky, 1934/ 1995) estuvieron más cerca del postulado central de la Escuela Activa, en tanto estos autores otorgaron a la niñez un papel en la propia hechura psíquica. Los conceptos de dialéctica en la construcción del sujeto con el mundo, la significación atribuida por la asimilación funcional de la historia de la actividad infantil, la particularidad del deseo, la apropiación del proceso de internalización de herramientas y signos culturales dieron entidad subjetiva a las niñas y a los niños esas concepciones de infancia (Castorina, 1996, 2004; Valsiner, 2012; Castorina y Baquero, 2005).

Desde perspectivas tan diferentes el niño es sujeto de su conocimiento, de su deseo y del aprendizaje de lo humano, “deviene sujeto” (Gauchet, 1994) mediante una actividad infantil que no está biológicamente previsto ni está anticipado ese desarrollo complejo en su despliegue madurativo. Desde diferentes perspectivas teóricas la producción subjetiva, la acción del niño y de la niña crea un sujeto inteligente, afectivo o humanizado (Malagrina,

2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a). La actividad psíquica para estos autores estaba localizada en el sujeto como agente activo que hacía posible un intercambio dialéctico y dinámico para lograr la construcción. Los tres autores basaron esos estudios en objetos, métodos y metas muy diferentes de investigación, habilitando un niño protagonista del placer, de la comprensión del mundo o la resolución de problemas sociales. Estas teorías centradas en la significación que le da la niñez a su experiencia (afectiva, intelectual y humana) son ejemplos de perspectivas opuestas a una noción de desarrollo lineal madurativo guiado por la estimulación escolar, con el eje en la medición normativa del rendimiento escolar de la primera psicología argentina.

Consideramos que de la amplia oferta teórica extranjera, hubo una selección discrecional en función de los intereses de los intelectuales impermeables a esas significaciones ordenadas desde la infancia que constituyó un objeto de estudio entendido como un receptor pasivo de las necesidades escolares. Siguiendo a Marcel Gauchet, en el abanico de los modelos psicológicos que se organizaron trasladando a formas particulares la hipótesis de la evolución de la vida al interior del sujeto (Gauchet, 1994), planteamos que la Argentina hegemonizó los saberes de manera verticalista generando una resultante muchas veces distinta a las propuestas por las fuentes sin que quede asentada (ni explícita, ni argumentativamente) la decisión de esa distancia. En la siguiente sección atendemos a numerosas operatorias que observamos en el manejo de las fuentes extranjeras, que pudieron estar presentes para obtener lo particular de la combinatoria de la psicología argentina a comienzos del siglo XX.

### **3.4. Las fuentes, las observaciones, la estadística y los tests para el auxilio**

La cuarta sección del segundo núcleo temático, se ocupa de atender a la modalidad de instrumentación de las prácticas legitimadas como científicas para el positivismo de la primera psicología argentina. Planteamos que el uso de los conocimientos psicológicos, producto de las investigaciones explicitaron el objetivo de hacer más eficientes las prácticas educativas, así lo mencionaron numerosos trabajos sobre la educación para la infancia y las investigaciones históricas sobre ellos. Tomamos en particular producciones de Rodolfo Senet y Víctor Mercante, en tanto referentes indiscutidos por su dedicación y producción en ciencia que veían a la Psicología como un instrumento indispensable e imprescindible para



la instrumentación del sistema educativo (Mercante, 1911a, 1911b, 1915, 1930; Senet, 1906a, 1908a, 1911a, 1916, 1928). Los manuales de psicología para el sostén pedagógico de los futuros maestros asentaban las afirmaciones psicológicas como unas verdades incuestionadas y asentadas. No obstante paralelamente a estas construcciones presentadas como certezas dejaron entrever la preocupación de que el sistema de la escuela pública no llegaba a cubrir las expectativas educativas de la población infantil con desesperación y desconcierto. Las preocupaciones científicas eran genuinas, no obstante esto no fue suficiente para garantizar un uso solvente de las prácticas, la reorganización de las mismas, ni la revisión crítica de los saberes presentados como certezas del normalismo positivista. En las producciones científicas es redundante que las citas aludan a un material científico con el formato de la paráfrasis, sin aclarar la fuente, sin mencionar su autor o dando por sentado la idea citada en discusión, estas modalidades no sistemáticas se ajustan a los usos y costumbres del contexto científico de esa época. No nos preocupan las irregularidades puestas en evidencia desde los requisitos del presente. Nos interesa destacar algunas modalidades recurrentes observadas en el análisis bibliográfico de los documentos teóricos y las recomendaciones prácticas que consideramos particulares en el registro de las experiencias de investigación sobre la psicología en la escuela, considerando los cuidados epistemológicos que se estilaban en ese momento histórico. Atendemos a su vez a la conciencia crítica y distancia con las propias construcciones científicas que tuvieron los autores.

Como ejemplo de una “vigilancia epistémica” de la propia producción, en el período estudiado, Ingenieros en *Simulación de la locura* (Ingenieros, 1918) dedicó un capítulo entero a las limitaciones propias de las teorías y los métodos en la investigación: contradicciones, heterogeneidad de las condiciones de observación, ausencia de condiciones necesarias para una buena estadística, inutilidad de las estadísticas actuales. Otro ejemplo de cuidados epistemológicos explícitados por el autor lo observamos en un texto clave sobre la Psicología Experimental de Braunshausen:

El trabajo de laboratorio, claro está, no puede cejar su empeño de llegar a la precisión científica, pero por otro lado, para la realización práctica de lo ya adquirido tampoco necesita aguardar a que en todos los puntos se alcance una absoluta seguridad.

(Braunshausen, 1930, p. 6)

Ambos pensadores explicitaron la brecha inalcanzable de las certezas y la política de avanzar a partir de lo humanamente alcanzado, atenciones a la excelencia científica posibles en el “suelo de lo pensable” (Gauchet, 1994) de la incipiente psicología argentina. Sin embargo nos interesa advertir presencia de intereses intelectuales (Danziger, 1979/1994) de verdad entendidas como un absoluto en las producciones científicas de autores como Mercante y Senet. Rodolfo Senet y Víctor Mercante presentaron trabajos sobre una Psicología evolutiva que normaba el desarrollo infantil, parámetro y guía para la escuela. El conocimiento fue resultante de las investigaciones realizadas en las escuelas argentinas por Rodolfo Senet, Víctor Mercante, Alfredo Calcagno, alumno y colaborador de los primeros. Los numerosos artículos sobre psicología del niño eran publicados mayormente en libros como *Elementos de Psicología Infantil* de Rodolfo Senet (Senet, 1911), o *Pedagogía* de Víctor Mercante (Mercante, 1930), apuntaban a extraer de los conocimientos evolutivos obtenidos, las conclusiones que permitieran hacer más eficientes las prácticas educativas. No obstante, planteamos que muchos de los saberes sobre el niño y la niña se constituyeron como saberes constituidos previos a la aparición de las dificultades o las particularidades del aula. El comportamiento estimado como normal fue en ocasiones una deducción teórica que esperó un ajuste comportamental en los niños a partir de los cálculos planeados y control de los comportamientos. Organizamos a partir de aquí algunos usos de tecnología científica en psicología que presentan dificultades de tipo epistémico en tanto presentaron sesgos de preferencia y puntos de conocimiento e ignorancia selectiva. Mostramos en esta sección seis usos de las articulaciones teórico prácticas que se caracterizaron por no presentar advertencias explícitas respecto de los límites de la estructura conceptual, la fiabilidad de las construcciones en ciencia y o la incertidumbre de la metodología.

El primero de los usos que encontramos en la literatura científica es la extrapolación literal del texto de referencia, Los autores hicieron uso de las fuentes de manera directa, aplicaron las categorías y técnicas sin ajustes ni distancias con los problemas de la educación argentina, aludieron a argumentos de autoridad para ello. Así, Senet citaba a su colega extranjero Guyau porque (según Senet) era quien “se aproxima más a la verdad”: “Desde el punto de vista científico, un sentimiento bello, una inclinación bella, lo son en tanto que son útiles al desenvolvimiento de la vida de la especie y del individuo” (Senet, 1919, p. 321).

Senet aseveró enunciados como certezas sin fundamento científico. Trasladó del evolucionismo haeckeliano de Guyau: el niño recapitula en la ontogenia las etapas incompletas de la especie, tiene comportamientos naturales primitivos de violencia y perversidad que deben domeñarse por la educación moral y las normas sociales, según la ley biogenética fundamental. La tarea educativa era para Senet forjar los instintos propios de la inmadurez del niño para conducirlo, a través de las instituciones familia y escuela, a la normalidad requerida por el Estado. La misión educativa estaba respaldada literalmente por las citas de la ciencia positiva evolucionista, sin ningún puente mediador transponiendo en forma directa los conocimientos. Consideramos que este uso conceptual puede identificarse como un “intento irreflexivo de mimetización” (García, 2012). Esta particularidad de uso de las fuentes fue señalada en otros ámbitos del conocimiento psicológico por historiadores como Adolfo Sierra respecto del uso de psicotécnicos en la Argentina. Advierte que uno de los problemas metodológicos de las tecnologías fue que no hubo estudios empíricos que adaptasen los tests extranjeros a las condiciones locales (Talak, 2008). Afirmamos que la atención de estos intelectuales estuvo puesta en la modificación de las características de la población argentina y no en modificar las técnicas psicológicas a las cualidades particulares de ese conjunto.

El segundo uso particular que presentamos es la selección parcial de una fuente. Los primeros psicólogos combinaron parcialmente autores de manera no justificada desde argumentos científicos, por lo cual afirmamos que sumado a las lecturas pobres de los autores fuentes y el uso de referencias indirectas compone un escenario de eclecticismo. Sostenemos que la selección parcial estuvo de la mano de una osada combinación para la interpretación de los contenidos. Esta libertad de interpretación puede verse en la descripción teórica realizada por Mercante sobre “la psicoanálisis”. Mercante afirmó que Freud en “ese capítulo moderno” {no menciona a cuál capítulo se refirió} “da trascendencia a lo que ya lo tenía pero con otro nombre” (Mercante, 1930). Redujo la teoría freudiana a lo conocido por él, es decir, a las actividades espontáneas con fuerza motriz en el inconsciente. Según Mercante estas actividades eran: el instinto, la tendencia y la vocación; según él reaparecía en el hijo aquello que acumularon sus antepasados. Mercante retomó los postulados que consideró de base de la Psicología de Freud: los complejos inferiores tendían a forzar la conciencia en los estados de baja tensión, pero un gran número de

deseos fueron detenidos automáticamente en el umbral de la conciencia por los hábitos y los sentimientos de la censura. El instinto sexual era la más importante fuente de la actividad psíquica consciente e inconsciente; el instinto sexual era poderoso y ejercía influencia considerable sobre los juicios, los actos y los sentimientos. Particularmente señalamos dos principios freudianos que fueron interpretados por Mercante modificando abruptamente el sentido de la fuente, transcribimos:

- 1) El espíritu está compuesto por una actividad consciente y una inconsciente más intensa opuesta pero que no ejerce sobre nuestra actividad reflexiva una influencia considerable.
- 2) Predominan los complejos preconcientes adaptados a la vida social por sobre los inadaptados, lo preconciente aparecidos gradual y tardíamente es capaz de asegurar dominio y obtener completa liberación del inconsciente.

Mercante neutraliza la novedad freudiana anulando su particularidad, sin advertir su propia resistencia conceptual al psicoanálisis: "(...) Pero todo es cuestión de medida; de que la mayor parte de nuestra vida mental consciente e inconsciente, sea regida por las inspiraciones más o menos disfrazadas del instinto sexual, es afirmación que jamás ha sido demostrada (...)" (Mercante, 1930, p. 57).

A continuación el psicólogo argentino aseveró otro reduccionismo que orientó en dirección a estas digresiones: "El fondo de la doctrina no es sino la más vasta de los instintos e inclinaciones fijados por el ejercicio y la herencia y que en Pedagogía tomara, desde el siglo pasado, el nombre de *vocación* (...)" (Mercante, 1930, p. 57).

Entonces para Mercante las tendencias instintivas del psicoanálisis (que para él casi no afectaban la voluntad y el control consciente del espíritu) podían resumirse en el concepto clásico de *vocación* por medio de una operación de lectura, que resguardó los intereses de la pedagogía argentina y ponderó su proyecto de país. El progreso no podía admitir que las tendencias instintivas condujeran la dinámica psicológica del niño contrarias al progreso madurativo de la evolución. Las normas sociales, la laboriosidad a conciencia y el dominio de los impulsos garantizaban el control y la esperanza de la sociedad moderna. Este conocimiento presentado como psicológico más tranquilizador justamente coincidía con la ideología del proyecto nacional. No obstante, la diferencias que Mercante tuvo con la teoría psicoanalítica quedaron por fuera de sus investigaciones, cuestionarios o tests áulicos. A contrapelo de las hipótesis fundamentales del psicoanálisis sobre la psicogénesis de la

sexualidad y la afectividad humana anunciadas en 1905 en *Tres ensayos para una teoría sexual* (Freud, 1905) (que sitúan a la pulsión como motor y origen de las inscripciones de placer y displacer, a la sexualidad como organizadora identitaria y el placer desde los comienzos de la construcción subjetiva) Mercante siguió afirmando veinticinco años después de esa publicación:

El sexo que, hasta los 12 ó 13 años no señala divergencias entre las aptitudes de la mujer y del varón, modifica profundamente el temperamento y el carácter; la crisis de la pubertad separa más y más, por su fisonomía moral, tanto como por sus rasgos físicos, el joven de la joven. (...) A partir de los 12 ó 13 años el adolescente y la adolescente son personas diferentes; las almas tienen entonces un sexo. (Mercante, 1930, p. 68)

Fueron sistemáticas y contundentes las afirmaciones de Mercante concernientes a la diferencias psicológicas de los sexos en la educación, presentes en todas las ediciones de su *Pedagogía*. Mercante presentó a la sexualidad como un “accidente tardío” que “choca contra las construcciones laboriosamente tejidas por la escuela” del carácter y temperamento, provocando obstáculos en la concentración, el razonamiento y la comprensión de los contenidos escolares. Señalamos hoy cómo Mercante rechazó absolutamente la tesis freudiana de un instinto sexual con el poder de regir gran parte de la vida consciente e inconsciente (no había posibilidad de presentar el debate respecto del término pulsión en vez de utilizar la noción de instinto). No obstante, Mercante necesitaba introducir el valor de la sexualidad para la tesis que él identificaba como muy original, la de la crisis de la pubertad. Señalamos fruto del eclecticismo que ambos temas no hayan sido puestos por el autor en relación. La sexualidad infantil fue enemiga de la psicología argentina que se dedicó a la educación común. La crisis de la pubertad sintetizó para Mercante el peor de los peligros de la educación argentina, localizando el riesgo nacional en una batalla contra el instinto de cada individuo haciéndola cargo del posible fracaso educativo, y desdibujando las complejas causalidades sociales y culturales. Afirmamos aquí que la crisis de la pubertad fue en Víctor Mercante el chivo expiatorio y la metáfora de la crisis de la educación. La sexualidad infantil era un obstáculo. Un mal necesario a soportar para garantizar la reproducción de la especie, (aunque en la Argentina se la identificara en la psicogénesis del comportamiento mucho más tardíamente que en los saberes psicológicos

extranjeros y que el sesgo de la crisis de la pubertad no haya tenido tal impronta en las bibliografías extranjeras utilizadas como fuente).

Otro ejemplo de parcialidad en la recepción teórica, puede hallarse en la concepción de las actividades espontáneas del niño conceptualizadas por Mercante. El incipiente psicólogo recortó y coleccionó de manera ecléctica: la teoría de Spencer sobre el juego (donde los movimientos sin utilidad inmediata se deben a un excedente energético que busca descargarse); la conceptualización de Stanley Hall (que presenta al juego como restos atávicos que por ley biogenética el niño recapitula la especie y se espera de ellos evolución ontogénica); el planteo de Karl Gross (como ejercicio preparatorio para la adultez); la postura de Carr (donde el juego que estimula el crecimiento orgánico es catártico y purgativo) y el pensamiento de Colazza (que lo plantea como sobrante energético de las actividades de las necesidades comunes satisfechas). Aseguró Mercante que todas esas teorías no estaban en pugna, en tanto en “los hechos así como la historia las explican todas y se complementan”. No obstante no presentó articulación ni conexiones conceptuales entre tan distintas concepciones teóricas, así como tampoco atendió a si podían hacerse compatibles los intereses de tan diversos autores. Afirmamos en esta tesis que el cientista realizó un uso discrecional y mosaico sin un análisis detallado de las lecturas parciales sobre la temática psicológica del juego, a la vez que lo denominó “esencial” para la canalización de la energía del niño en la escuela (Mercante, 1930). Profundizamos este tema desde las pautas de subjetividad infantil en el juego en el capítulo 4.

Consideramos en tercer lugar como otro de los vicios usuales de la primera psicología la desautorización franca de la fuente, sin una argumentación probatoria del autor que corrobore la posición opuesta. Destacamos que consiste en un uso recurrente observado en las lecturas fuente cuando el autor quiere dar por tierra un argumento pero no se esmera en explicar su negativa a aceptarlo. Escribió Rodolfo Senet:

Cuando Schiller dice que el origen de lo estético está en el placer el juego, sólo puede admitirse como una explicación muy parcial y en el mejor de los casos aparente (...). La doctrina de no pocos psicólogos sobre la belleza en el arte, o sobre el arte mismo, de que es la ficción y la ausencia de finalidad, es de todo punto de vista inadmisibles. La de Spencer: que el placer del juego es el que ha dado origen al sentimiento estético, siendo

el primero un exceso de actividad nerviosa, y la característica de la belleza, la ausencia de utilidad (...) tampoco es aceptable. (Senet, 1919, p. 321)

Así Senet rechazó sin discusión la idea de placer como fin en sí o de belleza no conducente a productividad, sólo por ser contrarias a la noción utilitaria de progreso lineal evolutivo con finalidad adaptativa (Senet, 1905, 1912, 1919).

En cuarto lugar, presentamos contradicciones en muchos de los textos centrales de la primera psicología argentina, incluso pueden encontrarse controversias no advertidas por el autor publicados con una diferencia de pocos párrafos entre los argumentos opuestos. Por ejemplo, en una estadística sobre inasistencias por edades, obtenida en la escuela graduada de la Universidad, durante el año 1916, sobre un total de 504 alumnos, Víctor Mercante aseveró que los datos “revelan” cómo desde los 12 años aumentan significativamente las inasistencias por la crisis de la pubertad: “Datos que nos revelan cómo el niño, en un arranque de espontaneidad, parece, desde los 12, resistirse a la escuela primaria (...)” (Mercante, 1930, p. 150).

Evidenciamos que en la interpretación de los datos Mercante tergiversó la resultante al no mencionar el total de casos. Además Mercante generó una interpretación forzada en tanto evitó hacer participar de la interpretación los casos de inasistencias de los niños de siete y ocho años que excedían sus faltas más que los púberes. Si analizamos la tabla de datos estadísticos que avala la “revelación”, que indicó que para niños de 7,5 años 17 inasistencias promedio, para los de 8,5 años 15, para los de 9,5 años 9, para los de 10,5 años 12, para los de 11,5 años 11, para los de 12,5 años 11,5, para los de 13,5 años 15,8, para los de 14,5 años 15,5 y para los de 15,5 años 18 inasistencias promedio (p. 150). Resulta llamativo que la rebeldía púber podía probarse para el autor sólo con faltar a clase entre 2 o 3 días más que los niños más pequeños durante el año lectivo. Además, si ese valor fuera muy significativo para la educación común argentina, las rabonas de los alumnos de 7 y 8 años, deberían haberle arruinado a Mercante la interpretación sexualizada de la definitoria crisis de la pubertad.

En quinto lugar señalamos como dificultad epistemológica la transformación de la finalidad de los métodos e instrumentos respecto del objetivo de origen. El maestro común promovido por el programa educativo nacional, no debía enseñar contenidos solamente; su misión panóptica era más rigurosa. Decía Rodolfo Senet que mediante la educación de los

contenidos intelectuales el maestro no llegaba a educar el sentimiento, la transmisión de contenidos sólo era “un tercio” de la labor del docente, se debía educar también en lo físico y lo moral. La forma de abarcar un desafío tan integral era mediante el uso particular de la observación psicológica:

Nuestro maestro normal, el San Martín de la gran campaña nacionalista, es superior al europeo, porque triunfa en un ambiente cultural pobre y entre elementos de una heterogeneidad insospechada en el Viejo Mundo, pero debe modernizar su táctica mediante la observación inteligente del grupo escolar y un conocimiento razonado del alma del niño. (Mercante, 1930: p. 41)

La observación psicológica para instrumentación pedagógica fue la herramienta panóptica que, por constante y permanente, llegó a modificar la subjetividad del alumno, pero fue variando su definición. Mercante llegó a dedicar un capítulo a los ejercicios de la “observación pedagógica” como un sistema (Mercante, 1930: p. 267). No obstante, la observación no alcanzaba por sí sola, y muchas veces estaba sobrevalorada. Algunas estadísticas publicadas (Mercante, 1930) tenían resultados totalmente desagregados, sin conclusiones que agruparan o distinguieran subconjuntos para la toma de decisiones. Casi re- describían el caso por caso, concluían afirmaciones científicas necesarias para el sostén de los postulados esenciales de una educación evolutiva, justificando las mismas frases mencionadas antes de la inclusión de los estudios estadísticos. Afirmamos que el uso local del test modificó su función originaria:

(...) Con esto no queremos significar que o se utilicen tests hechos, sobre todo, cuando se explica su uso y los fines que con ellos se persiguen. El test es un aparato de psicología; con él se indagan las operaciones más delicadas de la mente (...). (Mercante, 1930, p. 136)

Desde la perspectiva de la Pedagogía, el uso de los tests psicológicos por los maestros, podía no ser utilizado convencionalmente. Señalamos que el uso de los tests se reorientó para fomentar la confianza del maestro en el sistema pedagógico, por sobre su sentido original de una puesta a prueba de las prácticas psicológicas en términos de instrumental para producir ciencia. Afirmamos que se promocionó el uso de tests no tanto para realizar investigaciones, sino para apreciar el éxito de la acción didáctica (Mercante, 1930): “El mejor



test es el que prepara uno mismo para cerciorarse de la verdad acerca de un asunto” (Mercante, 1930, p. 136).

La función se transforma del uso exclusivo del investigador, a elemento que reafirma la práctica docente habilitando su uso a liberar a la creación de una metodología individual espontánea del maestro, casi sin ninguna restricción: “Está, pues, al alcance de todos los maestros, y todos los maestros pueden fabricárselo con un poco de ingenio” (Mercante, 1930, p. 137).

Cualquier test se podía constituir en una “escala métrica”, susceptible de ser convertida en gráficas. Entre las sugerencias para garantizar la investigación podía figurar realizarla una “absoluta sinceridad”, como tomarlo “en el mismo lugar, a la misma hora” (Mercante, 1930, p.137). Asimismo como veremos más adelante la creatividad del pedagogo y del maestro para la hechura de instrumentos modeladores de la infancia, estaba mejor valorada que la creatividad de los niños y las niñas en sus cotidianas tareas escolares.

Por último la sexta observación la hacemos sobre el valor del dato empírico en sí vinculado a caracteres epistémicos respecto de formas metodológicas asentadas en la primera psicología. En el seno de una tradición experimental, fortalecida por la definición de objetividad basada en la posibilidad de la medición objetiva en la experimentación psicológica en la psicología alemana de Wilhelm Wundt, el dato no tenía valor en sí. Wundt asumía que era la interpretación del experimentador la que daba valor al dato, la objetividad era la posibilidad de que haya medición, réplica y confrontación del resultado (Araujo, 2009; Wundt, 1896). El resultado no tenía valor de verdad en sí mismo sino en función de las argumentaciones en las que era sostenido. Creemos que el uso de la experimentación en la psicología argentina no siempre tuvo en cuenta este resguardo que recuerda al cientista su lugar de artífice en la construcción de un saber que intenta ser verdadero. El dato objetivo fue instrumentado para la psicología en la escuela desde la herramienta estadística. El dato en tanto respuesta o medición de un comportamiento infantil tenía valor en relación a una población, que a su vez lo clasificaba por lo general ordinalmente. Estas respuestas podrían ser tomadas por la historia de la psicología como un registro de los sujetos infantiles, de hecho precisaban observar una acción individual pautada para habilitar las respuestas como compatibles y comparables entre sí. ¿Qué subjetividad fue la tenida en cuenta por los

primeros psicólogos argentinos en las respuestas de los tests escolares? Los alumnos del normalismo podían considerarse sujetos experimentales por consignar sus respuestas en los tests? Los test y cuestionarios aplicados a la escuela aceptaron sólo como respuestas subjetivas las alternativas puntuales generadas por el propio instrumento. Estos instrumentos se caracterizaron recoger respuestas pre- estructuradas (variación que discriminaría categorías normales o anormales según un nivel madurativo al agruparse por frecuencia) (Danziger; 1997/ 2018, 1999/ 2010; Rose, 1990, 1996/ 2005). Planteamos en esta tesis, que esa forma de registrar la subjetividad reducía al máximo la expresión de la infancia en su particularidad. Los niños y las niñas del normalismo eran sujetos de la experimentación en tanto la complejidad de su pensamiento, la expresión de sus afectos, fantasías y sueños apareciera lo menos posible. La respuesta estaba formateada rígidamente con la estructura del test o del cuestionario intencionalmente en tanto creían que esta limitación resguardaba la cientificidad del instrumento y la objetividad positiva del dato en sí. Se desplegó una tecnología psicológica que podía mantener al margen al pensamiento del alumno sobre de su respuesta, su situación afectiva, el lazo que tenía con el maestro y con la institución escolar. Estos eran contextos prescindibles para los psicólogos argentinos, pero nos consta que estas formas de expresión de la subjetividad infantil existían por dos razones. La primera, porque hubo mucho esfuerzo en la exclusión de los investigadores de todo lo que no sea ese dato, combatían los contextos subjetivos de las respuestas en tanto los entendían como distractores de su neutralidad. La segunda razón, es que nos consta (con los recorridos que hicimos anteriormente en este capítulo) que otros científicos de la misma época sí tuvieron en cuenta la expresividad subjetiva en investigaciones sobre la infancia en relación a la escuela. Depende de qué concepción de infancia rige la operación, la complejidad de la subjetividad infantil fue un obstáculo para la ciencia psicológica que quería del niño sólo un sujeto de la investigación, un proveedor del dato necesario. Los comportamientos evaluados suponían las adquisiciones que consideraba necesaria la escuela para las secuencias de acreditación escolar, pero que eran presentados como los desarrollos psíquicos del ritmo madurativo normal. Afirmamos en esta tesis que las expresiones infantiles subjetivas ajenas a estas necesidades institucionales, - como las que mostramos en el capítulo 4 a través de los esporádicos registros de las voces infantiles, de la imaginación niña, del juego infantil y otras-, no fueron contempladas o bien

fueron consideradas como obstáculo para el desarrollo óptimo de la infancia. Si bien estas prácticas se realizaron legitimadas con el esfuerzo metódico y con la intención científica de su contexto de producción, los márgenes de desafío que los investigadores estaban dispuestos a tener para el tejido de las certezas eran acotados a los datos medibles por el positivismo. Desde el imperativo de la objetividad científica destacaron lo medible: “(...) todo lo que debe ser *enseñado* por el maestro y *aprendido* por el alumno, es decir, todo lo que es materia de instrucción, es susceptible de medida” (Mercante, 1930, p. 409).

Los alumnos estudiados por la metodología experimental y estadística de Mercante eran sujetos de su investigación, porque la respuesta del niño era tomada en cuenta como dato psicométrico por el investigador, según una concepción de niñez determinada por los objetivos del proyecto pedagógico nacional. No obstante consideramos que a su vez no tuvieron estatuto de sujeto psicológico activo en tanto la respuesta estaba condicionada a la estructura del experimento o test, de tal manera que no había ningún lugar para una expresión disonante a la planeada por el investigador. Ese dato valía porque se ajustaba exactamente a lo que ya se habían pensado de él como sujeto pedagógico, predominó una concepción de infancia como un receptáculo de información escolarizada, objeto de estudio manipulable y controlado. Por ejemplo, para Mercante la preferencia de colores por método electivo era instintiva en la niñez y obedecía a un llamado de la Naturaleza. La “respuesta infantil” muchas veces tuvo una significación fijada y ordenada por el sentido común del cientista. Revisaremos esta afirmación con una categoría central en la originalidad de la teoría de Mercante, la diferencia psicológica de los sexos:

El verde está destinado a sustituirlo (al rojo) cuando los sentimientos alcanzan la edad viril, más de acuerdo con ese deseo de la naturaleza que se pronuncia tan intenso a los 14 o 15 años. En el cuadro advertimos que, precisamente a los 14 años se produce una manifestación franca a favor del verde, en el varón, mientras en la mujer se advierte una reacción anunciadora desde los 11, fuerte a los 13 pero siempre inestable. (Mercante, 1930, p. 154)

Verificamos que los instrumentadores de las políticas del Estado argentino tomaron las categorías psicológicas de la infancia y con ellas las de género como un reflejo fiel de la realidad, como si fueran “clases naturales” (Danziger, 1999/ 2010), que develaban la verdadera estructura biológica humana en donde se apoyaban ineludiblemente las

diferencias de lo femenino y lo masculino. Consideramos que hubo un uso particular de la tecnología motivada por la urgencia de los resultados esperados. Mercante prefirió aseverar una regularidad en el carácter “inestable” de las elecciones de las niñas, en vez de manifestar que de su tabla estadística no se manifestó ninguna tendencia relevante. En la gran mayoría de los ejemplos en donde hace jugar la diferencia psicológica de los sexos se juega la misma manipulación de la brecha etaria de aparición. Mercante presentó recurrentes contradicciones respecto de cuándo científicamente iniciaba la crisis de la pubertad, (cierta manifestación o afección) con diferencias de tres años entre mención y mención (por ejemplo algo se presenta a los 11 o 13 años, o a los 14 o 16 años). O sea, que para esta categoría central en su teoría Mercante se permitió un gran margen de error (de casi el tiempo que duraba una adolescencia). Con este estudio, y otros con un semejante formato metodológico al que hemos puesto en evidencia, Mercante llegaba a conclusiones como éstas sobre su concepción psicológica de infancia: “Los sentimientos estéticos de los niños son manifestaciones instintivas y no el producto de análisis mentales” (Mercante, 1930, p. 154).

Dentro del talante de respuesta posibilitado por el dispositivo de Mercante el niño escolarizado contribuía al “dato estadístico”. Mercante vaciaba de todo componente expresivo de esa subjetividad infantil, era sólo una manifestación del desempeño evolutivo previsto, en la que estaba contemplada la diferencia individual por quedar ordenada en una secuencia biológica. Las diferencias individuales posibles de ser registradas en la ciencia argentina sobre la infancia tenían que obedecer al rango de las variables útiles para la progresión de conocimientos en la escuela común (sexo, edad, etnia, clase y raza). ¿Qué lugar dieron estos autores a las advertencias epistemológicas en esta psicología al servicio de la pedagogía? Mercante instruía a los maestros normales con lecciones como: “*Hay que arraigar una fe profesional y no una duda*” (Mercante, 1930, p. 39). Los psicólogos instruían a los maestros normales, debían contagiar el entusiasmo, asegurar sin lugar a incertidumbres, difundir una ideología, garantizar de un método confiable y ejemplar, que daba una investidura solemne a la función educativa. La pedagogía auxiliada por la psicología local afirmó algunas certezas basadas en la ilusión de construcción del edificio educativo que producía civilización donde había barbarie. No obstante, advertimos en este recorrido que las recurrentes afirmaciones respecto del saber sobre el niño muchas veces no

provinieron de los resultados legitimados desde la ciencia psicológica constituida, sino de representaciones trasladada de otras disciplinas, o bien de valores no epistémicos funcionales a una ideología política imperante que había que instalar urgentemente. El segundo sentido de la expresión “auxilio de la psicología”, definió en este capítulo la instrumentación de los autores según su conveniencia, con un usufructo discrecional provocado por la urgencia. Sin embargo, estos recursos desesperados no fueron un mal homogéneo de la época (como otros descuidos epistemológicos que señalamos al comienzo del capítulo, comprensibles desde el contexto de época del análisis socio histórico). El cuidado científico de establecer la misma calidad y recelo para todos los argumentos estaba presente imprimiendo solidez epistémica, como puede hallarse en numerosas citas, por lo tanto conocían esos cuidados. Otros pudieron considerar y poner en praxis las humildes ventajas de explicitar los límites de la producción científica:

Y si alguien se atreve a hablar de anticipaciones prematuras (...). En definitiva, es mejor obtener una respuesta sólo aproximadamente correcta a un problema bien puesto, que obtener una respuesta exacta hasta la última cifra decimal a un problema falsamente planteado. (Braunshausen, 1930, p. 6)

#### **4 Consideraciones finales**

Hemos mostrado en el capítulo 2 cómo la psicología fue un recurso que garantizó eficacia pragmática a la escuela común para el urgente progreso civilizatorio. La propuesta de la psicología de obtención de tiempos óptimos para el progreso civilizatorio condicionó las lecturas y los métodos para la producción científica argentina. Hemos probado que los autores realizaron un recorte categorial de las nominaciones científicas y de las formas particulares de utilización de los métodos de observación, medición y test mediante operaciones de lectura que supusieron: fallos en la implementación o en la reproducción de saberes y prácticas, zonas de invisibilidad, efectos negativos de una recepción, intentos irreflexivos de mimetización, sesgos de preferencia, focos de ignorancia organizada y desconocimientos sistemáticos, entre otros. Con la indagación hemos demostrado cómo esta urgencia debilitó las pautas epistémicas y viabilizó la infiltración de prejuicios de género, etnia y clase. A la vez la premura en la modelación de la infancia reforzó una condición de

sujeto de las prácticas psicológicas pasivo y sin voz, sin ningún lugar para el registro de una subjetividad epigenética, ni las expresiones que estos niños tenían de su historia, de su experiencia cotidiana y de la apropiación escolar.

En el primer núcleo temático del capítulo se han tratado a las normas de manera naturalizada y esencialista, como el dispositivo modelador del desarrollo de la niñez en la escuela pública que señaló el camino y ritmo óptimo a intelectuales, psicólogos y educadores. Primeramente hemos evidenciado los cuidados epistemológicos explicitados por la ciencia psicológica que sostuvo la pedagogía positivista oficializada por el sistema educativo nacional para poner de manifiesto las licencias tomadas por estos autores por el apremio de la educación ciudadana. Con la hipótesis de la urgencia hemos cotejado los valores epistémicos de algunos representantes indiscutidos del normalismo, con las prácticas concretas desprendidas de esas producciones y con algunas categorías centrales de las fuentes que estos autores utilizaron como indiscutidos referentes. Para ello hemos atendido a las expectativas de nominación científica respecto de las exigencias efectivas del vertiginoso contexto de producción. Un ejemplo de ello es el análisis que realizamos respecto de las leyes evolutivas del comportamiento (que tenían repercusión para estos autores en los procesos educativos de la infancia). Hemos probado que las categorías de hábito, aptitudes y la dinámica de la ontogenia quedaron sujetas a las leyes biológicas, en donde la educación no era más que el último apéndice del sistema evolutivo: obvio, natural, indiscutible y necesario. Los psicólogos del proyecto nacional se autonominaron los intérpretes de los procedimientos naturales para la educación que supuestamente se ajustaban a esas leyes evolutivas. Así autorizaron los procedimientos educativos en los ejercicios mecánicos y justificaron la desigualdad educativa de género fundada en la diferenciación celular del organismo, transpolando un principio biológico al psicológico social. Hemos asentado así que la pauta de los cuidados epistémicos fue una prioridad establecida en el desarrollo científico psicológico que apoyó el proyecto nacional, aunque advertimos que la categoría evolucionista de las diferencias individuales sirvió en nuestro país como previsión de la determinación de la normalidad y anormalidad de la niñez constituyendo la mirada adaptada sobre el niño alumno y su buen desarrollo, que no favoreció, sino más bien

inhibió, el alojo de construcciones diversas, alternativas o espontáneas de subjetividad en las niñas y niños.

Hemos relevado sesgos de recepción, ligados a intereses no epistémicos de los autores como la creencia de un orden establecido y determinado por el criterio evolutivo biológico como modelo del desarrollo psicológico y la sobrevaloración de la pregnancia de lo escolar como única forma de educación que afectó las representaciones y las intervenciones de la psicología sobre alumnos y padres. A su vez, hemos resaltado en el capítulo que la posición hegemónica de la psicología argentina, invisibilizó y desvalorizó sistemáticamente algunas categorías fundamentales y consistentes presentes en las fuentes internacionales que tomaron como referencia. Entre las categorías que brillaron por su ausencia, pero que sí podían encontrarse en las referencias extranjeras hemos destacado: la educación previa a la escuela, la expresión espontánea de la infancia y la paridad de género, entre otras. Todas ellas hubieran beneficiado una concepción de niñez más expresiva, activa y creativa por parte de los investigadores basada en capacidades epigenéticas desde la infancia. Sin embargo hemos comprobado que el concepto de epigénesis quedó subordinado para los primeros psicólogos argentinos sólo a los ajustes adaptativos del niño a la maduración biológica normal. Hemos destacado que la psicología argentina no dio importancia a los lazos familiares para la educación infantil (asignó poder únicamente al saber educativo normativo del maestro). Además como se consideró que el desarrollo psicológico dependía de habituaciones (físicas, psíquicas y morales) se centró en la contingencia de las normas de su sociedad con las valoraciones no epistémicas de dominación de género, etnia y clase social del proyecto educativo nacional, invisibilizando una concepción de sujeto infantil agente de su psicogénesis. Hemos advertido que algunas nociones categoriales se mantuvieron con coherencia interna y de articulación de las contrastaciones empíricas, mientras otras categorías conceptuales fueron presentadas en carácter de principios basales no discutibles o dogmas sin cuestionar. Distinguimos los conocimientos psicológicos que aparecen justificados según las normas de cientificidad construidas coyunturales a la época desde las tradiciones de investigación como el positivismo, el energetismo y el evolucionismo. Desde nuestra perspectiva consideramos los contextos socio- históricos de producción del saber, como artífice de estos forzamientos, que pensamos, tuvieron consecuencias en la consistencia epistémica y los efectos en las valoraciones en la

subjetividad de los de las prácticas psicológicas: en la forma del uso de las fuentes, en la crítica de los saberes psicológicos extranjeros, el origen de las preocupaciones en donde se gestaban los problemas psicológicos y en la urgencia de las intervenciones.

En segundo lugar hemos explicitado la prioridad de la psicología de delimitar comportamientos homogéneos en los individuos (normas) como corroboración de un orden provisto por leyes naturales, para ello hemos caracterizado las condiciones normales que determinaron los autores para obtener homogeneidad en el objeto de estudio “alumno”. Las políticas nacionales se beneficiaron de la unificación de la definición de comportamientos normales físicos, disciplinares y morales. Hemos enfatizado que la necesidad del abordaje pedagógico conjunto en el aula permitía resolver de manera práctica y efectiva la implementación de las políticas educativas nacionales. Destacamos las “normas” de comportamiento, como aquellas que delimitaron el conjunto de lo abordable por el funcionamiento y la pedagogía escolar. Hemos señalado cómo las normas favorecieron la disquisición del objeto sobre el cual podían efectuarse las prácticas del sistema educativo, ofreciendo una versión de un sujeto pedagógico sostenido en una subjetividad modelable, pasiva y predeterminada. Con el análisis de diferentes tipos de normas con las que clasificaron los comportamientos de las niñas y los niños en la escuela común (normas de desarrollo físico, normas de disciplina y normas de desarrollo psíquico) hemos ejemplificando los efectos en la construcción de la subjetividad esperada para el niño argentino compatible con el proyecto educativo, subrayando procesos de invisibilización, rechazo y represión en las experiencias escolares. Las normas regularon disciplinando (al limitar y prescribir) los cuerpos, los comportamientos (sensoriomotrices, simbólicas y de expresión subjetiva) y las formas de relación entre pares y entre los niños y las niñas y los maestros. Hemos delimitado puntos de ignorancia y recepciones negativas de los autores respecto de las actividades y capacidades físicas espontáneas de las niñas y sesgos de preferencia respecto de un abordaje sexista, clasista y étnico del abordaje del tema de la violencia y la maldad en la infancia. Hemos identificado las preocupaciones no epistémicas de los autores (ideológicas, políticas, sociales) para la modernización de la sociedad y la construcción de la identidad nacional. Así también, hemos fundamentado la presencia de patrones de ignorancia en el abordaje temático de la influencia de las marcas sociales en la



identificación estereotipada y binaria de los géneros, que presentaron antecedentes en los autores fuente incluso varias décadas atrás.

El segundo núcleo temático ha indagado la urgencia de la evolución educativa de la infancia y la selectividad de los autores locales respecto de las categorías extranjeras y de los descuidos epistémicos en las observaciones, las mediciones y los test que tomaron formas particulares arbitrarias en su implementación.

En primer lugar, hemos analizado las categorías psicológicas presentes en los autores tomados como fuente que se valieron de referencias internacionales directas e indirectas, para la eficiencia de las prácticas escolares. Estas selecciones hicieron que tomen vida teorías y prácticas concretas sobre la niñez, activaron la circulación de saberes psicológicos evolucionistas y positivistas puntuales sobre la infancia. Hemos analizado cómo la noción de desarrollo psicológico se ofreció como una categoría natural. Mostramos cómo desde la selección de las categorías extranjeras elegidas y sus interpretaciones particulares podían estimarse los intereses intelectuales de los psicólogos argentinos que repercutieron en su producción. Hemos advertido de zonas de invisibilidad y de ignorancia organizada respecto del uso de las categorías esenciales de la Escuela Activa en la identificación del niño como agente de su conocimiento y motivación, como un fallo en la implementación de un saber con efecto negativo en la recepción. Se han caracterizado las categorías preferidas para el moldeamiento de la infancia escolarizada (raza, diferencias psicológicas de los sexos y funciones psicológicas utilitarias para la escuela) señalando patrones de ignorancia y un enfoque negativo de la historia de los sujetos infantiles. Para ello explicamos cómo las mismas determinaron sesgos conceptuales de preferencia en las propuestas didácticas para la escuela que hicieron foco en la adaptación realista de los niños privilegiando la descripción objetiva por sobre prácticas imaginativas y creativas en la infancia.

En segundo y tercer lugar del segundo núcleo temático, hemos indagado (las recepciones teóricas y de las prácticas psicológicas, como los rechazos a las mismas): la génesis y la especificidad del desarrollo psicológico y la complejización y educación del mismo. Hemos detectado algunas categorías clave (por su valor de sentido) que no tuvieron lugar en las teorías psicológicas argentinas de la infancia (ignorancia organizada; política de rechazo y

fallo en la reproducción de saberes), aunque estaban presentes en las referencias usuales de las fuentes internacionales. Es decir, hemos atendido a las categorías que no circularon en nuestro país como concepciones psicológicas sobre la infancia, aunque tenían un valor central en los referentes extranjeros (Decroly, Claparède, Spencer, Stanley Hall, Preyer y otros) de las psicologías para la pedagogía de representantes reconocidos como Víctor Mercante y Rodolfo Senet. Hemos corroborado en la incipiente psicología argentina: fallos en la recepción de implementaciones conceptuales, como el descuido de los cambios espontáneos de la psicogénesis previos a la escuela en Preyer; patrones de ignorancia organizada como la apatía por el interés infantil, el simbolismo y la creatividad centrales en Claparède; zonas de invisibilidad teórica como el uso de la fantasía y la voz en la infancia jerarquizadas en Stanley Hall y políticas de rechazo como subestimación de la actividad infantil previa y paralela a la escuela ejes del pensamiento de Pestalozzi. Senet y Mercante no dieron lugar a aquellas categorías que contradecían sus intereses intelectuales, aunque estaban presentes en las referencias usuales de las fuentes internacionales. Se han identificado en este capítulo estos recortes significativos de los actores locales y hemos reconstruido las razones de los sesgos decantados a partir de las omisiones encontradas dando con los valores no epistémicos de los autores. Hemos aseverado cómo esta selectividad modificó de manera sustancial la circulación de las ideas psicológicas de los textos originarios, permitiéndonos a partir de esas omisiones inferir las razones de los sesgos decantados y discriminar políticas de recepción, de reproducción de saberes, de rechazo, y de formas de ignorancia organizada.

En cuarto lugar, hemos destacado algunas modalidades recurrentes en el análisis bibliográfico de los documentos teóricos y las recomendaciones prácticas presentes y ausentes de los autores del normalismo. Hemos partido de los cuidados epistemológicos que se estilaban en la época para revisar las prácticas llevadas adelante por los autores más representativos. Se han destacado las particularidades y las inconsistencias en las formas científicas de proceder con las observaciones, con las mediciones y en los registros de las experiencias de investigación (de técnicas y de test) sobre la psicología en la escuela: aplicación directa de una categoría a un nuevo contexto, toma parcial de una categoría recortada selectivamente, contradicciones en el mismo autor, entre otras. Nos hemos

ocupado de estimar a partir de los documentos la conciencia crítica explicitada por los investigadores para dar cuenta de las limitaciones que presentaron para tomar distancia de sus teorías y técnicas para las prácticas psicológicas como construcciones humanas. Hemos advertido en este recorrido que recurrentes afirmaciones respecto del saber sobre el niño no provinieron de los resultados legitimados desde la ciencia psicológica constituida, sino de representaciones trasladada de otras disciplinas, o representaciones previas a las prácticas científicas articuladas desde los valores no epistémicos funcionales a una ideología política imperante. Se han señalado fluctuaciones en la calidad de la explicación científica, aplicaciones directas sin ajuste a lo local, recortes parciales con uniones eclécticas, contradicciones desautorizaciones sin argumentación, transformación de la finalidad de la categoría científica o de la intención instrumento, uso de los datos como elementos certeros y naturales.

Hemos mostrado que los valores no epistémicos (que justificaron entre otras cuestiones las desigualdades de clases y de género) estuvieron presentes tanto en el planteo del problema, como en las producciones teórico- prácticas construidas como solución y en la valoración que los actores les dieron. La psicología se constituyó como un auxiliar de la pedagogía proveyendo argumentos de legitimación científica. No obstante, hemos corroborado que los desarrollos psicológicos presentados por datos objetivos no fueron necesariamente vinculantes en todos los casos, sino y en particular, cuando colaboraron en dogmatizar el postulado evolucionista. Los primeros psicólogos valoraron satisfactoriamente categorías identificadas con la perspectiva del progreso normativo, el orden y el control social. La psicología fue primera para el uso de sus argumentos científicos colaborando al auxilio del requisito científico positivista, a la vez que prescindible cuando el argumento no era conveniente a la ideología. Hemos afirmado entonces que el segundo sentido de la expresión “auxilio de la psicología”, definió en este capítulo desde el apuro la instrumentación de los autores según su conveniencia, con un usufructo discrecional. Hemos expuesto que el niño objetivado por el positivismo psicológico tuvo una condición silenciosa, maleable y dúctil, que dejó de lado los aspectos de la infancia que no daban garantías para el ritmo evolutivo para el progreso. Revelamos los esfuerzos de los autores para mantener al sujeto infantil pasivo identificado con el objeto de las prácticas de observación, medición y control dirigidas por la normalización, dejando el concepto de epigénesis subordinado sólo a

los ajustes adaptativos del niño a la maduración biológica normal. Finalmente consideramos un “enfoque negativo” para pensar las categorías que no penetraron en el suelo argentino, a pesar de que fueron parte valiosa de la oferta científica internacional. Hemos alimentado nuestra hipótesis de políticas de rechazo respecto de las concepciones de sujeto infantil no convenientes para promover el objetivo de reproducción del modelo ciudadano (hombre blanco cívico obediente, laborioso, con expectativas de crecimiento económico) manipuladas por el Estado.

### Capítulo 3

## La implementación de las categorías psicológicas a través de la determinación de la experiencia infantil, los vínculos y las expectativas de subjetividad

### 1 Introducción. ¿Cómo instalar eficazmente los saberes normales sobre el desarrollo infantil?

En el capítulo 2 hemos destacado que la psicología argentina asignó poder al saber educativo normativo del maestro desestimando la importancia de los lazos familiares y las experiencias previas a la escuela para la educación infantil. Mostramos cómo se consideró que el desarrollo psicológico dependía de las habituaciones (físicas, psíquicas y morales) y se centró en la contingencia de las normas de su sociedad con las valoraciones no epistémicas de dominación de género, etnia y clase social del proyecto educativo nacional. Planteamos que los incipientes psicólogos invisibilizaron una concepción de sujeto infantil agente de su psicogénesis. Reparamos también en que para sostener este dispositivo la ciencia psicológica realizó operaciones de lectura: la reproducción de saberes y prácticas en términos de sesgos y la conformación de ortodoxias; los intentos irreflexivos de mimetización; los fallos en la implementación; los efectos negativos de una recepción e ignorancia organizada y las zonas de invisibilidad como movimientos resultantes de estructuras de circulación y acreditación de saberes.

Avanzados los “descubrimientos” de la psicología científica normativa ¿cómo idearon los primeros psicólogos instalar los dispositivos del saber psicológico respecto de la infancia en el tejido social? ¿Cómo imaginaron instalar en el cotidiano de los niños y sus familias estos saberes para sus objetivos prácticos de normalización escolar? Indagamos en este capítulo cómo la primera psicología argentina delimitó los nuevos roles a partir de la profesionalización de los saberes, que fueron más exigentes con el niño/ alumno y propuso formas de vínculo al entorno más directo (los maestros y las familias) y al ampliado. Desarrollamos estas problemáticas a través de dos núcleos temáticos. El primero trata sobre el poder de las nominaciones y los efectos de sentido en la conformación de la subjetividad de los actores involucrados en el tejido social. El segundo núcleo temático analiza minuciosamente las demandas a cada uno de los lugares necesarios para la conformación del plan civilizatorio de la escuela pública. Revisa a partir de los documentos seleccionados

(publicaciones científicas, documentos del sistema educativo y libros de lecturas infantiles) las indicaciones científicas y valorativas para construcción de las relaciones necesarias para que funcione el sistema.

El primer núcleo temático se ocupa de dos cuestiones. En la primera sección se oferta una trama teórica con la que analizamos las mediaciones nominales del saber científico utilizado como *tekné* para intervenir en la sociedad. Muestra la política de la instrumentación científica, la identificación de las instituciones y los actores, las razones por las cuales esas personas y espacios se alistaban para la disputa de los sentidos sobre la infancia y los móviles por los cuáles podrían sujetarse los mismos al sistema. Identificamos una definición de subjetividad en la constitución normativa del niño alumno, centro de todas las operaciones sobre la infancia.

En la segunda sección acercamos la cualificación de los escenarios escolarizados. Advertimos de las circunstancias por las que transcurrían las instituciones a través de las estadísticas significativas para los actores que se ocuparon de producir psicología aplicada a la escuela común al servicio de la producción ciudadana. Jerarquizamos los focos de las preocupaciones, los territorios de las batallas simbólicas del sistema escolar de mano de sus operarios calificados y las formas en las que los científicos podían seducir o coaccionar a los demás actores a cooperar para el futuro de progreso civilizado del país a través de las técnicas productoras de subjetividad ligadas a la institución escuela. Consideramos analizar las propuestas de la psicología normativa como el marco de orden social que dejó sentada las bases para un espacio de experiencias posibles para ser niño y niña al habilitar y delimitar un horizonte de expectativas válidas para la infancia argentina.

El segundo núcleo temático inspecciona las formas de indicar vínculo y de establecer relación con la infancia, a través de las indicaciones de las publicaciones de los incipientes psicólogos a cargo de garantizar la instalación del sistema conceptual. Está compuesto por tres secciones que se ocupan de analizar a los tres actores principales identificados por los agentes de producción científica para el proyecto de ciudadanía nacional ordenado desde las nuevas camadas de argentinitos y argentinitas: el niño/ alumno, la maestra/ madre de la patria y los padres/ tutorados por el sistema educativo nacional. Analizamos los nuevos

vínculos desde la perspectiva de género que hemos abordado desde el capítulo 1 y advertimos que estaría presente en todos los capítulos de la tesis.

En la sección primera del segundo núcleo temático nos ocupamos de delimitar las expectativas sobre los niños y las niñas desde la constitución del alumno para corregir los “defectos” de la racista heterogeneidad de las migraciones que no salieron como estaba prolijamente planeado en el proyecto sarmientino importando distinguida elite europea. Exponemos los valores para el desarrollo del niño normal y los límites a la autonomía subjetiva infantil en las lecturas prescriptas para la escuela y que se explicitó en los textos para la formación de maestros la psicología al servicio de la pedagogía. Nos encontramos con un importante sesgo de género cuanto concierne a la educación de las niñas respecto de la formación en la escuela común de los varones, en desprecio de las capacidades y potenciales de ellas.

En la segunda sección el acento estará puesto en las maestras, veremos razones por las cuales los maestros se excluyeron rápidamente del sistema educativo y hallaremos motivos relevantes para entender por qué en nuestro país la función docente estuvo tan ligada a la labor femenina y asociada al concepto de vocación (que suponen la participación de estereotipos heteronormativos, contingencias gremiales devaluadas para los docentes de la escuela pública y formas de tributo y remuneración particulares). Nos detenemos en particularizar las indicaciones que los primeros intelectuales de la psicología necesitaron explicitar en el moldeamiento de la compleja función docente encarnada por las maestras, madres de la patria: para la regulación del trato con los niños, las vigilancias necesarias en las aulas y fuera de ellas.

En la tercera sección expondremos los esfuerzos imperialistas de la ciencia positivista del normalismo en revertir desde las pautas de la psicología de la infancia normal las malas influencias del hogar para la obtención del pretendido objetivo civilizatorio. Indagamos desde los documentos científicos para la formación docente y los libros de lectura estandarizados para la escuela común los diagnósticos, los lugares ideales y las pretensiones que el modelo tenía para el desempeño de de las mamás y los papás del niño/ alumno. Encontramos importantes diferencias en la definición de roles de los padres y las madres. Como pautamos en cada capítulo también aquí dimos con desigualdades de género, etnia y clase social justificadas e impartidas por los autores de la psicología como verdad científica. Las

expectativas y las exigencias relevadas en la historia desde los documentos de época consideramos que también ofrecen reflexión para la lectura de los vínculos en los desenvolvimientos de las personas respecto de la crianza y acompañamiento de las y los niños hasta nuestros días.

Por último, señalamos como particular de este capítulo, fruto del relevamiento historiográfico y de la documentación obtenida de una pormenorizada selección de citas de los manuales formadores de maestros y los libros de lectura indicados por el CNE, cómo se instrumentaron desde la mirada científica los roles de maestros y padres para inocular un lugar infantil preciso y útil, ordenado por las categorías de la corroboración académica. Velamos un juego tácito de los autores de la primera psicología argentina que podría llamarse: Lea las instrucciones pero no recuerde que hubo instructivo. La controversia mayor que señalamos en este capítulo es que los psicólogos incipientes hicieron todo para neutralizar las expresiones subjetivas infantiles, que ellas no distraigan la habituación y el ejercicio escolarizado para lograr en el menor tiempo la mayor homogenización ciudadana de infancia normal; No obstante, para lograrlo, para instalar esas creencias contingentes de maduración naturalista, instrumentaron un complejo sistema ideológico de producción subjetiva (avalado por la supuesta neutralidad científica del positivismo normalista) que moldeaba sentimientos y pensamientos desde los operadores vinculares de las niñas y los niños en sus casas y en la escuela.

## **2 La política de la instrumentación científica, las técnicas productoras de subjetividad**

### **2.1. El poder de las nominaciones legítimas: la subjetividad prescripta**

En esta sección mostramos del esfuerzo de los investigadores de la primera psicología argentina por instalar un sistema cognitivo que ordene los vínculos y los valores necesarios para sostener el edificio educativo, y con él una forma de orden social.

La historia social moderna occidental constituyó la familia burguesa como una institución que se recreó en lo íntimo y lo público (Foucault, 1976/ 2008, 1976/ 2000, 2001/ 2008). La familia como institución desplegó al niño como un nuevo actor social desde un tejido simbólico de creencias, de ideas y de valores. Conmovió la forma de ser desenvolvimiento



subjetivo y definió las categorías de relación con otros actores significativos para el cotidiano de cada niño. No obstante, los cambios de sentido vuelven a generarse en la categoría histórica “niñez”, se transforma y enriquece. Todas las categorías de la psicología tienen historicidad (Danziger, 1990/ 2001, 1990/ 2010, 1997/ 2018, 1999/ 2010; Talak, 2003a, 2017). Las concepciones de infancia han tenido y tienen otros bautismos de sentido, cada vez que se modificaron las circunstancias de reordenamiento social, dependiendo de caracteres y valores propios de las culturas. Otros trabajos históricos indagaron cómo las categorías psicológicas articularon y modulan las relaciones entre el saber y las instituciones (Danziger, 1990/ 2001, 1997/ 2018). Entretejen un saber disciplinar, con intervenciones legitimadas investidas de un poder que tiene efectos en la subjetividad (Rose, 1990, 1998). Las lógicas de poder y saber de la psicología científica -a comienzo de siglo pasado desde las políticas instrumentadas por el Estado en la Argentina-, redefinieron a los actores y a las nuevas funciones en lo social, y regularon las representaciones sobre la infancia desde el valor que los diferentes sectores dieron a la institución escuela como articuladora de las nuevas prácticas de intervención pensadas para los niños y las niñas.

Las definiciones sociales de la infancia y las experiencias infantiles no dependieron exclusivamente de las intervenciones del Estado y sus profesionales. Los agentes del Estado son capaces de formular modelos conceptuales e interpretaciones de la realidad coherentes y de crear, instituciones disciplinantes. Sin embargo, coincidimos con María Carolina Zapiola con que el Estado no es una entidad opuesta, diferenciadas o diferenciables de la sociedad civil, sino que se combina y complementa entre agentes y recursos públicos y privados (Zapiola, 2018, p. 104). Las políticas públicas y las instituciones para la infancia, en especial en el terreno de la educación pública dirigidas al común de los niños, supusieron la regulación, la financiación y la promoción de ciertas acciones sobre las familias y las infancias, con formas jurídicas y administrativas no exclusivas de los agentes estatales. Esa combinatoria que compromete a distintos estamentos de la sociedad civil implica acciones, es muy difícil de registrar documentalmente, compleja de verificar en el registro histórico. Intentamos compensar estos desafíos al historiador tomando otros tipos de documentos históricos, como por ejemplo los artículos publicados para la formación de maestros y los manuales y libros de lectura indicados desde el sistema educativo para ser leídos en los hogares, por medio de los cuáles establecimos una proyección desde las

intervenciones escolares hacia los hogares. Consideramos que los avances técnicos tuvieron consecuencias prácticas no sólo en los profesionales con aspiraciones reformadoras, sino también en las familias. Se redefinieron nuevas expectativas, deseos y preocupaciones respecto de sus hijos, una vez legitimada la norma debía instalarse en todos los ámbitos claves. Con la construcción novedosa de la pericia psicológica normativa acerca de la infancia, podía gobernarse de un nuevo modo la vida familiar y la subjetividad infantil dirigida a los intereses de la escuela.

Elegimos tomar de la perspectiva que innovaron Lila Caimari y Sylvia Saítta en sus trabajos sobre políticas punitivas, el lugar central de análisis en la relación entre los saberes profesionales y los saberes legos, porque refuerzan la idea de que no son sólo los saberes ni las acciones de los expertos los que sostienen y modulan las políticas del Estado (Caimari, 2004; Saítta, 1998). Resaltamos las tensiones y fisuras de las teorías y los discursos hegemónicos sobre la infancia, porque si bien presentaron núcleos de sentido consensuados, no se definieron exclusivamente desde los sectores dominantes. Ellas han sabido identificar en el silencio del pasado una trama viva de actores cotidianos, no puede haber un efecto de sentido científico sin la apropiación anónima pero contundente de la sociedad. Exploramos en esta tesis, las representaciones, las voluntades, las corrientes de opinión y las acciones de la “sociedad civil”, que como ha afirmado Zapiola, fueron fuerzas desiguales pero de competencia o retroalimentación, con las de los expertos y funcionarios encargados de diseñar y de implementar las políticas públicas, inciden también sobre éstas (Zapiola, 2018, p. 106).

Revisamos las categorías de nominación desplegadas por el sistema educativo para dejar en evidencia la relación entre el saber psicológico y el poder de las prácticas institucionales a nivel de las prácticas psicológicas y pedagógicas vinculadas a la infancia (Danziger, 1997/2018) (Rose 1990, 1998), en tanto su contexto de producción. En la historia social moderna occidental se constituyó la familia burguesa como institución que recreó en lo íntimo y lo público, al niño como nuevo actor social desde un tejido simbólico de creencias, ideas y valores (Foucault, 1974- 1975/ 2001, 1976/ 2008, 1976/ 2000). La familia reconstruyó en lo íntimo los vínculos, modificó la experiencia de los lazos y los intercambios de los integrantes de la institución familia y con el afuera, conmovió la forma de ser sujeto, definió categorías de relación en relación a los otros significativos. Como ha sido mostrado por

varios autores respecto de las categorías psicológicas y las relaciones entre saber, poder y subjetividad (Rose, 1990, 1998) (Danziger, 1979/ 1994, 1997/2018), consideramos afirmar que la reorganización nacional de la escuela precisó cobrar un sentido amplio, con toda la complejidad y el involucramiento de la diversidad de actores: pedagogos, intelectuales, políticos, maestros, preceptores, directivos, y padres en las asociaciones, consejos y cooperativas escolares. Con asimetrías de autoridad y legitimizaciones desiguales de experticia institucionalmente legitimizada regularon las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenaron, revalorizando los actores y las nuevas funciones. Planteamos que tuvo consecuencias en la vida de los actores redefinidos por las nuevas clases conceptuales.

La prioridad del proyecto nacional puso en primera plana la normalización de la niñez, situando explícitamente al niño como un objeto de las políticas del Estado: “A los siete años la pedagogía doméstica cede a la pedagogía escolar, con rumbos políticos y sociales, pues el niño ya no pertenece a la madre, sino al Estado, para ser un elemento eficaz de ese estado” (Mercante, 1930, p. 41).

Los actores sociales que estaban en puestos de gestión y decisión, compusieron y avalaron maneras de nombrar y de definir lo bueno y lo sano para la sociedad, señalando al niño como su germen. Continuaron el proyecto sarmientino, que como marca Ezequiel Adamovsky, fue concebido como parte de la guerra de la “civilización” contra la “barbarie”, por lo que era factible que los mensajes que la escuela transmitió fueran muy discriminatorios respecto de los indios y mestizos, a la vez que fomentaran admiración por la cultura europea. Una vez arrasado el indio y el caudillo, y con la oleada migratoria de 1910, la preocupación pasó a ser el migrante que desilusionaba con su espíritu levantisco, militancia política, anarquista y desordenada: “La escuela fue uno de los sitios más importantes desde los que se difundió este ideal de nación, y junto a él, la jerarquía implícita de las clases, los sexos y los colores de la piel” (Adamovsky, 2008, p. 89).

Esos valores, el ordenamiento en *paralelo* de las jerarquías de lo económico, los sexos y las razas (Adamovsky, 2008, p. 88), determinaban un modelo con los grupos superiores (de buena posición, varones y blancos), constituyeron una norma a la vez que determinaron, medidas para el diagnóstico, el ordenamiento y la regulación de las prácticas de intervención sobre la niñez escolarizada (Richards, 1997; Talak, 2004, 2005a).

La élite esperó de la escuela crear una mentalidad despolitizada y una actitud pasiva en los niños, inculcando el valor de la sumisión y la obediencia a las autoridades. En esta tesis documentamos las marcas en los espacios de responsabilidad y producción de los intelectuales argentinos a cargo de proveer psicología con una concepción de infancia pasiva y dúctil para la pedagogía. Podemos pensar que la psicología se ofreció como una tecnología conveniente para la dirección de una política que afectaba la manera de vivir de la población y el control social (Miranda y Girón Sierra, 2009). Señalamos las estrategias y efectos de sentidos concretos de estos procesos inscriptos desde el uso de un lugar de autoridad provisto por las instituciones y los cargos del Estado. La elite intelectual dirigente fundó una teoría sosteniendo la homogeneidad ciudadana, que fundamentó con la psicología científica para definir la pedagogía necesaria para la escuela pública. Psicología y pedagogía se fortalecieron, incidiendo y justificándose mutuamente. Así la escuela forjó niños para una ciudadanía integrada para el estado incipientemente constituido, abonado por los desarrollos disciplinantes modernos desplegados por el mundo (Senet, 1906a, 1906c, 1908b, 1911b; Talak, 2004, 2005, 2008, 2014b).

La Argentina moderna de comienzos de siglo era una nación joven de composición aluvional. Pretendía volverse un crisol de razas que forjaría un tipo humano más perfecto, un hombre del futuro (Miranda y Vallejo, 2006; Nouzeilles, 2000; Suriano, 2000; Talak, 2005a) Esta expectativa fue sostenida explícitamente por una elite política que admiraba y competía con el perfil europeo (Lobato, 2000, p. 374). Los autores que hemos indagado, como Víctor Mercante y Rodolfo Senet, se ocuparon de manera sistemática, de la formación docente para el refuerzo y la instauración del sistema de educación público (Mercante, 1930; Senet, 1928). Un ejemplo de esto fue la producción científica sostenida por Mercante desde la Sección Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata en 1906, orientada a la formación de profesores, transformada desde 1914 en Facultad de Ciencias de la Educación. Los científicos interesados en la psicología y pedagogos ocuparon lugares de poder estratégicos en la sociedad con un discurso académico aplicado al escenario escolar. Realizaron cuantiosas investigaciones, instrumentaron desde la pedagogía la formación de maestros en el proyecto globalizante del estado nación y propusieron intervenciones racionales apoyadas en el discurso de las disciplinas científicas legitimadas en el mundo.

Estos hombres aplicaron los saberes que tenían a su alcance. Como planteamos en el capítulo 2, los primeros habilitados al ejercicio de la psicología, -pedagogos, abogados y médicos-, hicieron operaciones de recepción teórica velando por una operación política: resolvieron problemas prácticos que desbordaban el orden social. La psicología articuló los criterios científicos para justificar un conocimiento psicológico orientado a la transformación de las dinámicas sociales. La niñez estaba constituida oficialmente como un campo y objeto de prácticas y legitimada como el escenario del futuro social. Se esperó resolver los problemas de la nación en el ámbito educativo, con la expectativa de expandir las soluciones a la cuestión social que atañía a la Argentina (Mercante, 1889, 1892, 1915, 1918, 1930; Senet, 1906c, 1908b, 1911a, 1911b). La reconstrucción de los vínculos, sus deberes obligaciones no fue promovida solamente por el sistema educativo argentino. Hubo una reorganización de los derechos y las obligaciones para los actores a partir de la Ley de Patronato, nació como una institución filantrópica en 1882 para el auxilio de los niños desamparados y en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. La Ley 1093 de *Patronato de Menores*, también llamada *Ley Agote*, reformuló el Código Civil tuvo importantísimas consecuencias en el cotidiano de los niños más desamparados y en el imaginario de la sociedad toda (removido legalmente hace 15 años con la *Ley de niñez*, Nº 26061 en 2005). Atribuyó la patria potestad, la tutela y la tenencia de los niños a cargo de los Tribunales de Menores y bajo la protección del Estado Nacional o Provincial. El estado quedó como responsable a cargo de los niños de la patria. Se institucionalizó la función de crianza y tutela y fijó a la escuela como modelo y patrón del desarrollo infantil (profundizamos las consecuencias de este tema en el capítulo 6). Esto permitió otro refuerzo de poder para los sistemas Estatales sobre la institución familia, estableciéndose vínculos entre la Ley de Patronato y el CNU, en tanto con el papel del Patronato de Menores se desplegaron los marcos legales judiciales sobre la infancia (Zapiola, 2118), desde 1919 pero que estuvieron vigentes casi cien años en nuestro país. El Patronato reconvirtió las tensiones entre los conceptos de los “menores” y los “niños”, invistió con valor de necesidad social a todas las instituciones vinculadas a la infancia vulnerable: los Tribunales de Menores, los asilos, los refugios, lugares para menores infractores, en situación de abandono y de pobreza. Reordenó las políticas públicas y reguló las acciones públicas y privadas respecto del niño pobre (Billourou, 2008), que antes quedaban identificadas en los bordes de la generosidad

filantrópica de las mujeres de alta sociedad o monopolio de algunos sectores religiosos con subvención estatal. Se visibilizan temas que obligan a tender los alcances, fortalezas y límites a todas las instituciones. El derecho de los niños a tener una crianza adecuada y saludable; a alfabetizarse desde niños; las futuras consecuencias sociales de que haya niñez no normal; el debate de ¿quiénes tenían potestad sobre los niños pobres, nacidos fuera del matrimonio, abandonados?; las diferencias en las costumbres étnicas en los hogares y escuelas para inmigrantes. Como un ejemplo de la movilización de sectores en las intersecciones de las instituciones, crisis y redefiniciones un obispo promueve en Córdoba una campaña clerical prohibiendo a los católicos a enviar a la escuela normal a sus hijos; a partir de una censura eclesial sobre una tesis doctoral cuyo tema era “De la igualdad de los derechos civiles entre los hijos” de Cárcamo, director del *Diario El Interior* (Lobato, 2000) que exponía la desigualdad de los niños nacidos fuera del matrimonio asentado por la iglesia. A partir de esa campaña dos diarios italianos apoyaron pronunciándose defendiendo los derechos del Estado sobre la Iglesia.

El Estado con un contexto sociocultural propicio fundió el poder con el saber, operó para constituir un conglomerado ciudadano, que recortó las significaciones de una concepción de infancia que se definía positivamente desde niño escolarizado y se hacía extensiva desde ese centro a las expectativas y funciones los demás actores. Afirmamos que la definición del alumno exactamente coincidió con el niño valorado como normal en la trama científica de saberes a disposición del proyecto nacional. No obstante, este tejido de sentidos ofrecido por los expertos, a la vez dejó un conjunto mucho más numeroso de niños fuera de un sistema, que no llegó a autoabastecerse. Niños pobres, abandonados, hambrientos, hacinados, enfermos, delincuentes, trabajadores callejeros no lograban contención institucional de los insuficientes asilos y los reformatorios, ya sea por incapacidad numérica de las instituciones o maltrato (Ríos y Talak, 1999, p. 139). Los saberes garantizados por las categorías plasmadas en la *Ley de Patronato de Menores*, distribuyeron los derechos de la infancia, pero también sobre la infancia y la eficacia simbólica del ser tutor empoderó al Estado. La Ley administró y determinó las responsabilidades de los actores, así como su incidencia en la vida de los otros y los límites de la propia acción. Consideramos que los valores asociados a la construcción de una moral social para la Nación, impactaron en la

producción de esos conocimientos psicológicos, se articularon con algunas formas de valores científicos con halos de condiciones epistémicas, consideradas por aquellos intelectuales. No fue necesario que los autores identificaran que sus categorías científicas estuvieran influenciadas por sus opiniones personales y sus formas de vivir. La psicología científica se licuó en la pedagogía de la escuela pública, fundamentó un saber experto que condicionó las prácticas educativas y de vínculo con características específicas de este saber psicológico (Malagrina, 2013b, 2017a, 2017b, 2018b, 2020). A su vez dio identidad a un niño para la escuela.

La cultura civilizada, desde el diseño de Sarmiento, fomentó la nacionalidad viabilizada por la educación pública, tanto de la escuela común, como por la educación de las elites del Colegio Nacional. La vida del niño se convirtió en un objeto público en la figura del hijo-alumno (Ríos & Talak, 1999, p. 146), no obstante se le encomendó a la psicología que ordenara todos los desajustes que no estuvieron previstos en el ideal de excelencia sarmientino, e hizo al niño en desarrollo foco de múltiples intervenciones para ocuparse de mitigar las diferencias individuales efectos de disonancias étnicas, de género y de clase. A esta expectativa social sobre el niño, que impulsó sistemáticamente el Estado, la denominamos aquí como el reordenamiento de un nuevo tipo de *subjetividad*. En el segundo núcleo temático de este capítulo nos ocuparemos de identificar la trama de significantes en los tejidos institucionales que alojaron al niño argentino, para dar consistencia significacional a la enunciación niño- alumno, y reconstruir desde los documentos de época la insistencia de esa expectativa y compromiso de los actores para dar una forma a la existencia infantil.

Consideramos asentó la construcción de un sujeto nuevo, el niño-alumno, en tanto fue una manera de ver al niño distinta que la espontánea, que debía instalarse desde la escuela. Desde los documentos pedagógicos públicos podemos traslucir esta política de infiltración de sentidos, que nos interesa develar, no quedó delimitada solo en el ámbito de la escuela, también quiso tener envergadura en los vínculos de la familia. Ese bautismo supuso también la legitimidad de las intervenciones del Estado en el espacio privado como veremos en la última sección de este capítulo. La política se instrumentó desde los saberes científicos entrometiéndose en, como decían los autores, la formación intelectual, social y moral

justificadas para la conducción del proyecto país (Mercante, 1915, 1918, 1930; Senet, 1906a, 1911b, 1928; Talak, 2013, 2014c; Vïcari, 2014, 2017).

El niño escolarizado como nuevo actor social reunió las tensiones del positivismo científico. El Estado apostó a una pedagogía que pareció resolver triunfalista y mágicamente las tracciones entre la evolución natural y la civilización, entre lo innato y lo adquirido, entre herencia y educación: “La escuela es la victoria del ejercicio; las conciencias más tenaces ceden al tratamiento” (Mercante, 1930, p. 263).

La psicología ofreció desde la justificación científica del desarrollo infantil un modelo para ordenar el progreso de la enseñanza. La forma de educar inventada por esa sociedad, una manera de desarrollo psicológico particular (Valsiner, 1998), se mimetizó con los mecanismos de la evolución vital del crecimiento biológico, como si sólo hubiera una la forma de desplegar lo humano con los parámetros de esa escuela. Este patrón articuló una forma de saber, con un poder de intervención concreto en la manera de ver la infancia, que habilitó las formas de medir el avance del progreso educativo en cada niño y legitimó las metodologías para obtenerlo.

Al instituirse la escuela pública como garante civilizatorio del Estado ciudadano del proyecto sarmientino, los lazos se reorganizaron porque se incorporaron sentidos nuevos que conmovieron a las representaciones conocidas. Tuvo consecuencias en la vida de los actores redefinidos por las nuevas clases conceptuales de prohibición disciplinar del comportamiento y producción de la subjetividad en sentidos particulares, pero creemos que no sólo transformaron la entidad psíquica de los niños, suponemos también alcanzó a otros actores.

La lógica que fundió al niño con el alumno volvió a bautizar a cada actor en un sistema categorial. Definió las nuevas simbolizaciones desde la ardua trama propuesta desde las producciones científicas editoriales, los escritos de formación pedagógica para los maestros y los textos de lectura difundidos por el sistema educativo nacional. Este bautismo oficial y nacional, en principio, daba a todos los niños la misma identidad, la de alumno. Exploramos para probarlo el análisis de documentos históricos, la oferta que propusieron los hombres de ciencia abocados a la pedagogía inicial de la forma de pensar el ser del niño. Afirmamos que el ser del niño quedó atravesado por su condición de educabilidad. Aseveramos que los garantes de la transformación ciudadana tomaron el modelo materno naturalista de la



gestación y la crianza para educar desde las instituciones del Estado y lo trasladaron a la figura de la maestra.

## **2.2. Las cualidades de los escenarios, las prioridades del sistema, los compromisos y las coacciones**

El Consejo Nacional de Educación (CNE), habilitado desde 1892, dictó los Planes de estudios para las Escuelas Comunes de la Capital y territorios Nacionales, retomando los artículos previstos de la *Ley de Educación Común*, N° 1420 de 1884. En la Sección Oficial de *El Monitor de la Educación Común* figuraba la distribución en seis grados para la enseñanza primaria. Tres tipos de establecimiento se ocupaban de ese ciclo escolar, las Escuelas Infantiles sólo resolvían los dos primeros grados de la enseñanza, las Escuelas Elementales que recorrían hasta el cuarto año; o bien las Escuelas Superiores que eran las menos numerosas completaban los seis grados de enseñanza primaria en su totalidad (*El año escolar en la República Argentina*) (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 560).

Para dimensionar e alcance de estos tipos de enseñanza atendemos a las estadísticas de la distribución de las escuelas. Por ejemplo, en la Capital del país en 1892 de las 128 escuelas públicas que había, 30 eran Superiores, 61 Elementales y 24 Infantiles; 9 de todas ellas eran nocturnas de adultos y una funcionaba en la cárcel Correccional de Menores. Pero en Provincia de Buenos Aires de 819 escuelas, sólo 4 eran Superiores que funcionaban dos en La Plata y dos en Chivilcoy según el reporte *El año escolar en la República Argentina* (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553). Estos datos refuerzan lo afirmado en el capítulo 1, la centralización de los estudios superiores en la Capital del país. Además los datos revelan que eran muy pocos los alumnos que completaban el ciclo primario, y que sólo los *primeros años* eran los que tenían mejores posibilidades de garantizar un presentismo escolar masivo.

El informe estadístico advertía además, que:

(...) la Provincia no necesita más escuelas superiores que las que tiene, pues las cuatro a las que nos hemos referido apenas cuenta con 48 alumnos en sexto grado y 113 en quinto, siendo de advertir que la mayoría pertenece al sexo femenino. (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553)

Las conclusiones del informe del año escolar evidencian un criterio centralista de los intelectuales que eran funcionarios en Capital Federal a cargo de las decisiones de la educación común, respecto de la educación superior. Para ellos estaba bien esta distribución. Para estos pedagogos, pensadores y hombres de gobierno, no era necesario multiplicar establecimientos que promuevan el fin del ciclo primario para las provincias (incluso la provincia de Buenos Aires). Además de la centralización de la formación de las elites en Capital Federal, afirmaciones como ésta reforzaban el sinsentido, que para estos autores funcionarios de gobierno, representaban las nuevas inauguraciones de escuelas superiores, ya que el género de los alumnos que llegaban a los últimos años era el femenino. A su parecer menos valía el esfuerzo si quienes promocionaban el ciclo completo eran mujeres.

Desde las nociones científicas de la psicología los argumentos de intervención que tenían objetivos claramente políticos:

Pero la lucha contra el analfabetismo en un país de formas democráticas donde el voto de cada uno tiene un valor político indiscutible, no está limitada al aprendizaje de la lectura y la escritura; la escuela tiene que formar la conciencia del ciudadano, mejor dicho, del elector, para no ser explotado por los que, en nombre de los ideales mal definidos, no persiguen sino intereses particulares; (...). (Mercante, 1930, p. 21)

Como advertimos en el capítulo 1, la prioridad educativa que montaba el edificio del sistema educativo argentino proyectaba en el niño “caballerito” varón el modelo del hombre ciudadano aceptado para el imaginario argentino. Las mujeres, y por lo tanto las niñas que habitaban las aulas, se incluían por añadidura tanto en la escuela como en la expectativa de país, todo esto avalado por teorías psicológicas locales (como destacamos firmemente en el capítulo 2) que sistemáticamente menospreciaron en nombre de la ciencia sus capacidades y aptitudes. No está de más aclarar, que en la Argentina las mujeres tuvimos posibilidad de emitir sufragio décadas después, con el voto de 3.500.000 mujeres recién en la reelección de Juan Domingo Perón en 1951. La escuela común de las primeras décadas en cambio, en nombre de la nación formaba la “conciencia del ciudadano, mejor dicho, del elector” no contemplaba ni esperaba, voz ni voto femenino.

En todas las escuelas el objetivo principal era, como señalaba el Artículo 6 del *Plan de Estudios para las Escuelas Comunes oficial*, favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo

moral, intelectual y físico de los niños de edad escolar (*Sección Oficial del CNE*, 1892, p. 560). Pero el desarrollo simultáneo esgrimía diferencias poblacionales. Entre otras ofertas en los cursos superiores los quehaceres manuales eran destinados a las niñas y las nociones de agricultura y ejercicios militares a los varones (*El año escolar en la República Argentina*) Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553). La enseñanza común no era uniforme, esta repartición de actividades trasparenta una concepción de género para la infancia basada en la fuerza corporal que distribuía las habilidades psicológicas a desarrollar desde un concepto naturalista.

La enseñanza operó a través de un sistema que llamaron *simultáneo*, que creían aseguraba la dirección de la transmisión de un docente a *todos* los alumnos de la clase, “procurando el adelanto general” con el método del dictado de lecciones “dadas directamente de los maestros a los alumnos”. Los pedagogos consideraban que las lecciones directas eran garantía el ritmo homogéneo y uniforme de los aprendizajes (*Sección Oficial del CNE*, 1892, p. 560). Esta forma directriz para que todos los *individuos* alumnos obtuvieran la enseñanza de la misma lección modelo, estaba preservada por idea tranquilizadora de la armonía de la organización natural como un valor implícito en los argumentos. Aquí puede observarse una conceptualización psicológica, que tenía soporte materialista emulando el equilibrio propio de la naturaleza y la evolución. Sólo debía garantizarse, desde los procesos de enseñanza, que no se violentara ni fatigase al niño, “evitando absolutamente una tarea incompatible con la debilidad de sus fuerzas y la movilidad de su naturaleza”, lo demás lo hacía la naturaleza. Correspondía prever que la enseñanza se brindara empírica y práctica, empezando por la observación de objetos sensibles, de lo simple a lo complejo (como el progreso natural), para asegurar la asimilación lógica de conocimientos. La comparación naturalista era explícita, el niño aprendía como una planta absorbe los nutrientes del medio que necesita para desarrollarse normalmente. Esta comparación se sostenía en un artificio paralelo, la noción de progreso de los conocimientos y el desarrollo madurativo eran compatibles para los educadores desde la misma noción de evolución.

Por otro lado, a los pedagogos y maestros les preocupaba enormemente la infancia que no era reclutada en los establecimientos educativos, pero también la infancia que no llegaba

a ser contenida permaneciendo en el sistema, porque el desgranamiento grado a grado era muy considerable. La Capital del país en 1892, aseguraba de los mejores números en la institución escolar. Los niños de asistencia media a la escuela primaria se distribuían, 19.640 en primer grado, 7.531 en segundo, 3.660 en tercero, 2.063 en cuarto grado, 867 en quinto, y 355 en sexto. Si bien la estadística menciona una inscripción equilibrada repartida entre los dos sexos en el inicio del primer grado, sorprendía a los funcionarios normalistas, que la composición de género de los alumnos de sexto grado, 50 sean varones y 305 niñas (*El año escolar en la República Argentina*) (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553). En los documentos pedagógicos rara vez destacaba un comentario auspicioso para las mujeres, en este caso que sí figura, fue atribuida la ventaja de lograr permanecer en la escuela, a una “precocidad de las mujeres en los primeros años de la vida” (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553), no a una habilidad o mérito desarrollado por las niñas. Al circunscribir explícitamente la disposición biológica a los primeros años de la vida, queda entredicho que, curiosamente, la ventaja desaparecía a lo largo de la educación que ellos suministraban.

Estos porcentajes sobre el desgranamiento educativo nos permiten destacar aún más la importancia de analizar la literatura obligatoria por el Consejo Nacional de Educación y la metodología instruida como forma unificada de la enseñanza oficial, porque evidencia que cerca del 80% de los alumnos asistían sólo a los dos primeros años. Las clases de los dos primeros años sí eran para toda la población educativa, éstas se sostuvieron centralmente con lecciones fundamentales basadas en los libros de lecturas. Los libros de lectura eran entonces los que todos los que pasaron por el sistema educativo debían leer, aunque luego muchos de esos niños abandonasen pronto la institución.

El Consejo Nacional de Educación estableció por medio del *Plan de Estudios para las Escuelas Comunes*, que no podía permitirse en los dos primeros grados de la enseñanza primaria otro texto que no fuera el de lectura, acompañando en primer grado las lecturas con ejercicios de escritura. Estos libros eran selectivamente adoptados luego un arduo concurso o estaban diseñados y adaptados para la enseñanza en la escuela primaria, organizados como lecciones individuales en las que el maestro se detenía para iniciar una temática, eran libros editados para la escuela (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 550). Subrayamos, los libros de lectura tenían una preponderancia crucial en la dinámica y estimulación pedagógica para la

*totalidad* de los establecimientos educativos de la escuela primaria, ya sean Infantiles, Elementales o Superiores.

Reparemos entonces en los contenidos de los libros de lectura ofrecidos como material central obligatorio de la iniciación educativa. ¿Qué valoraciones ofrecían a la constitución subjetiva de los pequeños lectores y sus familias? Nos vamos a detener además en señalar las pautas que explicitaron los autores para la misión de la enseñanza de los educadores, las estrategias que utilizaron que imprimieron valores y formas de vivir, advertencias y procedimientos infinitos para asegurar la compleja tarea de hacer un país a través del aula.

El Estado impuso masivamente un modelo de niño argentino, que reunió en su ser representaciones mosaicas, homogenizando a la vez las marcas de la inmigración, el criollismo y los valores europeos. Ese modelo programático debía hacerse realidad a través de la empresa educadora. Esta formatización debía constituirse sin pérdida de tiempo. Puede observarse de manera explícita la premura en los documentos, fue advertida a los maestros en las comunicaciones formativas destinadas a los docentes. Un ejemplo de esta afirmación es un artículo de Pedro Torres en 1901, *Sobre la Educación política en las escuelas*, publicado en *El Monitor de la Educación Común*. Torres propuso formar urgentemente los futuros hombres argentinos a través de nociones de ciudadanía en las escuelas, ya que, afirma que como decía el Dr. Agustín Álvarez, “es imposible regenerar á los adultos” (Torres, 1901, p. 66).

Pero el vértigo contra reloj también era transmitido a los niños y sus familias en los textos de lectura. Todos, los maestros, los niños y las familias debían entender que corrían los tiempos irreversibles de “la evolución”. En uno de los libros de lectura aprobados para la enseñanza primaria, un pedagogo aseveró: “(...) los problemas humanos han de resolverse en el niño; en el hombre, bien o mal, ya están resueltos” (Blomberg, 1925, p. 50).

Para estos autores la infancia tenía un ritmo de desarrollo evolutivo permeable a la adaptación, que en los adultos ya no podía modificarse; los principios de herencia natural y arreglo cultural se fundían como puede apreciarse en esta frase: “Combatir contra la propia patria es obrar contra la naturaleza” (Berrutti, 1920, p. 71). La traición a la patria quedaba inscripta como una aberración contra la Naturaleza. Desde la ciencia y la cultura, a se prescribía un nuevo vínculo: “(...) la escuela es una madre. Id hacia ella con cariño y

respeto” (Olguín y Zamora Grondona, 1927, p. 1): “(...) siendo su madre, su maestra, su compañera sin mengua del ascendiente, sentido en el esfuerzo para corregir y educar al grupo de que forma parte” (Mercante, 1930, p. 43).

La expresión “sin mengua del ascendiente”, señaló el obstáculo para la educación sistemática que representaban para estos autores las madres, en tanto consideraban materno un ablandamiento femenino con base biológica, que no podía desviarse de su propia tendencia, a diferencia de la madre-maestra ajena a la carga heredada, firme en su función de dirección, control y corrección normativa.

Pensamos que la subjetivación es un proceso, que supone tiempo de trabajo sobre el tejido de las representaciones valoradas con los otros significativos. Afirmamos que son múltiples los lugares donde se trama e historiza la subjetivación, se trata de un proceso complejo, que no es individual ni responde a un solo ámbito de constitución, no se trama sólo en el seno de la familia y necesariamente implica la escuela (Bleichmar, 2014a, 2014b, 2005; Rodulfo, 2011). La escuela como trama social de subjetivación: “(...) no hace perder la intimidad, sino que reconfigura radicalmente su frontera de siempre” (Rodulfo, 2011, p. 67). Consideramos los conceptos de Reinhart Koselleck, el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa” como categorías que favorecen pensar los sentidos en un juego dinámico entre el pasado y el futuro. Hicimos uso de estas categorías para situar los sentidos atribuidos a la infancia en una trama histórica. Nos permite situar la espera de los actores respecto a las niñas y los niños desde el registro de las experiencias –la de la niñez intervenidas por las prácticas psicológicas, la deseada, la observada y la de las vivencias históricas de los actores- y los márgenes de sentido, vínculo y comportamiento esperados con la particularidad de la época, en tanto la historia es “en cada caso concreta” (Koselleck, 1993, p. 336). Adherimos en esta tesis a la afirmación de Koselleck, que anuncia: “No existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan o sufren” (Koselleck, 1993, p. 335).

Las historias quedan constituidas en y por las experiencias vividas, significadas por los actores. La experiencia propuesta desde el dispositivo psicoanalítico facilita la revisión histórica haciendo intervenir tanto las expectativas como las experiencias, lo deseado, lo posible y lo normado y lo prohibido. Los escenarios de experiencia y los horizontes de

expectativa tienen afinidad con ese cuidado por el sentido. Son contingentes, tramadas en un entorno con otros, situadas, fundamentadas en la posibilidad de una historia (Koselleck, 1993, p. 335). Las experiencias y las expectativas suponen que han sido cuestionadas y expuestas, presupone el uso categorial de las experiencias, -el autor considera que están saturados de la realidad de la vivencia como marcas de ese recorrido particular-, con campos de significación concreta y de referencia mutua, donde hay expectativa hay experiencia (Koselleck, 1993, p. 336): "(...) indican la condición humana universal; si así se quiere, remiten a un dato antropológico previo, sin el cual la historia no es ni posible, ni siquiera concebible" (Koselleck, 1993, p. 336).

Indagamos las marcas históricas de expectativa y experiencia que permitan situar la subjetividad de las niñas y los niños escolarizados, establecido el cálculo desde la estimación del lugar de la niñez y la concepción de infancia en los documentos para la enseñanza y la regulación de sus vínculos en la escuela y la familia. Planteamos que en los documentos escolares, los textos de lectura y en los de la formación docente figuran pequeñas marcas de experiencia y expectativa (Malagrina, 2013b, 2017a, 2017b, 2020). El niño alumno normal tomó el nombre del ideal, lo sano, lo bueno, lo correcto y lo bello. Esas categorías coaccionaron y habilitaron comportamientos, formas de pensar y de sentir que modificaron la experiencia de crianza, la enseñanza, el aprendizaje, el disfrute, los lazos y los intercambios de los actores. Indagamos las experiencias y expectativas para con el "niño- alumno" como un objeto modelado discursivamente en las producciones científicas de la primera psicología. Planteamos otros dos objetos construidos que acompañaron la transformación del lugar del alumno futuro ciudadano, con cercana y necesaria relación con los cuidados de la niñez: los referentes adultos de la familia y los referentes adultos de la escuela. Lo discursivo distinto reasignó funciones a los pedagogos y maestros y afectó con la renovación de las prácticas, instrumentó la psicología como una *tekné* (Rose, 1990, 1996/2005, 1998), que reordenó los saberes y los ejercicios de poder, afectó la dinámica de las aulas y la manera de ser padres de ese niño redefinido escolar (Malagrina, 2020). La instrumentación de las prácticas disciplinares pone en evidencia el lugar particular que ocupa ese saber experto, en la sociedad (Levin y Franco, 2007), particularmente la psicología como tecnología de la subjetividad.

### 3 La distribución adecuada de los roles y la ampliación de los escenarios escolarizados

#### 3.1. La construcción subjetiva del niño/ alumno

Las representaciones socializadas desde la escuela normal, distribuyeron un orden social y control con una función rectora que intentó asegurar una dirección necesaria. De esta manera los valores propuestos por el sistema educativo nacional plasmaron los límites de la autonomía subjetiva de cada uno de los roles de los actores sociales infantiles y con vistas a sus futuros. *La fuerza y la inteligencia* fue uno de los cuentos propuestos en un libro de lectura de circulación escolar, así reforzaba la construcción subjetiva de un niño que ocupará un lugar en la sociedad:

-Eres un tirano,- decía el vapor de agua al maquinista;-habiendo fuera tanto espacio me oprimes y sujetas dentro de la caldera: vuélveme a la libertad; deja que yo emplee mi fuerza según mi voluntad.

-¿Tu fuerza y tu voluntad?- respondió el maquinista sonriendo. -Si yo te dejo libre no podrás alzar del suelo ni un átomo de polvo.

Los pueblos son como el vapor de agua: su fuerza se aniquila, cuando no hay un maquinista que la encierre en la caldera y la utilice. (Berrutti, 1920, p. 38)

Como en muchos otros cuentos y poesías el libro de lectura indicó la insignificancia del individuo respecto de la consistencia de la organización del Estado nacional. La oferta metaforizada era binaria, la identidad nacional (aunque sea a través del encierro y la utilización del estado para sus fines) o la aniquilación subjetiva. La sociedad toda debía concientizarse y sensibilizarse en prestar atención a la figura de niño obediente y su rol necesario para edificar un futuro esperanzador, guiado por algunos genios que supieran y disciplinasen a una masa indisociada que se dejara conducir:

Mirando jugar a los niños en la calle decía un observador: He aquí un almácigo de donde saldrá más de un héroe, de un sabio y de un artista. ¿En cuál de estas cabezas brotará el genio? ¿Sobre cuál descenderá la inspiración? ¿Cuál de estos chicos será un Lincoln (...)? (Blomberg, 1925, p. 7)

Esa proyección se apoyó en la convicción del evolucionismo natural y positivo. Todos los eslabones sociales del poder colaboraron para que el niño se una al proyecto civilizatorio.



Podemos encontrar en los escritos científicos para pedagogos, la explicitación de categorizaciones psicológicas utilizadas para fundamentar la cesión de lugares, que los actores debían hacer amoldándose a las nuevas estructuras sociales:

El niño deja, a los 7 años, el regazo materno y se entrega a la maestra que, sin ser la madre, tiene de ella muchas condiciones. De esta suerte la transición no es brusca, pero otra es la fuerza que lo dirige y lo disciplina. (Mercante, 1930, p. 43)

Mercante situó un escalonamiento normal, esperable del desarrollo psicológico, que supuso dos etapas sucesivas y terminó en la expectativa que el Estado tenía para la infancia argentina.

La psicología científica esgrimida por el estado nacional concibió que la fuerza de la vida en el niño estaba predeterminada por la ley natural de la evolución que suponía necesariamente: progreso. La fuerza de un pueblo debía canalizarse a través de la inteligencia de una elite que consideraban aseguraba el crecimiento nacional. Así el niño debía normalizarse con ayuda de un tutor estatal, y luego auto dirigir su energía instintiva:

¿Cuándo el niño es capaz de dirigirse a sí mismo? A los 12 años, el peligro se multiplica, entregándolo a sus propios impulsos, que (...) no cuentan con aquel poder de inhibición que sólo sería dique después de los 16 años. (Mercante, 1930, p. 43)

Configuraron un desarrollo lineal, sin sorpresas, determinado y progresivo, anticipando la continuidad y el producto final del modelo subjetivo terminado (Malagrina, 2013b, 2014a). No nos sorprende entonces la frase esgrimida por Mercante: “El niño deja de ser niño para ser hombre” (Mercante, 1930, p. 43). El sistema intentó asegurar con el trayecto educativo del alumno el producto que el estado necesitaba, un trabajador para la nación.

El modelo normalizador avanzó sobre sus contradicciones, prescribiendo en las zonas grises como la de la relación entre el trabajo infantil y la escuela. Los niños no debían estar en la calle, debían recibir educación escolar, el trabajo infantil era un peligro para la escuela despoblándola. Más de la mitad de los niños no estaban escolarizados. Entonces el estado asumió una formación de compromiso, una bisectriz, que trazada quedaba bien a medias con ambas posiciones y disimulaba la contradicción del sistema, a la vez que lanzaba una controversia: Si el niño quedaba impedido de entrar al sistema educativo, que era el garante formar las etapas evolutivas para la constitución del modelo ideal, tenía aún la esperanza de

quemar las etapas intermedias del desarrollo evolutivo óptimo pero aproximar igual al resultado final esperado a través de su laboriosidad.

Los libros de texto que estaban habilitados para las escuelas tenían la siguiente aclaración: “Adoptado para el uso de las escuelas de la República Argentina” (Pagliarulo, 2011, p. 29). Puede observarse en los textos de lectura infantil aprobados por el Consejo Escolar Nacional para la escuela primaria, que se bien valoró el trabajo infantil del niño en la calle, como alternativa al niño vago ya fuera de la escuela, por tolerarse cercano al producto terminado del adulto trabajador: “(...) es el pequeño héroe oscuro de la ciudad, el gorrión humano que trabaja como los hombres. Porque, siendo un niño, cumple su duro deber como un hombre” (Blomberg, 1925, p. 21).

Las pautas de moldeamiento subjetivo fueron explícitas en el interior del sistema educativo, los documentos pedagógicos designaron indicaciones concretas y detalladas para los formadores del niño/ alumno. En el *Congreso Internacional de la enseñanza primaria* en Paris, en 1901, los delegados del gobierno argentino (el doctor Zubiaur y el funcionario Pizzurno), señalaron que el rol principal de las escuelas normales, objeto del aprendizaje de la escuela anexa, no era preparar para el examen, sino formar educacionistas, es decir:

(...) jóvenes capaces de disciplinar sus nociones (...); principalmente observar el carácter del niño, separar sus buenos y malos instintos, enseñándoles a gobernarlos, acostumbrándolos a tener autoridad sobre sí mismo; en una palabra ejercer sobre su inteligencia y su carácter una acción eficaz. (*Congreso Internacional de la enseñanza primaria*, 1901, p. 385)

Entendemos la construcción de la subjetividad como un proceso de permanente elaboración histórica de la persona consigo misma y con los otros significativos. La escuela común de la mano de la primera psicología científica, se instaló como un espacio de subjetivación ideal, que pretendía abarcar el tiempo en el que se consideraba transcurría el desarrollo graduado por niveles escolares. Propuso concentrar procesos que antes se desplegaban en el ámbito familiar, al que esperó reconfigurado modificando las fronteras de los espacios psicológicos identitarios conocidos (Malagrina, 2013a, 2013b, 2020). El Estado impuso un modelo de niño argentino, que reunió representaciones mosaicas, intentando

homogenizar las marcas de la inmigración, el criollismo y los valores europeos, con un ritmo que resguarde los tiempos irreversibles de “la evolución”: “(...) los problemas humanos han de resolverse en el niño; en el hombre, bien o mal, ya están resueltos” (Blomberg, 1925, p. 50). La infancia permitía una flexibilidad y adaptación evolutivas que en los sujetos adultos se volvía inamovible. En la infancia se fundían los principios de herencia natural y adaptación cultural: “Combatir contra la propia patria es obrar contra la naturaleza” (Berrutti, 1920, p. 71).

Las indicaciones normalistas para moldear psicológicamente al niño ciudadano, tuvieron presencia en los manuales pedagógicos, en los libros de lectura habilitados para la escuela, incluso en los manuales para preceptores e inspectores de escuela. Todos los actores que estuvieran en contacto con la infancia debían comulgar del mismo edificio teórico psicológico. Se trató de un sistema conceptual homogéneo para dar forma a las categorías de la infancia. En un manual de 1875, por ejemplo, se indicaba que las instituciones educativas tenían que impartir “educación moral”. Las pautas escolares administraban a los niños a los valores estatuidos con control social. Las niñas y los niños debían: “(...) “vencer sus pasiones”, a “ser urbanos en sus maneras”, a “practicar la obediencia, la sumisión, el respeto a los superiores”, a ser “humildes” y evitar la “insubordinación”, y a no envidiar la suerte de los “ricos” ni compararse con ellos” (Adamovsky, 2008, pp. 89- 90).

La sociedad debía concientizarse y sensibilizarse por atender a la figura de niño necesaria para edificar un futuro esperanzador. Identificamos las categorías psicológicas que los investigadores usaban en sus publicaciones académicas para explicar el desarrollo normal del niño en los libros de lectura escritos por disposición del Consejo General de Educación para ser leídos por los niños y las niñas en el aula y en el hogar. Planteamos que los primeros psicólogos enseñaron las mismas metáforas evolucionistas sobre el desarrollo infantil en los hogares a través de las lecturas obligatorias. Reduciendo el desarrollo psicológico infantil a una regularidad evolutiva lamarckiana lineal, progresiva y dirigida de los procesos biológicos: “Es sabido que las criaturas, como las plantas, necesitan aire puro y sol bastante para crecer y desarrollarse robustos (...)” (Fragueiro, 1917, p. 154). Atendemos en la cita al género del adjetivo, en tanto que la condición de robustez era requisito para la concepción de normalidad de los niños varones (como señalamos desde el capítulo 1). Sin mediación las características físicas y las psicológicas podían estar en una línea de

continuidad: “Cuántas criaturas crecen como las plantas de invernáculo, pálidas, débiles, contrariadas!” (Fragueiro, 1917, p. 154). Con igual fusión encontramos en los libros de lectura el estímulo psicológico moral para la alfabetización y la lectura, donde componían explícitamente un ideal de niño alumno, argentino, normal:

Nada hay que despierte más interés, que guste más, que sea más lindo, como generalmente se dice, que un niño bien criado, que una criatura que se conserva en su puesto, y que embellece todo cuánto lo rodea, con el encanto, con la poesía, con el perfume que se escapa, por decirlo así, de naturaleza humana en sus radiantes y primitivos albores, cuando no ha sido contrahecha por los errores de la ignorancia y de la preocupación. (Fragueiro, 1917, p. 256)

Literalmente los niños debían “conservarse en su puesto”, actuar “bien” de niño/ alumno, disciplinado con las expectativas de rol civilizado con belleza, perfume y poesía afines con las adaptaciones requeridas por la escuela. En un “cuadro nocturno” del mismo texto, dos chiquitas que suman 9 años aprenden rezando el padre nuestro. Su madre (con el hermanito bebé dormido en sus brazos) ante el primer intento de conversación las reta por su falta de compostura, las moraliza comparándolas con el “buen comportamiento” del bebé dormido que “se conservaba en su puesto”: “Basta que ya me enoja. ¡Quietecitas! ¿De ver al niño no tenéis vergüenza. Más formal que vosotras?” (Fragueiro, 1917, p.123).

Opuestamente a la Escuela Activa, las justificaciones de las prácticas educativas normalistas se basaron en el ejercicio repetido y la oferta de complejización de la información como acumulación del recuerdo y una concepción pasiva de la expresión de subjetividad en la infancia escolarizada. No obstante, los autores no identificaron contradicciones entre los modelos. La recepción de las teorías extranjeras destacaba un acento puesto en la pasividad de los procesos y en la identificación tardía de funciones superiores que modelaba lo que podía encontrarse en las experiencias infantiles:

Dallemagne distingue tres categorías de funciones, según tengan por objeto necesidades nutritivas, necesidades sexuales o emotivo-intelectuales. La primera infancia no conoce sino a las primeras; la inteligencia realiza una función receptiva o de almacenamiento. La pubertad se estrena con las manifestaciones de la segunda, sin excluir la primera, preparándose para una eclosión del espíritu, mediante la orientación de las tendencias

emotivointelectuales (...). Junto a estas categorías que se reparten la existencia, debe señalarse una evolución paralela de estados subjetivos que preparan la conciencia para percibir el yo. (Mercante, 1930, pp. 164- 165)

Esta clasificación de comportamientos de niños y púberes, es contradictoria con las experiencias infantiles registradas por adultos no provenientes del ámbito académico, como veremos en los últimos capítulos. La concepción científica del desarrollo psicológico que señalamos caracterizó la memoria como un proceso mecánico y acumulativo de conocimientos sin ninguna referencia a una organización agencial de sentidos históricos, inconsciente o consciente ya que tampoco dio lugar a las categorías del yo y la conciencia en la infancia por su supuesta constitución tardía. Sin esas herramientas conceptuales esa psicología tenía límites para indagar la constitución de habilidades sociales con adultos y pares: “Las primeras voliciones se verifican, digámoslo, sin voluntad; no provocan ningún proceso psíquico de esa síntesis que nos da la sensación de querer” (Mercante, 1930, p. 165).

Nos interesa analizar la concepción sobre la infancia elaborada por Rodolfo Senet reordenada desde la categoría de alumno. Senet despliega los nueve principios pedagógicos pestalozzianos, presentando la doctrina del autor suizo de manera controvertida, con utilidad indiscutible para el educador. Señala que su obra adolece de notables errores, aunque aclara que Pestalozzi: “(...) no era un intelectual de primera línea, pero que fue bien intencionado, lleno de celo y actividad (Senet, 1928, p. 59).” Su crítica apunta a que los nueve principios de Pestalozzi son repetitivos y redundantes y propone dejarlos “reducidos” a cinco (Senet, 1928, p. 84). Planteamos en esa reducción una operación de lectura. Senet se queda con estos principios: La actividad es una necesidad orgánica; lejos de violentarse debe dirigirse hacia fines útiles; Seguir el proceso de ideación en todas sus fases desarrollando aptitudes adquisitivas y elaborativas; Proceder paso a paso en tanto la instrucción no es la que el maestro pueda dar, sino la que permita el grado a que alcance la evolución psíquica del niño; Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato; y Seguir el proceso filogenético de las adquisiciones humanas.

Consideramos que en el resumen de Senet quedaron excluidos elementos fundamentales de la doctrina de Pestalozzi que hicieron caer al argentino en contradicciones con puntos esenciales de la teoría que decía seguir y que transformaron la concepción central de

infancia. Observamos respecto del 1er Principio: “La actividad es una ley de la niñez; acostumbrar al niño a obrar, educar la mano” Senet coincidió con que el “hecho de que los niños se muevan continuamente no debe confundirse con desorden”, la actividad debía existir, pero escribe inmediatamente generando con esa licencia una contradicción: “(...) en vez de dejarse perder esta actividad, o emplear en cosas inútiles, es preferible se aproveche en cosas útiles” (Senet, 1928, p. 63).

Contrariamente al criterio de Senet, para Pestalozzi la actividad infantil no era perdida ni inútil. Senet asumió sistemáticamente un criterio de administrador de la energía útil en la infancia. No obstante, en contadas ocasiones enunció que no debía reprimirse el movimiento de “los más pequeños” en el aula: “Causa el más pésimo efecto ver en un primer grado a los niñitos horas enteras con los brazos cruzados, impidiéndoles hacer el menor movimiento, en la creencia ignorante de que ello revelaría una mala disciplina” (Senet, 1928, p. 63).

La contrapropuesta de Senet a la represión docente del movimiento infantil propuso, no fue el concepto de espontaneidad de las acciones infantiles de Pestalozzi. Por el contrario, Senet indicó “hacer ejecutar a los niños una serie de movimientos” convenidos y sostenidos durante cierto tiempo entre dos clases que requerían actividad mental (Senet, 1928, p. 64). Dos capítulos después, Senet explicitó más su posición y postuló una “Táctica escolar” que significaba que: “(...) si los actos del niño dentro del aula, se dejaran librados a su arbitrio, se originaría demasiada confusión y desorden” (Senet, 1928, p. 115).

Por lo tanto para evitarlo formuló un sistema de señas y movimientos rígidos adaptados al trabajo de los alumnos dentro de la escuela para ahorrar mucho tiempo cada día. De esta manera consideraba que creaba en los alumnos el hábito de la obediencia, traía una uniformidad en los movimientos y mejoraba el aspecto de la clase. Precisó además, que la “Táctica escolar” no podía ser elegida por los estudiantes ni por los docentes, eran los movimientos mínimos obligados por la necesidad de los actos: “No puede ser arbitraria y cada movimiento que haya de ejecutar el alumno debe ser necesario, desechándose aquellos que no sean de estricta necesidad, para evitar todo desorden” (Senet, 1928, pp. 115- 116).

Los normalistas como Senet quisieron impedir los movimientos infantiles innecesarios en el aula y optimizar milimétricamente el tiempo útil. Vinculamos la moraleja de un cuento de un libro de lectura para niños autorizado por el Consejo Educativo Nacional sobre “Los

relojes”, con una reflexión sobre la forma adecuada de hacer uso del tiempo: “¿Por qué razón he de medir el tiempo para aquel que no sabe usarlo?” (Fragueiro, 1917, p. 121).

Para no dar lugar a ambigüedades o malas interpretaciones por parte del docente y asegurar la implementación correcta de su “Táctica” el pedagogo reglamentó los movimientos en el aula:

Se evitará, ante todo, que los alumnos conversen en clase. Las conversaciones se hacen entre profesor y alumnos; el cuchicheo de los últimos impide la enseñanza y distrae la atención de todos. Los niños no deben pararse, ni trasladarse a otro lugar, sin permiso previo del maestro; así como cambiar de asiento (Senet, 1928, p. 123).

Los vínculos eran regulados rígidamente en la psicología para la pedagogía normalista, impidiéndose sistemáticamente los lazos entre pares (tema que profundizamos en los capítulos 4 y 5). La disciplinarización de los movimientos normales se ocupaba también de la temporalidad en la que debían ser ejecutados, con un preciosismo del cual el maestro era directamente responsable: “Depende del profesor el que los alumnos ejecuten esos movimientos con prontitud y uniformidad, sin producir el menor ruido. A la voz de “parados” o “sentados”, los alumnos lo realizan sin necesidad de descomponerlos en un determinado número de tiempos” (Senet, 1928, p. 123).

Así consideraba innecesario usar tres o cuatro tiempos para sacar o guardar los lápices, reglas para “el movimiento de levantar la mano, sea para contestar, para hacer una corrección, una observación” (Senet, 1928, p. 124). Pretendía Senet, “habituarlos al orden e impedir que tomen como pretexto el menor movimiento para hacer ruido” (Senet, 1928, p. 124). Si hubiera ruido en una clase: “(...) se debe a descuido del profesor, quien, en lugar de reprimirlo desde el primer momento, dejó pasar la falta y esta vuelve a repetirse” (Senet, 1928, p. 124).

Según los primeros psicólogos normalistas, debía evitarse que los actos tomen modalidades subjetivas en su realización. Por ejemplo al levantar la mano para solicitar permiso para participar el maestro debía impedir: “(...) que los niños sacudan las manos, abran y cierren los dedos, levanten todo lo que da el brazo por encima de la cabeza, levanten ambas manos, o las pongan delante de los ojos del profesor (...)” (Senet, 1928, p. 124).

Planteamos que la participación, el interés y el “necesario movimiento infantil espontáneo”, centrales en la teoría de Pestalozzi eran irreconciliables con la concepción militar de la enseñanza y la administración del cuerpo de los niños de la psicología normalista. La teoría del aprendizaje de Senet se apoyó en el ejercicio de la repetición y la memoria, por lo tanto, señalamos en esta tesis que también fue opuesta al 2do Principio -“(…) desarrollar la mente y luego proveerla”- y al 3er Principio de Pestalozzi -“(…) no decir jamás al niño lo que pueda descubrir por sí mismo”-. Afirmamos que Senet, -al reducir los Principios educativos de Pestalozzi-, suprimió todo lo que podía perturbar el postulado intervencionista dirigido, mecánico e impaciente de la primera psicología argentina aplicada a la escuela.

Por otro lado, los principios de Pestalozzi atendieron al desarrollo natural del niño, eso incluía explícita y particularmente para Pestalozzi la enseñanza extraescolar y previa a la escuela primaria, punto que si bien fue citado por Senet en sus *Apuntes de Pedagogía*, no se alojó comprensivamente en su psicología infantil (Senet, 1928). ¿Cuáles eran los comportamientos de los niños y las niñas que interesaron a los científicos de la primera psicología argentina? ¿Qué experiencias infantiles aglutinaron conceptos para una psicología de la pedagogía? Hacemos propias las categorías de “espacio de experiencias” y “horizonte de expectativas” de Reinhart Koselleck (Koselleck, 1993). No hay horizonte para la niñez sin atender a las experiencias habilitadas para la infancia, ni experiencias de infancia sin expectativas. Los comportamientos que clasificaron como experiencia infantil los psicólogos desde su conceptualización científica identificaron un “pasado futuro”, con una semántica de la experiencia habilitada y de los márgenes del cambio histórico. En los capítulos 5 y 6 analizamos publicaciones científicas que registraron esbozos de la experiencia infantil espontánea, casi invisibles para los normalistas como Senet y Mercante, no obstante, fueron registradas por autores de menor prestigio académico. Consideramos en esta tesis, que los comportamientos atendibles por la ciencia psicológica primera fueron los que servían al Proyecto Nacional, que precisaba transformar la niñez argentina en matriz ciudadana, por lo tanto debían estar regulados por las lentes de lo común. La escuela debía llegar a todos los niños para tener impacto educativo, por lo tanto el problema definió la necesidad de abordar los comportamientos homogéneos, y así optimizar la pedagogía escolar desde un mismo método. Las normas de desarrollo psicológico infantil delimitaron el



conjunto de lo abordable, conformando un objeto sobre el cual podían efectuarse las prácticas docentes comunes del sistema educativo. Señalamos aquí un problema grave para la primera psicología argentina, la controversia planteada entre el valor científico positivista de las diferencias individuales en el rendimiento educativo infantil y la pretensión de educación común.

Mercante producía saberes para la resolución efectiva de una educación común, pero, a su vez, renegaba de sus principios equitativos. Relevamos cómo este autor explicitó en varios apartados su molestia por la presencia de las diferencias intelectuales, que se presentaban en el interior de los cursos primarios haciendo peligrar el armónico rendimiento educativo: “Nada, pues, más inútil que este sistema, al que J. Dewey llama tan pintorescamente *“despilfarro de la Educación”*, que procede de la incapacidad del alumno para utilizar las experiencias que con tanta prodigalidad le ofrece la escuela” (Mercante, 1930, p. 212).

Señalamos un posicionamiento político de Mercante, -que profundizamos en los siguientes capítulos-, planteamos que su mirada sobre la sociedad no siempre ha sido tenida en cuenta en las revisiones historiográficas de la psicología. Mercante, plantado desde el reformismo científicista del positivismo normativo, trabajó para una educación común, a la vez que se mostró incómodo con una escuela para todos que desperdiciaba los recursos educativos si se ocupaba de estudiantes que no respondían al rendimiento y ritmo óptimo. Mercante afirmó que la escuela común era “absurda” (Mercante, 1930, p. 214). Escribió que la escuela común hacía “difíciles las eliminaciones”, protestó ante el “ingreso vago, y benévolo cernidor” (Mercante, 1930, p. 213). Planteamos que su pensamiento entró en conflicto con la política pública para la que produjo y formó maestros y pedagogos. El psicólogo normalista dedicó todo un capítulo de su libro *Pedagogía para maestros normales*, en la que tensó las ventajas y desventajas de una escuela de elite, versus una que dé a todos los niños la misma oportunidad. Señalamos tensiones dinámicas entre la ciencia y la política nacional, en ese movimiento se situaron de manera controversial los valores no epistémicos personales de Mercante por sobre la política nacional –valoraciones políticas e ideológicas implícitas de los científicos e investigadores (Prillentsky, 1997/2001; 2002)-. Como desarrollamos en el capítulo 1 de esta tesis, Mercante realizó una propuesta de modificación de diversificación del currículum en la educación nacional, -impulsada por

Carlos Saavedra Lamas-, justificado por las supuestas capacidades distintas de los niños distribuidas y diversificadas de una manera desigual por la herencia (Talak, 2008, p. 368). Afirmamos que Mercante estaba personalmente más cerca de defender tipos de educación para grupos poblacionales reforzando la segmentación social existente con connotaciones étnicas y de clase económica social que le permitía autorizar para la niñez de elite un currículum humanista, más que una única versión de guardapolvos blancos para la nación. Los investigadores psicólogos inevitablemente hacemos uso de nuestras valoraciones cotidianas (valores no epistémicos) en nuestras elaboraciones científicas (Prillentsky, 1997/ 2001; 2002). No obstante, como afirma Prillentsky, puede producirse una mejora en la ciencia si hacemos intervenir conscientemente el análisis y la reflexión sobre los valores no científicos que utilizamos en las investigaciones. Advertidos pueden elegirse, puede analizarse si son los más convenientes a la complejidad de la situación humana, al objetivo científico, al contexto sociohistórico y a la elección ética del profesional. La propuesta nacional de educación en la argentina de comienzo del siglo XX era un único modelo de educación común, la reforma de Saavedra Lamas se sostuvo menos de un año como decisión política. No obstante, Mercante fue muy insistente en muchas de sus publicaciones con la clasificación y separación de los niños en subgrupos con diferente currículum para cada clase. El argumento que explicitó era epistémico (no ideológico político), justificó ofrecer garantías en la calidad y rapidez de los resultados educativos. Esta cita aguza la contradicción científica en pos de la eficacia:

En las innumerables estadísticas que hemos obtenido de nuestras investigaciones desde 1890 hasta 1920 (véase Psicología de la Ap. Mat. Del niño, Crisis de la Pubertad, Archivos de Pedagogía) no hemos medido sino aptitudes y establecido diferencias de capacidades, demostrando así la necesidad de clasificar los niños en grupos; de constituir grupos mentales homogéneos, contra el sistema imperante de “los grados” en los que se mezclan tipos unilaterales de toda índole: aptos para el dibujo y negados para la aritmética; aptos para la geografía y negados para la composición, cuya consecuencia es la falta de interés para las enseñanzas y un índice de aprendizaje muy bajo. Son los efectos del desnivel. (Mercante, 1930, pp. 135- 136)

El concepto de “grupos mentales homogéneos” figuró como una solución técnica objetiva, no obstante Mercante no la operacionalizó. ¿Qué tekne podría dar garantías de una homogeneidad mental? De la siguiente cita destacamos dos cuestiones:

Por eso, observado en nuestras escuelas y colegios, el nudo de la indisciplina, de la desatención y de la incapacidad para el trabajo, está en el 5to y 6to grado o 1er año; en el 1ª, 2ª o 2er año, porque en todos ellos hay niños en el período inicial y en el período terminal. Por eso (La Educación en el Niño, pág 110), sosteníamos, en 1897, la necesidad de organizar cursos por tendencias, capacidades intelectuales y conducta. (Mercante, 1930, p. 93)

La primera, que los cursos con problema puntual terminaban siendo para el autor más de la mitad del total de los cursos, por lo tanto la causal no era tan puntual. En segundo lugar, Mercante afirmó que en 1897 ya sostenían esta idea de clasificar niños por grupos según capacidades intelectuales y demás, -cuando los experimentos escolares y el resultado de las investigaciones eran incipientes-, o sea que era una idea previa no basada en los fundamentos científicos, por lo tanto constituida en sus fundamentos ideológicos y políticos.

Respecto de la constitución de los grados áulicos, el psicólogo dejó sentada su preocupación irresoluta. El choque entre su misión política educativa y sus ideales de clase se volcó en las instrucciones áulicas:

La clase está constituida por una cantidad variable de alumnos en la que coexisten varias unidades: la física (...); la intelectual (...); la moral (...); la cultural (...). La homogeneidad no nivelación del grupo, depende de la amplitud oscilatoria o “*écart*” que ofrecen dichas unidades y la capacidad del curso, de la altura de los valores. Una enseñanza será más eficaz cuanto más homogéneo él sea y más útiles las aptitudes en las que siempre se tolera un desnivel entre los mejores y los atrasados, que o exceda la norma diferencial establecida por la investigación psicopedagógica o la experiencia y observación de los conspicuos. (Mercante, 1930, p. 212)

No obstante, preocupado por los efectos nocivos del desnivel al interior de los grupos, bregó por la formación de grados paralelos más y menos inteligentes; en cursos de débiles mentales, alojando una “Pedagogía Diferencial”: “Cuando hablamos de medidas en la escuela común, nos referimos a tipos normales; no a anormales (idiotas, cretinos, imbéciles, tarados)” (Mercante, 1930, p. 156). El autor promovió una homogeneidad que aseguraba el

ritmo de la escuela común, siempre y cuando se pudiera cerciorar de la exclusión de los “anormales”: “(...) para aligerar las aulas de pesos muertos, de “incapaces”. En un grupo de niños bien constituido no debiera haber nunca reprobados (...)” (Mercante, 1930, p. 136).

Cabe contextualizar aquí que el nivel de repitencia en la escuela primaria en estas décadas era muy elevado, el alumno o la alumna no promocionaban de grado hasta no cumplir con los objetivos de ese nivel. Muchos niños hacían varias veces cada grado. La escuela común que deseaba Mercante no era para todos.

El niño era estudiado por la primera psicología para identificar sus aptitudes para conducir la pedagogía adecuada y adquirir los conocimientos escolares. La noción de aptitud fue el objeto ideal de indagación de la psicología normalista positivista (Talak, 2008, p. 373). Con aptitud los incipientes psicólogos se referían a capacidades como “diferencias individuales somáticas o psíquicas de cada organismo humano en función del mayor rendimiento” (Talak, 2008, p. 394). Se basaron en “lo dado biológicamente” y lo desarrollado a partir de la influencia del ambiente y del ejercicio (Talak, 2008, p. 374). Los comportamientos de los niños que interesaron a los científicos de la primera psicología argentina fueron las aptitudes para aprender, que se aglutinaron como categorías de una psicología para la pedagogía oficial. No obstante, señalamos que a la vez era el límite de la educación común, porque las aptitudes venían con el niño- alumno. Mercante consideraba que la aptitud podía estar o no estar en cada niño, evidenciaba una connotación esencialista biológica en la categoría más importante de la psicología argentina para la infancia. Si el niño traía aptitud la escuela podía corregir y estimular. Pero llegaron a plantear que si la aptitud no venía con el niño, la escuela no tenía nada que hacer, quedaba destinada a un esfuerzo imposible como puede observarse en la siguiente cita: “El cero es una negación de una aptitud y de la posibilidad de que esta aptitud se desarrolle (...)” (Mercante, 1930, p. 136).

Los límites biológicos y las diferencias individuales justificaban la segregación de los grupos estableciendo una capacidad limitada. No obstante, esa explicación evolucionista, biológico- científica soportaba justificativos para discriminaciones de tipo étnico:

La Educación, no es sino una ley de oportunidad rigurosamente biológica. De ahí que insistamos con nuestros cuadros, susceptibles de muchas interpretaciones; pero, desde luego, para leer en ellos la evolución de una aptitud, y cuándo y en qué circunstancia reaparece en un grupo que es la estructura viviente de la raza. (Mercante, 1930, p.115)

Kurt Danziger ha dejado sentado que las categorías con las que nos dirigimos a los otros cualifican los vínculos y ordenan las formas de relación (Danziger, 1997/ 2018). Nos preguntamos si llegaba a los pequeños alumnos esa manera de pensar de los psicólogos normalistas que los investigaban. Nikolas Rose ha planteado que con las prácticas se instrumenta el poder investido por un saber disciplinar (Rose, 1990, 1996/ 2005). Desde las prácticas registramos un ejercicio controversial. Por un lado, la psicología normalista instrúa a los agentes de enseñanza indicándoles que no debían dirigirse al alumno evidenciando la clasificación: "(...) mas es prudente que el maestro no multiplique las ocasiones de ser juez, como la de habituarse a la clasificación, a los muy bien o muy mal, a las correcciones sin cierto fundamento" (Mercante, 1930, p. 144).

Mercante advertía a los aspirantes a maestros que debían: "(...) contrariar lo menos posible sus deseos y no mortificar nunca con clasificaciones, que son sentencias y encienden la rivalidad" (Mercante, 1930, p. 145). Por otro lado, no obstante, Senet y Mercante en numerosos apartados indicaron lo contrario, los maestros tenían que: clasificarlos, llamarlos distinto, agruparlos ordenando el trato diferencial, proponer prácticas desiguales para cada grupo. Nos preguntamos: ¿Las prácticas de clasificación y diferenciación grupal propuestas por los psicólogos normalistas para el aula podían ser advertidas por los alumnos y las alumnas?

A veces conviene las respuestas en coro o la clase se encuentra dividida en dos secciones, una más adelantada que la otra, debido a la desnivelación en los niños, o una de niñas y otra de varones al mismo nivel, o bien, a los efectos del trabajo mental, algunos maestros opinan que es conveniente dividir la clase en grupos, denominándoles primero, segundo, tercero, etc. O grupo A, B, o C, etc., a cada uno de ellos, para distinguirlos; en esos casos, se usa la llamada táctica de concierto. (Senet, 1928, p. 125)

Rodolfo Senet también sostuvo la clasificación de los alumnos por aula o en el aula, para amortiguar las dificultades heterogéneas en la enseñanza. Esta cita de Senet, nos interesa por la contradicción franca respecto de sugerir clasificación explícita de los alumnos en la clase, además en ella naturaliza divisiones de género con una división de la clase en subgrupos de varones y mujeres. También hubo mensajes de clasificación y transmisión de las expectativas adultas con desigualdad para las niñas con la división tradicional de los roles y el modelo de "decencia" femenina. La desigualdad de experiencia y expectativa eran

transmitidas y reforzadas a través de los mensajes transmitidos dentro del aula con materias especiales para las niñas como “Labores Manuales” o “Economía Doméstica” (Adamovsky, 2008, pp. 89- 90). Las diferencias les generaban un problema práctico. Rodolfo Senet en su libro *Apuntes de Pedagogía*, propuso para las escuelas mixtas: “(...) los patios deben ser separados para ambos sexos; también se tendrán patios separados para los alumnos pequeños y para los mayores, por muchos inconvenientes que a nadie escaparán” (Senet, 1928, p. 143). Senet manifestaba que había una complicación extra en el ámbito escolar con la educación conjunta de varones y niñas, en donde los cuerpos infantiles en un mismo espacio físico daban para él la obvia posibilidad de un conflicto: “(...) si la escuela fuera mixta, las exigencias aumentan: se necesitarán patios separados para los dos sexos, lo mismo que los excusados” (Senet, 1928, p. 147).

La llamada “escuela común” no era común respecto del género, no era para todos y todas igual. Los nombres de las divisiones grupales naturalizaron las diferencias en las que los alumnos fueron pensados por los psicólogos, intervinieron prácticamente en la construcción identitaria subjetiva de los trayectos educativos cotidianos. La división de categorías era obvia, Senet no precisó explicar a los futuros maestros de la escuela común por qué los patios debían ser separados para ambos sexos, “los inconvenientes que a nadie escaparán” estaban sobrentendidos.

La educación mixta también presentó para Mercante un carácter controvertido, la coeducación sólo podía tolerarse porque tenía para él “una función social humana”: “Fácil es comprender que se contraría una de las funciones más humanas de la vida, la función social, cuya mayor razón de ser es, por cierto, el sexo” (Mercante, 1930, p. 201).

Mercante en numerosas ocasiones se opuso a que los niños y niñas compartieran las aulas y cuestionó las posiciones de los pedagogos que sostenían igualdad de criterios educativos para varones y niñas:

Pero para otras (enseñanzas educativas o culturales), cuando los métodos, en su perfección, lleguen a los detalles, el aula común es absurda. La escuela mixta sí, porque la reclaman necesidades sociales ineludibles. Pero no una coeducación sin límites. En la coeducación, nunca hemos advertido lo que algunos pedagogos pretenden, la emulación. (Mercante, 1930, p. 204)

Senet y Mercante acordaban con las aulas mixtas en la escuela común con reparos. Los argumentos científicos de ambos psicólogos normalistas eran diferentes. Senet indicaba separarlos por género por los posibles “inconvenientes” sexuales; mientras que Mercante utilizó un criterio psicológico pedagógico que llamó la “diferencia intelectual de los sexos”, y planteó además la originalidad teórica de su autoría. Rotuló una baja en el rendimiento escolar de las niñas, -que se incrementaba cuando iniciaban la adolescencia- aseverando desigualdad de género en desmedro de las niñas y su clara consecuencia para con el potencial de las mujeres adultas. Mercante sentó un límite al potencial de las niñas en nombre de la ciencia argentina, discriminación que sostuvo con orgullo aunque no tuvo eco de pares en la psicología internacional.

Pero desde otros puntos de vista, la coeducación ofrece reparos. Sí; mientras los colegios tengan programas comunes y se considere que la mujer y el hombre pueden y deben aprender lo mismo, la enseñanza, lógicamente, debe darse en aulas comunes. Pero las investigaciones acusan actividades físicas e intelectuales diferentes; orientaciones diferentes al comenzar los 12 años. De ahí que no convenga una misma dirección didáctica, cuando la enseñanza, menos rutinaria que ahora, advierta el error que comete en contrariar las tendencias o en empeñarse en organizar cursos donde los esfuerzos pierden su eficacia. (Mercante, 1930, p. 203)

El argumento para la desigual expectativa para la educación y desarrollo psicológico de las niñas era sostenido por los psicólogos pedagógicos normalistas para las mujeres. Si bien señalamos diferencias importantes en Senet y Mercante ambos dejaron plasmada una despreciativa inferioridad intelectual de las mujeres en nombre de la ciencia psicológica. Senet en *Es superior el hombre a la mujer?* (Senet, 1910) sentó una desigualdad discriminatoria para con las oportunidades y potenciales psicológicos femeninos. Mercante en *La mujer moderna* (Mercante, 1909) planteó que la mujer es menos inteligente, aunque vivir no exigía el empleo del cerebro en todo su esfuerzo como funcionaban los de la gran mayoría de los hombres, quedando asemejadas ellas a la definición de mediocridad común que mostramos con Ingenieros. Las niñas podían compartir las aulas, porque no hacía mal a nadie. Afirmamos que el argumento ambivalente de la coeducación, lejos de ser una convicción progresista de los autores normalistas fundada por los resultados de sus investigaciones, fue una tolerancia transigente a la imposibilidad económica de la educación

común de las niñas y los niños en aulas separadas. El asentado prejuicio de las diferencias intelectuales de los sexos, y la difusión sistemática de la expectativa de los nuevos psicólogos respecto del registro de una desigualdad entre los niños y las niñas dirigió la concepción de desarrollo infantil y organizó un “espacio de experiencias” (Koselleck, 1993) determinado. Planteamos que la sistematización de la pedagogía apoyada por la psicología normalista instaló una forma de ver y de hablar sobre la experiencia infantil y sobre las experiencias de los adultos con esas niñas y niños, que proporcionó una red de categorías con muchos supuestos compartidos por la experiencia social común (Danziger).

Analizamos los libros de lectura infantil propuestos por la psicología normalista, para buscar las correspondencias de las prácticas que portaron esa *tekné* (Rose, 1996/ 2005), consecuentes a la línea teórica de un curriculum dividido que atendía a las supuestas necesidades psicológicas diferentes según los sexos. *La niña argentina* fueron tres Series de libros de una Colección de Lecturas para Niñas (de lecturas enciclopédicas en prosa y verso, diálogos, monólogos zarzuelas y melodramas) compiladas por el escritor Rafael Fragueiro (Fragueiro, 1917). En su contratapa indica que la colección fue escrita por disposición del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires y aprobada para la lectura en las escuelas de la misma. Relevamos los temas recurrentes que consideramos presenta el libro en sintonía con los estímulos intelectuales que el Consejo de Educación consideraba debían presentar las niñas y que colaboraban como indirectas direcciones en su modulación subjetiva: las penas hondas, la valuación de la joven por su virginidad, las angustias por la ausencia de los muertos, el amor incondicional al hijo varón, las mujeres heroicas (sacrificadas, religiosas, inmaculadas, inocentes, que se llevan secretos a la tumba, que perdonan, que apoyan silenciosas el proyecto de los maridos, que priorizan a otros). El material de lectura atribuye a la “naturaleza” femenina la inmadurez, la exaltación afectiva y la expresión lábil (Fragueiro, 1917). A su vez señala como individuos débiles y poco desenvueltos y faltos de razonamiento a las criaturas que expresan constantemente sus sentimientos “¿Quién no conoce criaturas que lloran a cada paso (...)?” (Fragueiro, 1917, p. 255). La controversia deja indicado para las niñas un rol inestable, vulnerable y prescribe un devaluado lugar social al ocuparlo.



Las valoraciones positivas que resalta el libro redundan en la exaltación de la sobrevaloración de la juventud de las jovencitas respecto de todos los demás momentos vitales de una mujer. En primer lugar, resulta muy llamativo porque el libro está destinado a las niñas de la primaria, son reflexiones desubicadas para la comprensión y el interés de las niñas pequeñas. En segundo lugar, si las lectoras coincidieran con las valoraciones del escritor, que además era varón, supondría que ellas mismas devaluarían casi toda su vida menos esa temprana efímera juventud. Llamativamente la valoración del recorrido vital de los hombres en el libro es diferente, respeta la trayectoria vital que mejora con el tiempo:

Jóvenes cristianas, la naturaleza, en la más risueña de sus estaciones, os ofrece sus lindas primaveras, y vosotras, en la más risueña de las edades, ofreced al adorable Autor de vuestra existencia, las primaveras abiertas en el jardín de vuestro ser, es decir, los primeros pensamientos de vuestra alma, los primeros afectos de vuestro corazón.

(Fragueiro, 1917, pp. 7- 8)

La metáfora más utilizada es la gracia de las jóvenes, (hermosa por fresca y virginal, lo que suma el sentido sexual falocéntrico al heteronormativo), que se marchita al transcurrir esa inicial “primavera”, lo que supone que desconoce, desvaloriza y anula: toda la historia en sus sentimientos y en sus pensamientos identitarios de las jovencitas hasta ese entonces de toda su historia como niña. Para el autor antes de las iniciales experiencias sexuales no hubo pensamientos en el alma ni afectos en el corazón que valgan, ordenando la subjetividad de las mujeres desde una inscripción falocéntrica. Las siguientes a las primeras inscripciones sexuales (como el primer beso o el primer amor) en el trayecto vital de las mujeres tampoco contaban. El autor se acreditó la valoración de la historia afectiva una mujer siendo varón. La explicación de la afectividad femenina alentaba además las conquistas viriles muy tempranas, que aseguraban la inscripción de esas impresiones amorosas en la vida de las adolescentes como marcas para toda su vida, -con su consecuente dependencia anímica-. Las jovencitas eran comparadas con lo efímero de las lilas:

Nada hay tan encantador por el aspecto de este arbusto al regreso de la primavera (...)  
Pero todo esto por desgracia, es de corta duración. La frescura de sus verdes hojas, la abundancia de sus flores, su grato perfume, su color tan tierno y variado, todo recuerda en él las célicas emociones que realzan la hermosura y prestan a la adolescencia una

gracia divina. No podríamos hallar símbolo más perfecto y gracioso de la joven. Es hermosa y galana, pero la frescura de la juventud pronto se marchita (Fragueiro, 1917, pp. 12- 13)

Esas categorías de sumisión, sometimiento y desigualdad heteronormativas para las niñas, fueron utilizadas por la escuela para evaluar el desempeño de los alumnos y determinar la expectativa de las experiencias con los preestablecidos criterios académicos y sociales.

Si a los 15 años, una voz imperiosa llama a la niña a la naturaleza y en ella encuentra los principales motivos de su actitud intelectual, y una voz imperiosa llama al varón a las actividades abstractas, evidentemente no es acertado juntarlos en la misma sala para aprender ciencias naturales o historia, porque no pudiendo, en un mismo lugar, no ser sino uno el plan y el método, una u otro pierde el tiempo. La niña, desde muy temprano, disciplina bien ciertas aptitudes como la de la ortografía, de la escritura, de la lectura; por el contrario, muy tarde el varón: la inversa ocurre con las aptitudes para juzgar y razonar. (Mercante, 1930, pp. 203- 204)

El escenario de experiencias legitimadas proporcionó además un “horizonte de expectativas” (Koselleck, 1993), como método para la elucidación de los núcleos de sentido, aplicándolo a la cultura disciplinar psicológica argentina de comienzos de siglo pasado sobre la infancia normal. Planteamos que las aptitudes intelectuales señaladas por la psicología para las niñas argentinas (luego mujeres), les permitían aspirar a algunas tareas de orden, transcripción y enseñanza acotadas. En la próxima sección mostramos que las aptitudes naturales habilitaban a vocaciones y oficios como secretaria o maestra, que estaban devaluadas socialmente desde la mirada de los varones y mal pagas. En cambio como mostramos en el capítulo 4, quedaban fuera de su naturaleza y por lo tanto de su acceso, todas las tareas que implicaran razonamiento y juicio, esperables en el horizonte de expectativa de los pequeños caballeros de bien (que podían aspirar “por naturaleza vocacional” a profesiones de prestigio). Planteamos que los conceptos científicos psicológicos para la infancia concentraron muchos sentidos del “contexto de experiencia” que a la vez tenían la riqueza de un “significado sociopolítico” (Koselleck, 1993, p. 117): Las condiciones de posibilidad de la historia real son, a la vez, las de su conocimiento (Koselleck, 1993, p. 336).

### **3.2. La construcción subjetiva de la madre/ maestra**

En esta sección nos ocuparemos de delimitar las tácticas de intervención de la psicología para ejercicio eficiente del rol del maestro en la modelación del alumno normalista.

Planteamos la construcción mancomunada de un tejido para contener la subjetividad del niño alumno promulgada por la psicología normalista. Por lo tanto, a partir de los requisitos de los nuevos sofisticados roles, la función de las maestras y los maestros no podía ser solamente enseñar alfabetización común.

A fines del siglo XIX, se acrecentó la importancia de la cuestión nacional en la política en gran parte de Europa y América, definiéndose en los estados la tendencia a determinar la nación en términos étnicos y especialmente lingüísticos (Linares, 2007). Según la opinión que María Cristina Linares recobra de Eric Hobsbawn, el Estado necesitó agentes “modestos pero omnipresentes”, (Hobsbawn, 1998, p. 159), por medio de los cuales podía llegar a cada ciudadano, función que ejercían los carteros, los policías, los empleados de ferrocarril y hasta los maestros (Linares, 2007). Además, y a diferencia de todos los demás empleados del Estado, los docentes la única actividad laboral que invirtió la variable de estar concentrada en Buenos Aires, ya que aunque eran muchos en dicha provincia, estaban distribuidos estratégicamente por todo el territorio nacional (Adamovsky, 2008, p. 48).

El gran crecimiento del sistema educativo requirió más maestras, profesores, directivos de escuela, preceptores, etc. en los tres niveles, al punto que pasaron de ser apenas 2.307 en todo el país en 1869, a más de 31.000 en 1914, es decir, casi 4 de cada mil habitantes, mientras que en la primera fecha eran más de 1 por mil (Adamovsky, 2008, p. 42). A comienzos del siglo XX la enorme mayoría de docentes eran mujeres argentinas, pero se establecían cuantiosas diferencias según los niveles educativos, eran mujeres casi todas las maestras del primario, dominaban los varones entre los profesores del secundario, los cuales monopolizaban la docencia universitaria (Adamovsky, 2008, p. 42), que como veremos oportunamente en esta sección estas desproporciones de género en la profesión no fueron azarosas. La nación tejía una trama anudando a todos los ciudadanos con el Estado desde sus funciones de agentes que desde la escuela podían enseñar a los niños a ser buenos ciudadanos. Con ese moldeamiento se ahorraba el ajuste de los elementos, porque pretendían que los individuos ya salieran del sistema como los requería el modelo.

Desde la construcción teórica categorial la medición de la inteligencia estaba más garantida para los científicos que la eficacia de la enseñanza (que como explicita Mercante no consideraban una ciencia), en donde debía articularse el hacer docente. La solución que ofrecieron fue entonces normalizar la formación de maestros: “Si bien la medida de la inteligencia es un problema resuelto, las escuelas no han introducido esta práctica, trascendental en los destinos de la juventud y en los éxitos de la enseñanza” (Mercante, 1930, p. 212).

Los psicólogos más reconocidos se tomaron la tarea de profesionalizar la docencia, regulándola para que la misión oficial de enseñar no quede a expensas del hacer “artesanal” de cada maestro. Como dejamos sentado en el capítulo 2, fueron numerosas las comunicaciones pedagógicas para los maestros normales que profesionalizaron la formación docente para la escuela común y el auxilio de la psicología para respaldar científicamente el proceso educativo. El maestro encarnó para los psicólogos positivistas la función de un duro ideal normativo que no debía presentar desviación alguna:

No debe ser maestro quien tiene defectos como la sordera, (...) la tuberculosis, la avariosis, la elefantiasis, la hemiplejia. Un maestro sano y normal es una garantía para la enseñanza; (...) cuidándose, (...) de no tomar nunca por tema el mal, o lo feo, o lo desagradable, ya que (...) nos parecemos a todo y todo vive en nosotros. (Mercante, 1930, p. 46)

En las comunicaciones pedagógicas los autores se dirigen al maestro, aunque los documentos explicitan que la inmensa mayoría de los docentes de la escuela común eran: maestras. También tuvieron “explicación científica” para esta diferencia: las maestras eran más “dúctiles” que los maestros varones, a la exigencia de literalmente “sacrificar” “toda” su vida para la docencia. Estas razones eran advertidas en las publicaciones pedagógicas a los futuros docentes, la educación sistemática estaba “a cargo de sujetos cuya sola misión es la de educar y a la que pueden dedicar toda su actividad” (Senet, 1928, p. 13). Ser docente en la escuela pública era una actividad de tiempo completo y excedía la enseñanza de contenidos: “La vigilancia del maestro debe ser de todo momento en los recreos, en sus juegos, etc., para descubrir las tendencias e inclinaciones de sus alumnos” (Senet, 1928, p. 38).

La docencia en la escuela común se adosó a valores que ya estaban presentes en la sociedad para las mujeres en la crianza: “sacrificio de toda la vida”, cuidado y vigilancia de “todo momento”. La maestra de escuela se tramó con la compleja concepción social de género en donde estaba alojada la mujer argentina. Aseveramos en los capítulos anteriores, que los ideales del Estado, combinaban una idea particular de nación y del “argentino ideal” con determinadas características de las categorías legitimadas de clase socio económica, de sexo y de raza. Afirmamos que se prescribió una “argentinidad” encarnada prioritariamente por varones blancos y de clase alta, y por “las mujeres que se adaptaran a sus mandatos” (Adamovsky, 2008, p. 93). Nos preguntamos entonces: ¿Qué condiciones debía tener una persona para ser agente de la transformación del niño- alumno en nombre del Estado? El personal docente femenino crecía extraordinariamente en las escuelas, mientras que el masculino tendía a disminuir. En un escrito de *El Monitor de la Educación Común* de 1892 *El año escolar en la República Argentina*, ya denunciaban, que debían “luchar con muchas dificultades para encontrar a un maestro, aunque no sea más que medianamente apto”. Los hombres abandonaban la formación de maestros y las tareas de la educación, por lo tanto las autoridades se veían en la necesidad de despedirlos por su “falta de consagración” u otras causas (Zubiaud y Pizzurno, 1892, pp. 552-553). En cambio, la maestra estaba prescrita por el orden social para ser una segunda madre. Los valores atribuidos socialmente a la mujer eran más compatibles con el perfil laboral del maestro. La maestra debía influir en el carácter y la evolución de los sentimientos de los niños escolarizados. Esta función estaba exigida explícitamente por los psicólogos en los textos especiales para la formación de maestros. Además la maestra era una emisaria de una misión patriota y quedaba anudada a cierto status social que tuvo la contraparte de una alteración en la propia subjetivación.

En nombre de la psicología de la pedagogía, estos diseñadores, regularon normalizando los comportamientos y los sentimientos de los niños /alumnos. Sin embargo, planteamos que también controlaron socialmente la subjetividad de las maestras. La maestra fue asimilada a la función materna, tuvo adosado desde el respaldo científico de la psicología, la categoría psicológica del sacrificio personal. Fue la garantía de la pureza de la “buena” junta, que se propagaba al carácter de los niños por contacto y contagio: “El maestro debe ser una

especie de esclavo de las buenas costumbres” (Mercante, 1930, p. 37). La maestra era un modelo ideal en vida, fundado en la abstención a los placeres identificados como femeninos: (...) los mejores años, aquellos cuyas horas consagran las de su sexo al tocado, al salón, al teatro, a las tardes en el bosque, al *tennis*, a los viajes de placer, a la amiga predilecta, a la tertulia, a los saraos, ella los sacrifica al niño, dócil a sus deseos, paciente a sus caprichos, constante en la obra, valiente en la fatiga, soportando la mezquindad de los unos, la dureza de los otros, el peso de una labor ruda y sin premio; fuera injusto y cruel, si de sus afanes no naciera la vida fuerte y pura de una generación. (Mercante, 1930, p. 28)

Las madres/ maestras sacrificaron representaciones asignadas a la libertad de su subjetividad como mujeres, pero como contraparte del pacto, adquirían una categoría identitaria en su psicología, como beneficio secundario, eran las *madres de la patria*.

Los textos de formación pedagógica científica para los maestros subrayaron la asignación de cualidades moralmente bien valoradas coincidentes con las que la sociedad atribuía a una “buena” madre. La maestra tenía dedicadas composiciones originales, heroicas, creadas con las características de los roles sociales tradicionales conocidos. Las poesías y lecciones de los libros de lectura afirmaban, que la maestra debía conducirse con la dureza del trabajo del obrero argentino y la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del estado y en su representación:

[el maestro] capaz, con el contacto frecuente, penetrar el carácter de cada uno [de los alumnos] (...) y viva esos afectos con los que conduce adonde su voluntad lo ordena (...) dueño de los resortes que han de mover la máquina que tiene entre manos. (Mercante, 1930, p. 45)

La función docente tenía delegada por el Estado la potestad de intervenir en la subjetividad de la infancia escolarizada, les suponía un poder de influencia modeladora sobre la niñez. Debía “penetrar” en el carácter de los niños/ alumnos y conducirlos hacia la finalidad del proyecto civilizatorio argentino. Por otro lado los autores explicitaban una concepción de infancia con un automatismo dúctilmente madurativo, que describían el disciplinamiento de los cuerpos de los niños con un mecanicismo. Las madres de la patria debían incidir en la subjetividad infantil modelándolos, la concepción de niñez identificaba a los niños como un objeto de trabajo, una materia prima dúctil:

Debéis guiar; vuestro papel será dirigir los pequeñuelos; pero os obliga a moveros según un plan, con un fin, a interrogar, a conducir las mentes casi vírgenes; a presentar los elementos de excitación y trabajo, a preparar el problema, a seguir la fermentación del joven mosto hasta tenerlo en claro y perfumado vino. (Mercante, 1930, p. 27)

Se esperó que la madre- maestra resignara valores legitimados socialmente como femeninos, incluso canjeando la maternidad biológica, que debía encausarse de ahí en más para la gestación de los niños de la patria: “(la maestra) se ocupa de ellos, tan sólo de ellos” (Mercante, 1930, p. 45). La trama social subjetivante propuesta por el discurso oficial prohibía, a la vez que producía, una manera de ser. Podemos encontrar también estas sugerencias de rol identitario de la maestra en los libros de lectura de la escuela primaria, con expresiones explícitas de esta amalgama psicológica determinada y determinante, muchas veces enunciadas en primera persona como dichas por la misma maestra: “Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas” (Blomberg, 1925, p. 101). También localizamos estas pautas a la forma de ser y procesar los sentimientos de las maestras en los poemas, ejercicios mnémicos que eran repetidos y recitados por los niños en la escuela y en los hogares, así el auditorio de las categorías psicológicas propuestas se extendía de la escuela a la familia: “No gima, no llore la santa maestra: no todo en el mundo del todo se va. Usted será siempre la brújula nuestra... ¡La sola querida segunda mamá!” (Blomberg, 1925, p. 100).

Desde la ciencia y la cultura propuesta por la educación común nacional, se prescribió un nuevo vínculo: “la escuela es una madre. Id hacia ella con cariño y respeto” (Olguín y Zamora Grondona, 1927, p. 1). El Estado disponía cómo el niño debía sentir confianza plena hacia la maestra, como aquella naturalizada en el vínculo con la madre. Pero la propuesta del nuevo lazo se propiciaba mejor aún que una madre: “(...) siendo su madre, su maestra, su compañera sin mengua del ascendiente, sentido en el esfuerzo para corregir y educar al grupo de que forma parte” (Mercante, 1930, p. 43). La expresión “sin mengua del ascendiente”, denunció la desventaja del “emblandecimiento femenino” de las madres biológicas. Según Mercante las madres al no estar formadas por la ciencia no advertían la desviación de su propia tendencia. En cambio la madre-maestra ajena a la carga heredada, firme en su función de dirección, inducía el control y la corrección normativa con el apoyo y la firmeza del saber científico psicológico, la pedagogía y el Estado. La maestra reunía las

ventajas del patriarcado, era merecedora de la confianza plena y poseedora de la firmeza para la corrección y el control del niño.

Retomamos la categoría de Mercante de las diferencias intelectuales de los sexos para revisarla desde otro punto de vista que los debates que planteamos en el capítulo 2 respecto de la concepción psicológica de infancia, el punto de vista de la formación de las maestras y los maestros. La crisis de la pubertad advertía de las diferencias intelectuales, de comprensión y de desempeño a partir del desarrollo sexual en el hombre y en la mujer de manera categórica. Dejamos sentados numerosos documentos en donde Mercante, en particular, afirmó que era normal que las niñas disminuyan sus capacidades cognitivas con la pubertad, alejándose de la razón por dificultades intelectuales, de concentración y limitando sus intereses a los de la Naturaleza y al llamado instintivo a ser madres (Mercante, 1908b, 1909, 1910, 1914, 1918, 1930). Agregamos en esta sección que se vuelve aún más incomprensible el sostenimiento científico de estos valores no epistémicos, cuando estos mismos teóricos promovían a la mujer, adulta que supuestamente ya había afectado su intelecto con desde el advenimiento púber, como quien debía hacerse cargo como agente de la educación de la escuela pública.

Revisamos los programas de formación formal y sistemática de maestros normales, los mismos no presentaron, en absoluto, ninguna diferencia en la didáctica formativa de los futuros maestros respecto de las futuras maestras. Tampoco figuraban discrepancias en los contenidos de su formación y en las sugerencias para la implementación de la función docente en el aula en los manuales para la formación psicológica de los futuros docentes (Mercante, 1911a, 1911b, 1915, 1930; Senet, 1910, 1911a, 1911b, 1928). Indagamos los *Principales registros y planillas de las Escuelas Normales y las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires* diseñadas por la Dirección de Escuelas para la formación de los maestros normales y tampoco destacan una distinción temática respecto de las materias a acreditar y los rendimientos en las evaluaciones para las y los aspirantes a docentes (Senet, 1928, p. 172).

El título del Capítulo IX del libro *Pedagogía* de Víctor Mercante versó sobre los “Principios del arte de enseñar” (Mercante, 1930, p. 207). ¿Era arte o ciencia la enseñanza? Si bien consideramos que desde los aportes de la psicología normalista todos los manuales



apuntaban a la profesionalización docente, encontramos como resultados de nuestra indagación que existen apartados que justificaron y promovieron como necesaria la afectividad del docente en su función ligándola al concepto de vocación, a la vez que problematizaron la presencia de modos subjetivos, personalidad o temperamentos de los maestros. Por ejemplo Mercante subtítulo “Amar al niño”, y bajo ese título prescribió el sentir docente, facilitado por el disciplinamiento del afecto de la maestra. El psicólogo de la educación infantil también dispuso para la empresa de la gestualidad y el estado de ánimo de los agentes del Estado: “La Gioconda era maestra y en los ojos de Pestalozzi fulguraba siempre la dicha” (Mercante, 1930, p. 27).

Mercante enunció que la escuela “tiene un corazón que le da la vida”, aunque curiosamente se refería a la maestra y no a la niñez con esta afirmación (Mercante, 1930, p. 28). Asimismo, pautó cómo tamaña tarea debía llevarse con la mayor humildad, sin destacar personalmente, justo como eran valoradas en ese entorno las tareas del hogar, expuso de la acción de la maestra: “Su labor es, como la de los grandes trabajadores, anónima” (Mercante, 1930, p. 29). Consideramos que con los componentes sociales de la labor docente, -total dedicación, mala retribución económica, atrasos en los pagos, dificultades en las capacitaciones, exigencias que excedían la función de enseñar, abandono de la función-, fue necesario que los psicólogos normalistas dejen de lado la neutralidad profesional por un rato. Adornaron con moralidad maternal y patria, vocación esencialista y componentes afectivos extraños a la argumentación científica (como el amor y el arte) el rol profesional de la maestra de grado. Profundizamos en las condiciones laborales de la maestra de grado más adelante en esta misma sección. La maestra debía hacer patria desde el humilde cumplimiento obrero de su rol e inculcarlo como heroico al común de sus alumnos. Adamovsky señala a la élite perfectamente consciente de la educación como vía de contención de las vías revolucionarias, instrumentando su ideal ciudadano a través de la escuela pública de las primeras décadas del siglo XX. Por ejemplo, en 1904 se dictó un curso de Moral Cívica, que indicaba a los docentes que no tomen modelos de patriotismo sólo de los próceres y los militares ya que esto inculca en los niños “intenciones contrarias al código de la vida civil”: “Deben buscarse ejemplos en las “virtudes privadas”, en la “acción modesta del simple ciudadano” y su “amor al trabajo” “enriqueciendo al individuo engrandece la patria”” (Adamovsky, 2008, p. 90).

Planteamos que la psicología normalista instruía al docente en la psicología infantil porque se necesitaba que la maestra hiciera más que enseñar a leer y escribir con ese alumno futuro de la nación, no alcanzaba con una didáctica. En el capítulo 4 nos dedicamos a la explicación psicológica que los normalistas ofrecían para entender el mecanismo psíquico por el cual el niño materia prima del Estado podía tomar a otros de modelo, -tanto para las influencias positivas o para las negativas según el modelo normal-. En esta sección nos ocupamos del tema desde la perspectiva del rol docente, la expectativa que los incipientes psicólogos tenían puesta en la maestra para ser eficaz en su capacidad de influencia sobre el niño. Entonces además de enseñar la maestra debía domeñar, guiar, conducir los pequeños alumnos a los objetivos ideales, "mediante las seducciones de una conversación". Nos encontramos aquí con la paradoja señalada en la introducción de este capítulo: La compleja subjetividad del niño fue obviada para hacer foco en las neutras aptitudes objeto de las prácticas psicológicas normalistas (como analizamos en el capítulo 2). No obstante, para conducir al niño los maestros debían recurrir a la influencia subjetiva sobre "algo" que no estaba teorizado en esa concepción positivista de la infancia. La situación se vuelve más controversial cuando ponemos el foco de nuestro análisis en cómo los primeros psicólogos pensaban la subjetividad de las maestras. Hallamos al indagar, que al ocuparse de la formación docente los psicólogos identificaron un obstáculo en su misión: las maestras no eran transmisoras mecánicas o autómatas de la alfabetización y también (como los niños) presentaban diferencias individuales. Los primeros psicólogos querían que la función docente se ejecute de forma homogénea para obtener con esa tarea constante y pareja resultados uniformes en la educación primaria pretendida común. No obstante el sistema científico chocó con los avatares de los temperamentos diferentes de las maestras que interpretaron explícitamente como un impedimento para unificar la enseñanza. Es decir, entendieron como obstáculos las particularidades de la subjetividad de las docentes: "Doctrina pedagógica que tropieza, no lo negamos, con la diversidad de temperamentos" (Mercante, 1930, p. 215). Según Mercante las maestras lograban el interés del niño en las actividades escolares, sólo si lo interesaban por medio de sus ofertas subjetivas artísticas de transmisión de sus propios intereses y valores, a la vez y paradójicamente, su temperamento era un obstáculo a la docencia normalizada.

Mercante inició el Capítulo II de su instructivo para maestros y maestras nacionales con el título *El maestro*. A partir de allí se dirige sólo a las maestras en todo el recorrido textual, que inicia con las dos palabras mayúsculas “Su Misión”, que fonéticamente toma otro sentido uniendo ambas palabras, mucho más acorde al contenido y el espíritu del capítulo, respecto del ejercicio de la docencia una vez recibidas:

Ese día será para vosotras, jóvenes maestras, de gratas emociones y de esperanzas; en vuestros ojos brillará el porvenir y en vuestros labios, como un rayo de sol, la sonrisa de vuestros 18 años, pura, primaveral, gloriosa ¿Cómo, pues, no celebrarla, aclamarla, uncirla, para que el primer tropiezo no borre vuestras ilusiones, ni el primer desencanto apague vuestros bríos? Os cabe una misión grande que cumplir. Formáis el alma de la nación; por consiguiente, pensad en la responsabilidad. (Mercante, 1930, p. 25)

La misión femenina quedó advertida, en un documento con halo científico profesional, aunque Mercante compensó desde el inicio con adulaciones y celebratorias. Al parecer, la remuneración no era tan grande como la misión.

Sin embargo, el autor tenía conciencia de esta brecha incoherente. Si bien la educación común era una política central para el desarrollo local oficial, Mercante explicitó la miseria del pago para los agentes indispensables encargados de construir con la enseñanza el futuro país. Preocupado porque con sus sueldos los maestros y las maestras normales no podían procurarse capacitación, -que él proveía-, mediante la compra de literatura científica, Mercante sugirió explícitamente en su *Pedagogía* la recomendación de libros de texto usuales y en donde buscar la bibliografía. La referencia (o autorreferencia) era: *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, 15 volúmenes, 1906- 1920; *La Crisis de la Pubertad y sus consecuencias pedagógicas*; *La Paidología y Estadística aplicada a la Educación*, de Miguel S. Ramos (Méjico). Dos eran de su autoría, además Mercante también tenía múltiples publicaciones en los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*. Asimismo abrió un paraguas a las dificultades económicas de acceso de los maestros a la bibliografía, e indicó que los maestros y las maestras podían dar con ejemplares de estos títulos en las bibliotecas de las escuelas normales (Mercante, 1930, p. 138). En otro apartado del mismo manual formativo obligatorio para los futuros maestros, Mercante fue más explícito sobre lo que pensaba (de

la indignidad) del sueldo que iban a cobrar sus estudiantes. Sus estudiantes leían durante su formación respecto de cuando se recibirían:

El grado de la escuela común es el terreno de una nueva experiencia. Se ha creído que el maestro, como el abogado y el médico, habría de procurarse los libros para combatir el peligro de la rutina. El sueldo es muy exiguo para arraigar esa costumbre ¿Cómo la remediaríamos? Reforzando anualmente la biblioteca de la escuela con libros de pedagogía, ciencia y letras no tanto del punto de vista doctrinario, sino práctico; con temas desarrollados, con lecciones hechas, con instrucciones metodológicas, con manuales que la dirección de escuelas mandaría confeccionar para distribuir gratuitamente a los maestros. (Mercante, 1930, pp. 40-41)

Mercante utilizó una metáfora para instrumentar el orden social del lugar docente, dejando marcas que hicieron historia en nuestro país desde una subjetividad heroica (de la Aldea, Lewkowicz, 2005):

Nuestro maestro normal, el San Martín de la gran campaña nacionalista, es superior al europeo, porque triunfa en un ambiente cultural pobre y entre elementos de una heterogeneidad insospechada en el Viejo Mundo; pero debe modernizar su táctica mediante la observación inteligente del grupo escolar y un conocimiento razonado del alma del niño. (Mercante, 1930, pp. 41- 42)

O sea, para mantener este título honorífico patrio el maestro debía agregar unas cuantas horas más en la biblioteca de la escuela. El pensamiento clasista de Mercante sobre el magisterio termina de rematarse con una definición del maestro: “El obrero inteligente: he ahí todo” (Mercante, 1930, p. 42).

Las condiciones laborales del maestro estaban anticipadas por los normalistas desde la oferta del modelo formativo de los docentes nóveles, estableciendo como naturales los límites del desarrollo laboral, utilizando categorías psicológicas como la vocación unida a valores no epistémicos, para naturalizar y conformar esa pauperización desde los inicios de sus estudios, amoldando la subjetividad del docente de la escuela común en formación: “(...) de pobreza, de sacrificios, de amarguras e ingratitudes, y de porvenir ordinariamente limitadísimo” (Senet, 1928, p. 56). Definió Senet: “El sujeto que persiga como fin el acumular dinero debe huir del magisterio; allí perderá lastimosamente su tiempo; no se llega hoy, ni se

ha llegado nunca y probablemente no se llegará jamás a la fortuna por ese camino” (Senet, 1928, p. 58).

El compromiso que definía si el alumno del magisterio tenía o no vocación “perfectamente definida”, era continuar en la formación y el ejercicio de la docencia, con conocimiento de estas circunstancias y abstención de reclamo:

(...) insiste en abrazar esa carrera, será porque su vocación decidida lo impulsa a ella; no tendrá luego derecho de quejarse, ni se quejará; habrá realizado sus deseos, verá cumplidos sus anhelos y será, a no dudar, un buen maestro, un obrero útil del progreso y de la civilización. (Senet, 1928, p. 57)

El orden social había adoptado una prueba científica empírica de detección de la verdadera vocación. Si la vocación era verdadera el maestro no debía dudar ni quejarse, semejante horizonte de expectativas ordenado desde una prescripción debe contextualizarse con el escenario político social de las experiencias de los docentes de la escuela pública a comienzos del siglo XX y la proyección histórica de ese imaginario social hasta nuestros días. Complementamos estas viñetas que muestran el moldeamiento de la subjetividad de la madre/ maestra (que no debía dudar de su vocación ni quejarse) en manos de los incipientes psicólogos formadores de formadores, con documentación histórica sobre la situación laboral gremial docente a comienzos del siglo pasado. La Liga Nacional de Maestros llamó a la docencia primaria de Capital Federal en agosto de 1912 a la huelga en reclamo laboral de los haberes (Mannochi, 2012). El atraso en los sueldos era muy habitual, se sumaban: los meses adeudados, las críticas a la inactividad de Sáenz Peña, la gestión del ministro de acción pública, el presupuesto de administración, las medidas disciplinarias del CNE y la acusación de la falta de honradez de la administración (Mannochi, 2012, p. 19). La huelga, sin embargo, fracasó por la falta de solidaridad del magisterio, en tanto hubo dificultades para hacer reconocer a los educadores su condición de trabajadores (Barrancos, 1990). Los maestros eran “buenos alumnos”, habían aprendido su rol social durante su profesionalización. La identidad del maestro forjada en un apostolado, un empleado público de buenas costumbres, impidió que se manifieste “unido e identificado con las clases trabajadoras” (Mannochi, 2012, p. 19). Acotamos, a la característica de clase debía sumarse además las expectativas sociales para con el género femenino, la huelga callejera no era

lugar para alojar el reclamo de una mujer decente, no se esperaba de las docentes más que una carnera actitud frente al reclamo gremial:

El alto porcentaje femenino redundaba, sostenía la Liga Nacional de Maestros, en la debilidad de cualquier protesta o huelga docente. Las “crumiras” cargaban con la mansedumbre y el infantilismo típicos de su sexo que las conducían a posturas adulas y serviles. (Mannochi, 2012, p. 18)

Los libros que elegimos como documentos históricos para el análisis integraron el currículo formativo de los maestros por décadas. Los aspirantes los estudiaban y eran evaluados respecto de la comprensión de sus contenidos para su formación básica. Prácticamente al estudiar como contenidos las limitaciones de sus roles y condiciones laborales de sus futuros puestos de trabajo se comprometía pasivamente a las alumnas a priori abstenerse de un reclamo de orden gremial. Podemos pensar en lo que insiste de lo conceptual, hoy en día, y a pesar de cien años de sueldos mal remunerados en la educación pública, aún cuesta pensar para el imaginario de muchos docentes, hacer compatible la figura del maestro con un trabajador de la educación, o constituir un perfil huelguista para la dignidad de la tarea y la jerarquización de la docencia y la investigación pública. Puede pensarse hubo sentidos como: vocación docente, aguantar, trabajar de manera sacrificada, por placer no por el dinero, dedicar la vida, que pudieron arar de manera naturalizada y constante la historia de nuestra educación pública. Si bien cada momento tuvo un contexto particular, ponemos a pensar los conceptos como los propone Koselleck, con cierta estabilidad en la variación. Son fruto de la inscripción en la experiencia de las personas, que podrían contribuir a una proyección histórica de la desvalorización estatal del rol del maestro argentino sin caer en un ahistoricismo anacrónico (Koselleck, 1993).

Además, fue explícita la presión de los formadores psicólogos ejercida sobre los docentes respecto del éxito o fracaso de la función docente. Los ubicaron en el lugar de responsables del éxito o fracaso del proyecto educativo. Los sentimientos del docente fecundaban la derrota. Los responsabilizaron del posible fracaso de la empresa nacional, la subjetividad y afectividad de los maestros debía ser domeñada, sino habría consecuencias nefastas en los educandos: “(...) Vuestras rigideces, vuestros disgustos, vuestra hurañería, vuestras displicencias, el mal humor, el abatimiento, la angustia, el ceño, el castigo bastan, en

cualquier momento, para fecundar el germen estéril de la derrota” (Mercante, 1930, p. 27). Los afectos de las docentes debían tener el mismo destino que el que analizamos para las características de personalidad de las maestras: neutralizarse hasta desaparecer en su singularidad.

No obstante, resultó de esta indagación que había acciones que sistemáticamente no se esperaban resuelva un docente. La confianza que los psicólogos normalistas tenían puesta en que la maestra imparta educación desaparecía cuando debían tomarse decisiones y lineamientos educativos a nivel de la institución escolar y su gestión. En el *Congreso Internacional de la enseñanza primaria*, en 1901, dirimieron como uno de los tres problemas troncales de la educación argentina el papel de la mujer en puestos directivos y de inspección. El Dr. Zubiaurd y Pablo Pizzurno, los representantes delegados del Gobierno Argentino en el Congreso, indicaron en un informe publicado para maestros y pedagogos, cuál era la “participación que le corresponde a la mujer en la enseñanza primaria” (Zubiaurd y Pizzurno, 1901, p. 382). Advirtieron sobre la dificultad que las mujeres sean directoras de las escuelas, porque se les complicaría el ejercicio necesario de la autoridad ante la posibilidad de conflictos asociados a la dirección. En cambio, sí miraron con buenos ojos los roles de inspección llevados por mujeres, por considerar aptitudes propias de las mismas la razón firme, la dulzura y la “constante abnegación”. Recomendaron en su informe al Estado argentino a las mujeres para la educación del país, porque afirmaron que “la mujer se sacrifica por naturaleza; ha nacido para sacrificarse” (p. 384). Extendieron esta afirmación considerando, que el sacrificio: “(...) es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad” (*Congreso Internacional de la enseñanza primaria*, 1901, p. 384).

Concluyeron que toda la psicología femenina se fundaba en este principio heteronormativo de sometimiento simbólico, en ese sentimiento. Afirmamos sellaron una peculiar científica manera de velar por la felicidad femenina, a través del uso de las categorías psíquicas justificando un lugar de postergación y desigualdad para la maestra mujer con explícitos valores sexistas.

En la *Ley de Educación Común*, particularmente en el Artículo 24 del Capítulo III sobre el personal docente, figuraba que para la determinación del personal se consideraba necesaria

la presentación de “testimonios” que abonen su conducta (Ley Nº 1420, 1884, p. 16). El maestro debía ser a su vez controlado en su función. La vigilancia de las escuelas quedaba legitimada explícitamente en la Ley, los Inspectores de Escuelas Primarias, como figura en el Artículo 37 podían: “(...) penetrar en cualquier escuela, durante las horas de clase y examinar personalmente los diferentes cursos que comprende la enseñanza primaria” (Ley 1420, 1884, p. 19). La exhortación de la función docente se proyectaba también a la exclusividad de la función. Mercante indignado denuncia que cuando no se distribuyen los cargos de manera adecuada el “gobierno moral” de la educación estatal quedaba “abandonado a celadores y porteros” (Mercante, 1930, p. 44).

El control y la advertencia no eran sólo respecto de la tarea, sutilmente había otros peligros de tipo ideológicos que podían hacer naufragar el entusiasmo docente, no se aceptaban ninguna forma de desvíos:

Marchemos hacia la luz. Nada, a pesar de la crisis y el gesto prehistórico que realiza nuestra izquierda en los momentos de duda os ha de desviar de este camino hacia el orden universal y la verdad suprema, que ascenderemos con más rapidez cuando el eugenismo haya levantado en el corazón un trono al amor (...) Si nuestro destino es convertirnos en algo más luminoso, avivemos el genio de la raza con el soplo del amor (...). (Mercante, 1930, p. 35)

Nos resulta relevante el formato de manual científico, escritos por la psicología pedagógica de la nación, para la formación de los docentes de las escuelas comunes, narrados en primera persona del plural. Svend Brinkmann afirma que el imaginario social es legitimado desde las prácticas materiales y tecnológicas (Brinkmann, 2010, p. 40). Las interpretaciones sobre uno mismo son prácticas orientadas hermenéuticamente, el humano es un ser que se interpreta a sí mismo (Brinkmann, 2010, p. 40). Señalamos en estos manuales pedagógicos prácticas que exceden las categorías científicas, para ocuparse en el moldeamiento valorativo ideológico y político de la subjetividad docente.

El maestro debió conducirse con la dureza del trabajo del obrero argentino y la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del Estado y en su representación. Asimismo, relevamos otra función del docente formado por la psicología normal, como agente del Estado cobraba su empleo también por vigilar al alumno botín del proyecto nacional, tenía también un papel de policía.



La psicología de Mercante se expidió sobre el desgranamiento, las inasistencias y la función del docente. Consideró que la “crisis moral que sufre el alumno” (de la pubertad) por “debilitamiento de la voluntad”, producía una “inquietud motriz” que los lanzaba a la calle (Mercante, 1918, 1930). Aunque la crisis púber se esperaba para todos los cuerpos adolescentes, como planteamos en otras ocasiones Mercante se refería particularmente al comportamiento de los alumnos varones, -quedó como tabú el “debilitamiento de la voluntad” y la “inquietud motriz” en la niña-. Este comportamiento le ocasionaba a los padres “los primeros desengaños” y a los maestros “la preocupación continua” de las rabonas: “(...) entregándolo a esa inquietud motriz que lo larga sin propósitos a la calle como un vagabundo (...)” (Mercante, 1930, p. 148).

El maestro tenía responsabilidad sobre las inasistencias y rabonas y la situación era preocupante. La estadística de 1925 había revelado que más del 65% de los niños abandonaban la escuela antes de cumplir los 14 años. Esto era muy preocupante para Mercante, porque el desgranamiento del alumnado era muy anterior a la edad justa para recibir las enseñanzas de la “conciencia del elector”, ligadas al “valor político” del voto que cada uno tenía (Mercante, 1930, p. 21).

Si atendemos a los datos podemos suponer que el problema excedía las crisis de la pubertad de los varoncitos. Destaca Enrique Mases, que para el año lectivo de 1908, según el periódico *El Imparcial de Viedma* (30/ 04/ 1908, p. 2, cols. 2- 3) sobre 530 niños pasibles de ser matriculados en el territorio de Río Negro sólo lo habían hecho 142, siendo la asistencia media de una tercera parte de los alumnos inscriptos (Mases, 2013, p. 166).

En 1907, la Dirección General de Escuelas solicitó a todos los Directores de escuela de la Provincia de Buenos Aires, que eleven un estudio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura rudimentales para simplificar su aprendizaje, vistos los malos resultados observados por la Inspección General. El único Director que presentó un trabajo fue Anastasio Antonio Lanz, director de la Escuela Común Número 4 de Quilmes. Aseguró a la Dirección General de Escuelas en un informe, que podía disminuirse el analfabetismo en la Provincia, con un plan de 75 lecciones que sortearían problema esencial del fracaso de la escuela común, las inasistencias, o mejor dicho, la asistencia irregular. Esos 75 días hábiles, permitían en 3 meses resumir el trabajo que llevaba aproximadamente de uno a tres años:

(...) la mayor parte de los alumnos del primer año no lo cursan en menos de dos o tres años, razón por lo cual los padres lo retiran de la escuela a los 4, 5 o 6 años conociendo apenas el 2º año de estudios, lo que es no conocer nada (Lanz, 1907, p. 69)

Los niños permanecían en la escuela hasta aprobar:

Con motivo del levantamiento del Censo Escolar el 28 de enero, encontré a un niño de 13 años, que según sus padres fue ocho años a la escuela y no aprendió a leer correctamente, pues aún lee en el Nuevo Lector 1º.

No atribuyo la culpa al maestro o maestra que haya tenido ese niño, sino a su inasistencia, o mejor dicho a la asistencia irregular a la escuela. Debo hacer constar que no se trata de un ser humano anormal, según los autores de sus días. (Lanz, 1907, p. 72)

Las lecciones podían aplicarse tomando como material cualquiera de los libros rudimentales de lectura: *El Nene, Mario, El Nuevo Lector, El Alfa, La Palabra, Paso a Paso* (Lanz, 1907, p. 72). Expuso paso a paso, la manera de conseguir asistencia diaria, perfectamente regular de los niños analfabetos, comprendidos en el ciclo escolar:

(...) con una campaña de propaganda pro- lectura, con publicación de avisos, distribución de circulares a los padres de familia, colocación en las calles de cuadros con la inscripción: “se enseña a leer en 75 días” y conferencias de los Directores de Escuela para padres y madres (Lanz, 1907, p. 73).

Complementó la difusión con una propuesta de nuevas disposiciones legales que multaban, entre otras, con cinco pesos o dos días de detención a los padres de los niños por cada falta y con diez pesos a los Directores que no comuniquen al Consejo Escolar la no inscripción de un niño (p. 74), diez pesos o cinco días de detención para los padres o tutores que no prueben en un examen anual que saben leer y cincuenta pesos de multa al Director por cada cinco alumnos que no lean en condiciones (p. 75). Había disciplinamiento normativo para todos los actores:

Para los padres que no entiendan los beneficios de la escuela, padres de familia que son la causa del analfabetismo en la Provincia, se podría dictar una ley enérgica, severa, inexorable, castigando a los culpables de que las escuelas no den toda la utilidad que deberían producir para el bien del pueblo. (Lanz, 1907, p. 74)

Respecto del análisis de las causas de las inasistencias observamos que los porcentajes estadísticos eran parejos para niñas y niños en las causales: enfermedad de otros, causa

justificada, mal tiempo, tarde y funerales. No obstante, presentaban importantes diferencias en las causas: enfermedad, indisposición (mucho más altas para las niñas) y en las causas de inasistencia, -imposibilidad, viaje, sin razones y ocupaciones en donde los porcentajes se duplicaban o más, para los varones- (Mercante, 1930, p.149). La debilidad e indisposición del cuerpo femenino infantil, tenía consenso en los hogares y naturalizados no llamaban la atención de los estudiosos de la de las inasistencias escolares, estaban naturalizados. Asimismo, no figuran comentarios de Mercante en el análisis de las inasistencias respecto de la evidente posibilidad de los varoncitos, de tener ocupaciones no escolares, viajes, considerar imposible el cumplimiento o directamente no tener razón para justificar la falta escolar.

La mayoría de las planillas formateadas para los maestros y directivos para establecer las estadísticas nacionales desgranamiento registraban la asistencia sistemática y como puede verse en los *Principales Registros y Planillas de las Escuelas Normales y las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires* (Senet, 1928, p. 172). Pero, el disciplinamiento del cuerpo de los alumnos no consistía sólo en registrar en una planilla la ausencia o presencia del niño o la niña en la institución educativa. Además el docente debía regular los desplazamientos corporales de manera disciplinaria en lo espacial y lo temporal:

(...) a fin de poder dominar con la vista a todos los niños, debe separarse de la fila hasta agrandar el ángulo visual lo suficiente como para poder abarcar todo el conjunto; si el maestro está muy próximo a la fila, no puede ver a todos y aquellos que sepan que no se les puede ver, que con toda impunidad pueden hablar o jugar en las filas, no dejarán de hacerlo. (Senet, 1928, p. 127)

No obstante, para poder ejercer control sobre el cuerpo del niño, la maestra o el maestro debían disciplinar también su propio cuerpo. La vigilancia correcta obligaba a maestras y maestros a situarse en un lugar correcto para vigilar. Asumía una distancia prudencial respecto de los alumnos y marcaba un lugar en el espacio, por ejemplo, era conveniente que el maestro “se sitúe en la puerta del salón” al entrar al mismo porque de esa manera podía ver a los que estaban adentro del aula y a los que venían en la fila para evitar todo desorden (Senet, 1928, p. 128):

Los alumnos marchan para entrar al aula y el profesor, siempre lejos de la fila, domina a todos y los vigila; si el maestro fuese cerca de los primeros, los últimos jugarían; si fuese próximo a los últimos, los primeros, sin vigilancia, harían lo mismo. (Senet, 1928, p. 128)

Senet reguló los movimientos del docente fuera del aula hasta para la vigilancia visual de la fila, normalizó hasta la mirada del maestro, regulando el margen de error. Incluso imaginó para el maestro una salida ante la posible falla de su mirada, por si el error se hacía presente:

(...) si debe hacerlos ejecutar algo, donde no puede vigilarlos, es preferible y conviene que no lo ordene. (...). El profesor tendrá buen cuidado de que toda orden que dé sea cumplida; así es que antes de ordenar, debe pensarlo, y si duda de que su orden será estrictamente cumplida, es lo más conveniente que se abstenga de darla. (Senet, 1928, p. 129)

Como observamos, tanto la constitución subjetiva del niño/ alumno, y el lugar necesariamente complementario de una madre/ maestra, evidenciaron valores epistémicos, es decir conceptos que fueron sostenidos explícitamente como nociones justificables desde la ciencia, que fueron articulados con valores no epistémicos (ideológicos, políticos). A saber, quedaron tejidos los tintes ideológicos ligados al conocimiento lego, que tuvieron que ver con las preferencias de grupos dominantes en las formas de vivir y de entender el mundo de los actores con poder. No podían legitimarse desde un procedimiento científico de producción del saber; aunque se ofrecieron en el nombre de la sofisticación científica, positivista y moderna. Reparamos como ejemplo de esto, en la atribución esencialista de la abnegación y el sacrificio a la mujer, en la producción de conocimiento psicológico para una pedagogía y en las prácticas profesionales en educación. Nos interesa que estas nociones puedan pensarse con un potencial preformativo. Esta cualidad es señalada por Koselleck, supone a los conceptos relevantes de una cultura entramados sociales, en tanto suponen acopio de experiencias y acontecimientos que los significan en base a las experiencias vividas (Koselleck, 1993, p. 106). Si bien el autor advierte de no caer en anacronismo, comprender las limitaciones del lenguaje de ese momento para no gestar ahistoricismo con el uso de categorías pasadas, introduce la noción de “horizonte de expectativas”, que es preformativa. Esto quiere decir que los conceptos tienden a estabilizarse a la vez que varían, tienen una capacidad temporal, estableciendo una relación no lineal, no sólo con el pasado

sino con el futuro, haciendo un lugar de sentidos al usar con valor a ese concepto en el lenguaje (Koselleck, 1993), es usado, se vuelve irremplazable y es imprescindible para una cultura porque conecta y sintetiza muchos significados particulares de manera muy compleja admitiendo una dinámica histórica.

### **3.3. La construcción subjetiva de los padres de familia/ tutorandos**

En esta última sección del segundo núcleo temático del capítulo 3 (acerca de los nuevos lugares para sostener la constitución del niño alumno en el proyecto de la escuela común), nos ocupamos de indagar los esfuerzos de la primera psicología normalista para involucrar a los padres de los niños y las niñas en el mismo compromiso.

El sostén del sistema educativo se organizó centralmente y fue coordinado en cada provincia. Por ejemplo la Provincia de Buenos Aires fue dividida en noventa y tres Distritos Escolares, en un Consejo que dependía de la autoridad central en La Plata, publicaciones oficiales, personal de inspección y un sistema de conferencias pedagógicas regularmente organizado para la integración de criterios educativos. Sin embargo, los resultados en calidad formativa y permanencia en la institución educativa no eran lo suficientemente satisfactorios. La acción del maestro debía proyectarse puertas afuera de las aulas para alcanzar el éxito que se alejaba del proyecto original.

En 1901 la Inspección Técnica solicitó se publique en *El Monitor de la Educación Común*, una comunicación llamada *La escuela y el hogar*, escrita por un pedagogo L. J. Arce, que señaló que la conferencia pública a cargo del maestro debía ser: el "(...) medio que debe emplear el educador para que la acción paterna marche de acuerdo con la ciencia pedagógica" (Arce, 1901, p. 277).

Arce enumeró las dificultades de la educación común, señaló literalmente que educar era a costa de las familias que no comprendían la complejidad de la empresa educativa o no tenían tiempo para acompañarla. Comparó la resistencia hogareña como lo más difícil de la educación, que era definida para el autor "como querer enderezar un tronco torcido". Arce incriminó a los culpables, señalando que estaba convencido de que "el mal está en el hogar" (Arce, 1901, p. 277). Planteó que es en el hogar donde debía advenir el esfuerzo del maestro, que era: "(...) el encargado, científicamente, de encaminarlo por un sendero cierto,

disponiéndolo para que pueda, al entrar en la sociedad, caminar sin tropiezo en el terreno de la utilidad” (Arce, 1901, p. 277).

Esgrimió que los representantes de la educación, los maestros, no debían limitar su tarea al esfuerzo realizado en la escuela para emplear en beneficio del niño los mejores métodos científicos, sino también “educar á los padres sobre las bases de esos métodos”. Ilustró la misión con la siguiente metáfora: “los desvelos de los grandes mecánicos serían estériles si no dieran las instrucciones necesarias para el manejo de sus máquinas” (Arce, 1901, p. 278).

Arce perfiló la conferencia como el mejor medio para aceptar el mecanicismo sostenido por el halo evolucionista naturalista de la educación, como una tecnología de impacto en el hogar. Hacía circular con la conferencia del maestro los sentidos escolares hacia el interior de los hogares. Así debían aprovecharse las fiestas escolares para dictar las conferencias, por tener asegurada la presencia de los padres cuando iban a ver a los niños actuar. La comunicación además cercioró instrucciones para transformar a la audiencia. Primero el maestro debía instalar el rol que él desempeña en la dirección y suerte de los pueblos. Segundo los maestros debían “forjar el siguiente eslabón de la empresa”, condicionar el carácter de los padres para corregir las faltas de los niños, impulsando el castigo como causa natural de la falta y no como medio artificial para reprimirla. Según esta mirada los padres no estaban a la altura de la empresa educativa, los docentes y pedagogos debían transformarlos, tutorarlos en nombre de la modernidad y el progreso.

Entre las numerosas investigaciones escolares, soportadas científicamente por la tecnología de planillas estadísticas que procesaban a dato fáctico probatorio una porción de la experiencia cotidiana, autores como Alfredo Calcagno en *La inasistencia escolar, estudio de los justificativos*, estandarizó los porcentajes de los autores domiciliarios de los justificativos de las inasistencias infantiles escolares (Calcagno, 1911 en Mercante 1930, p.147). Esto supuso hacer entrar en la máquina escolar de la normalidad o anormalidad a los comportamientos de las madres y los padres. El criterio médico higienista ordenó una moral que se extendió a la métrica de la escuela y el hogar. La reflexión moral era más solemne si era científica y la estadística aportó la constancia probatoria. Afirmaba Calcagno de los padres: “(...) empeñados aquellos, a pesar de todo, tal vez por un sentimiento de

dignidad mal entendido, en justificar conductas sobre las que debieran reflexionar tan detenidamente como un médico sobre una enfermedad” (Calcagno, 1911, p. 71 en Mercante, 1930, p.147).

Mercante coincidió con la preocupación, la acusación y la necesidad imperiosa de corregirla: “(...) puso en relieve, en sus cuadros, de qué manera el hogar grava la crisis de los hijos, mintiendo, en unos casos, al par del alumno; en otros, con una lamentable despreocupación o ignorancia de lo que sucede” (Mercante, 1930, pp. 147- 148).

Sin embargo, en los datos organizados en cuadros estadísticos, no podían leerse empíricamente la mentira, la despreocupación o la ignorancia provenientes del hogar.

Las interpretaciones científicas hacia el hogar se volvieron aún más osadas cuando hicieron intervenir al género como refuerzo explicativo vigorizando las certezas. La navaja estadística plasmó los resultados de las justificaciones de inasistencias escritos para los niños: los padres 38%, las madres 51%, los hermanos 5,5%, otras personas 4% y el alumno 1,3. Mientras que la variedad de los autores de las justificaciones de inasistencias de las niñas, versó en: los padres 20,5 %, las madres 45% (Mercante, 1930, p. 149)

A Víctor Mercante le resultó clara y unívoca la interpretación, en todos los casos había complicidad materna en justificar más a los hijos varones, porque:

(...) se advierte la complicación de la madre, en los varones particularmente, desde que se extiende la justificación al 51%. Como se sabe, es la dispuesta a tolerar y de quien, el niño, se atreve a obtener concesiones que el padre rehusaría. (Mercante, 1930, p. 149)

No obstante, confrontamos las interpretaciones con los datos empíricos estadísticos que presentó el estudio y sólo varió en un 6% más de disposición de respuesta de las madres respecto de justificar inasistencias de sus hijos por sobre las justificaciones a las hijas mujeres (justificaron a los hijos varones 51%, a las hijas mujeres 45%). Observamos el porcentaje de justificaciones de los padres hacia los hijos de ambos sexos y hubo un 18% más de disposición de respuesta de los padres a justificar la inasistencia de los hijos varones respecto de las hijas -justificaron a los hijos varones 38%, a las hijas mujeres 20,5%-.

Interesa subrayar el lugar insignificante que dieron a los datos empíricos de sus propios experimentos positivistas. ¿Con estos porcentajes (y si fuera válida la asignación de culpa de los normalistas) por qué serían “más culpables” las madres que los padres? Si consideráramos a estas estadísticas válidas para ser interpretadas, otras opciones de

interpretación podrían reforzar nuestra hipótesis planteada en el capítulo 1 sobre la enseñanza argentina dirigida a los caballeritos: ¿Interesaba en los hogares que las niñas se mantengan escolarizadas? ¿Cuidaban justificadas igual que a los niños para que puedan permanecer en la escuela? La escuela no reclamaba su presencia ¿Quiénes se ocupaban de las niñas? La suma de padres y madres justificantes de las inasistencia de las niñas fue de 65.5%, mientras que las faltas de los niños fueron atendidas por papás y mamás en un casi 90%. La tercer pregunta complementa su respuesta con la siguiente estadística: el porcentaje de auto justificación de las inasistencias de las niñas ascendió a 22%, contra sólo un 1.3% de niños que debieron justificar sus propias inasistencias. A Calcagno y a Mercante no les resultó significativo, que la ocupación de los padres en las obligaciones escolares de las hijas y los hijos, haya sido mucho menor que la participación de las mamás, sesgo de invisibilidad de los autores. Les fue más accesible interpretar, que las madres tenían problemas con la puesta de límites y por eso justificaban consintiendo varones, que suponer que los papás estaban bastante más ausentes en la participación en los asuntos escolares. Por otro lado, y considerando el recorrido realizado en el capítulo 2, respecto de las recepciones extranjeras muy fluidas contra las que no se filtraron en la porosidad de nuestro suelo, es llamativo como autores con tan poco psicoanálisis en su bagaje teórico, interpretaran de manera bastante más burda, simplificada, lineal y más universal que Freud la naturalización de incondicionalidad del amor materno con los hijos varones al extremo de malcriarlos por no poder ponerles límites, como un esbozo de Complejo de Edipo entre las madres y sus hijos varones en suelo argentino.

Esta particularidad nos recuerda los estudios sobre la recepción del psicoanálisis en la Argentina de Hugo Vezzetti, en donde el autor señala que el clima cultural argentino era óptimo para el alojamiento de muchas de las ideas victorianas del psicoanálisis freudiano con la sobrevaloración del anhelo por el pasado (del inmigrante y del niño de la infancia), el culto a lo perdido (Vezzetti, 2007, 1996). Agregamos por nuestra cuenta la sobrevaloración del lazo incondicional patriarcal heteronormativo de la madre con su hijo varón, falocentrismo y naturalismo biologista y esencialismo de la maternalización de la mujer. De todas maneras el drama neurótico de los textos científicos de Mercante, -sin sustrato empírico de las técnicas objetiva positivista que los acompañaba-, fue particular si recordamos el descrédito que el autor explicitó a la hipótesis sexual que analizamos en el capítulo 2.



La madre, quien no advierte, por lo común, estos cambios y sigue creyendo en el angelito de los primeros años, es la que cede a sus deseos y caprichos; tolera sus salidas; acepta sus mentiras; lo acompaña en sus propuestas contra los odios y prevenciones del profesor; en sus arrebatos locuaces ve la defensa noble de una dignidad; en fin, la madre es ciega y suele abrir de par en par las puertas del abismo; cuando acuerda, está en él, y entonces llora su infortunio como una obra fatal del destino. El padre, sin duda, penetra más el alma del hijo; comprende sus fierezas y desconfía de ellas si compromete su conducta. Generalmente, sus ocupaciones lo absorben de tal manera, que consagra pocos momentos a su hijo y se atiene a los informes de la madre que es la llave doméstica. Pero, a veces, se preocupa de él, con la constancia y gravedad que el caso requiere. Entonces, si la esposa es suficientemente razonadora para interpretar al marido, los dos constituyen una fuerza tenaz contra los desvíos de la prole: afrontan con éxito el peligro de la caída y alcanzan, por fin, a orientar los valores activos, la crisis. Pero si, lo que ocurre a menudo, no llegan a entenderse y la madre, confundida por su cariño, es una defensa ciega, aun comprometiendo la armonía conyugal, si el hijo no reacciona por uno de esos casuales impulsos a veces latentes en las profundidades del alma, defraudará cuantas esperanzas se alimenten por él. (Mercante, 1930, pp. 199-200)

La institución del amor materno, incondicional, visceral y poco reflexivo alimentado por un orden social esencialista del género femenino, -sometida al deseo del marido, dedicada a la crianza y sacrificándose silenciosa responsable de la armonía familiar-, fue abonado también por la psicología científica normalista aunque textos como estos parezcan la letra de un tango.

Pero, sin embargo, el niño que pensó Mercante tampoco coincidía con el freudiano del segundo de los *Tres ensayos para una teoría sexual*, que iniciaba la vida perverso polimorfo por los avatares de la pulsión no contenida instintivamente (Freud, 1905). La concepción de infancia freudiana obligaba a cada niño (aunque también resultaran complicadas las lecturas de la construcción afectiva para las niñas) a una historia de exploraciones, aprendizajes y abrochamientos de sentido para que resulte del camino una identidad afectiva. En la concepción de infancia de Mercante la sexualidad irrumpía con la pubertad, el niño (varón) se volvía tirano, cruel y caprichoso por desobediencia paterna, por abuso de la libertad y por

falta de límites con rigor, los padres y sus consejos quedaban en un lugar impotente.

Siguiendo la metáfora forestal de Mercante, si los tutores eran flojos, el árbol crecía torcido:

Pero entre nosotros, el niño reclama de los padres atenciones particulares, vigilancia y consejos, tan necesarios ahora como inútiles después. Sin embargo, el hombrecito se sustrae suspicazmente a esta influencia y goza, a menudo de libertades, que conquista con hábiles mentiras, enojos o aptitudes heroicas contra una tiranía cruel e injustificada. (Mercante, 1930, p. 199)

Mercante pone en tensión los intereses de la escuela versus el hogar identifica como extrañas a las decisiones de las familias respecto de la puesta de límites y los permisos:

(...) el hogar conturba la función docente del colegio. Cada padre, en los países americanos singularmente, defiende las más extrañas prácticas en la educación de sus hijos. Según éste, debe fumar a los 11 años y llena sus manos de dinero para que lo gaste sin dar cuenta de su inversión; según aquél, no debe salir de la casa sino acompañado ni frecuentar otra compañía que la de niños escogidos; según otro, a los 12 años debe usar llave, ir a los cafés, imponerse al respeto de los demás, con los puños cuando sea necesario. Según otro, debe asistir a todas las festividades, tomar en ellas parte cuando lo inviten; no debe perder función del cinematógrafo ni partido de *football* en día de fiesta. Según otro, debe conocer temprano ciertos vicios, ir a caballo, al hipódromo, al circo, sustraerse lo más posible a la vida sedentaria de la casa. (Mercante, 1930, pp. 200- 201)

Eran extraños o normales, nos preguntamos ¿comparados con cuales otros padres? Nos interesa este documento porque además de extrañarse de los permisos y límites familiares como si hubiese otros adecuados o normales, es una de las pocas producciones a las que podemos llegar a la particularidad de las decisiones en el hogar, lo que los padres decían, sus voces. Reúne las opiniones de crianza llevadas adelante por los padres, los cita. Sin embargo, como mostramos, de las madres (ciegas y que abrían de par en par las puertas del abismo) Mercante no necesitó opinión para interpretar lo que ellas sentían, no tuvo necesidad de cita textual, de que aparezca su voz. Esto es afín a las dificultades que las mujeres tuvieron a comienzo del siglo XX para instituirse como autoras de sus propias voces o para ser citadas debidamente como poetas, literatas o científicas. En todos los casos Mercante se refirió a las prácticas educativas hogareñas de los padres varones para con sus

hijos varones, privilegios de ambos respecto de las madres o hijas niñas. Los mismos disponían de dinero sin dar cuenta de su uso, asistían a festejos y entretenimientos, conocían y experimentaban vicios, sin que eso les significara un mote identitario peyorativo y se sustraían “lo más posible” a las tareas hogareñas. La cita presenta riqueza particular, hallamos otro apartado con la revisión de Mercante de otras pautas agrupadas:

(...) Según otro, debe dulcificar sus maneras acostumbrándose a las reuniones sociales de la casa, bajo vigilancia paternal de sus superiores y consagrar ciertas horas al estudio, a la lectura y, sobre todo, al cumplimiento de sus obligaciones, preocupado en proporcionarle cuidadosamente todo lo necesario para realizar este programa de cultura. Así vemos que no tan sólo se lucha contra el abandono o la desavenencia de los padres, sino contra sus extrañas voluntades a la que el instinto da tenacidades metálicas.

(Mercante, 1930, p. 201)

No obstante, estos criterios que suponían interés de los padres para con la educación de los niños, tampoco eran adecuados para la educación normal según Mercante. La distorsión a la norma en este caso parecía estar en un exceso de cultura y dulcificación que podría atraer cierto peligro, la consecuencia del riesgo es más confusa y pareciera aludir a la ventura futura de la virilidad del niño varón. Por desatención o sobreprotección, según los pedagogos que instrumentaron la psicología, los padres argentinos no hacían su tarea adecuadamente: “La acción de la escuela se encuentra entorpecida por la acción del hogar y debe establecerse una lucha entre una y la otra (...)” (Senet, 1928, p. 34).

La lucha era asimétrica, los pedagogos instrumentaban la psicología científica del desarrollo, los padres no sabían (a diferencia de otros autores extranjeros que como vimos en el capítulo 2 dejaban a los padres en mejor lugar y reconocimiento). Debían extremar medidas porque el escenario del aula no bastaba, debía incorporarse a nuevos actores.

La acción del maestro es directa en la escuela; allí estudia y trata de penetrar en la pedagogía íntima de cada niño; es indirecta en el hogar, pero como la mala conducta de un alumno fuera del recinto de la escuela refluye en ella perjudicando la buena educación de los sentimientos de sus compañeros, se ve en la obligación de extender más allá de su radio de acción tratando de corregir la conducta del niño fuera de la escuela; pero si el hogar no coadyuva en esta obra y fomenta su mala conducta, no queda más recurso que sacrificar al malo por la salud de todos. (Senet, 1928, p. 38)

El margen de tolerancia era muy acotado, nuevamente Senet ofrecía a sacrificio al niño que no se ajustaba al modelo común, ya era malo, un niño perdido para el Estado, quedaba en manos de las instituciones para “menores”. Los obstáculos que suponían mayores desafíos para la educación, la psicología señaló a los padres como directos responsables, la educación no debía retroceder tampoco con ellos:

Los educadores se hallarán, a menudo, vencidos por este obstáculo; de suerte que la escuela, antes de definir su acción, libra siempre ese combate cuyo objeto es eliminar el elemento inadaptable por sus tendencias y sus costumbres, en perjuicio de los nivelados que durante dos o tres años deben ser espectadores obligados de esta selección hecha de la manera más primitiva. Necesitaríamos, pues, una escuela para enseñar a ser padres. (Mercante, 1930, p. 201)

Si bien muchas de estas declaraciones eran generales, los psicólogos oficiales del normalismo establecieron juzgamientos a los padres de los niños de la escuela común saturados de juicios étnicos, de clasismo y sexismo, considerando que algunas familias estaban menos a la altura de las pretensiones ciudadanas mantenían y reproducían las relaciones de explotación. Estas coincidían con las familias extranjeras y sus descendientes, provenientes de una migración europea digitada que no se perpetró como estaba imaginada. Otros prejuicios respecto de los déficits en la funciones de los padres tenían que ver con el insuficiente sostén en salud y alimentos. El Estado tomaba a cargo las funciones que no eran bien abastecidas por las familias de origen bajo tutela del Patronato de la infancia, como vemos más adelante en el capítulo 6, estableciendo una función de suplencia:

Sanear este núcleo matriz de la organización social y que la tendencia sea a subsistir los servicios domésticos por los sociales. El hospital y la asistencia pública; los asilos y los internados; los comedores escolares; la enseñanza gratuita, los baños y parques públicos, todas son formas tendientes a suplir la incapacidad del hogar para mantener la salud de los hijos; para educarles, alimentarles y proporcionarles ciertos goces a los que todos tienen derecho; evitar, por lo menos sufrimientos, como los del hambre, del frío, de las enfermedades que ninguna razón podría justificar. (Mercante, 1930, 198-199)

Las concepciones cuidadosamente elaboradas por la primera psicología científica positiva argentina fueron curiosamente coincidentes con las indicaciones directas que pueden encontrarse en las lecturas programadas para las niñas de la escuela primaria por el

Consejo General de Educación. Planteamos que el sistema preveía la necesidad de un moldeamiento subjetivo que debía llegar a todos los actores (los niños, las maestras y a los hogares, las lecturas obligatorias proveían reflexiones con sentidos valorativamente dirigidos. La lectura "*La madre de familia*" se encontró entre las lecturas para niñas a pesar de ser un texto dirigido directa y especialmente a las madres. El formato de escritura fue particular, casi dialógico en donde el autor preguntaba a las lectoras madres y también completaba sus respuestas:

(...) ¿la intuición materna puede adivinar lo que la ciencia ha tardado siglos enteros en profundizar?(...) ¿Quién no conoce madres que adoran a sus hijos y que contrarían por ignorancia su desarrollo?(...)¿quién no conoce criaturas débiles, entecadas, enfermizas, en su parte física, y atontadas en su parte intelectual, que han sido conducidas a ese estado por un cariño tan profundo como extraviado en la ignorancia? (Fragueiro, 1917, pp. 253- 254)

El escrito afirmó que la madre de familia "(...) es el primer médico y el primer maestro del niño" (Fragueiro 1917, p. 252), nos interesa señalar como en sintonía con las producciones académicas en esta lectura dirigida a las mamás se invertían los términos y el médico y el maestro normalizaban y autorizaban el tipo vínculo entre la madre y su hijo. No obstante, la responsabilidad del resultado era atribuida únicamente a la madre que "imprimía" la primera dirección "en las facultades embrionarias" del niño, por lo tanto la clara culpable de los errores:

Pero cualquiera que sea el alcance y la importancia que se le atribuya a estos errores cometidos en la crianza y educación de los niños, nadie desconocerá que habría gran conveniencia en hacerlos desaparecer por completo, dando a la mujer la educación especial que necesita para el buen desempeño de sus deberes como madre de familia. (Fragueiro, 1917, p. 257)

El material literario tenía una moralidad modeladora con una la doble acepción: describía la actuación de los personajes en el escenario a la vez que indicaba como en el teatro la composición del rol subjetiva afectiva, intelectual y moral desde bambalinas.

El lugar dado a los padres respecto de la educación infantil en la primera psicología argentina, no fue equivalente al de las referencias internacionales valoradas por los locales

(como mostramos en el capítulo 2 desde la perspectiva de las recepciones y operaciones de lectura extranjeras teóricas y prácticas). Éstas daban importancia al trabajo para el desenvolvimiento psicológico que los padres hacían espontáneamente en los primeros años de vida de las niñas y los niños: “La función principal de los padres consiste en ambos casos (cuerpo y espíritu) en velar por que no falten las condiciones requeridas para el desenvolvimiento del niño” (Spencer, 1861, pp. 94- 95).

Spencer describía la complejidad del hacer doméstico a cargo de las familias, un hacer educativo permanente y cotidiano, comparado con las funciones de nutrición, abrigo y alimento en la estimulación psíquica indispensable con sonidos para imitar, objetos para examinar, libros para leer, problemas para resolver: “(...) ofreciendo diariamente al niño hechos á su alcance, disponiéndolos de modo conveniente, midiendo su cantidad é intercalando entre las lecciones intervalos necesarios (...)” (Spencer, 1861, p. 95).

A diferencia del lugar que daban a la educación extraescolar y previa a la escuela Mercante y Senet, Spencer reconocía en la función de los padres una función laboriosa, permanente, insustituible y necesaria para que luego puedan complejizarse los saberes humanos con la educación sistemática. Su teoría refleja el ideal higiénico, así como el parámetro evolutivo en donde el desarrollo psicológico se apoya en la secuencia biológica, pero delinea formas normativas para guía porque la educación psicológica no se reduce a la biológica.

“¿Cómo debe vivirse?”. Era un problema general que abrazaba a otros problemas entre ellos: ¿cómo debe educarse la familia? (Spencer, 1861, p. 14). La reflexión los obligaba a sujetar un “Sistema de educación” que era menester aplicarlo “científica, metódicamente y en todas las ocasiones” (Spencer, 1861, p.14): “(...) el fin de la educación es conducir al hombre á la vida completa, y cuando eduquemos à nuestros hijos, debemos elegir nuestros métodos y estudios atendiendo este objeto determinado” (Spencer, 1861, p. 14). La tarea era de toda la sociedad, iniciando el trabajo desde la primerísima infancia, en donde el sistema de educación contemplaba medidas para guiar a las familias y sofisticar los saberes que ellas tienen: “Despliega un procedimiento para la tarea de educar, clasificando según su importancia las principales direcciones de la actividad que constituyen la vida humana, de las cuales la tercera es: actividad empleada en educar y disciplinar á la familia” (Spencer, 1861, p. 15).

La importancia de esta tarea para toda la sociedad tenía consecuencias epistemológicas y de jerarquías de legitimación de las ciencias. Como ha afirmado Danziger (Danziger, 1990/2001, 1997/2018), las teorías científicas tienen producción social involucrando tradiciones de investigación, estamentos e instituciones, que toma decisiones respecto del valor y la inscripción que tendrán los saberes disciplinares y sus relaciones de poder para incidir en la colectividad. Para Spencer este saber jerarquizaba a la psicología: “La ciencia que coopere más directamente al desarrollo de esta última [prosperidad de la familia] debe, pues, prevalecer sobre la que asegure la existencia de la primera [prosperidad social]” (Spencer, 1861, p. 17). Por lo tanto, prevalecía en primer lugar la ciencia que podía resolver y tratar los temas que contenían y valorizaban a la familia, la educación y la crianza, dejando posicionada como herramienta de intervención social a la psicología: “Es indispensable conocer los principios de la fisiología y las verdades elementales de la psicología, si se quiere educar debidamente a los hijos” (Spencer, 1861, p. 45).

Por lo cual, debía ponerse al alcance de los padres, en particular a las madres que estaban dedicadas a los primeros cuidados. A diferencia de Mercante, Spencer no consideró que el instinto maternal asegure una armonía natural para asegurar la crianza, se aprendía a ser padres: “Ignorando como ignora la joven madre los fenómenos mentales, sus causas y sus efectos, su intervención es con frecuencia más perjudicial que lo habría sido su abstención absoluta” (Spencer, 1861, p. 41).

Tomamos para el análisis del lugar dado a los padres por la psicología, a otro referente que se aboca a delimitar un rol fundamental de los padres que se corresponde con una concepción de infancia. Para Mercante la educación del alumno era un problema de las madres, -aunque citaba a Pestalozzi nombrándolo “el padre”, en el acompañamiento de las madres durante el período plástico de la infancia-. Mercante se diferenciaba explícitamente de Pestalozzi en que, (a diferencia del pedagogo argentino), se detuvo en sus desarrollos teóricos en los umbrales de la pubertad. En discordancia con Mercante, Pestalozzi interpretaba que las madres podían bien proyectarse en dos actos, las biológicas y las maestras. Mercante dividía tajantemente en actos ese rol, no así Pestalozzi, citaba ambos; no obstante Mercante no consideraba seriamente al primero, lo subestimaba: “La madre era el personaje central de esta vida en dos actos, uno doméstico, uno escolar. Por eso consagró su primer libro “El libro de las madres”, libro de sinceridad y de sugerimientos”

(Mercante, 1930, p. 216). Las sugerencias evolutivas conducían los pasos que las madres debían seguir para acompañar el desarrollo infantil de lo simple a lo complejo: imagen, idea, signo. En la proyección de Mercante, se corresponden con sentir, pensar y expresar en la escuela, los pasos de la comprensión necesarios y naturales, para a donde debía “dirigirse la educación popular”; “abriendo el postigo donde pudiera recibirse el beso cariñoso de la madre naturaleza” (Mercante, 1930, p. 220).

El rol de la marcha natural del desarrollo fue tomado de manera literal por Mercante, como ritmo y prueba de la evolución natural biológica que garantizaba la psicológica. Sin embargo, en la *Pedagogía* de Mercante, a diferencia de Pestalozzi, la madre “doméstica” tenía un rol insignificante, opuesto a la inscripción troncal que Pestalozzi le atribuía.

Si bien los intelectuales de la primera psicología argentina no confiaban en la generalidad de los padres ni en las madres para acompañar la educación de la escuela común, sí podían confiar en algunos padres varones ejemplares, siempre que fueran elegidos y designados por la misma institución. El sistema educativo administró una herramienta de corresponsabilidad para involucrar a la sociedad en los criterios del proyecto nacional de la educación común. La *Ley de Educación Común*, N° 1420, dentro del Capítulo IV, Inspección técnica y administración de las escuelas, planteaba la articulación entre el sistema educativo y la comunidad de padres representados en un Consejo, pero elegidos con el criterio y los valores de la institución escolar. En el Art 38 versaba: “En cada distrito escolar, funcionará, además, permanentemente una comisión inspectora con el título de Consejo Escolar de Distrito, compuesta de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional” (Ley N° 1420, 1884, p. 19). Entre las funciones de control y contralor, el Art 42 en el Inciso 1, correspondiente al Consejo Escolar de Distrito, aclaraba, que el mismo debía: “Cuidar de la higiene, de la disciplina y de la moralidad de las escuelas públicas de su distrito, a cuyo efecto estas les serán franqueadas en cualquier momento” (Ley N° 1420, 1884, p. 20).

Mercante reforzaba esta letra ordenadora, instruyendo a los futuros docentes el compromiso que debía cimentar con los aliados del pueblo:

Coopera, con eficacia, el Consejo Escolar de Distrito, compuesto de cinco padres de familia elegidos por la Dirección General, cuyas funciones consisten en: cuidar la higiene, moralidad y disciplina de las escuelas públicas; estimular, por todos los medios, la



conurrencia de los niños a la escuela; promover la fundación de cooperativas y bibliotecas populares; proponer el personal, etc. (Mercante, 1930, p. 19)

El Consejo Escolar de Distrito podía irrumpir en las escuelas, frente a la sospecha de alguna irregularidad. El rigor moral nacional se incrementaba con la presencia de alumnas en las aulas, estableciendo una asimetría de control y cuidado sobre el cuerpo de las niñas, al constituir cinco damas para la vigilancia de cómo las escuelas manejaban el comportamiento moral de las niñas. La aclaración, que suponía un control de más para regular algo de la sexualidad femenina desde la infancia, figura en el Inciso 10: “Nombrar comisiones de señoras para visitar y examinar las escuelas de niñas o mixtas del distrito” (Ley N° 1420, 1884, p. 21).

Encontramos otros elementos que permiten pensar preferencias y desigualdades de género que reforzaron los estereotipos esencialistas y estuvieron presentes en el trato escolar y el entorno familiar. En la planilla de ejemplo para los futuros maestros de los *Principales registros y planillas de las Escuelas Normales y las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires*, todos los nombres de los tutores de los niños y las niñas eran nombres de hombres, incluso los que no tenían igual apellido que el niño o niña en cuestión (Senet, 1928, p. 173). Los padres biológicos o los tutores hombres eran los responsables formales de la educación de los niños, aunque en el texto (como mostramos) reconozca que la atención a las tareas y avatares escolares predominaba como función de las madres. El contexto social de responsabilidades sociales y públicas atribuido naturalmente a las mujeres era categórico, fomentando el orden de las obligaciones e invisibilizando el de los derechos femeninos. Por ejemplo recién en 1927, “La San Juan de Cantoni”, compuesto por dirigentes de tradición izquierdista de vía populista, puso en cuestión el modelo del ciudadano ideal que venía impulsando la élite liberal, y reconoció los derechos de la mujer al sufragio. Fue un acontecimiento local, provincial y episódico, veinte años antes que lo hiciera la nación, porque fueron movimientos que fueron reprimidos inmediatamente tanto por los radicales como por los conservadores militares (Adamovsky, 2008, p. 112).

Cuando Mercante argumentó en contra de la educación que sólo usa el examen para la promoción como manera de organizar las aulas, (iniciando con la conformación de grados comunes no predeterminados por una selección técnica), imaginó la mirada moral de la

sociedad introduciendo la mirada de un actor ajeno a la escuela que nos interesa en esta sección: el padre inteligente.

Nos atenemos a la sola medida que da el examen para la promoción y seguiremos por mucho tiempo el sistema tranquilo de llenar las aulas con los tipos más encontrados, produzca ello los mayores desasosiegos en quien enseña o educa y tenga el padre inteligente la sensación ingrata de una mezcla en que adivina pérdidas para el hijo. (Mercante, 1930, p. 212)

La empresa educativa no se ocupó sólo del impacto de las operaciones para los padres de ese entonces, sino que tomó precauciones para los padres del mañana gérmenes vivos en los niños en formación. En *Párrafos sobre la educación femenina* de 1901 en *El Monitor de Educación Común*, una educadora mujer, la Sra. Amelia Palma calificó de: “(...) un atentado, una restricción á la perfecta y libre evolución de la personalidad femenina” (Palma, 1901, p. 1013).

El hecho de que se igualara la educación para ambos sexos, considerándolo un vaciamiento en idéntico molde de dos naturalezas diversas, ética y fisiológicamente, y cuya actuación en la vida será también distinto. Afirmó que mientras se preparaba al hombre para la vida para que sea médico, abogado, artista, industrial; no se le daba a la mujer: “(...) lo imprescindible a fin de que aprenda la importantísima y trascendental *carrera* de ama de casa” (Palma, 1901, p. 1011).

Palma relató un experimento en donde interrogó a jovencitas del sexto grado con altas calificaciones en historia, geometría, aritmética, etc., sobre preceptos higiénicos modernos para limpiar las habitaciones; y: “(...) nada sólido y fructífero sabían, nada de aquello que con más seguridad puede afirmarse la dicha, la paz y la prosperidad de las familias” (Palma, 1901, p. 1013).

Discurrió luego de parafrasear a Spencer advirtiendo las causas que degradaban la especie humana, que como la mujer era “la directora de la casa y la que guarda a la familia”, es a ella a la que le urgía convertirse en higienista (Palma, 1901, p. 1012). Por lo tanto Palma consideró necesario formular “un plan de enseñanza en relación con los destinos” (Palma, 1901, p. 1013).

Los destinos eran biológicos, los lugares y las funciones atribuibles para la reproducción de la especie humana. Desde los estudios de género, Stolen ha sostenido que los procesos

de cambio contenían elementos de un esfuerzo para asegurar cierta continuidad, es decir se ha enunciado como nuevas prácticas que preservan los “antiguos” valores de género (Stolen, 2004, p. 32). Nos interesa revisar la historia para las tramas del presente, Palma en nombre de una reivindicación justa para las mujeres, bregó por un cambio curricular que estatifica aún más los estereotipos de género, que promovieron y promueven desigualdad social y sometimiento para las mujeres. Stolen señala que cuando los valores, ideas y prácticas son compartidos por todos los actores sociales de determinada sociedad, son tan tomados por dado que ni llegan a explicitarse, no son cuestionados y se vuelven más resistentes al cambio que otros (Stolen, 2004, p.32). Los ha identificado con el término hegemónico porque están basados en el consenso, o están compartidos en las prácticas más que sostenidos por el control directo o la represión (Stolen, 2004, p. 34). Las niñas y los niños fueron visibles como sujetos en tanto los adultos delimitaron un lugar para ellos como mujeres y varones en la sociedad, la pubertad facilitaba las cosas, en tanto reforzó la hipótesis sexual reproductiva como destino.

La educación de la niña, fortalecía el destino materno. Los saberes sobre el destino materno de las niñas eran afirmaciones generales, con uniformidad científica y carácter de ley respaldados por un sistema más naturalmente consensuado por elementos patriarcales. En la Argentina no estaba tan bien visto que las mujeres sean directoras de los establecimientos educativos, (como vimos en el capítulo 3 en su punto 3.2). No obstante, había consenso para que las mujeres sean “directora de la casa” responsable de “guardar la familia” y adherir a los requisitos del moldeamiento infantil para la escuela pública:

Si nos fuera posible recopilar datos, seguramente advertiríamos que las disensiones domésticas coinciden con la edad crítica de los niños. Los hogares pudientes suelen concluir el litigio internando a sus hijos, pues precisamente, al cumplir 12 años, es cuando se toman estas resoluciones, al fin, duras. De estos hechos se desprende cuan indispensable es la educación de una mujer destinada a ser madre que por una ley ineluctable es dueña del hogar; una educación que en el momento decisivo oponga un criterio inteligente a su sentimentalismo materno y, la ignorancia a la soberbia unida, no sea la calamidad a una institución sobre la que basa su grandeza el Estado. La mujer necesita de una escuela donde aprenda a razonar sobre los fenómenos humanos y la

influencia de las cosas para que se convenza de su misión, apenas ha comenzado a tener un hijo. (Mercante, 1930, p. 200)

La peyorativización y el rol desprestigiado y desigual con el que redundaba la categoría de lo femenino en la primera psicología argentina dejó sentada una manera de concebir a niñas y mujeres por décadas, para la disciplina y para las cohortes de maestros formados por ellos. Denunciamos un sistema de pautas dominantes y hegemónicas vinculadas a la heteronormatividad y con la exaltación de la virilidad en desmedro del género femenino. La *Pedagogía* de Mercante, un libro que con sus numerosas ediciones acompañó por décadas la formación docente, se ocupó en su trayecto de indicar los roles normales y advertir posibles desviaciones a cada uno de los actores del mundo infantil, desde la visión del buen funcionamiento de la escuela común y las consecuentes necesidades de desenvolvimiento subjetivo de cada uno de ellos en términos de límites y producción de cada rol.

Como último registro documentado del capítulo elegimos analizar unos fragmentos de un Melodrama de la Tercera Serie de lecturas del libro *La niña Argentina* llamado *Saber mentir no es viveza* (Zarzuela original en un acto), en tanto reúne los tres roles que indagamos en este capítulo (las niñas, la maestra y una adulta vinculada al ámbito de los hogares, una sirvienta) y muestra las formas esperadas de vínculos entre ellos (Fragueiro, 1917). La obra nos permite observar categorías que relevamos en el capítulo enunciadas desde la ciencia psicológica, a la vez que instaladas en los valores aceptados por la cultura de época, tocando transversalmente las controversias de desigualdad de género, de etnia y de clase social económica que venimos trabajando desde el capítulo 1. Los personajes son todas mujeres, algunas no tuvieron nombre propio en su presentación: “LUISA, CIPRIANA, CARLOTA, ERNESTINA, LA MAESTRA y Una sirvienta” (Fragueiro, 1917, p. 263). Planteamos que como los otros escritos, éste sirvió de emblema a las lectoras de los problemas esperados se engendren entre individuos del género femenino (rivalidad, burlas, escándalo, envidia, chisme, mentiras, venganza, castigo, humillación). En el recreo en el patio escolar Carlota y “las” suyas burlan por su dedicación en clase a Ernestina y “las” suyas “las contrincantes”, quienes devuelven: “Bien ha dicho la maestra Que en la clase eres la última” (Fragueiro, 1917, p. 266). Carlota se autoriza como superior porque tiene “un tío médico De muy elevada alcurnia”, un primo capitán “que fue herido en la última Revolución y

su padre que “tiene una gran fortuna” (Fragueiro, 1917, p. 268). Todas las referencias que la autorizan son hombres con supuesto prestigio, luego enumera riquezas y sofisticados juguetes caros que la sirvienta desacredita con caras. Ernestina responde: “(...) Y en el colegio me premian, Porque estudio mis lecciones Y tengo juicio y soy quieta; al paso que tú, con todo Tu boato y tu riqueza, No me adelantas: ¿por qué? Porque aquí soy la primera (...)” (Fragueiro, 1917, p. 273).

Carlota le pega, Ernestina devuelve el golpe, es vista y acusada. La maestra interviene con ambas, la castiga a Ernestina en un rincón de rodillas una hora “por peleadora” sin que nadie pueda hablar con ella, “Y tu Carlota si vuelven a pegarte me lo avisas, Que las nenas no devuelven Los cachetazos” (Fragueiro, 1917, p. 278), (desigualmente los varones podían devolver golpes). La sirvienta se venga por el dinero que le deben los padres de Carlota y a pedido de la maestra expone chismosamente delante de todas las niñas que la niña no tenía tales juguetes cuando limpió su casa. Pronuncia deformadamente portando los prejuicios valorativos de clase social y etnia:

“Que aquella es la mentirousa La haragana, la farsante, La embostera y piliadora. Y de modo me cobro Un pouco das cuatro onzas Que me deben en su casa Y que non pienso en la bolsa Ver nunca... Con que, curaje! Aunque me digan chismosa.” (Fragueiro, 1917, p. 279)

Ernestina, se siente afectada por no mantener su “fama” personal inmaculada:

¡Ay! No siento pena Sino la fama, Yo que nunca en la vida Tuve una falta, Verme hoy en el castigo... ¡Todo por nada! Por nada, ¿cómo? No tal... Yo la culpa también tuve; Si ella primera hizo mal ¿Por qué el brazo no detuve? Hay que sufrir con paciencia (...)  
(Fragueiro, 1917, p. 280)

La maestra premia por su discreción a Ernestina y humilla a Carlota diciendo: “Pero yo la compondré” (p.282):

“Vamos, ¡confiesas la falta? Pues bien, sí, yo te perdono, Pero la culpa, el castigo En cambio no te lo ahorro. Es necesario un ejemplo: Mentiras calumnias todo Pagarás, teniendo puesto Una semana este gorro Con orejas de burro (...) Además, en los recreos Estarás aquí de hinojos, Y para empezar, en vez De Ernestina te coloco En el rincón y el bonete Con las orejas te pongo (...) Dejen este patio solo (...).” (Fragueiro, 1917, p. 283)

La penitencia se compuso de escarnio corporal (excluida, sola, de rodillas), social - humillada prolongadamente en el espacio público del patio escolar- e intelectual. Carlota mella su intelecto con las orejas de burro, burlada. No hay pistas de la edad de las niñas, todos estos valores negativos funcionaban como universales esencialistas femeninos del “espacio de experiencias” independientes de la edad y de la psicogénesis infantil. Para esta concepción estereotipada y heteronormativa de género podrían haber sido también mujeres adultas, -como el rol que hicieron desempeñar a la sirvienta: entremetida, burlona, vengativa que disfrute de la vergüenza que pasa la niña-. Tampoco se observa un “horizonte de expectativas” que suponga un lazo amable, compañero o solidario entre mujeres, los gestos bondadosos brillaron por su ausencia perfilando un modelo social para las juntas de mujeres.

La niñez modificó su forma de ser vivida, transformando los vínculos en relación a los otros significativos (compañeros de aula, padres y maestros). Lo que se esperó del niño, sus potencias e interacciones tomó una forma, como también se modificaron los lugares, los saberes y las incidencias sobre el hacer de los maestros y los padres al aceptar esas significaciones de infancia. Pero esta forma de entender la subjetividad de la infancia y sus vínculos ¿era homogénea, había acuerdo científico entre los autores que asumieron estas responsabilidades pedagógicas de alcance nacional? ¿Era una concepción de niñez representativa, única presente también en otras formas de enseñanza y en la cultura argentina de esa época?

Al vincular la incidencia de los conocimientos psicológicos en la construcción de subjetividades en función de objetivos del orden social, se puede destacar cómo algunos valores epistémicos son articulados con valores no epistémicos, en la producción de conocimiento y en las prácticas profesionales. El hecho de recortar la infancia como un problema social lidiando entre la norma y la indisciplina (Ríos & Talak, 1999), da central presencia a los valores no epistémicos. Se tuvieron en cuenta los desarrollos específicos de la ciencia psicológica de la época haciendo uso de nomencladores psicológicos (Danziger, 1990) (Smith, 1997), categorías que marcan un compromiso entre la ciencia psicológica y los valores de la sociedad que la produce.

Los conocimientos psicológicos son producciones inseparables de prácticas de investigación y de prácticas de intervención sobre los seres humanos, por lo tanto, tienen

una dimensión política. Tienen efectos en la sociedad que valora la ciencia, difundiendo y promoviendo los valores epistémicos y los no epistémicos, legitimando maneras de considerar el bien, el mal, lo patológico, lo saludable, lo deseable en la forma de ser sujeto de los integrantes de la sociedad. Involucra a la sociedad más amplia, en tanto se vuelve parte de la cultura psicológica, contribuye en su vocabulario, formas de soñar, de actuar, de sentir y de esperar de los demás.

Esto traduce el lazo íntimo de los actores, supone la reconstrucción de los vínculos en la experiencia y los intercambios de los integrantes de la institución familia y la sociedad. La escuela también trama la subjetivación, reconfigurando radicalmente las fronteras de lo íntimo (Bleichmar, 2014b, Rodolfo, 2008, 2011, p. 67). Conmueve la forma de ser sujeto, siendo en relación a los otros significativos. La regulación de las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenan revalorizando los actores y las nuevas funciones que tienen consecuencias en la vida de las personas redefinidas por las nuevas clases conceptuales (Rose, 1990, 1998). Como afirma Svend Brinkmann, se establecen cambios históricos en las formas dominantes de subjetividad, desde diferentes formas morales (Brinkmann, 2010, p. 39). Las interpretaciones sobre uno mismo tienen una relación dialéctica con las prácticas sociales y estas con la sociedad y su orden de valores. La niñez se inscribió incipientemente en los discursos psicológicos como un nuevo objeto de prácticas y sentidos. Fue una Psicología en una Pedagogía que contempló a cada uno de los alumnos pero como individuos genéricos, literalmente referido a una colectiva muestra de su especie: "(...) como la educación primaria y la secundaria no se dirigen al individuo, sino a la colectividad escolar, no pueden atender a las aptitudes particulares, sino tener en cuenta la masa de educandos" (Senet, 1919, p. 307). La atención de la psicología a los pensamientos, los sentimientos, el juego y la vocación del niño-alumno constituyó una forma de relación particular, aunque ordenada desde un genérico ideal, que sirviera para todos los niños (particularidades que analizaremos en el capítulo 4). Pero, incluida en prácticas culturales extensas como las de la educación pública, afirmamos fue un antecedente de la constitución de una voz (como indagamos en el capítulo 5), al darle a la niñez carácter especial considerando su desarrollo evolutivo y su psicogénesis, en vez de abordarla desde la clásica Psicología del Adulto.

#### **4. Consideraciones finales**

En el capítulo 3 nos hemos ocupado de indagar cómo la primera psicología instaló en el tejido social las construcciones originales elaboradas por la ciencia para la infancia. Hemos desarrollado el interrogante a través de dos núcleos temáticos. En el primero de los núcleos temáticos hemos desplegado el poder de las nominaciones y los efectos de sentido en la conformación de la subjetividad de los actores involucrados en el escenario social centrado en la figura del niño y sus vínculos cotidianos. Hemos analizado las características del escenario escolar nacional (dificultades en los aprendizajes, inasistencias sistemáticas, abandono escolar), las prioridades que resultaron de los problemas no resueltos y las maneras de convocar a los actores para de alguna manera (desde la responsabilidad, la natural vocación o la coacción) comprometerlos en la empresa educativa. En el segundo núcleo temático hemos analizado las demandas particulares a cada uno de los lugares necesarios para la conformación del plan civilizatorio de la escuela pública. Se han revisado para el análisis histórico documentos científicos, estadísticos, ligados a la escuela pública y libros de lectura autorizados por el Consejo General de Educación.

El primer núcleo temático se ha ocupado de dos cuestiones. En la primera sección hemos ofertado una trama teórica con la cual analizamos las mediaciones nominales del saber científico utilizado como *tekné* para intervenir en el escenario social de los niños y las niñas. Hemos mostrado la política de la instrumentación científica de los primeros incipientes psicólogos, al identificar las instituciones y los actores, las razones por las cuales esas personas y espacios se alistaban para la disputa de los sentidos sobre la infancia y los móviles por los cuáles podrían sujetarse los mismos al sistema. Hemos identificado una definición de subjetividad en la constitución normativa del niño alumno (con una mentalidad despolitizada y una actitud pasiva en los niños, que inculcó el valor de la sumisión y la obediencia a las autoridades). La concepción de infancia pasiva y dúctil para la pedagogía, coincidió con el niño valorado como normal, definió el niño/ alumno. Hemos mostrado cómo el ser del niño quedó atravesado por su condición de educabilidad. Esos valores y un ordenamiento en paralelo de las jerarquías sociales respecto de lo económico, los sexos y las razas, determinaban un modelo con los grupos superiores (de buena posición, varones y



blancos), constituyeron una norma a la vez que determinaron, medidas para el diagnóstico, el ordenamiento y la regulación de las prácticas de intervención sobre la niñez escolarizada. Hemos identificado arduos trabajos de prescripción de la psicología normalista de los lugares necesarios del entorno cercano del niño (maestros y padres) donde mayor podía ser la incidencia del vínculo al atender a las instituciones involucradas en el cotidiano. No obstante, hemos indagado otros lugares vinculados más indirectamente (Consejo Escolar del distrito, Damas de la vigilancia, Patronato de menores, preceptores, inspectores, directores de escuela, pedagogos e instituciones religiosas) que también tuvieron laboriosas instrucciones científicas para que funcione el complejo sistema simbólico para la trama social de subjetivación ideal.

En la segunda sección hemos acercado la cualificación de los escenarios escolarizados. Hemos advertido las circunstancias por las que transcurrían las instituciones a través de las estadísticas significativas para los actores que se ocuparon de producir psicología aplicada a la escuela común al servicio de la producción ciudadana. Jerarquizamos los focos de las preocupaciones, los territorios de las batallas simbólicas del sistema escolar de mano de sus operarios calificados y las formas en las que los científicos podían seducir o coaccionar a los demás actores a cooperar para el futuro de progreso civilizado del país a través de las técnicas productoras de subjetividad ligadas a la institución escuela. Nos hemos detenido en señalar las pautas que explicitaron los autores para la misión de la enseñanza de los educadores, las estrategias que utilizaron que imprimieron valores y formas de vivir, advertencias y procedimientos infinitos para asegurar la compleja tarea de hacer un país a través del aula. Hemos documentado la centralización de los estudios superiores en la Capital del país y los datos que revelaban que eran muy pocos los alumnos que completaban el ciclo primario, y que sólo los primeros años eran los que tenían mejores posibilidades de garantizar un presentismo escolar masivo. Estos porcentajes sobre el desgranamiento educativo nos han permitido destacar aún más la importancia de analizar la literatura obligatoria por el Consejo Nacional de Educación y la metodología instruida como forma unificada de la enseñanza oficial, porque evidenciaba que cerca del 80% de los alumnos asistían sólo a los dos primeros años. Hemos mostrado que las clases de los dos primeros años sí eran para toda la población educativa, y que éstas se sostuvieron centralmente con lecciones fundamentales basadas exclusivamente en los libros de lecturas

según estableció el Consejo Nacional de Educación por medio del *Plan de Estudios para las Escuelas Comunes*, para la totalidad de los establecimientos educativos de la escuela primaria, ya sean Infantiles, Elementales o Superiores. Hemos reparado entonces en los contenidos de los libros de lectura ofrecidos como material central obligatorio de la iniciación educativa para analizar las valoraciones que los normalistas ofrecían a la constitución subjetiva de los pequeños lectores y sus familias. Hemos planteado que la institucionalización de una psicología científica aplicada a la formación de la infancia y el desarrollo educativo, legitimó a su vez maneras de considerar el bien, el mal, lo patológico, lo saludable, lo deseable en la forma de ser sujeto en los agentes de la sociedad. Involucró a la sociedad más amplia, justificó una forma de enseñar en el aula, pero se expandió y se volvió parte de la cultura. Psicologizó y gubernamentó a cada sujeto consigo mismo al regular los comportamientos con una forma normalizada de deber ser. Las nominaciones de la ciencia psicológica al servicio de la pedagogía, afectaron la manera de ser padres, de vinculación intersubjetiva y de las expectativas con las niñas y los niños argentinos; reprodujeron relaciones deterministas y de explotación, de género, de clase social económica y con esa inmigración digitada desde Europa, que no salió como estaba pensada. Hemos analizado las propuestas de la psicología normativa como el marco de orden social que dejó sentada las bases para un espacio de experiencias posibles para ser niño y niña al habilitar y delimitar un horizonte de expectativas válidas para la infancia argentina, un legítimo “espacio de experiencias” en un ideal “horizonte de expectativas”.

El segundo núcleo temático ha inspeccionado las indicaciones de la incipiente psicología argentina sobre cómo establecer una adecuada relación con la infancia a través del análisis de los documentos científicos (encargados de la formación de los docentes de la escuela común) y los materiales autorizados por el Consejo General de Educación (para las aulas y los hogares), y así garantizar la instalación del sistema conceptual. Hemos desarrollado el núcleo temático a través de secciones que se ocupan de analizar a los tres actores principales identificados por los agentes de producción científica para el proyecto de ciudadanía nacional ordenado desde las nuevas camadas de argentinitos y argentinitas: el niño/ alumno, la maestra/ madre de la patria y los padres/ tutorandos por el sistema educativo nacional.

En la primera sección del segundo núcleo temático nos hemos ocupado de delimitar las experiencias de infancia registradas por los psicólogos normalistas y las expectativas sobre los niños y las niñas desde la constitución del alumno ideal. Hemos relevado los diagnósticos y las soluciones de los científicos para corregir los “defectos” de la racista “heterogeneidad” de las migraciones. Hemos expuesto los valores para el desarrollo del niño normal y los límites a la autonomía subjetiva infantil en las lecturas prescriptas para la escuela (la figura del niño obediente centrado en la escuela) que también hemos documentado explícitos en los textos para la formación de maestros la psicología al servicio de la pedagogía con pautas indicativas de vigilancia y de moldeamiento subjetivo. Los documentos pedagógicos del sistema educativo designaron indicaciones concretas y detalladas para los formadores del niño/ alumno al centrar de todas las operaciones sobre la infancia y desde allí las indicaciones de trato para los demás roles involucrados. Hemos probado un importante sesgo de género cuanto concierne a la educación de las niñas respecto de la formación en la escuela común de los varones, en desprecio de las capacidades y potenciales de ellas. Se ha mostrado cómo Senet suprimió en su resumen reduccionista de los Principios educativos de Pestalozzi, todo lo que podía perturbar el postulado intervencionista dirigido, mecánico e impaciente de la pedagogía normalista argentina (Por ejemplo, el “movimiento espontáneo” versus la “táctica escolar” del control y represión del maestro del movimiento del niño que no sea “de estricta necesidad”). Hemos relevado la controversia de la escuela común con una clase única versus la clasificación y segregación de los alumnos y división del currículum por género y/o por capacidad por capacidad mental homogénea, (aludiendo para la clasificación al desempeño de aptitudes con un componente biologicista dado). Hemos debatido la falta de comprobación empírica del postulado central de Mercante sobre la “diferencia intelectual de los sexos”. Señalamos como recurrente en la producción de la primera psicología rotular una baja en el rendimiento escolar, pobreza en los intereses intelectuales y labilidad y desequilibrio afectivo, generando desigualdad de género en desmedro de las niñas (y sus consecuencias para la concepción de género de la psicología adulta en las mujeres) en la concepción de infancia ofrecida por la ciencia. Presentamos otros abusos de sentido (sin las pruebas empíricas científicas suficientes) en las afirmaciones de los psicólogos. Aludían a las nociones biológicas de la estructura de la raza y la herencia, respecto de las clasificaciones de los alumnos que

beneficiaron desavenencias sociales económicas y étnicas coincidentes con los grupos de menos poder, reproduciendo las relaciones de desigualdad establecidas.

En la segunda sección hemos puesto el acento en el rol solicitado por la psicología a las maestras. Hemos examinado las razones por las cuales los maestros (a diferencia de las maestras) se auto excluyeron rápidamente del sistema educativo y hallaremos motivos relevantes para entender por qué en nuestro país la función docente estuvo tan ligada a la labor femenina y asociada al concepto de la vocación (que supuso la participación de estereotipos heteronormativos, contingencias gremiales devaluadas para los docentes de la escuela pública y formas de tributo y remuneración particulares). Nos hemos detenido en particularizar las indicaciones que los primeros intelectuales de la psicología explicitaron para el moldeamiento de las “madres de la patria” debían hacer sobre la materia prima civilizatoria (“el joven mosto”), la regulación del trato con los niños y las niñas, la vigilancia necesarias en las aulas y fuera de ellas. Hemos aseverado que los garantes de la transformación ciudadana tomaron el modelo materno naturalista de la gestación y la crianza para educar desde las instituciones del Estado y lo trasladaron a la figura de la maestra (acompañada de sentidos como el sacrificio personal, la consagración de la vida, ser la esclava de las buenas costumbres). Se ha mostrado como se veía en la maestra una posición superadora de la madre en tanto era madre de la patria, no obstante tenía la dureza del trabajo del obrero argentino y la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del Estado y en su representación. Sin embargo, hemos probado que la maestra encarnó para los psicólogos positivistas la función de un duro ideal normativo que no debía presentar desviación alguna. Por lo tanto, formaban a los docentes en temas de psicología para que pudieran “penetrar” en la psicología íntima del niño; a la vez, para sortear la subjetividad de las personas de las maestras que estorbaba en la homogenización de las prácticas. Desconfiaron del hacer espontáneo de las docentes que podía poner en riesgo la empresa educativa nacional, debían ser vigiladas. La profesionalización significaba (no autonomía y solvencia del criterio docente) sino la indicación de todo lo que se debía hacer y cómo hacerlo con infinito detalle. Hemos situado la controversia de estos autores al sostener una profesionalización positiva casi mecánica de la formación docente versus el “arte de enseñar”: a la hora de conmovir al niño (seducirlo) apelaban a que la maestra deba amarlo para lograr la excelencia de la modelación civilizatoria ideal. Con la madre/ maestra, como

hemos probado con el niño/ alumno, la psicología normalista echó la subjetividad singular por la puerta a la vez que le rogaba que entre por la ventana. Hemos planteado la paradoja máxima del Estado argentino de apostar al futuro nacional con una revolución desde la escuela común y no valorar el trabajo del docente, contradicción que consideramos llega hasta nuestros días. Hemos sostenido que esta paradoja se encarnó en los autores de la psicología que fundamentaron la Indignidad de la tarea docente mal remunerada en una prueba para discernir si las maestras tenían “verdadera vocación”. Los psicólogos normalistas dedicados a la formación de las docentes, utilizaron el soez recurso de hacer uso de la categoría psicológica de verdadera vocación natural del docente para aquellos que sobrevivieran en la función sin queja ni duda, sin revisión alguna de la sicaria funcionalidad del argumento no epistémico brindado como científicos al Estado.

En la tercera y última sección hemos expuesto los esfuerzos imperialistas de la ciencia positivista en revertir desde las pautas de la psicología de la infancia normal las malas influencias del hogar para la obtención del pretendido objetivo civilizatorio. Hemos indagado, -desde los documentos científicos para la formación docente y los libros de lectura estandarizados para la escuela común-, los diagnósticos, los lugares ideales y las pretensiones que el modelo tenía para el desempeño de las mamás y los papás del niño/ alumno. Hemos puesto de manifiesto las tensiones entre la ciencia y el hogar disputándose saberes legos y no legos, situándose los incipientes psicólogos en un lugar opuesto que muchas de sus referencias psicológicas internacionales que daban importancia al papel de los padres en el desenvolvimiento psicológico en los primeros años de vida de las niñas y los niños. Hemos mostrado cómo los investigadores plantearon al hogar como la resistencia más difícil a la educación (“como querer enderezar un tronco torcido”), Incriminaron a los padres como los culpables de los problemas de la escuela convencidos de que “el mal” estaba “en el hogar”, y que no estaban a la altura de las pretensiones ciudadanas y de la empresa educativa. Hemos expuesto cómo los psicólogos y pedagogos impartieron “instrucciones necesarias para el manejo de sus máquinas”. Haciendo uso de las conferencias públicas en las fiestas y actos escolares infantiles. Los psicólogos sugerían a los docentes y los pedagogos llegar con la escuela a los hogares, transformarlos, educarlos en nombre de la modernidad y del progreso. Hemos advertido maniobras conceptuales de los autores de la psicología sobre los padres y las madres de los niños/ alumnos saturados de

juicios étnicos, de clasismo y sexismo justificados e impartidos como verdades científicas. Consideraron que algunas familias estaban menos a la altura de las pretensiones ciudadanas mantenían y así reprodujeron las relaciones de desigualdad y explotación. Se han encontrado importantes diferencias en la definición de roles de los padres y las madres. Hemos analizado en forma redundante desigualdad de género (peyorativización, desprestigio, subestimación) en la manera de concebir conceptualizaciones de los psicólogos para con las niñas/ alumnas y las mujeres. Por ejemplo en un estudio sobre las justificaciones que los padres hacían de las inasistencias escolares de los niños y niñas, las madres eran ingenuas, no reflexivas, débiles de carácter, que aceptaba las mentiras y caprichos del hijo varón sin base empírica concomitante.

Por último, hemos probado que hubo categorías que tuvieron peso en las producciones disciplinares de la psicología científica de los psicólogos normalistas, en las cohortes de maestros formados por ellos y en las producciones literarias para la escuela, se guiaban y se impartían a partir de las recomendaciones de la psicología para la pedagogía. Los psicólogos oficiales del normalismo fueron funcionales al sistema de pautas dominantes y hegemónicas vinculadas a la heteronormatividad, a la exaltación de la virilidad, al clasismo y racismo. Hemos señalado un juego tácito de los autores de la primera psicología argentina en documentos que analizamos que podría llamarse: “Lea las instrucciones pero no recuerde que hubo instructivo”. La controversia mayor que hemos distinguido en este capítulo es que los psicólogos incipientes hicieron todo para neutralizar las expresiones subjetivas infantiles, que ellas no distraigan la habituación obediente y el ejercicio mecánico escolarizado para lograr en el menor tiempo la mayor homogenización ciudadana de infancia normal. Esto fue a costas de la invisibilización de una concepción de sujeto infantil agente de su psicogénesis, sus expresiones subjetivas y voces, como mostramos en los capítulos 4 y 5. No obstante, hemos afirmado que para instalar esas creencias contingentes de maduración naturalista, instrumentaron un complejo sistema ideológico de producción subjetiva (avalado por la supuesta neutralidad científica del positivismo normalista). También modeló sentimientos y pensamientos desde los operadores vinculares de las niñas y los niños en sus casas y en la escuela, que operó eficazmente en la legitimidad de las experiencias infantiles, así como en las expectativas de futuro de las niñas y los niños (como veremos en profundidad en el capítulo 4). Hemos asentado que los autores tenían revisión

crítica de los resultados y de las valoraciones en juego de los actores; no obstante los señalados culpables de lo que no andaba en la educación común eran: el niño, las maestras o las madres y no figuraron en estas atribuciones explícitas las propias valoraciones de los primeros psicólogos argentinos.

## Capítulo 4

### Las explicaciones científicas sobre el desarrollo psicológico y sus sombras

#### **1. Introducción. El desarrollo ontogenético. Las categorías científicas que se reunieron en el niño de la primera psicología argentina**

En el capítulo 3 probamos la presencia en la primera psicología argentina de valoraciones no epistémicas de dominación respecto del género, la etnia y la clase social y mostramos sus estrategias científicas de administración en la niñez articuladas al proyecto educativo nacional. Revisamos la política de la instrumentación científica psicológica, atendimos a cómo el saber psicológico inserto en lo escolar, desplegó técnicas para el disciplinamiento del niño. Observamos una impronta desigual peyorativa de los autores, respecto del género femenino, a través del uso de las categorías psicológicas sobre la niñez, justificando desde supuestos no académicos un lugar inferior sexista para con las niñas, que intentó afectar las maneras de relacionarse con los otros desde el hacer permitido y prohibido (desde el uso del vocabulario para nombrarse y dirigirse a los demás y la distribución de funciones), y que intentó modificar las formas de soñar, de actuar, de sentir y de esperar de los roles de los maestros y padres. En el capítulo 2 dejamos sentadas las pautas que delimitaban el comportamiento normal de la niñez, estamos en condiciones en este capítulo de estudiar los postulados de la concepción del psiquismo infantil de la psicología normalista, las aptitudes esperadas y las capacidades invisibilizadas para ser una niña o un niño desde la ciencia psicológica. Indagaremos las categorías científicas que se reunieron en el niño de la primera psicología argentina y las lógicas que esgrimieron para de su funcionamiento.

Para desplegar estos saberes científicos y positivistas sobre la niñez normal constituídos ordenamos dos núcleos temáticos. El primer núcleo temático analiza la organización, los límites y las fluctuaciones de la repetición y el cambio en el psiquismo. Articulamos con la categoría de “aptitud” infantil para dar cuenta de cómo los autores se interesaron en los bordes de la herencia y los márgenes de posibilidades para desplegar el desarrollo normal que ellos consideraban tenía la escuela, para ello estudiamos las capacidades infantiles normales visibles y las que quedaron a la sombra de sus categorizaciones. El segundo núcleo temático, versa sobre las experiencias y expectativas de juego y del futuro para la niñez que teorizaron contundentemente los primeros psicólogos normalistas; y analiza la



noción de la vocación como la categoría clave que ordena postulados ontogénicos y filogénicos en el proyecto de la infancia escolarizada del sistema educativo nacional.

El primer núcleo temático tiene tres secciones. La primera sección se dedica a identificar las funciones que organizaron lo psíquico en la primera concepción de infancia psicológica. Señalamos las tensiones en la explicación de José Ingenieros sobre el psiquismo infantil que contrastaron las funciones generales con las habilidades individuales que desentonaban con la herencia y la normalidad biológica, respecto de las capacidades de la inteligencia, la creatividad y la memoria. Afirmamos que Ingenieros evitó dar cuenta de actividades individuales que no pudieran explicarse por la herencia por lo que abonó la categorización de una subjetividad infantil sin agente, empobrecida, pasiva y sumisa que planteamos sostuvo la psicología normalista. Afirmamos aquí, que para Ingenieros las imaginaciones creativas, eran innovaciones en el pensamiento que quebraban con lo esperable y lo normal del desarrollo evolutivo del humano. Estaban presentes en individuos excepcionales, no eran parte de la psicología normal, ni esperables en el desarrollo psicológico de la niñez. Planteamos que en su psicología genética, que observaba el desarrollo evolutivo ontogenético infantil y por ende en la psicología general del adulto normal, predominaron una imitación reproductora y una imaginación que priorizaba el uso de las imágenes mentales registradas por los sentidos y el recordar basado en la memoria de datos. Las funciones esperables recaían en las que precisaba la escuela.

En la segunda sección, indagamos las figuras del genio y del mediocre como aquellas categorías modelo de la psicología individual que permitieron extender los alcances sociales y políticos de las teorías y las prácticas psicológicas de esa época. Analizaremos cómo explicó Ingenieros la existencia de las aptitudes supremas de los genios y las consecuencias psicológicas para la psicología general y para el orden social de esa justificación científica. Mostramos cómo la explicación del origen de un genio (modificaciones de las células nerviosas: cambios de posición y permutas químicas muy complicadas de los centros cerebrales) reforzó una psicología que era parte de la biología y una concepción de sujeto vacía de historia, mérito y sentido personal. La genialidad y mediocridad quedaron binariamente fundamentadas en las explicaciones psicológicas opuestas, que eran sumamente afines y sostenidas por costumbres sociales instituidas y concepciones de clase.

En la tercera sección retomamos la pregunta respecto de si podía localizarse una agencia en el psiquismo infantil de la psicología normalista. Indagamos acerca de la organización de las aptitudes trabajadas por los incipientes psicólogos (relaciones, articulaciones entre ellas) y mostramos redundancias en áreas de prioridad en su trabajo teórico e invisibilidad o desinterés en las explicaciones sobre capacidades no abordadas o subestimadas por los autores. Las funciones teorizadas elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes escolares y las que podían reunirse y explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo (test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones) como la inteligencia, la imitación y la memoria. Nos abocamos a las capacidades que no fueron considerados objeto de la ciencia psicológica (la imaginación, el placer, los afectos, los deseos, la fantasía y el juego). Planteamos que esos temas: estaban fuera del marco de “lo pensable” (Gauchet, 1994), como intereses intelectuales teorizados científicamente de su época, quedaron excluidos técnicamente por las elecciones metodológicas fundadas como espíteme, o bien no eran convenientes para la subjetividad de la infancia que intentaba instalar el modelo político de la escuela común. Sin embargo, sostenemos que estas actividades de la infancia insistieron, fueron invisibles desde la teorización explícita, pero estuvieron exhortados desde la misma experiencia infantil desde los bordes de la ciencia psicológica y documentados indirectamente por los mismos autores.

El segundo núcleo temático tiene tres secciones para abordar el tema de la proyección del niño en el juego y el horizonte de expectativas a futuro, que desde la psicología local determinaban su vocación. En la primera de ellas, presentamos la relevante teorización del juego espontáneo de Herbert Spencer, uno de los autores más citados por dos de los representantes de la psicología normalista abocada a la infancia escolarizada: Senet y Mercante. Confrontamos esa concepción con el lugar que tuvo el juego en las teorías del desarrollo psicológico infantil en la Argentina, con el fin de visibilizar las operaciones de lectura y los sesgos de invisibilidad.

En la segunda sección nos abocamos a indagar cómo la incipiente ciencia psicológica desplegó las concepciones sobre las capacidades de jugar del niño. Sistematizamos la desvalorización teórica de los autores de la psicología normalista sobre la temática del juego

infantil y la recurrente ausencia de referencias a las experiencias de juego en la infancia, contrastando con las referencias internacionales que ellos mismos valoraban. Desplegamos las hipótesis biologists sobre el juego que sostuvieron los autores locales, sus permanentes referencias a los riesgos del mismo en el sistema educativo nacional; y las recomendaciones a los maestros respecto de la administración de la energía del juego infantil. Advertimos de la presencia de prejuicios de género que subestimaron insistentemente las capacidades de expresión del potencial psicológico de las niñas, limitándolas a estereotipos héterohegemónicos de género y a un pobre horizonte de futuras expectativas vocacionales.

En la tercera sección, investigamos el concepto y objetivo de la “vocación” para la primera psicología. Describimos los mecanismos psicológicos de la cariocinesis, la sugestión, el trato continuo, la frecuencia, el reflejo imitativo y la proximidad que desde los textos pedagógicos identificaban las formas de moldeamiento subjetivo de la infancia según los ideales asesorados por la psicología al sistema educativo. Mostramos cómo los incipientes psicólogos aseguraban al maestro que su influencia iba a lograr el objetivo y que su diagnóstico vocacional iba a ser certero, necesario, natural y no intuitivo y personal. Eran categorías psicológicas que tranquilizaban y desculpabilizaban de una intervención subjetiva o política sobre el niño al docente, volviendo neutras y científicas las operaciones de diagnóstico, influencia y control sobre el comportamiento infantil. Mostramos que las maestras eran las encargadas de diagnosticar las vocaciones, articulando la patria, la expectativa y la proyección del futuro de los niños, como una ideología de la vocación natural. Así la explicación científica psicológica sostenía las intervenciones y los nuevos roles sociales instituidos. Planteamos que estos tres intereses sobre la vida infantil concentraron las preocupaciones sobre la noción evolutiva de progreso, estableciendo desde la escuela indicaciones futuras para el trabajo civilizado conveniente al orden social.

Por último, con el recorrido realizado en el capítulo mostramos que la concepción de niño que tuvo esta primera psicología proyectó con su noción general del desarrollo psicológico sus saberes a la concepción de la psicología del adulto común, en sus limitaciones para transformar su entorno, en sus posibilidades de aprendizaje y en las maneras de reproducir los lazos estatuidos. Sostenemos que la metáfora del psiquismo como un organismo biológico (y el psiquismo como una parte de lo biológico) proporcionó una controversia, facilitó que la interpretación de las aptitudes fueran abordadas individualmente como

compartimentos estancos, o administrando la conexiones convenientes con sesgo sostenido, a la vez de contradecir la organicidad, el mecanicismo y la armonía de la organización interna del biologismo. Dejamos sentado durante el capítulo que esta manera de organizar los saberes sobre la niñez, en función de los intereses de la escuela, inhibió la posibilidad de identificar a un agente subjetivado en las aptitudes reunidas en el niño escolarizado.

## **2. Los cambios en la ontogenia, la novedad como resultado de procesos psicológicos extraordinarios**

### **2.1. Categorías psicológicas para la explicación del cambio. La imaginación creadora del genio a la vanguardia de la evolución**

En este núcleo temático desplegamos las categorías que interesaron a la primera psicología argentina sobre el desarrollo psicológico de los niños normales, en relación a otras que no eran funcionales o podían cuestionar al proyecto nacional. Afirmamos que las funciones elegidas como objeto de estudio fueron las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivista. En esta primera sección probamos cómo el ritmo de desarrollo psicológico fue marcado por los objetivos escolares, para lo cual atenderemos a las explicaciones psicológicas sobre el cambio y la repetición en el desarrollo del psiquismo que dieron un lugar a la normalidad y la excepción a través del abordaje ejemplar que los primeros psicólogos hicieron de la genialidad y la mediocridad humana. Los normales eran los que funcionaban como la escuela necesitaba, así la escuela había cumplido su función de guía del desarrollo normal evolutivo, facilitaba que la naturaleza hiciera normalmente su trabajo rutinario hasta el punto de limitar capacidades en los niños y las niñas (revisamos la expectativa para “el normal” en relación al “mediocre”). Señalamos tensiones en la explicación de Ingenieros del psiquismo infantil que contrastan las funciones generales versus las habilidades individuales que desentonan con la herencia y la normalidad biológica respecto de la inteligencia, la creatividad y la memoria a la vez que una fundamentación sociopolítica de la necesidad de despejar al mediocre y explicar al genio.

Para indagar el tema del cambio y la repetición en el psiquismo precisamos ahondar en el alcance del concepto de filogenia respecto de la noción de desarrollo psicológico.

Mostramos en los capítulos anteriores cómo los límites de la educabilidad del niño fueron los puestos por las categorías de la biología y los potenciales de la educación fueron el instrumento de la conducción al progreso. La evolución filogenética legitimó otra evolución trasladada al interior del psiquismo, el desarrollo psicológico (Gauchet, 1994), como si cada humano en su psicología y en su conjunto la sociedad siguiera los mismos pasos de la evolución biológica. Quedó en mano de la ciencia psicológica potenciar sistemáticamente los mecanismos de cambio para la transformación de las masas modelando parsimoniosamente el instinto, el hábito y la herencia de los caracteres adquiridos en manos de la función pedagógica educativa. Tomamos de Marcel Gauchet su análisis histórico de los conceptos de evolución e inconsciente como escenario de lo pensable (Gauchet, 1994) en la psicología moderna a comienzos del siglo pasado. El historiador plantea que el paralelismo entre la ontogénesis y la filogénesis tomado de la biología sirvió de un esquema generador de un modelo dinámico de psiquismo (en un abanico de variaciones) en todas las psicologías modernas. La dinámica natural de la biología estaba ordenada por la evolución como principio explicativo del cambio de la vida. La teoría de la evolución actuó como un mecanismo heurístico esencial, al igual que el efecto especulativo ejercido por la unificación del sistema nervioso en fisiología y legitimación de los procesos psicológicos inconscientes en la constitución de las psicologías modernas (Gauchet, 1994). Algunas de las categorías científicas de la psicología se tiñeron de un vocabulario y una lógica de pensamiento alineada con el principio evolutivo aplicado a lo social y lo psicológico (Danziger, 1990/ 2001, 1997/ 2018). El paradigma de la evolución permitió establecer paralelos entre los cambios en la materia viva y los cambios en la vida de un individuo, en lo que Gauchet llamó el “nuevo modelo” que planteamos también operó en el positivismo de la primera psicología argentina en tanto priorizó los dos principios explicativos centrales: las explicaciones psicológicas centradas en un sistema nervioso único centralizado y la teoría de la evolución para la explicación del desarrollo psicológico. Ambos principios habilitaron a categorías que supusieron formas de lo inconsciente en el psiquismo. Planteamos que el determinismo de la memoria filogenética sostuvo en la primera psicología argentina: la herencia, las tendencias inconscientes, los hábitos adquiridos, el instinto organizador de las razas y las aptitudes (Ingenieros, 1911, 1913/ 2003, 1946; Mercante, 1889, 1915, 1916, 1918; Senet, 1906b, 1908a, 1908c, 1911a, 1911b; Talak, 2000, 2004, 2010a, 2010b; Terán, 1979) en una

progresión lineal que iba desde una organización limitada, elemental y sencilla hacia una compleja, sofisticada más perfecta. Las aptitudes y los aprendizajes quedaron prescritos en un orden natural, medidos para situar a cada individuo en el lugar que la evolución consideraba normal para el tiempo de progreso intelectual esperado con la particularidad descriptiva propia de cada corte de edad. La memoria filogenética también explicó los límites de la acción educadora del ambiente cuando la herencia resistía a la incorporación de los nuevos hábitos adquiridos. Las diferencias individuales ponían en evidencia la matriz hereditaria plasmada en el instinto de las razas (Ingenieros, 1911). La particularidad de la habilitación de la categoría de la herencia de los caracteres adquiridos habilitó la apuesta a los procesos educativos a incidir en los individuos para contribuir a la perfección del futuro. No obstante, entre las diferencias individuales y el desarrollo normal general no podía lograrse en todos los individuos los mismos resultados, cuando además las costumbres inculcadas no se incorporaban como efectos estables deseables en la sociedad, debían profesionalizarse las intervenciones. ¿Cómo se estudiaba la formación progresiva de las funciones psíquicas? ¿Cómo intervenía la acción educativa? Planteamos que allí el interrogante sitúa a la ontogenia como el escenario de las transformaciones:

(...) ahondando más el examen de la formación progresiva de las funciones psíquicas a través del mundo biológico, todo concurre a pronosticar la futura orientación de estos estudios hacia una psicología genética. (Ingenieros, 1910, p. 8)

La evolución ontogenética se volvió una Psicología del Desarrollo, respetando la homogeneidad de las leyes biológicas. Estos períodos homogenizaban los grupos de edad anticipando qué acciones, intereses y peligros eran correspondientes a esa generalidad en un momento de la evolución individual (Mercante, 1911a, 1915, 1918; Senet, 1908a, 1911a, 1911b). El desarrollo psicológico hizo visible un devenir que culminaba en el adulto normal como final del recorrido psicológico evolutivo progresivo. Sin embargo, planteamos que para estos autores las adaptaciones adquiridas no significaban un sentido histórico para el sujeto que las experimentaba, ni conciencia de la promoción de esos cambios para el examinador. La normalidad del avance psíquico estaba en compartir el rendimiento con el grupo, ser como el grupo, perteneciendo al nivel esperado, no en relación a los logros individuales que permitieran la transformación o los cambios en los resultados heterogéneos en el comportamiento. Probamos en el capítulo 2 que la noción de desarrollo de la primera

psicología tenía que asegurar el avance correlativo a la complejización de los objetivos escolares sin necesidad de una hipótesis sobre el cambio psicológico. Si es normal aprende más, recuerda más resuelve más, sin antes y después definidos o con definiciones que podían variar en años según la estadística tomada. Senet y Mercante dieron cuenta del desarrollo psicológico sin una explicación respecto del pasaje de un nivel al siguiente más complejo, las pautas educativas debían contemplar las características de los períodos evolutivos, sin participar de la explicación sobre el cambio psíquico ontogenético. Esa es la razón por la que interrogamos la noción de desarrollo psicológico revisándola desde la secuencia de las transformaciones y los cambios en el psiquismo. Planteamos que la categoría de desarrollo psicológico hizo visible un devenir para intervenir en el proceso formativo, que el desarrollo psicológico como noción científica justificó las intervenciones educativas planteadas como política de Estado para el diseño del ciudadano argentino. No obstante, no estaba aceptada científicamente cualquier explicación del devenir psicológico, cualquier transformación, debían prescribirse las habilidades y los límites de los cambios. Esos resguardos dieron lugar a la importancia de teorizar sobre la excepcionalidad de los genios. Planteamos que en la tensión de la explicación de las categorías psicológicas “genio” y “mediocre”, la psicología dejó plantada una interpretación susceptible de uso social con consecuencias para las instituciones y respuestas a los problemas de los conflictos de los grupos sociales y la implantación de un orden. Afirmamos que Ingenieros contribuyó a la formación de categorías científicas (genio/ mediocre) que presentaban una contradicción, ofreciendo mejores oportunidades educativas a la población esas personas igual iban a seguir siendo desafortunados como sus padres, mediocres, comunes, normales.

La genialidad no precisaba de la escuela, no obstante debía tener una explicación. Planteamos que la mediocridad devino una preocupación de los primeros investigadores de la psicología argentina digna de explicación ya que por sus consecuencias sociales rozaba con las razones por las que el Estado debía invertir en un sistema común de educación. La psicología que apoyara la educación normalista y positivista debía dar una explicación a la mediocridad. De rebote el planteo precisó de una explicación de su origen que delimitó problemas del desarrollo ontogenético ¿Cómo alguien se volvía o nacía genio o mediocre? El interrogante habilitaba pensar en una psicología del desarrollo infantil.

La explicación se organizó desde un contraste que proponemos indagar. Kurt Danziger ha situado como las nuevas categorías disciplinares obligan a redefinir las anteriores (Danziger, 1997/ 2018). Así también, Nicolás Rose afirma que las nociones psicológicas se ordenan por definición mutua de lugares y acciones sobre el propio gobierno (Rose, 1996/ 2005, 1998). José Ingenieros resolvió con una tensión conceptual entre genios y mediocres con un escenario de las leyes de la evolución como un marco interpretativo la controversia de proponer lugares sociales ordenados de manera binaria. Sostenemos que la explicación de la existencia de genios y mediocres abonó a la psicología del desarrollo una matriz hermenéutica para el detenimiento del desarrollo psicológico y la explicación de los cambios psicológicos en la primera psicología argentina, a la vez que señaló una forma del orden social conveniente, con conceptualizaciones científicas que implicaron valores no epistémicos funcionales a una ideología política imperante.

La psicología de Ingenieros, sostenía una interpretación naturalista y determinista una memoria filogenética que posibilitaba la actualización de la especie en cada individuo (Ingenieros, 1911). Ingenieros en 1911 en *Los Principios de Psicología Biológica* postulaba la *adaptación* como mecanismo evolutivo. Entonces ¿cómo Ingenieros explicó la aparición de los genios anormales? Para Ingenieros un individuo podía innovar saliéndose de los parámetros normales y produciendo efectos en la sociedad promovido por la inteligencia del pensamiento transformador. Pero este cambio sólo podía generarse a través de la función de la imaginación. El individuo intelectual había hecho un progreso en su pensamiento, en tanto había adecuación de la experiencia pasada, lo que suponía estabilización de la herencia social de los hábitos y las tradiciones, e incorporación de nuevas variaciones adquiridas para la resolución de situaciones presentes (Ingenieros, 1911). La adaptación amortiguaba el determinismo de la herencia, ya que situaba posibilidades innovadoras de la mano de las nuevas adaptaciones adquiridas (Talak, 2008). Sin embargo, no significaba sentido histórico, ni conciencia de la promoción de esos cambios. Ana Talak ha considerado que en la primera psicología argentina la actualización haeckeliana de la Ley de recapitulación carecía de sentido histórico, salvo cuando Ingenieros intentaba articular la noción de memoria con la de imaginación (Talak, 2008), como una función creadora y constructiva particularmente planteado en *El hombre mediocre*. La imaginación suponía una función creadora y anticipadora, y la capacidad de anticipar hipótesis sobre futuros



perfeccionamientos posibles no definidos sólo por la razón. No obstante, indagando su psicología desde la perspectiva de las explicaciones dadas al funcionamiento del psiquismo como una organización advertimos que para Ingenieros esta función psicológica no era pensada como una actividad común a todos los sujetos, no era un componente de la psicología general (Malagrina, 2014a). La imaginación que posibilitaba la articulación de los ideales y los valores morales, era opuesta para Ingenieros a la imitación mediocre de las masas (Ingenieros, 1913). La imaginación era una función exclusiva de las elites inteligentes que dirigían la población. En esos individuos en particular la imaginación permitía dar un sentido histórico, accedía al pasado, atendía al presente individual y colectivo por la conciencia histórica de dirigir a la población de un presente a un futuro ideal, que podía modificar la historia. Esta conciencia histórica, -y su saber para su instrumentación-, no podía explicarse por la biología, ni por la tradición de la memoria filogenética. Sin embargo, Ingenieros atribuía conciencia social sólo a las elites, las cuales tendrían el conocimiento del sentido de la evolución colectiva (Ingenieros, 1911). En la historia seguían actuando las leyes naturales deterministas, las variaciones y el promovían el progreso. Ingenieros presentó la preocupación de que las innovaciones, productos creativos de los genios, resolutivos del presente, no garantizaran la incorporación de los convenientes nuevos hábitos en la población, por el entorpecimiento de la cadena genética que tiende a estabilizar la costumbre. Sin embargo, para modificar la historia, necesitaban que esas imaginaciones inteligentes individuales se implementaran de manera sostenida y general en la población para desbalancear la repetición evolutiva. Precisaban que se imponga en término de lucha como en la selección natural darvinista, y que el cambio resulte trascendente y se instale la novedad. Era la escuela la que tenía la función de aparato socializador y estabilizador para que los convenientes nuevos hábitos se incorporaran por todos los individuos, amortiguando el determinismo. La escuela tenía la ventaja de intervenir en el individuo cuando estaba en proceso de formación por lo que daba más chances a que la modificación se produjera. Como analizamos en el capítulo 3, los autores del normalismo pensaban que en el adulto era tarde intervenir, debía actuarse antes que el tronco se tuerza.

Ponemos en relación en esta sección la Psicología Genética con la Psicología General, para afirmar a partir de ese marco que el desarrollo de la imaginación en el psiquismo de los individuos no tenía la generalidad de una ley para la psicología positivista argentina.

La adquisición de nuevas variaciones útiles para la sociedad se opera en esas minorías que inventan; la conservación de las variaciones adquiridas es obra de las mayorías que imitan. (...) En términos de psicología, el contraste sería entre la memoria y la imaginación, entre la rutina y la originalidad. (Ingenieros, 1911, p. 190).

Para Ingenieros sólo algunos individuos podían desplegar esta función psicológica superior. Los procesos creativos quedaban al alcance de unos pocos individuos. La función no dependía del desarrollo evolutivo normal, y tampoco podía ser fomentada por los cambios inducidos por la educación formal. Pero sin embargo presentaba la contradicción de describir en numerosos apartados la función imaginativa como función general nerviosa normal del psiquismo sin especificar porqué podía tornarse extraordinaria:

Cada uno tiene la sensibilidad propia de su perfeccionamiento nervioso; los sentidos son la base de la memoria, la asociación, de la imaginación; de todo. (...) La sensibilidad es el complejo instrumento puesto al servicio de las aptitudes imaginativas, aunque éstas, en último análisis, no han podido formarse sino sobre datos de la misma sensibilidad. (Ingenieros, 1913, p. 184)

Destacamos desde este análisis que cuando se trató de dar una explicación a las funciones de la psicología general, Ingenieros eligió poner el acento en el aspecto conservador de la función. Planteamos que imaginar era para el cientista usar los datos de la misma sensibilidad, recurrir a los datos perceptivos en ausencia de ellos sin mención a una innovación en el uso de los mismos. Ingenieros utilizó muchas veces el término “imaginación” para la Psicología General como la categoría psicológica: “imagen mental”.

Trasladamos nuestra hipótesis (de que Ingenieros priorizó los aspectos reproductores del psiquismo cuando tenía que dar cuenta de una teoría general) al análisis de este otro par conceptual “imitación / invención”, para luego ponerlos en relación:

La imitación desempeña un papel amplísimo, casi exclusivo en la formación de la personalidad social; la invención produce, en cambio, las variaciones individuales. (...) todos no pueden inventar o imitar de la misma manera, pues estas aptitudes se ejercitan

sobre la base de cierta capacidad congénita, inicialmente desigual, recibida mediante la herencia psicológica. (Ingenieros, 1913, p. 21)

Las innovaciones imaginativas de los privilegiados podían implementarse para la masa ciudadana, lo que suponía una infraestructura de adaptación y socialización para garantizar un efecto en los cambios de la evolución poblacional. El andamiaje educativo de la escuela pública podía guiar hacia el progreso ilustrado por unos pocos a la población, para la transformación de las subjetividades al ritmo del progreso, hacia el modelo evolucionado del ciudadano argentino. Afirmamos aquí, que para Ingenieros las imaginaciones creativas, innovaciones en el pensamiento rompían con el normal desarrollo evolutivo del humano, al aparecen en individuos excepcionales. No eran parte de la psicología normal, ni esperables en el desarrollo psicológico de la niñez. En la Psicología General del adulto normal, y la Psicología Genética que observaba el desarrollo evolutivo ontogenético infantil predominaban la imitación reproductora y una imaginación que priorizaba el uso de las imágenes mentales registradas por los sentidos y a un recordar basado en la memoria. Nos hemos ocupado en documentar en el capítulo 1 cómo fue evitado el estudio de la historia en la escuela común y en la sección 3.1. del capítulo 3 la desestimación y el desaliento del uso del pensamiento en las clases trabajadoras (como en el cuento en donde sólo el maquinista podía guiar el tren). Sostenemos que Ingenieros fomentó la reproducción del orden social con esa categorización en donde la imaginación creadora era esperada en unos pocos que pensaban creativamente para todos. El libro de Ingenieros *El hombre mediocre* (planteó saberes específicamente psicológicos), aunque no estaba dirigido exclusivamente a la comunidad científica, era accesible para la población general. Al transmitir su pesar por la irreversibilidad de la (común normal) mediocridad Ingenieros ejercía un dogmatismo pedagógico. Socializó un saber de cómo no debían pensar las mayorías, definió cómo debía comportarse la mayor parte de la población. La población quedaba excusada (desde el saber científico de la psicología biológica) de tener que producir novedad. Podía mantener los estándares de dominación del estatus quo. La ciencia psicológica autorizó desde su saber que unos pocos generaran políticas para la población imposibilitada de reflexión y resolución de los problemas. El mismo modelo fue heredado por la escuela normalista en la estructura áulica, en donde los alumnos aceptaban las indicaciones de su maestra, que concentraba la autoridad a la vez que monopolizaba el saber. El pensar transformador,

distinto no era normal. Esa explicación justificaba la exclusión de la función de innovar de conducir una sociedad acotada a una elite, aún faltaba una explicación de cómo surgía la anormalidad psíquica del inventor excepcional.

## **2.2. Condiciones para el desarrollo excelso. Mediocres por defecto, genios por azar, cambios que potenció la educación pública**

En esta segunda sección indagaremos ¿cómo explicó Ingenieros la posibilidad de que un individuo haya sido lo suficientemente anormal para ser considerado un genio? y por lo tanto la legitimación científica para otorgarle la conducción de la sociedad.

El genio para Ingenieros disponía de una aptitud diferencial para el empleo de la inteligencia podía hacer uso de la imaginación por encima del rendimiento normal. Estaban ubicados por encima de los estándares estadísticos medios en la curva normal poblacional, eran anormales. La categoría que Ingenieros utilizó para esta función fue la de imaginación creativa, recurrió a ella sólo para la creación de proyectos ideales que suponían progreso de impacto social, restringiendo la noción de manera exclusiva a los genios ¿Qué hacía que un individuo pudiera alterar el uso de sus facultades normales para imaginar ideales, tener conciencia histórica del futuro de una nación para innovar con su saber, generar productos excepcionales para la perfección de la humanidad? Ingenieros relegó en su concepción de lo psíquico a las adaptaciones adquiridas propias de la innovación y de la adaptación a las nuevas condiciones de la existencia a casos excepcionales. No eran funciones habilitadas para el proceso de transformación del desarrollo normal ontogenético. Tampoco eran cambios explicables por el desarrollo psicológico que abarcaba a todos los sujetos, para todos los casos y por lo tanto como una ley o un principio general del psiquismo. En *El hombre mediocre*, Ingenieros se preguntó cómo apareció lo nuevo en término de la creatividad el psiquismo de un individuo, no en el psiquismo de cada individuo: “La genialidad es una coincidencia. Surge como chispa luminosa en el punto en donde se encuentran las más excelentes aptitudes de un hombre y la necesidad social de aplicarlas al desempeño de una misión trascendental” (Ingenieros, 1913, p. 167).

Podríamos considerar que cuando el autor afirmó que la genialidad era una “coincidencia”, aludía a la diversidad azarosa propia de la evolución darvinista de la transformación de la vida. Era una explicación esencialista de la constitución de un genio. Por azar quedaban

reunidas todas las aptitudes óptimas en un solo individuo, a partir de una explicación biológica de la concentración azarosa de las diferencias individuales. Siguiendo la metáfora del “surgimiento” como “chispa luminosa”, para Ingenieros el genio nacía con estrella. Extrapoló categorías de la biología, en tanto afirmó que la función reclamaba al órgano. Supuso un despliegue de lo constituido asentando las funciones psicológicas como apéndices de las funciones biológicas, el medio lo actualizaba y aplicaba adaptándolo: “(...) Ni, por esto, veremos en ellos simples productos del medio, olvidando sus singulares atributos. (...) su aptitud preexistente,( ...), se desenvuelve hasta la genialidad. El genio es una fuerza que actúa en función del medio” (Ingenieros, 1913, p. 170).

Para Ingenieros el desarrollo psicológico se producía con la garantía de la herencia especial ya extraordinaria, que tenía en potencia una aptitud fija preexistente, y a partir de ello podía desenvolverse si el medio era afín, en un clima favorable: “El hombre extraordinario sólo asciende a la genialidad si encuentra clima propicio: la semilla mejor necesita de a tierra más fecunda. La función reclama el órgano: el genio hace actual lo que en su clima es potencial” (Ingenieros, 1913, p. 167). De esta manera el medio social tenía valor en tanto permitía, entorpecía o inhibía el despliegue de la herencia para que el genio exprese ese potencial fenomenal. Planteamos que Ingenieros daba una explicación psicológica de la ontogenia anormal. La ontogenia normal iba a ser más difícil de esclarecer, mostraremos el esfuerzo del autor con la explicación de la categoría de mediocre. Ingenieros daba otro salto en la explicación al llevar esa alteración individual de la ontogenia humana (genio) como un individuo responsable de ser propulsor del cambio filogenético de la especie humana:

El devenir humano sólo se aprovecha de los originales. El desenvolvimiento de una personalidad genial importa una variación sobre los caracteres adquiridos por el grupo. Ella incuba nuevas y distintas energías, que son el comienzo de líneas de divergencia, fuerzas de selección natural. La desarmonía de un Sarmiento es un progreso. (Ingenieros, 1913, p. 176)

Un genio modificaba el porvenir de la especie, su novedad producía impacto en la sociedad si es que la importaba al grupo.

El talento implica, en algún sentido, cierta aptitud inicial verdaderamente superior, que la educación hace culminar en su propio género. De entre esas mentes preclaras, algunas

llegarán a la genialidad si lo determinan circunstancias extrínsecas: su obra revelará si tuvieron funciones decisivas en la vida o en la cultura de un pueblo. (Ingenieros, 1913, p. 182)

La educación tenía el papel de favorecer que el talento inicial superior llegue a destino, beneficie a la población con la invención adelantando a ésta en el camino del progreso. Como en la evolución biológica darvinista dependía del escenario general en el que se desenvolvía la lucha. La innovación posibilitaba un progreso evolutivo humano sólo si se inscribía en la memoria filogenética del grupo social. Habría impacto social si eran masivas las adquisiciones aprendidas y recién luego por la herencia de los caracteres adquiridos se podía repetir en la descendencia. Las circunstancias extrínsecas sociales y de los procesos garantidos por la educación eran determinantes de la calidad y la posibilidad real de las obras, con la misma lógica de la selección natural, dependía del ambiente, no consistía en productos psicológicos epigenéticos. Pero la explicación de las innovaciones y de las ideas creativas motor del progreso social no fue explicada por Ingenieros en términos de factores sociales o estimulados por la educación.

(la explicación es de carácter) más sencillo porque depende de una complicada estructura del cerebro y no de entidades fantásticas; más excepcional, porque el mundo pulula de enfermos y rara vez se anuncia un Ameghino.(...) Cuento mejor cerebrado está el hombre, tanto más significativa es su función de pensar. Ignorase todavía el mecanismo íntimo de los procesos intelectuales superiores. Los acompañan, sin duda, modificaciones de las células nerviosas: cambios de posición y permutas químicas muy complicadas. Para comprenderlas mejor debería conocerse las actividades moleculares y sus variables relaciones, además de la historia exacta y completa de los centros cerebrales. (...) ésa, y ninguna otra, es la vía para explicar las aptitudes supremas de un genio en función de su medio. (Ingenieros, 1913, p. 183)

Ingenieros llevó la explicación de la genialidad fuera del campo de la psicología. La cerebración inconsciente (Gauchet, 1994) absorbió el problema, desde una perspectiva biológica y fisiológica centró la explicación en la excelencia funcional del sistema nervioso.

En *El hombre mediocre* de Ingenieros, la amortiguación del determinismo de la mano de la innovación creadora en un individuo, fue presentada como producto de la excepción individual, del genio, en contraste con la gran masa de individuos identificados como

normales. Esa masa de individuos comunes, que no destacaban anormalmente con grandes genialidades o grandes carencias, eran los que representaban a su vez a la mediocridad (Malagrina, 2014a): “La mediocridad es ausencia de características personales (...) al clasificar los caracteres humanos se ha comprendido la necesidad de separar a los que carecen de rasgos característicos (...)” (Ingenieros, 1913, p. 14).

La psicología biológica de Ingenieros no suponía particularidad en otro ser humano. La subjetividad que generaba curiosidad en la psicología era excepcional. La subjetividad que valía el esfuerzo de tomarse como particularidad irrepetible era la descollante, la que podía producir adelantamiento del progreso para el proyecto nacional y promover cambios en la filogenia. Como mostramos en el capítulo 2, el proyecto educativo nacional tenía un objetivo más modesto al tener que ocuparse de la educación de los comunes que podía simplificarse si se encontraba la manera de trabajar con grupos homogéneos de alumnos y a grupos homogéneos de aspirantes a maestros y profesores, con la mayor “ausencia de características personales”. El concepto de educación común aquí podía ser afín al de esta inteligencia general amorfa de las masas. Los que “carecen de rasgos característicos” vendrían a ser los que componían la masa homogénea. Eran normales a la vez que mediocres, necesitados de guía y conducción de la elite. No nacían con la luminosidad de la estrella”, nacían “estrellados”. Para los normales y los comunes estaba diseñada la educación pública, masiva implementada a nivel nacional. La educación no podía transformar cualitativamente lo ordenado por naturaleza. Afirmaba Ingenieros: “(...) La educación puede perfeccionar esas capacidades o aptitudes cuando existen; no puede crearlas cuando faltan: Salamanca no las presta” (Ingenieros, 1913, p. 183).

El límite psíquico era el biológico, idénticas a la aseveraciones normalistas que demostramos en el capítulo 2 desde la pluma de Senet y Mercante, donde no funcionaba la educación fallaba la biología del niño. Mostramos el punto de controversia de los valores no epistémicos de los nóveles psicólogos normalistas, en donde los derechos de la escuela común quedan relativizados al “real” positivista biológico. Justificaba una funcional desigualdad “natural” que reproducía las convenientes desigualdades de clase: “Esos desniveles son un postulado fundamental de la psicología. Las costumbres y las leyes pueden establecer derechos y deberes comunes a todos los hombres; pero éstos serán

siempre tan desiguales como las olas que erizan la superficie de u océano” (Ingenieros, 1913, p. 13).

Nos interesa observar, que ninguno de los periodos o etapas del desarrollo psicológico tenían una explicación respecto del pasaje de un nivel al siguiente más complejo (Mercante, 1915, 1918; Senet, 1901, 1908a, 1911a, 1911b). Se describió la sucesión amparada y guiada en la incrementación de la complejidad de los comportamientos y en la sofisticación de afectos y pensamientos morales hacia el producto final esperado, el adulto. La explicación psicológica del desarrollo fue la descripción de la secuencia progresiva, no la razón de los cambios producidos en la misma.

Las pautas educativas debían contemplar las características de los períodos evolutivos, intervenciones pedagógicas asistidas por la psicología. Se introdujo la historia del hombre en el interior del sujeto individual (Gauchet, 1994). Esta psicología perfiló una perspectiva universal del hombre y los cambios psicológicos esperados en el desarrollo de su psiquismo, dependiente de su etapa del desarrollo, estructura y su especie, más que desde la singularidad de sus voluntades, la particularidad de las historias subjetivas o de sus deseos. Se propuso como una psicología que atiende a lo común y lo normal de los grupos, que tienden a repetir esa memoria filogenética. Esta perspectiva prestó atención a los cambios esperables y naturales del desarrollo y abordó por igual a todos los sujetos comunes con la medida de la norma. Esta psicología del desarrollo facilitó la explicación de lo general, los despliegues biológicos normales, esperables y comunes; que no se detenía en los procesos que causaban los cambios de las etapas de desarrollo ontogenético.

Expresamos una disonancia que alcanza la educación pública. ¿La escuela común era para los normales o para los mediocres? La pregunta introduce a las dificultades de Ingenieros para explicar la mediocridad como el estado común, y por lo tanto normal en una perspectiva evolucionista del progreso con la educación como agente de cambio (Malagrina, 2014a). ¿Qué expectativa de cambio a nivel ontogenético tenía la educación? Decía Senet que la educación se dirigía a la colectividad escolar por lo que no atendía a las aptitudes particulares sino a la masa de educandos (Senet, 1919). Pensamos que Ingenieros no consideró que la incorporación de un nuevo hábito en el psiquismo de cada individuo fuera creativa. Ese nuevo hábito sólo suponía una transformación común del desarrollo que no



saldría de la mediocridad de lo normal, esperada y general. No suponía cambio epigenético en el interior de un sujeto y podría ser resuelta por la sistemática habituación de la educación formal común. Señalamos que la paradoja de la clasificación individual para el agrupamiento en categorías genéricas, sirvió a los ideales masivos de la empresa positiva de la educación, a la vez que invisibilizó las particularidades de los cambios cualitativos de sentido en los procesos psicológicos superiores ontogenéticos. Por medio de la educación podía evitarse peligros contra el progreso de la humanidad combatiendo las disfuncionalidades, todos los individuos tendrían que tener un lugar clasificado y una función adecuada al orden social. Las explicaciones psicológicas relevadas distinguieron clasificaciones científicas psicológicas de normalidad y anormalidad en el desarrollo que podrían ponerse en relación con niveles funcionales de contribución o no al progreso nacional: “¿Por qué no tendemos al hombre sin ideales sobre nuestra mesa de autopsias, hasta saber qué es, cómo es, qué hace, qué piensa, para qué sirve?” (Ingenieros, 1913, p. 16). Los hombres sin ideales como los que valoraba Ingenieros, no servían. Consideramos que podría pensarse que la educación masiva hacía las veces de tendencia en el campo de lucha, tendía a que la lucha natural quedara desbalanceada al instaurar con la masividad la imposición de una variedad innovadora sobre otras que desaparecerían por ser minoría: “(...) el hombre normal no sería sinónimo de hombre equilibrado, sino de Hombre domesticado; la pasividad no es un equilibrio, no es complicada resultante de energías, sino su ausencia (...)” (Ingenieros, 1913, p. 18).

Señalamos el valor político, ideológico y ético, que para el cientista la educación era asimilada a una domesticación. Señalamos la presencia de valoraciones ideológicas y políticas en esta psicología del desarrollo diseñada para la intervención social a través de la educación normativa como política del proyecto nacional.

Consideramos una noción psicológica de desarrollo, que no explicaba la emergencia de la novedad en el psiquismo, sino que daba por supuesto propiedades actitudes y rasgos psicológicos estables de antemano. Suponía estados iniciales y terminales ya dados por su naturaleza evolutiva biológica (Ingenieros, 1905, 1906, 1910a, 1910b). Esta teoría psicológica no identificaba la novedad y la creatividad en el desarrollo psicológico en los “normales”, sin un lugar en la evolución natural. Pero podría pensarse que sí atribuía a la educación la función de guía para encausar el ritmo esperable evolutivo filogenético.

Señalamos que el cambio innovador creativo en un individuo era excepcional y dependía de su herencia biológica y la intervención del azar, permitido éste por la ley natural de evolución. Las instancias educativas en esta teoría acompañaban y favorecían el despliegue natural madurativo de las funciones superiores, más que transformaciones sucesivas de la cualidad de lo psíquico.

Planteamos que en la innovación psicológica, explicada por el azar habilitado por la lotería de las diferencias individuales que posibilitaban la “aparición” extraordinaria de un genio, permanecieron invisibles para los autores (como probamos en el capítulo 2). Planteamos en esta tesis:

Primero, que todos los inventores mencionados y los identificados por el Ingenieros como genios eran patriotas o personas reconocidas por la alta sociedad. Además los ejemplos eran de clase alta y varones, extraña distribución del darvinista azar (Ingenieros, 1911, 1913/2003). Blancos, no genios en diferentes clases sociales, genios mestizos mulatos e indios. Curiosamente, desafiando la estadística del azar, los genios generados por el azar de la biología se podían encontrar justo en la clase dirigente y compartían sus intereses.

Segundo, no se tuvieron en cuenta para el ensayo inventos y creaciones malévolos o egoístas, los ejemplos eran necesariamente altruistas, pero no agotan las posibilidades de la creación (Ingenieros, 1911, 1913/2003).

Tercero, tampoco consideraron la posibilidad de que el fenómeno azaroso se presente en mujeres (Ingenieros, 1906, 1910, 1913 /2003. Si el argumento es fisiológico y es estadísticamente poco probable la aparición espontánea de la genialidad (Darwin y las diferencias individuales fruto del azar) la proporción estadística debería estar presente en todos los organismos humanos que tuvieran sistema nervioso sano: esto implicaría necesariamente una proporción de mujeres genias.

Cuarto, no hubo menciones a la presencia genios en la infancia, la contradicción era que el origen de la genialidad era innato, no obstante el genio se manifestaba décadas después, es en la vida adulta (Ingenieros, 1905, 1946). No hay capítulo para los genios de la infancia, considerando la apuesta fuerte a la educación y la importancia que podría haber implicado la detección de genios. Desempeño parejo del genio en la ontogenia, no podría ser disimulado y luego descollar de golpe en su adultez. En definitiva, considerando estos cuatro puntos de

ausencia de la genialidad, que coincidía con los grupos postergados, sometidos, marginados o discriminados, la genialidad era bastante poco azarosa.

Podría pensarse esta categoría de desarrollo psicológico ligada a valores políticos, ideológicos y éticos. El desarrollo psicológico común involucraba a la mediocridad, a la repetición, a la pasividad y a la falta de inventiva previsible del común de la sociedad. La originalidad y la innovación se esperaban de manera excepcional y en individuos que justo dedicaban sus genialidades para la dirigencia social, como las expectativas propias de la elite a la que pertenecían los intelectuales normalistas (como mostramos en el capítulo 1). La genialidad y mediocridad quedaron fundamentadas en explicaciones psicológicas por oposición que eran sumamente afines y sostenidas por costumbres sociales instituidas y concepciones de clase sobre la calidad de vida. Afirmamos que estas categorías estuvieron íntimamente relacionadas con el proyecto nacional de educación común, en tanto tenía implicancias en las ideas sobre cómo se debe educar, a quiénes y para qué. Señalamos valoraciones éticas y políticas ligadas a la construcción de un progreso evolutivo perfectible, instrumentando a los mismos en el nombre de la ciencia, y constituyendo una moral del desarrollo óptimo de la vida psíquica. Estas categorías psicológicas, su contexto de producción de una política de elite, se implementaron en prácticas concretas, operaciones de saber psicológico instrumentadas desde el poder de las instituciones de la ciencia y la educación. Intentamos ejercitar una reflexión sobre estos conocimientos psicológicos y prácticas profesionales para advertir y optar sobre las valoraciones no epistémicas (Prillentsky, 1997/ 2001) siempre existentes de las psicologías que constituyen nuestro presente.

### **2.3. Las experiencias habilitadas por el normal desarrollo psicológico y sus sombras. La jerarquización de las funciones: el pensamiento evolucionado y la subestimación de los afectos y las emociones**

En esta tercera sección del primer núcleo temático, nos proponemos especificar las categorizaciones científicas sobre la infancia que el positivismo psicológico caracterizó para entender el desarrollo del niño normal y la identificación de los procesos y funciones generales que interesaron a los autores de esa época. Señalaremos cómo las categorías elegidas pusieron en primer plano, a la vez que invisibilizaron, diferentes aspectos de la vida

del niño. Evidenciamos a partir de las citas científicas la forma que la psicología tomó en Argentina para abordar las funciones psíquicas, que determinó la concepción de desarrollo infantil y la entidad dada a la subjetividad en la infancia. Planteamos que la teorización psicológica sobre la vida infantil, su desarrollo y normalidad estaba restringida a los cristales que a la ciencia interesaban, por lo tanto las categorías visibles se desplegaron selectivamente respecto de algunas capacidades puntuales del comportamiento infantil escolar. Mostramos cómo la psicología del niño se observó a través del lente del niño en la escuela. Las funciones elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo: test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones. Abordaremos la caracterización de algunos procesos y algunas funciones generales para comprender cómo suponían que se desplegaba la psicología del niño, que determinaba la estimación de la construcción de vínculos que tenían de los niños y las expectativas sobre ellos (Koselleck, 1993) en tanto pautaba qué podía hacer un niño, qué convenía y cómo estimularlo, que a la vez suponía todo lo que no era conveniente desplegar en la infancia desde el lugar de un adulto responsable. Particularmente nos detenemos en la constitución evolutiva del pensamiento y la inteligencia, ligando a ella el particular lugar dado por estos autores a la creatividad y la imaginación. También vinculamos las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con los instintos y el dibujo, acotaremos el lugar que la perspectiva científica positiva daba a los mismos. Indagamos cuáles aptitudes se “reunían” en el niño para la ciencia psicológica, y daban consistencia a la psicología infantil y a su desarrollo psíquico.

La psicología del niño como discurso científico positivo, se arraigó al establecer articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales, con la mirada puesta en el efecto evolutivo que iba a lograrse para la sociedad, que no se detenía en cada niño en sí. La niñez se objetivó para la ciencia través del lente de la escuela y desde las necesidades e intereses de la misma: “El joven es para la escuela un proceso físico, un proceso mental, un proceso moral, en constante evolución” (Mercante, 1908a, p. 271). Los procesos psicológicos de interés podían captarse por medio de las metodologías aceptadas por los valores epistémicos de época: clasificaciones, taxonomías con un lenguaje

naturalista, recolección de datos cuantitativos, registros de observaciones empíricas de la conducta, que supuestamente aseguraban objetividad y neutralidad valorativa. Las aptitudes y capacidades del niño quedaron sesgadas temática y metodológicamente por las necesidades prácticas y los problemas de la Argentina de comienzo de siglo. Mostramos en el capítulo 2 que el control de la conducta obtuvo un lugar central disciplinando el comportamiento observable, más plausible de vigilar. No obstante, la psicología normalista tuvo que dar explicaciones ante comportamientos más difíciles de ser captados empíricamente por técnicas positivas como el pensar y el sentir, abordados de muy distinta manera.

Relevamos estudios anteriores de la historia de la educación argentina y de la infancia. Investigaciones historiográficas anteriores han señalado que muchos de los ordenamientos categoriales de la primera psicología podía explicarse en términos filogenéticos. De esta manera evitaron reconocer el origen social de los problemas y conflictos (Puiggrós, 1990, p.126). Las clasificaciones evolutivas podía tener otras aplicaciones, al iluminar diferencias entre seres humanos como: procedencia cultural, racial o de género. Planteamos que los afectos y los sentimientos se identificaban con lo más primario de la humanidad y los razonamientos y pensamientos como lo más sofisticados y civilizados. Indagamos los lugares en la naciente psicología para hallar que los pensamientos y las emociones quedaron enfrentados en los escritos psicológicos científicos de los intelectuales normalistas, donde la razón ponía coto a los impulsos en término de una dicotomía. Se clasificaron según tenían en su disposición hereditaria mayor tendencia a pensar (más evolucionados) sobrestimados por los autores o a sentir (menos evolucionados) identificando así los sujetos sociales desadaptados subestimados valorativamente por la psicología. Mercante en los *Archivos de Pedagogía* en un estudio sobre la afectividad en la composición por edades y sexos, estableció en términos de una jerarquía evolutiva del varón por sobre el desenvolvimiento de la mujer: "(...) el tipo mental de la mujer es perceptivo, hecho constatado en nuestras investigaciones; no invade, sino raras veces el terreno de la razón pura, al que, por el contrario, tiende el joven" (Mercante, 1908b, p. 66).

Señalamos que la división psíquica dejó sentado un monopolio conceptual que repartió el dominio de la razón y el registro emocional en dos grupos heteronormativos de género que presentó recurrencias en la obra de Mercante (Mercante, 1908b, 1909, 1910, 1914). No

obstante, encontramos dos elementos controversiales que presentan una recurrencia en el registro de las publicaciones científicas de la primera psicología normativa fruto de la subestimación de todo lo que no era la razón:

El primer punto que planteamos tiene implicancias en la concepción científica psicológica donde muchas veces el registro emocional suponía un reduccionismo al plano sensorial (Mercante, 1908b). Afirmamos que sentir fue registrar el aporte básico del normal funcionamiento de los cinco sentidos simples y primitivos (como puede advertirse en la última cita en donde hizo corresponder a una división heteronormativa de género varones/ mujeres, un binarismo psicológico razón/ sentidos). Además sostenemos hubo un reduccionismo fenoménico en tanto confundió observables distintos que fueron indiferenciados al reducir el sentir “afectos” a sentir “estímulos”.

El segundo punto, anudado al primero, es que consideramos que los autores atribuyeron una legitimidad al registro sensorial tan positivista como la de sus técnicas. Por lo tanto los estímulos sensoriales tenían sólo una manera de ser registrados, un valor fijo adecuado, verdadero, que daban la ilusión de ser comprobables empíricamente. Cualquier diferencia con esa interpretación correcta era una distorsión. De ahí que las versiones de registros emocionales en las observaciones, cuestionarios y tests escolares que se permitieran algún rasgo interpretativo fueron leídas como exageración, desequilibrio o exceso de emotividad (Malagrina, 2014a, 2015a; Mercante, 1910, 1911a, 1914; Senet, 1910, 1916, 1919). Nos referimos a las recurrentes menciones analizadas en el capítulo 3, en donde probamos que los autores registraban como propio del carácter femenino el desequilibrio afectivo o la excesiva emotividad. Así también documentamos en ese capítulo cómo la expresión “injustificada” y “desmedida” de la emotividad eran el comportamiento esperado inevitable encantador de las “primaveras” de las jovencitas, sistemáticamente inducido en los libros de lectura para niñas promovidos por el Consejo General de Educación.

No obstante, aseveramos que la jerarquización de las funciones según nivel de adquisición de las mismas en la filogenia (primero los afectos y luego más tarde la razón más sofisticada); y la clasificación de las personas en función de la distribución de sus funciones (si predomina el razonamiento es un ser más evolucionado como los hombres adultos blancos, si predomina la afectividad son más primitivos como las mujeres, los niños, las personas de razas menos valoradas) no agotó las clasificaciones. Advertimos que en el

normalismo científico psicológico argentino además debía clasificarse la forma de pensar. El pensar como función psíquica debía ser adecuado en sus contenidos, fundado en las expectativas escolares, guiado por los consejos de los maestros y “buenas lecturas”, y reforzado por la repetición conservadora. Para un correcto desarrollo del pensamiento las docentes tenían como función asegurar las interpretaciones de las lecturas. Tenían que lograr que el niño/ alumno pensase lo que tenía que pensar, durante el tiempo determinado, sin distracciones:

De aquí se infiere que á los alumnos más propensos á las distracciones, habrá que interrogarlos más á menudo. Es menester sorprenderlos casi en el momento de la distracción (...). El mejor castigo, en tales casos es la humillación de no saber contestar (Pizzoll, 1913, p. 49)

No obstante, los psicólogos normalistas señalaron como primera causa fisiopsicológica de la desatención a la presencia de un defecto en la energía mental. La falla asociada a la biología del cuerpo era un “fenómeno casi innato en la naturaleza infantil” (Pizzoll, 1913, p. 50), perturbadora del pensamiento. Entonces el proceder de Pizzoll provocaría el efecto del perjuicio subjetivo de la humillación sin ningún beneficio en tanto la dificultad no tenía causal psicológica sino origen biológico. Planteamos que para los incipientes intelectuales de la psicología argentina los niños y las niñas desatentos o distraídos no interpelaban la oferta educativa desde su resistencia subjetiva al modelo pedagógico, sino que evidenciaban un defecto de fábrica, había algo mal en su biología. Planteamos que el dualismo mente/cuerpo se les presentaba a los autores del normalismo como un tema no resuelto, entraba en mayor conflicto cuando debía explicarse un tema de complejidad subjetiva en los primeros años de vida del niño si la explicación no era lo heredado: “Los sentimientos estéticos en los niños son manifestaciones instintivas y no el producto de análisis mentales” (Mercante, 1930, p. 154); o Mercante afirmando que la habilidad y el carácter son efectos musculares (Mercante, 1930, p. 82). Por esa razón convenía que los pensamientos se modelaran en los niños con las propuestas educativas, era mucho más complicado si podía generarse sin control:

Los caracteres específicos de la inteligencia se heredan; los caracteres individuales son los que es necesario constatar; por más que se diga que muchos hombres eminentes han tenido hijos intelectualmente inferiores y aun cuando en muchos casos este hecho ya se haya comprobado, no es prueba suficiente para negar la herencia de la inteligencia,

porque en cambio, los casos contrarios son muy abundantes (...). (Senet, 1929, pp. 18-19)

Merecía un refuerzo insistir que era herencia o buena educación común sobre todo si la autonomía podía darse en los sectores de la población que estaban más subordinados: “Los gremios en Egipto, por otra parte, constituyen una comprobación de la herencia de la inteligencia, así como también las castas” (Senet, 1929, p. 19).

En la sección 2.1 y 2.2 mostramos cómo se teorizó en la psicología normalista la imaginación en los niños normales, (no en los extraordinarios genios), en el contexto de la institución escuela. Los científicos afirmaron que la imaginación infantil era otra causa de la desatención, atribuida a la excesiva necesidad de movimiento del niño, perturbados por la biología de los impulsos. Afirmó Pizzoll: “un instinto fisiológico prepotente no les permite estar quietos ni un instante” (Pizzoll, 1913, p. 50).

La imaginación de los niños y niñas era combatida como si fuera el enemigo de la educación en la escuela, difícilmente podía luego brotar en la adultez (Malagrina, 2015a). Tenía posibilidades de hacer uso de la imaginación quien no la había tenido cercenada durante toda su trayectoria en la escuela común. Adriana Puiggrós ha indagado el problema de las inasistencias en la escuela, ha citado un estudio que nos interesa para advertir cómo se concebía la imaginación en la infancia. *El Monitor de la Salud* citó para esclarecer un criterio preventivo en Argentina, al *Board of Education* de Londres con una propuesta de “*clasificación de fugas*” de los niños vagabundos (Puiggrós, 1990). El estudio hizo la siguiente devolución, los niños que no eran anormales y no evidenciaban caracteres patológicos pero que se fugaban lo hacían por: el mal ejemplo de sus padres que los abandonaban o maltrataban, por la sugestión y también por su imaginación. Analizaban en detalle la imaginación porque suponían que:

(...) representa un grave peligro para el niño pues lo impulsa al vagabundaje y corrompe la vinculación entre su personalidad y el medio que le rodea”. Agregaba que para peor la imaginación “se vincula con la emoción particularmente en el caso de la mujer, cuyas tendencias morbosas la impulsan entonces a fugarse. (Citado en Puiggrós, 1990, p. 131)

A diferencia de la imaginación del genio promovida para el avance de la sociedad hacia el progreso que tratamos en la sección anterior, no era bien recibida en el niño común en tanto era identificada como peligrosa. En la cita el informe agrega un agravante si la fuga era de



una niña en tanto por la misma acción se diagnosticaba para ella un componente morboso. El agregado nominal advirtiéndolo a los pedagogos y maestros podría mostrar que estos pensadores tenían más miedo a que pueda expresarse la imaginación en las mujeres. Revisamos el abordaje de otros autores sobre el tema para analizar los márgenes de interpretación del normalismo. Alfredo Calcagno (1891- 1962) psicólogo, político y pedagogo argentino en cambio, asimiló los procesos creativos de la imaginación al surgimiento de la novedad en la naturaleza. Y sofisticó una teoría de la creación: "(...) tendremos más adelante oportunidad de corroborar la ley de que la creación no se hace por saltos, es continua en la naturaleza" (Calcagno, 1910, p. 273).

El autor diferenció la imaginación reproductiva, que era para él dependiente de la memoria, de la productiva que era reproductiva con relación al material aunque productiva en la forma. Las definiciones se ajustaron muy bien a la imaginación de los ya destacados intelectuales (como vimos con Ingenieros), situó claramente esta última en los descubridores de las ciencias, sin embargo a Calcagno le costó ubicar la creación en la vida del niño. Quedó totalmente devaluada en su categorización, teniendo que modificar el concepto teórico para usarla en la vida infantil, modificando la categoría de creación a otra de menor mérito, la pseudocreación: "La memoria juega un rol considerable en la imaginación del niño, y sus pseudocreaciones, no son, en muchos casos, sino simples recuerdos de imágenes ó ideas que han quedado fijadas en el cerebro infantil" (Calcagno, 1910, p. 176). Sin embargo, afirmamos que en la explicación ontogenética de la creación de en la infancia se invisibilizó el aspecto innovador para poner en primer plano el aspecto reproductivo del psiquismo, haciendo del niño/ alumno un prolijo repetidor de estímulos. La concepción de la infancia de la psicología normalista planteó la psiquis infantil como un receptáculo que sometido al sistema educativo podía llenarse pasivamente de información de la que podía disponer en el futuro mediante el recuerdo si la repetición y el ejercicio hicieron hábito suficiente. El recuerdo no era generado por el niño (como vemos más adelante con el concepto de cariocinesis) advenía el adecuado estímulo de lo percibido en su educación. La subestimación la imaginación infantil se enroló en los principios evolucionistas, sesgando el valor de las producciones intelectuales del niño y la niña con los tintes del primitivismo:

Durante el primer periodo del desarrollo de un individuo ó de una raza, la imaginación se confunde casi con las primeras tentativas torpes para comprender el sentido de las cosas.

El pensamiento de los niños como el de los pueblos primitivos, está, por así decirlo, saturado de mitos. La analogía entre el niño y el hombre salvaje es evidente. (...). El salvaje, como el niño, tiene explicaciones fabulosas, mezcla grotesca de ideas para todos los fenómenos (...). (Calcagno, 1910, p. 278)

Afirmamos que la imaginación infantil quedó desautorizada como potencial creativo no se esperaba de ella nada bueno (Malagrina, 2014a, 2015a). Las concepciones sobre la infancia de la primera psicología coincidieron en desterrarla del comportamiento infantil. Habíamos señalado en el capítulo 2 que no hallamos ejercicios que promovieran la construcción de historias sobre las infancias, narraciones imaginativas y fantasiosas, vemos que tenían razones para sistemáticamente no promoverlas, no estimular la imaginación infantil, desde las actividades propuestas por la pedagogía de la escuela común. En la psicología positiva no figuraron interrogantes psicogenéticos del pensamiento, los afectos y la imaginación, ni explicaciones que den cuenta de diferencias individuales entre los niños, aunque sí clasificaciones de esas diferencias (niños imaginativos o no), más allá de las malas influencias o los procesos degenerativos y patológicos propios de la herencia.

La psicología del niño, que esperaba de éste un sujeto adaptado y útil a la sociedad, desconfió de la imaginación, la patologizó al clasificarla y la combatió. Calcagno afirmó que en la niñez la imaginación era omnipotente, “obligándose uno, más que a extenderla, a gobernarla”. El trabajo educativo era de cercenamiento y represión de la imaginación. ¿Qué ocurría con los pocos casos en los que a pesar de la represión e inhibición de estas conductas igual la imaginación infantil se presentaba?:

(...) si los niños llamados “inventivos” superan a los otros cuando son pequeños, no es fuego que dura, no son más que fogosos. (...) caen bajo de la media, en la época de los estudios serios, se estrellan, sucumben. La hoja usa la vaina. En efecto, la imaginación muy precoz en el niño, encierra más un desorden ligero que una cualidad. (Calcagno, 1910, p. 175)

Mostramos cómo la escuela triunfaba con la anulación de las rebeldías subjetivas, “sucumbían”. El comportamiento saliente de las niñas y los niños se volvía promedio, el desorden imaginativo se neutralizaba, quedaba ordenado. Las menciones a procesos creativos de pensamiento en los niños se concentraron en los trabajos que los psicólogos, educadores y pedagogos versaron sobre los genios como una distorsión de la inteligencia

normal. Como proceso general, en cambio, afirmaron que la inteligencia que no se dejaba llevar por la imaginación era llamada la “buena inteligencia”, equilibrada, calmada, medida, avara en sí misma. El pensamiento creador era de carácter excepcional, una desadaptación positiva aprovechada por el progreso:

Por eso el perfeccionamiento humano solo aprovecha de los originales y la selección se opera entre los individuos diferenciados. (...), el genio se presenta como un fenómeno de variación activa, en beneficio de la civilización y de la especie. El desenvolvimiento de una personalidad genial es un simple caso de variación de los caracteres adquiridos por el grupo social; gracias á esa variación aparecen nuevas y distintas energías, que son el comienzo de líneas de divergencia y sirven de materia a la selección natural. Siendo así, debe concebirse la desarmonía como un progreso (...). (Ingenieros, 1914, p. 223)

La desarmonía conveniente podía ser utilizada por la sociedad como Darwin mencionaba la selección artificial para mejora de la producción. La imaginación introducía una posibilidad de transformación que no era conveniente tenga cualquiera, los productores decidían sobre la tendencia del progreso.

Nos detenemos ahora en el análisis de los sentimientos. Senet afirmaba que los sentimientos en su contenido y aparición dependían del progreso filogenético, de la raza, “evolucionan con la edad” (Senet, 1919). Los sentimientos estéticos se correspondían con la categoría más elevada y eran valorados desde lo pedagógico (evolución que progresa linealmente en un orden: sentimientos motrices, sensorios, sexuales e intelectuales). Debían evolucionar en el niño entre las fundamentales predisposiciones naturales (herencia) y la influencia de la educación (adaptación). Así la psicología positivista subordinaba las capacidades psicológicas a las aptitudes heredadas que quedaban sujetas a las leyes de la evolución.

(...) los sentimientos estéticos nacen de la conciencia del triunfo en la lucha por la vida, y evolucionan sobre la base de los sentimientos morales, como son derivados de la satisfacción del instinto de conservación individual y de la especie, (con la educación) proveer al sujeto de elementos eficaces y lícitos de lucha, (...) hacer al sujeto apto para el triunfo. (Senet, 1919, p. 306)

El individuo era un ser genérico, una muestra de su especie. No había particularidad en la caracterización de los sentimientos y las emociones, no había lugar para lo nuevo en la

ontogénesis, consideraban un desarrollo rígido, predeterminado y previsto. Lo difícil de ser explicado era la presencia de sentimientos estéticos que no podían identificarse fácilmente con lo patológico ni con las malas influencias de un entorno vicioso y que no condijeran con los patrones culturales valorados como superiores:

(...) la estética evoluciona, cada día se hace de mayor complejidad, nada de extraño tiene que se deslicen, codeándose con obras verdaderamente geniales, otras de todo punto de vista disparatadas que, gravitando pesadamente sobre las primeras, retardan y perturban la marcha del progreso. (Senet, 1919, p. 302)

Lo razonable versus lo disparatado, la imaginación y la fantasía eran un verdadero peligro. Planteamos que hubo selectividad en los comportamientos infantiles estudiados (Malagrina, 2104a, 2015a). Particularmente señalamos que hubo acciones infantiles que tuvieron que ser mencionadas para ser quitadas del corpus conceptual que consideraron de valor. Los primeros psicólogos las nombraron para que los pedagogos y los maestros las hagan a un lado, las minimicen, las combatan y las dejen en la sombra. La infancia insistía en expresar las capacidades no ponderadas en las teorizaciones psicológicas a pesar de esa invisibilidad nominal. Planteamos en esta tesis que la expresión de la subjetividad infantil fue perturbadora para el orden institucional científico y escolarizado, tomado a regañadientes como si fuera una resistencia al sistema categorial. Señalamos que en los documentos científicos quedaron pruebas de la autonomía de la subjetividad infantil en la complejidad en la ontogenia del niño imposible de reducir a un sistema tan simplista, como pudimos registrar en las quejas de los científicos y las desprolijidades de los observables relevados por ellos. Las observaciones registradas de las producciones psicológicas infantiles presentaron la contrariedad, el conflicto, la variedad, la creación, la discrecionalidad y la elección de una agencia subjetiva singular (Malagrina, 2016a, 2017a, 2017b, Martín et al., 2003). Observables como la expresión de las fantasías, el dibujo y el juego espontáneo, aunque presentes en el cotidiano de los niños y las niñas objeto de estudio de la psicología normalista, no fueron habilitadas como parte de una psicología normal del desarrollo ni condujeron a explicación científica en la Argentina. Esto consideramos afectó la relación entre observables y categorías científicas poniendo en jaque el enunciado de la objetividad aséptica del positivismo normalista. El desarrollo psicológico suponía cambio sólo en términos de la secuencia predeterminada del ritmo madurativo de la ontogenia, del cambio

genial excepcional en la filogenia o el cambio distorsionador de la norma. Las nociones de cambio psicológico como productor de la novedad en el psiquismo común resultaron invisibles para estos autores, incluso teniendo acceso a referencias internacionales que centraron el desarrollo psicológico como una transformación que se reestructura a sí misma. Discutimos el carácter conservador de esta concepción de evolución psicológica infantil, que no dio lugar al cambio como transformación en el proceso mental del niño normal, no pudieron ser categorizados procesos de génesis y cambios en las funciones psicológicas infantiles (Malagrina, 2013, 2014a). Los comportamientos del niño fueron interpretados de manera automática, madurativa o por una imitación presencial o por contagio. En otra teoría contemporánea de marco teórico muy distinto, a estos comportamientos, Vigotsky los llamó “conductas fosilizadas” por ser observadas en estados finales o a través de explicaciones automáticas lo que invisibiliza el devenir cambiante del aprendizaje en la infancia (Luria y Vigotsky, 1930/ 1992). Alojaban un espectro ínfimo del comportamiento observado en la infancia. Otras perspectivas que pusieron en primer plano un desarrollo resultante de una diferenciación de niveles en las funciones, como Vigotsky, o por una equilibración que obliga a complejizar estructuras, como Piaget (Valsiner, 1998, 2012b), han rotulado un progreso por etapas que supuso una base histórica de la génesis de las adquisiciones, estudiando fenómenos en proceso de cambio. Distinta interpretación tuvo una psicología auxiliar de un proyecto pedagógico, que ajustó al niño a un modelo de educación con una explicación de la secuencia fundada en la gradualidad biológica (Malagrina, 2014b). Desde el interés intelectual de los primeros psicólogos del normalismo no era perceptible la heterogeneidad de los cambios en la ontogénesis (Malagrina, 2013b, 2014a). El desarrollo psicológico del pensamiento y los afectos en la infancia fueron explicados por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que universales y fijas, que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras. Observamos que en las explicaciones normalistas sobre el pensamiento y los afectos infantiles, no figuraron interrogantes psicológicos que habilitaran la imaginación infantil, el juego espontáneo y la fantasía. Tampoco tecnologías que advirtieran las diferencias individuales en las experiencias de la niñez, salvo en las situaciones en las que se aludía a normalidad: las predisposiciones naturales, las malas influencias o los procesos patológicos propios de la herencia degenerativa. El contexto de producción científica de esta psicología, no tuvo preguntas sobre la autonomía progresiva

ontogenéticos que el niño o la niña respecto de los procesos con alguna forma de novedad, originalidad o creación. Mostramos cómo los autores del normalismo estaban obnubilados por las luminarias de los “grandes hombres”, genios, científicos y artistas (varones blancos de prestigio y de la elite política o intelectual como quienes los ponderaban como genios), absorbiendo éstos el monopolio de la creación, la invención y la buena imaginación. La magia de los niños permaneció invisible a la sombra del deber ser niño/ alumno, desde la concepción de sujeto psicológico incompleto, inmaduro y primitivo como la expectativa pensable legitimada que regía la repetición y la obediencia (Malagrina, 2014a, 2020).

Hemos registrado escasas viñetas en donde los psicólogos normalistas explicitaran en los juegos de la infancia la experiencia de placer. Las veces que figura mencionado no figura con carácter causal, por ejemplo en la excitación de los niños al correr en Mercante (Mercante, 1930, p 51), o en la descripción la expresión sentimental exagerada y extrovertida de las jovencitas, -como mostramos en la sección 3.1. del capítulo 3-. Señalamos controversial que la psicología hiciera sistemáticos esfuerzos por neutralizar la fantasía, la expresión emocional y la excitación infantil, el trabajo de la escuela era que estos aspectos desaparecieran. No es menor que en los textos aparezca la mención a como se apagaba la espontaneidad y la emotividad de las niñas y los niños “pasadas las primeras primaveras”. Consideramos valiosas estas caracterizaciones porque configuran el suelo de lo que era posible de pensar en los inicios de la psicología argentina y al nombrar desde esas categorías al niño y a la niña promovían una forma de comprensión de su existencia y vida de relación. Planteamos que estas formas de la psicología de concebir la infancia en los supuestos potenciales, los límites y las expectativas sobre su futuro pudieron influir en las interacciones y propuestas del entorno vincular y por lo tanto en la constitución subjetiva. El estudio histórico abre interrogantes sobre los recorridos significativos y las concepciones actuales sobre la niñez, la función de la educación y las leyes y derechos para los niños hoy.

### **3 El desarrollo psicológico de los normales y las rebeldes capacidades creativas y de proyección subjetiva en la infancia**

#### **3.1. Estudios sobre el juego infantil dispuestos para la recepción argentina. La espontánea condición subjetiva**

En el núcleo temático anterior demostramos como los autores de la primera psicología argentina abordaron selectivamente las aptitudes infantiles y priorizaron ordenamientos entre ellas lo suficientemente particulares como para identificar con lo psíquico los intereses escolares, en desmedro de capacidades de la infancia que tenían expresión concreta registrada por los autores pero que no ocuparon un lugar de relevancia, más bien de invisibilidad. En este segundo núcleo temático (en su primera y segunda sección) elegimos profundizar en una de esas categorías en particular, la de las concepciones psicológicas de los autores sobre el juego infantil. La elegimos porque consideramos que el juego reúne para su ejercicio a las categorías relegadas por el normalismo que analizamos en el núcleo anterior (imaginación, fantasía, placer). La categoría permite advertir cómo los psicólogos consideraban a la proyección que los niños y las niñas podían tener de su propia subjetividad lúdica. En la tercera sección de este núcleo indagaremos otra manera de proyección de la infancia, con el concepto científico psicológico de vocación del normalismo, que profundiza la dirección de la infancia hacia su supuesto futuro, mientras que en el capítulo siguiente (en el capítulo 5) abordaremos las capacidades infantiles desde teorizaciones culturales no científicas y desde la misma experiencia de infancia registrada en los documentos de la época. En esta sección elegimos analizar la postura teórica de un autor emblemático para la psicología normalista argentina, muy criticado por las consecuencias de sus afirmaciones al aplicar indiscriminadamente el principio de la evolución a la psicología y la sociología, un “darwinismo social” plagado de aplicaciones sociales de la teoría de la evolución en comunidades humanas con consecuencias racistas y clasistas: Herbert Spencer (Smith, 1997/2012; Lafuente, 2017). Confrontamos con un modelo psicológico valorado por la primera psicología argentina para poner en evidencia que la forma que la ciencia local tuvo para abordar las funciones psíquicas fue muy particular, determinó la concepción de desarrollo infantil y la entidad dada a la subjetividad en la infancia, operó y fue selectiva de las fuentes internacionales. El evolucionismo social más radical tuvo más cuidados con la entidad subjetiva de la infancia, la organización de sentidos y la historicidad intelectual y afectiva de la vida del niño, que la recepción local realizada por el positivismo normalista. La adhesión a los principios evolucionistas no definió la concepción científica psicológica de la infancia.

Después de largos siglos de ceguera, se estima, al fin, que la actividad espontánea en el niño de las facultades que se refieren á la observación tiene su significación y su utilidad. Lo que se estimaba antes en él como un juego, como una curiosidad sin objeto, como una prueba de malicia, según los casos, se ha reconocido que es el procedimiento mediante el cual adquiere el espíritu humano las nociones en que se basará toda su futura ciencia (...). (Spencer, 1861, p. 86)

Herbert Spencer planteó la importancia psicológica del juego infantil espontáneo, lo invistió de significación subjetiva, lo apartó de actividades reflejas instintivas y automáticas décadas antes que Mercante y Senet lo desacreditaran como objeto intelectual de sus psicologías.

Atendemos a la interacción y articulación (en oposición a la fragmentación y reunión selectiva según las necesidades de la escuela que analizamos en la sección 2.3. en Mercante y Senet) de las funciones intelectuales, la atención, los sentimientos, el placer y el juego, que Spencer tejió en su psicología para la infancia, unificados desde la significación ordenada por el niño como agente:

La opinión empieza a convencerse de que cuando un espíritu que está en vías de desarrollo experimenta una curiosidad de cualquier género, es porque se halla en condiciones de asimilarse el objeto de esa curiosidad y porque dicha asimilación es necesaria á su progreso; que, por el contrario, la repulsión que experimenta por tal ó cual estudio que no sea entretenido prueba que el objeto de éste se le presenta prematuramente ó bajo forma indigesta. De aquí los esfuerzos que se despliegan para que el estudio sea entretenido en la infancia é interesante en la juventud; de aquí las discusiones. Acerca del valor de los juegos en la educación; de aquí la estima que se tienen las canciones de las nodrizas y los cuentos de hadas. De día en día se va adaptando más el plan de educación al gusto de los niños. ¿Ama el niño ese estudio? ¿lo sigue con gusto?, preguntamos sin cesar. (...) El ascetismo desaparece de la educación como desaparece de la vida, y el fin ordinario de la legislación política – el bienestar- es ya también, en gran parte, el objeto de los reglamentos del colegio y de los cuidados de la nodriza. (Spencer, 1861, pp. 88- 89)

Observamos que el autor tuvo en cuenta las interacciones con las demás personas de su entorno por fuera de la escuela y muy tempranamente en la vida, a la vez que estableció



críticas a la educación escolarizada que no haya mantenido el interés, el gusto y la motivación y la excitación intelectual del niño -y puestas en relación desde un sentido atribuido por el niño-.

Siempre que haya dudas sobre cuál de dos modos o dos órdenes de estudio está en más armonía con los principios anteriormente establecidos, podemos sin temor de equivocarnos apelar á este criterio. Aunque uno de los dos métodos parezca mejor en teoría, desde el instante en que no despierte interés ó lo excite en menor grado que el otro, debemos renunciar a él; porque los instintos intelectuales del niño son guía más segura que nuestros razonamientos. (Spencer, 1861, p. 108)

El psicólogo inglés tomó la proposición de Pestalozzi ¿Hay en el niño excitación agradable? Esta posición es opuesta a la subestimación de la significación subjetiva y de la afectividad de la infancia de las teorizaciones de los primeros psicólogos argentinos. No fue este el Spencer recibido en nuestro territorio. La óptica era otra: “La necesidad que tiene el niño de que todo se le diga proviene de nuestra estupidez, no de la suya” (Spencer, 1861, p. 107).

Spencer suponía al desenvolvimiento individual un mecanismo de supervivencia basado en la selección natural, no obstante, hacía referencias explícitas al impacto en el individuo de las formas de crianza y el determinismo en la adaptación y el desenvolvimiento infantil. Los factores innatos del desarrollo no pesaban como las formas ofrecidas de los adultos en el trato cotidiano.

Privándole de los conocimientos á que aspira, recargando su memoria de conocimientos que no puede digerir, determinamos un estado morboso en sus facultades y provocamos un disgusto profundo en su espíritu á todo estudio, y cuando la indolencia estúpida del maestro que así procede, unida al régimen que se le sigue imponiendo, conducen al niño á no comprender nada sin explicaciones y á ser simple recipiente de nuestras propias ideas, concluimos que la educación sólo puede tener lugar por vía de la transmisión.

Autores de la pasividad que caracteriza al niño, la convertimos en motivo para continuar la aplicación de nuestro método. (Spencer, 1861, p. 107)

Atendemos en la cita a un descrédito de Spencer por la educación escolarizada en tanto desgana o apática imponía un formato que coartaba la libertad de elegir del niño. Sin embargo, señaló esencial la actividad atenta del niño como sujeto cognoscente que se

educaba por transmisión, no por cúmulo informativo. Acusó a los educadores que confundían esto que concebían a la niñez como un sujeto pasivo, objetivado en un receptáculo de datos no comprendidos. Planteamos que la dura crítica que realizó Spencer a la psicología de la pedagogía de los “autores de la pasividad” podría haber sido útil cuarenta años después dirigida a sus seguidores argentinos Rodolfo Senet y Víctor Mercante.

*Decir las cosas á un niño y mostrárselas no es enseñarle a observar, es convertirle en simple receptáculo de las observaciones ajenas; es debilitar, más bien que fortalecer, su disposición natural á instruirse espontáneamente; es privarle del placer que proporciona la actividad cuando la corona el éxito; es presentarle la atractiva tarea de adquirir conocimientos bajo la forma de una enseñanza rutinaria y producir con ello la indiferencia, el disgusto que con frecuencia experimentan los niños por estas lecciones. (Spencer, 1861, p. 116)*

Curiosamente, esta concepción del psiquismo infantil fue opuesta a la tenida en cuenta por Mercante y Senet. Estos autores tampoco mencionaron en sus teorías la manifiesta posición contraria de su fuente extranjera para su crítica, la radicales y centrales diferencias quedaron totalmente invisibilizadas (Malagrina, 2016a).

Bajo el punto de vista de las facultades intelectuales, podemos estar ciertos de que, en condiciones normales, la actividad sana es agradable y la actividad que no sea agradable degenera en morbosa. Aunque hasta aquí el sentimiento no se adapta sino muy imperfectamente á esta ley, la inteligencia la obedece casi por completo; al menos así se observa en el niño. (Spencer 1861, p. 108)

Se registra en Spencer de manera sistemática observaciones sobre el placer de los niños, pudiendo variar la significación y el deseo en la medida en la que fueran haciendo ajustes, modificaciones, transformaciones con esas experiencias en el recorrido ontogenético (por oposición a la indagación realizada en el núcleo temático anterior en este capítulo):

Pero de todos los cambios que se producen, el más significativo es el deseo de tornar el estudio más bien agradable que penoso, deseo basado en la percepción más o menos clara de este hecho: que el género de actividad que agrada más á cada edad es precisamente aquel que le es saludable, y viceversa. (Spencer, 1861, p. 87)

Spencer confiaba en el saber del registro del placer y del displacer en el niño para discriminar lo saludable, creemos que esta teoría tenía como base un respeto supremo por

la sabiduría de la Naturaleza. En el caso de los autores argentinos podríamos decir que por sobre el respeto a la sabiduría de la Naturaleza ponían el supremo respeto por sus propios saberes. Ellos sabían qué era lo conveniente y saludable para el niño normal: “La repugnancia que experimenta ante tal o cual estudio, con gran disgusto del maestro, no es repugnancia innata, sino repugnancia indeterminada por el sistema poco juicioso con el que se sigue” (Spencer, 1861, p. 108).

En la psicología de la niñez de Spencer no había aptitudes innatas, estaban anudadas por la transmisión asertiva o poco aprehensiva, el niño inauguró el valor que tenía para sí un conocimiento con su experiencia. Es allí en donde la categoría de juego tomó un lugar destacado en la psicología infantil de Spencer. El juego espontáneo de las niñas y los niños tenía como motor el placer. El placer era el parámetro de que el proceso educativo se estaba constituyendo exitoso y saludable (normal): “En efecto, la actividad espontánea á que los niños tienen tanta inclinación reconoce por móvil el aliciente del placer que causa el saludable ejercicio de las facultades” (Spencer, 1861, p. 109).

Para otros autores extranjeros la normalidad infantil no precisó de los criterios externos de los profesionales psicólogos y sus estadísticas, el indicador de lo normal en la infancia se constataba por autonomía subjetiva cada niño o niña habilitada desde un concepto fuerte de historicidad de sentidos de ese recorrido particular:

Opinaba Pestalozzi, (...) que hay cierta educación que debe empezar en la cuna. Quien haya visto los ojos de un niño desmesuradamente abiertos fijándose (Spencer, 1861, 109) en todo lo que le rodea, sabe que su educación de hecho empieza desde aquel momento. Aquellos deditos que todo lo tocan, con los que lleva a la boca cuantos objetos halla á las manos, sirven que para que su espíritu de los primeros pasos en el camino que conduce al descubrimiento de los planetas invisibles, la invención de los métodos algebraicos, (Spencer, 1861, p. 110)

No obstante, para ofrecer a la ciencia esta observación como psicólogo había que tener la experiencia de ver a un niño en la cuna, por lo tanto considerar que no todo lo valioso de un niño empezaba con la escuela. Encontramos una pregunta por el origen en Spencer porque el origen de las actividades psicológicas no estuvo marcado arbitrariamente desde la conveniencia de un proyecto político educativo formal. Las experiencias de los primeros psicólogos normalistas transcurrían exclusivamente en el laboratorio escolar, no obstante

(mostramos en el capítulo 2 y 3) aseguraron de manera explícita que ese era el comienzo de todo lo que tenía valor.

La concepción psicológica de niñez de Spencer presentó un interés definido por saber de la experiencia del niño y la niña antes de que entre a la institución escolar. Supuso una temprana y extendida historia de sus intereses cognoscitivos y de sus deseos acompañados por placeres y displaceres (que consideramos no está debidamente reconocida en las psicologías que siguieron estos puntos como ejes de sus proyectos, ni por las historias de la psicología). Spencer, con el ancla darwinista social clasista y racista dejó sentado un antecedente para combatir esas discriminaciones. Habilitó una pequeña gran pregunta por el origen de los procesos superiores y buscó respuestas en las experiencias iniciales sobre el origen de la inteligencia, el placer y la actividad espontánea generando un antecedente a las concepciones sobre la autonomía subjetiva de la infancia, que podían prescindir de los dañinos motes de las herencias del comportamiento.

Se observa el placer con que el niño muerde sus juguetes, palpa los brillantes botones de la chaqueta de su hermano y tira de los bigotes de su papá (...), y como su rostro se alegra con una sonrisa oyendo la cháchara de su nodriza (...). Afortunadamente, los hábitos de las niñeras y de las nodrizas responden bastante bien á estas primeras necesidades de la educación. (Spencer, 1861, pp. 111- 112)

Probamos que el clasismo y sexismo, sostenido en la funcionalidad de la figura de la nodriza del evolucionismo spenceriano, tuvieron una excelente recepción argentina en las psicologías de Mercante y Senet. Sin embargo, planteamos que la observación sistemática del niño antes de la escuela y toda la construcción afectiva e intelectual ordenada desde el placer del juego resultó un sesgo de invisibilidad absolutamente impermeable en la psicología local. Analizamos en el capítulo 3 en su sección 3.3., la sistemática desvalorización y devaluación de la primera psicología a la coeducación con las familias de los niños/ alumnos y el monopolio del saber en la función docente representante del Estado nacional, en el nombre de la neutralidad científica positivista. Sin embargo, la polémica ciencia/ no ciencia no era suficiente argumento porque las afirmaciones de Spencer podían constatarse desde las observaciones empíricas: “¿Hay nada más manifiesto que el deseo de simpatía intelectual que experimentan los niños?” (Spencer, 1861, p. 112).

Señalamos que a la probatoria de la observación sistemática de amplio rango (temporal en el recorrido vital de los niños y de contenido, habilitando otras experiencias infantiles para ser estudiadas) de los “escenarios de experiencias” (Koselleck, 1993) infantiles, le sumamos el interés intelectual de Spencer en la atención de los adultos brindados permanentemente al niño. Puso el acento en esa continuidad (un sostén que se tenía que hacer costumbre), basada en el vínculo: “Ved como entra en la habitación gritando: “Mamá, mira esto; mamá, mira aquello!”, costumbre que conservaría por largo tiempo si la mamá ignorante no le prohibiese molestarla” (Spencer, 1861, p. 114). Mostramos cómo Spencer desde su concepción evolucionista partía de prejuicios que justificaban gravosas desigualdades de etnia y clase y de género, en tanto en la primera infancia los adultos dedicados a la educación eran mujeres, - afirmó que los hábitos de las niñeras y de las nodrizas respondían bastante bien a las primeras necesidades de la educación que eran elementales (Spencer, 1861). Sin embargo, llama la atención que cuarenta años antes de la sistematización de la primera psicología argentina el autor sostenía que las mujeres podían ser ignorantes o inteligentes -son muchas las referencias que pueden encontrarse en el texto-, sin un prejuicio de género homogéneo para todas ellas como hemos comprobado se explicitó sistemáticamente en las producciones científicas de la psicología normalista: “Ved cómo una madre inteligente dirige las lecciones de su hijo según este método” (Spencer, 1861, pp. 114- 115).

La madre ignorante podía aprender, no era un diagnóstico de incapacidad designado de forma determinista por su género. En las producciones científicas de la psicología normalista no encontramos citas en donde los científicos locales hayan calificado a una madre de inteligente (salvo una cita en la que aparece como ponderación a la mujer ser una “esposa es suficientemente razonadora para interpretar al marido” como presentamos en el capítulo 3, sección 3.3.) muy por el contrario las insistencias en la falta de raciocinio y fragilidad inestabilidad intelectual de las mujeres como género son las recurrentes.

La documentación sobre el dibujo infantil en la primera psicología argentina es muy escasa. En Mercante figuran algunos textos sobre la importancia de la figuración (pero refieren a los dibujos de las láminas para sostén material de las lecciones confeccionadas por el Consejo General de Educación o los docentes, otro ligado a las clases de estética y

otro referencia brevemente los contenidos elegidos por niñas y niños en un dibujo libre (prueba para Mercante de la labilidad intelectual y poca profundidad de las elecciones niñas). El grafismo no fue vinculado a otras capacidades infantiles como la proyección imaginaria de la subjetividad del niño, ni como su expresión afectiva. Spencer por lo contrario interrogó al dibujo como expresión del niño, así la estudió puesta en relación:

¿Cuáles son los objetos que el niño procura representar primeramente? Los voluminosos, los que tienen color agradable, aquellos á que asocia a sus placeres, las personas que le han causado alguna emoción, las vacas, los perros, que les interesan por los numerosos fenómenos que ofrecen, las casas que ve diariamente y que le llaman la atención por sus dimensiones ó por el contraste que ofrecen sus partes. (Spencer, 1861, p. 121)

El foco no estaba en un niño al dibujar pudiera cumplir con los baremos grupales de un nivel que señalaba si estaba “bien” o “mal”, sino si había una secuencia ontogenética en el desarrollo de sus facultades (Malagrina, 2015a, 2016a):

No es razón suficiente para desechar nuestro método el que estos primeros ensayos sean confusos é indefinidos. No importa que las formas sean grotescas; no importan que los colores sean chillones y formen chafarrinadas. No se trata de saber si el niño dibuja bien; se trata de saber si desarrolla sus facultades. (Spencer, 1861, p. 122)

Spencer utilizó el concepto de “capacidad” para eso que podía desarrollarse, en cambio observamos cómo Mercante y Senet utilizaban preferentemente la categoría de “aptitud”, que señalaba si la habilidad estaba favorecida hereditariamente. Como mostramos en el capítulo 3, literalmente: lo que Natura no daba, Salamanca no prestaba, si el niño no tenía esa aptitud para los normalistas la educación no tenía “nada” que hacer. Respecto de limitaciones prefijadas en las interpretaciones psicológicas que generaron discrepancia y discriminación, también señalamos una gran diferencia entre la perspectiva spenceriana del juego infantil que denunció cómo la enseñanza desigual dejó en inferioridad de condiciones a las niñas (como probamos en el capítulo 2):

Este miedo, sin embargo, carece de fundamento, porque si los juegos activos permitidos a los niños no les impiden tener más tarde maneras de caballero, ¿por qué esos mismos juegos impedirían á las niñas adquirir á su tiempo maneras de señora? (Spencer, 1861, p. 225)

Desde otro tema relevamos cómo Senet y Mercante se esmeraron por resaltar la diferencia entre el rendimiento entre varones y niñas. Demostramos en el capítulo 2 que con deficiente probatoria Mercante se embanderó en ser el psicólogo que había “descubierto” la “diferencia psicológica de los sexos”, al afirmar discapacidades en las niñas y su repercusión en la formación de aptitudes psicológicas. Respecto de los juegos resurge la polémica, Spencer acusa de generar desigualdad a los establecimientos de educación para señoritas, que consideraban transgresiones punibles a los juegos ruidosos a los que cotidianamente juegan los niños, prohibidos por temor a que adquieran hábitos impropios de señoritas bien educadas:

Como se había prohibido el ejercicio espontáneo y se veían claramente los efectos de la falta de ejercicios, se ha adoptado un sistema de ejercicio ficticio, cual es la gimnasia. Ciertamente que más vale este que nada; pero negamos formalmente que sea un equivalente del juego. Los inconvenientes de este sistema son, á la vez, positivos y negativos. (...), sobreviene más pronto la fatiga (...) no sólo se distribuyen desigualmente los efectos del ejercicio, sino que, no yendo acompañado de ese placer, es menos saludable, pues aun cuando no enojen al alumno por el carácter de lecciones que revisten, esos movimientos, monótonos se tornan molestos careciendo del atractivo de los juegos variados. (Spencer, 1861, pp. 225- 226)

Sin compromiso subjetivo desde un sentido, sin placer, el ejercicio mecánico no es equivalente del juego para Spencer. Sin un agente que lo signifique y disfrute pierde toda su esencia.

De aquí la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia. El extremo interés que lo niños toman en el primero, la alegría desordenada con que se abandonan á sus locas ocurrencias, son en sí mismos tan importantes al desarrollo físico como el ejercicio que les acompaña. Y por carecer de estos estímulos morales, la gimnasia es esencialmente defectuosa. (Spencer, 1861, p. 227)

Según la psicología infantil de Spencer la organización de los sentidos era central para las explicaciones sobre el desarrollo de las facultades psicológicas, que suponía que la acumulación y repetición de ejercicios en la gimnasia o la mera acumulación de conocimientos, entorpecía el progreso del pensamiento: “Es erróneo asimismo, porque supone que la adquisición de conocimientos es el todo, y olvida que la organización de ellos

es lo más importante, y para conseguir las requieren dos cosas, á saber: tiempo y trabajo espontáneo del pensamiento” (Spencer, 1861, p. 242).

La concepción de la autonomía en la organización del pensamiento desde la actividad infantil precisaba de un tiempo que señalamos que la escuela común no estaba dispuesta a emplear por su imperiosa urgencia (Malagrina, 2015a). Además esa confianza en la organización de sentidos a cargo de los niños era imposible compatibilizar con una psicología que consideraba que la energía sexual y la afectividad eran un peligro para la educación. Lo central de la concepción de infancia de Spencer no tenía posibilidades de recepción, considerando los intereses intelectuales locales como: “De ahí que todo esfuerzo didáctico, a los 13 ó 14 años, en el sentido de fijar conocimientos y elaborar conceptos, resulte malogrado por una cosecha pobre a veces, sin frutos” (Mercante, 1930, p.156).

La contraposición intelecto/ conocimiento versus afectividad/ sexualidad definió gran parte de la psicología de Mercante y de Senet, con controversias que parecieron desestabilizar el “nuevo modelo” de lo pensable en ciencia que citamos de Marcel Gauchet al comienzo del capítulo. En temas puntuales como el origen de las facultades o el advenimiento de la sexualidad púber y adolescente, vez de ordenar una psicología desde un monismo energetista basado en la teoría de la evolución y la unificación del sistema nervioso, parecieron convivir con hipótesis dualistas en donde era incompatible la emoción y la energía sexual con formas más racionales y reflexivas. Otros autores pudieron sortear el problema apostando a una organización que tolerara el conflicto, que use la energía sexual para que se viabilicen los deseos (suponiendo en ellos afecto e interés cognoscitivo) y con la administración de la subjetividad infantil por parte de un agente de sentidos históricos con la transformación de lo distinto surgiendo de lo mismo al sofisticarse, como el devenir psíquico), que llevaron a los normalistas a contradicciones imposibles de sortear: como afirmar que los “intereses” del niño son “biológicos” (Mercante, 1930, p. 155), o impedir que los púberes y adolescentes puedan acceder a contenidos que aludan a lo sexual en la literatura y el cine (“como proveedor de centros perceptivos”) porque la excitación que no predispone para el estudio y porque la “absorción es fatal” (Mercante, 1930, p. 360) empobreciendo la concepción de niñez y limitando los recursos para su desarrollo sin expectativas de autonomía progresiva.



Los sentimientos estéticos, tan íntimamente relacionados con la vida sexual, sufren un profundo cambio al comenzar la pubertad, como lo sufren las sensaciones y las ideas dignificadas por aquellos. De esta suerte, los motivos del interés, eje didáctico de la enseñanza, dejan de ser pueriles, para tener una razón más profunda basada en la selección sexual, en la selección intelectual, en el mejoramiento de la especie, en el mejoramiento de los conceptos. (Mercante, 1930, p.155)

La indagación que realizamos hasta aquí cobra valor al ser confrontada con las citas que eligió Mercante para citar a Spencer. Vimos la dedicación de Spencer a trabajar al juego infantil (en particular el juego espontáneo) de manera central y compleja. Sin embargo, las citas que seleccionó para su recepción son muy ajenas al abordaje que hemos documentado (Malagrina, 2016a). El juego infantil que Mercante afirmó que teorizó Spencer es una simple descarga sin sentido (meramente energética), resabio biologicista del automatismo del sistema nervioso: “Respecto del juego, conocemos la teoría de Spencer, según la cual, los movimientos producidos fuera de una utilidad inmediata, se deben a un excedente de energía que busca descarga” (Mercante, 1930, p. 48).

La perspectiva simplista y biológica que Mercante eligió marcó su senda en todas las demás referencias del estudio del psicólogo normalista sobre el juego infantil:

La de St. Hall (Adol.) y L. Guglick, según la cual los juegos no son sino restos atávicos, actividades pasadas que reaparecen en el niño en razón de esa ley biogenética por la que el individuo recapitula la especie, pues los juegos evolucionan a través de las infancias en la misma forma que a través de la raza; la de Karl Gross, según la cual se trata de un ejercicio preparatorio para la vida seria, es decir, un modo de ejercitar el músculo y la inteligencia cuando no se tienen suficientes motivos para su actividad; la de Carr, según la cual es un estímulo del crecimiento de los órganos, especialmente del sistema nervioso, y un ejercicio complementario o de compensación para entretener los hábitos recientemente adquiridos, al mismo tiempo que desempeña una acción catártica o purgativa de nuestros instintos, es decir, librándolos de las tendencias nocivas a nuestra civilización; la de G. A. Colozza, según la cual es un ejercicio de actividades para adquirir nuevas experiencias, con los sobrantes de energía que dejan las necesidades comunes, una vez satisfechas. (Mercante, 1930, p. 48)

La primera observación que hacemos, resalta los tres últimos sentidos extranjeros con los que Mercante compuso su marco teórico. El psicólogo argentino señaló que “las teorías enunciadas, a nuestro parecer, no están en pugna”, porque “los hechos y las historias las explican a todas” (Mercante, 1930, p. 49). No obstante, señalamos que no utilizó estos últimos sentidos para la interpretación de los juegos infantiles. Durante el Capítulo III *El niño Las actividades espontáneas*, no utilizó como recurso explicativo conceptual para el juego niño la ejercitación de los hábitos recién adquiridos, ni el juego en términos catárticos, y aunque entendió que el juego era un sobrante de energía que la escuela debía administrar de otra manera, consideró que su placer estaba ligado al vencer o ganar, “un triunfo rápido”, al no esfuerzo, no como un plus de placer resultado de un proceso psicológico ya realizado como afirmaba Colozza. Son categorías que seleccionó, aunque no se amalgamaron en su trama interpretativa, el juego de los alumnos argentinos de Mercante quedó permeable a estas interpretaciones. Anunció una relación de “complementación” conceptual, que luego no articuló con esas formas de entender la experiencia infantil. Podríamos pensar que fue su marco teórico referencial porque era la única manera de concebir científica y evolutivamente el juego en la época, mencionando a Spencer y a Pestalozzi pero sin integrar significativamente sus propuestas de interpretación (Malagrina, 2016a).

Desde nuestra perspectiva historiográfica, establecemos relaciones de revisión entre las teorías y las prácticas, y de tener presente un entretendido de valores no científicos que dan cuenta de las composiciones de las particularidades de las tradiciones psicológicas (Danziger, 1979/ 1994; Rose, 1996/ 2005; Prillentsky, 1997/ 2001; Brinkmann, 2010). Mercante presentó en el manual sobre Pedagogía el modelo de interrogación, de dieciséis observaciones pedagógicas realizadas durante el año 1917, seleccionadas de veinticinco que sumaron unas 708 páginas de una carpeta ejemplar realizada por la alumna del Profesorado Primario, llamada Olinda Meyer. Los temas de las observaciones seleccionadas versaron en: aula, laboratorio, material didáctico, táctica escolar, cualidades del profesor, gobierno y disciplina, clase de lectura, aritmética, etc. Detalló en casi todas el desglose del interrogatorio guía ejemplificando la descripción y el desarrollo del tema. En el mismo aclaró el número de páginas que le llevó el tratamiento de la observación a la aspirante a docente de la escuela común, por ejemplo: “(Tratada en 30 páginas)” (Mercante, 1930). Elegimos

una observación que compromete una mirada del/la practicante para ser docente sobre las experiencias de las niñas y los niños en la escuela:

Octava observación.- *Actividad motriz del alumno en el recreo.* –

I. ¿Qué amplitud tienen las galerías con respecto a las aulas?

II. ¿Cómo las emplea el niño en el juego?

III. ¿Qué condiciones de higiene, extensión, pisos, amplitud, abertura, ventilación, aireación, etc., contienen las superficies del edificio ventilado al recreo?

IV. ¿Está de acuerdo su capacidad con la exigencia higiénica de los alumnos?

V. ¿Cuál es la característica saliente de la actividad en el recreo; juegos favoritos; los modales; son bruscos, suaves, graves, activos, graciosos, naturales?

VI. ¿Qué conclusión moral puede usted deducir de sus juegos, en general, y en particular de algunos casos que usted puede observar?

VII. ¿Cuáles son los movimientos libres; revelan cultura?

VIII. ¿Los movimientos reglamentarios son realizados con corrección y en qué forma y por qué?

IX. ¿Cómo es el lenguaje? ¿Es grosero, culto, suave, onomatopéyico; gritan cantan, discuten? ¿Cuál predomina? (Mercante, 1930, pp. 380- 381)

A diferencia de las otras quince *Observaciones Pedagógicas* seleccionadas por Mercante como modelo para los futuros maestros, particularmente la Octava observación fue la que no estuvo desarrollada por el autor en su libro, tampoco aclaró la cantidad de páginas que convenía a los practicantes desplegar para su tratamiento. Señalamos muy llamativa esta ausencia en la formación práctica de la enseñanza que omitió Mercante. Mercante no supervisó en las prácticas de la enseñanza la observación del practicante docente en el interés del niño y en su placer. Fue la única pauta no desplegada en la supervisión de la enseñanza, no dio razones para ello. Como observable de las experiencias de infancia de interés y placer en el aula quedó subestimada por Mercante.

¿Qué lugar tenían en las prácticas las actividades espontáneas para los propulsores de la Escuela Activa en Argentina? ¿Qué lugar tenía el juego y qué interésó que los futuros docentes sistematicen en sus observaciones sobre él? ¿Cuáles categorías psicológicas sobre el juego intervenían las prácticas de observación docente para los maestros y maestras comunes? ¿Qué expectativas alojaban respecto de las experiencias de los niños y

las niñas? Analizamos que la perspectiva higienista y la perspectiva moral o normativa, viabilizó los intereses intelectuales psicológicos, que fueron prescriptos como intervención, para los futuros docentes en el patio de recreos. Son puntuales los interrogantes que se detienen en el niño o la niña como actores, sujetos de su momento de esparcimiento y de su juego. La quinta de las nueve preguntas propuesta por la formación en psicología pedagógica llevó en sí intereses psicológicos, en tanto se detuvo en las preferencias de los agentes del juego, al preguntar por sus “juegos favoritos”. La séptima pregunta se detuvo en la observación de los movimientos libres, haciendo foco en si revelaban cultura. Allí trazó la escuela pedagógica de Mercante su horizonte de expectativa del docente sobre el alumno, a través de las categorías psicológicas intervinientes en la práctica de observación. En la pregunta guía de la mirada docente número nueve, interrogó sobre los cantos, los gritos, las onomatopeyas y los tonos más que como expresión de la subjetividad de la infancia, como posibles clasificaciones del lenguaje.

La psicología normalista se propuso contribuir en el moldeamiento de la sociedad con prácticas concretas, desde políticas educativas públicas y uniformes, interviniendo sobre la niñez. Utilizó categorías naturalistas taxativas, universales y determinísticas tomando el formato de clases de la naturaleza proyectado a situaciones psicológico sociales despolitizando esas situaciones sociales en el sujeto pedagógico y volviendo natural al sistema disciplinario. Utilizaron valoraciones ideológicas y políticas asociadas a categorías científicas, por ejemplo bondad o maldad innatas, inferioridad o superioridad evolutivas, aplicadas a clasificaciones poblacionales (los civilizados argentinos/ inmigrantes o indios; analfabetos/ civilizados; adultos/ niños). De allí partieron las pautas pedagógicas educativas y de crianza, dejando fuera la posibilidad de ocuparse de temas como los intercambios y la construcción de los vínculos en relación con el mundo social con pares y adultos, la autonomía y la legitimidad o no de la expresión de las voces infantiles.

### **3.2. El juego infantil como una categoría del desarrollo psicológico naturalista del normalismo. Si sentido, historia ni placer**

Nos interesa exponer a través del tratamiento de las fuentes primarias, cómo la incipiente ciencia psicológica desplegaba concepciones sobre las capacidades de jugar del niño, que aparecen ligadas a las expectativas de futuro y la vocación atribuibles desde la infancia

(Koselleck, 1993). Marcel Gauchet ha planteado sobre la noción de inconsciente en la historia de la psicología, como aquella que desdobló una evolución al interior del sujeto (Gauchet, 1994). Aquí planteamos que estos tres intereses sobre la vida infantil concentraron las preocupaciones sobre la noción evolutiva de progreso, y trasladaron una idea de la evolución al interior del niño. Así se esperaba que un niño escolarizado deviniera trabajador civilizado, siempre que se despliegue la herencia normal en maduración sin entorpecer lo que aseguraba la biología. La expectativa social de la mano de la psicología de la pedagogía, sin embargo permanecía atenta a no permitir que descarríe nada de la energía necesaria para ese destino anticipando ansiosamente el futuro de los niños. Esta necesidad de control sobre el futuro infantil a través de la orientación vocacional, aseguraba los destinos laborales de los niños, no obstante, pensamos que a su vez ponía en duda la confianza masiva al automatismo de la evolución que tenían científicos como Mercante. Por ejemplo, el juego infantil cuestionaba la categoría de desarrollo psicológico naturalista. Para desplegar esta hipótesis analizamos la concepción científica del jugar que condensaron estos autores y la experiencia de juego infantil. Como la experiencia de juego infantil muy difícil de hallar en las publicaciones de los psicólogos normalistas, acudimos al recurso metodológico de relevar el cotidiano de las niñas y los niños de cien años atrás en otras producciones. Fundamentalmente hicimos uso de la presencia del juego en los cuentos, poemas y narraciones de los libros de lectura sugeridos por el sistema educativo nacional. Tomamos nota para esta investigación de la ausencia de juegos en la planificación prevista en la enseñanza, los recreos, las recreaciones escolares en las fiestas patrias y las vacaciones. Revisamos las concepciones sobre la sexualidad infantil y el género, relacionados con las explicaciones de la maduración orgánica evolutiva espontánea, atendiendo a las categorías de pureza, inocencia, ingenuidad e inconsciencia. Confrontamos con otras miradas sobre la infancia opuestas a la perspectiva oficial uniforme, sostenida en el deseo de explorar y de saber, en la creatividad como fundamento del desarrollo infantil, las capacidades infantiles y los derechos (como el derecho ilimitado de preguntar).

Deteniéndose en los problemas que debían resolverse en el aula, porque ponían en peligro el ritmo de la educación nacional, Víctor Mercante se ocupó tangencialmente del juego. Mercante consideraba al jugar de los niños como un correlato de las funciones biológicas, ligado a la energía somática que aseveraba la actividad desde una función

conservadora, que implicaba una ejercitación muscular para el modelo terminado adulto. Por esta razón el juego infantil no podía ser desterrado de la escuela, venía junto con la energía del niño, pero suponía el riesgo que la misma se desperdicie, no acotarlo o limitarlo “iba en perjuicio de la labor educativa” (Mercante, 1930, p. 49).

Mercante discurría el juego del niño como “un gasto sin utilidad”, porque era “un trabajo sin fin”, sin corolario productivo. Esta definición ponía en evidencia una concepción del juego sin resultado y sin ningún aporte de elemento nuevo al psiquismo del niño. Las actividades que eran descritas y clasificadas como juego eran ejercicios funcionales motrices de repetición, como correr o gritar, que para los autores no tenían intervención del pensamiento ni atribución comprobada de algún componente creativo del niño.

Pero para Mercante por esa carencia de pensamiento y razonamiento del juego del niño no era tonto o loco, el ejercicio y contenido del juego estaba organizado por un formato que excedía al individuo y su acción, estaba asegurado por la especie: “(...) no bien salen del aula, su primer impulso es correr pero no a tontas y a locas (...) formas diversas de la carrera que ejercitaban los mancebos egipcios, caldeos, espartanos, aztecas, incaicos para ser rápidos en combates” (Mercante, 1930, p. 51).

Los psicólogos normalistas pensaban que la memoria filogenética reproducía el pasado de manera inconsciente y homogénea sin precisar de la voluntad ni de la conciencia de los individuos. La explicación del contenido del juego no remitía a un proceso psicológico individual, aunque podía encontrárselo idéntico en cada individuo. La subjetividad del niño que teorizaba Mercante era pasiva, homogénea y encontraba en cada individuo un ejemplar de la especie en el que se replicaría la evolución normal filogenética o se evidenciaría la desadaptación (Malagrina, 2016a). Cada niño reeditaba en su desarrollo instintivo la historia de la especie y daba continuidad al progreso de la cadena genética si avanzaba en complejidad educativa. Mercante afirmaba que en forma experimental “el pasado fluía en las actividades espontáneas del niño”: “No es el juego que carece de fines; es la experiencia heredada de sus antepasados (...) no juega; ensaya” (Mercante, 1930, p. 53).

El juego debía ser tolerado como resabio biológico del pasado que probaba la linealidad de la evolución, pero a su vez debía ser acotado y reconducido al presente educativo del niño que no podía desaprovechar nada de su energía para garantizar progreso actual que ofreciera buenos resultados en el futuro para la nación: “no debe garabatear la pared cuya

limpieza nos encanta; pero el niño necesita realizar la experiencia geométrica de sus antepasados” (Mercante, 1930, p. 54).

Las pocas comunicaciones científicas pedagógicas que mencionan al juego lo hacen describiendo acciones como correr y saltar. Suponían que el juego no necesitaba de elementos adquiridos por la educación y los vínculos, que estaba habilitado por la naturaleza biológica del niño. El juego era natural, el trabajo era necesario. La inclinación a jugar era para los psicólogos normalistas natural en la infancia, por lo tanto precarias y primitivas, mientras que otras actividades necesitaban de cultivo y esmero intelectual. La inclinación al juego era natural en los niños, mientras que el amor al trabajo no. Entonces la disposición a querer jugar era pauta de falta de esmero por lo tanto poco productivo.

Poseemos dos manos, cuyos nombres

Son izquierda y derecha, ahora son buenas  
para jugar apenas;

Cuando seamos hombres

Trabajaran en útiles faenas.

Dos pies tengo también para emplearlos

En correr y saltar durante el juego:

Son débiles ahora, pero luego,

Podré con más provecho ejercitarlos. (Lecciones referentes al cuerpo humano, *El Monitor de la Educación Común*, 1901, p. 339)

El lugar que las comunicaciones psicológicas científicas para la docencia daban a los juegos era absolutamente mínimo. Eran descritas como tareas sin valor, que se esperaban se ejerciten igual por obra del funcionamiento biológico elemental, pero con miras a una manera opuesta de percibir la actividad: el trabajo correspondiente a un futuro provechoso, productivo y conveniente. Señalamos que en la psicología normalista el juego infantil quedó en la vereda opuesta a la de la educación y con él la expresión subjetiva de los niños y las niñas (Malagrina, 2016a): “(...) desde el momento en que ha sonado la campana, los juegos y las voces deben cesar” (Senet, 1928, p. 127).

No obstante, nos resulta llamativo que los científicos comunicaban a los niños y niñas, a sus maestros y padres la forma adecuada de entender a la actividad lúdica de la infancia. Todos los actores debían tener presente el contraste conceptual, -debían saber que jugaban

apenas, no más que eso-, opuesto al trabajo, que los adultos consideraban su hacer sin provecho, y compartir la misma concepción de que jugar era menor.

En los cuentos, poemas y narraciones de los libros de lectura sugeridos por el sistema educativo nacional tampoco se mencionaba asiduamente el juego del niño. Los cuidados y garantías para la infancia librados a los familiares como tutores, o garantizados por el Patronato de la infancia por el Estado, tampoco consideran al juego, refieren a cubrir necesidades de alimentación, salud, educación y ejemplo moral. Los juegos no estaban implementados como parte de la planificación prevista en la enseñanza. Los recreos se acotaban a tiempos de descanso entre las clases, y existen varias menciones explícitas a pausas para interrumpir la actividad intelectual por el peligro que el sistema nervioso colapse con un *surménage*. Figuran menciones a recreaciones escolares en las fiestas patrias y de cierre del año lectivo comprendidas como demostraciones de las aptitudes logradas que no eran juegos, se trataba de representaciones, danzas o recitados de versos memorizados frente a las familias y las autoridades escolares. Figuran menciones a ferias y kermeses organizadas con fines filantrópicos en donde había juegos de destrezas manuales y de fuerza para recaudar dinero para los “necesitados” en donde participaban de las actividades también los padres. En la literatura social estaba identificada la función social, aunque no figuraba no como un espacio lúdico. Menos aún fue nombrado como un espacio compartido entre generaciones lo que hubiera aludido a registros conscientes del vínculo y la transmisión del placer del jugar entre generaciones. Las excursiones escolares tenían el fin exclusivo de la instrucción de las artes, las ciencias naturales y la industria, no con fines recreativos o lúdicos. Recién en 1892 el Consejo Nacional de Educación ideó como novedad construir plazas de recreo para los niños, con colaboración de la Intendencia Municipal para la facilitación de terrenos para su realización en “El año escolar en la República Argentina” (*El Monitor de la Educación Común*, 1892). Víctor Mercante relató una experiencia extraordinaria en la que un año llevaba a paseos sistemáticos a un grupo de alumnos varones en donde se permitían juegos espontáneos, el relato quedó expresado por el autor como modelo aunque a su vez que como una situación excepcional (Mercante, 1930, p. 162). Planteamos que esa experiencia de Mercante no quedó integrada a las nociones teóricas del juego infantil, ni como antecedente de las actividades espontáneas de la infancia por fuera de la escuela. La experiencia realizada ese año en los paseos disfrutables para los



pequeños quedó como una rara muestra que le servía de ejemplo pero que no cobró sistematización. Aunque señaló que favoreció la motivación, la confianza y el interés del grupo de varones que llevó sistemáticamente a esos paseos, no se volvió una rutina sino un enunciado discursivo.

Según reconstruyen algunas investigaciones de la historia de la educación y de la infancia argentina (Dussel, Carli y Puiggrós), hubo más de una oferta educativa en la pedagogía de comienzos del siglo XX, distribuida según los grupos sociales donde los niños pertenecían: para los niños de la oligarquía, normales o pobres. Los niños abandonados, de la calle, los indisciplinados y los niños delincuentes precisaban instrucción especial, porque carecían de tutores confiables que los modelen, y por lo tanto el Estado suplía el hueco social. Les correspondía una educación elemental porque esa psicología consideraba que no tenían las capacidades intelectuales suficientes e instintos no encausados, ambas características atribuidas a seres atávicos primitivos. Las perspectivas culturales, históricas y políticas estaban invisibilizadas desde la psicología objetiva propuesta por los conocimientos del positivismo. No obstante, en las propuestas pedagógicas para la educación nacional también se filtró otra mirada sobre la infancia opuesta a la perspectiva oficial uniforme (Malagrina, 2013a, 2013b, 2014a). También había más de una psicología que sostenía las interpretaciones psicológicas para lo pedagógico desde una manera absolutamente diferente de concebir la niñez, sostenida en el deseo de explorar y de saber, en la creatividad como fundamento del desarrollo infantil, el juego valorado por el adulto y dispuesto al conocimiento, lúcido y constructivo y la perspectiva de epigénesis en la ontogenia. Nos detenemos en indagar algunas puntuales y parciales menciones, que devuelven indirectamente el observable de la experiencia ineludible del juego infantil invisibilizado en los textos de la psicología normalista para la escuela común. A la vez nos muestran que esta perspectiva compleja y enriquecida de la niñez no es anacrónica:

En una particular publicación de *El Monitor de la Educación Común*, el autor desconocido revalorizó una experiencia de “Educación sin libros” que lo sorprendió por el interés que observó en esos niños y manifestó una teoría basada centralmente en el placer y el juego:

Y entretanto el tiempo marcha despertando un interés en el niño que no pasará. Del goce pasa insensiblemente a lo útil, y del juego al deseo de conocer, calcular y comparar (...)

¿La verdadera educación no es siempre experimental? ¿Hay dos individuos absolutamente iguales? ¿No es un problema nuevo cada niño que viene al mundo? (*El Monitor de la Educación Común*, Educación sin libros, 4421).

Relevamos otra publicación que socializó la perspectiva de la Sociedad Kindergarten disfrute (*El Monitor de la Educación Común*, llamado El juego de los niños y su educación, de autor desconocido). El autor afirmaba que los niños de todas las edades y sexos desde que empezaban a caminar y a hablar, desde que tenían los instrumentos de la palabra y el movimiento, “ya pueden entregarse libremente a sus juegos y sus goces, esos goces que son el motor de todas sus acciones” (El juego de los niños y su educación, 1900, p. 805). Describía cómo las criaturas se “entregaban a sus placeres”. No había juguetes más de su agrado “que ellos que ellos eligen o que suelen ver en manos de sus mayores porque poseen en alto grado un espíritu de imitación”. Identificaba el juego “acompañado del deseo de saber y examinarlo todo implicando el intelecto”. Por oposición a la concepción de la psicología normalista, ésta daba continuidad a la vida afectiva e intelectual del niño en el juego y no lo tomaba como un ejercicio o resabio biológico que debía controlarse o anularse para dar lugar al futuro laborioso y adaptado. Explicitó la satisfacción de lograr diversión y recurrió a un ejemplo vivido por el autor (autorreferencial, como analizamos en el capítulo 5 de la tesis) recordando esa afectividad desplegada por el juego en relatos de su propia infancia con conciencia del (El juego de los niños y su educación, 1900, p. 806).

También Adolfo Navarrete planteó en 1909, que mucho se hablaba de la Nueva Escuela, pero que nadie se acordaba de proponer en la práctica áulica del derecho ilimitado de hacer preguntas al maestro que tenía que tener el niño, en substitución del plan de enseñanza en el *El Monitor de la Educación Común*, “El derecho ilimitado de preguntar” (Navarrete, 1909, p. 313). Nos interesa esta publicación al igual que las dos anteriores, en tanto planteó la inquietud, la pregunta inesperada y el placer de la exploración y su carácter lúdico, como manifestaciones de la capacidad constructiva del niño respecto de su intelecto (Malagrina, 2016a). Afirmaba Navarrete “reclamamos para los niños el ilimitado derecho a preguntar”, dejando un precedente en el contenido y el tono del artículo que anticipa las categorías actuales de los derechos de la niñez, donde el adulto debe representar al niño como garante del desarrollo de sus capacidades y potencialidad. La pregunta permitida suponía posibilitaba nueva e ilimitada vida que invadirá la escuela, daba lugar a lo nuevo proveniente

del acto creativo de los niños. Proponía fundar la enseñanza en lo que él consideraba las condiciones psicológicas del niño, que son las que debían dictar la línea de conducta para con el alumno. “concisa y en armonía con el alcance intelectual del niño y con la capacidad del niño” (Navarrete, 1909, p. 313).

En otra comunicación se esboza una concepción semejante cuando al observar la dinámica de los jardines de infantes identificaban al juego ligado al intelecto y al placer en aprender, versión totalmente opuesta a la de las comunicaciones oficiales y los escritos de Mercante. Afirmaban que en estas primeras experiencias, que eran fundantes para las subsiguientes en la vida infantil, el niño “solo debe tener trabajo mental en forma de juego” (*El Monitor de la Educación Común*, Jardines de Infantes, autor desconocido, 1900).

Planteamos en esta tesis que estas interpretaciones situadas en la agencia activa, significativa e historiada sobre la infancia fueron periféricas respecto del discurso oficial, pero existían. No se vieron reflejadas significativamente en las construcciones teóricas identificadas con los discursos científicos promulgados para la formación de docentes, ni tuvieron las publicaciones editoriales del Consejo Nacional Educativo para la niñez. Las oficiales refirieron a un discurso de control y disciplina para el recorrido educativo del niño que asegurara un rígido modelo ciudadano. Proponemos entrever operaciones de lectura en la construcción del saber académico psicológico para la niñez escolarizada y sus implicancias en el poder ligado a las prácticas educativas y las funciones de las instituciones como técnicas que modelan la subjetividad.

La rigidez del plan de estudios y la disciplina encausaban al niño proyectando los profesionales que necesitaba la nación, un sistema flexible y sin rutinas no daba garantías de un resultado sofisticado. Se menospreció la actividad motriz como opuesta al progreso, así el niño de campo gozaba de “más libertad que el de las ciudades” (Mercante, 1930, p. 54). No obstante, hubieran contribuido más si “hubiesen dispuesto de escuela y maestro”, la escuela hacia evolucionar el juego del niño, actualizando filogenéticamente a la humanidad, dirigiendo el juego. Si ese control no estaba dispuesto desde la mirada del adulto: “A menudo el pequeño alfarero prepara la arcilla y da forma a una vajilla arcaica” (Mercante, 1930, p. 55). La operación de lectura tenía una dirección: “La escuela y el colegio pueden y deben crear motivos e intereses que al dar empleo a los sobrantes dinámicos produzcan una utilidad” (Mercante, 1930, p. 50).

Es decir, la psicología normalista no consideró utilidad psíquica en el juego, por eso podía anularse o permutarse con tareas escolares: “es un gesto de actividad sin fin útil” (Mercante, 1930, p. 51). La escuela pretendía dar utilidad al aprovechar la energía del juego “para la comprensión, el trabajo y la defensa” (Mercante, 1930, p. 51). Mercante identificaba el sobrante de energía. Para él existía, pero era superfluo. Aunque Mercante seguía teniendo presente su “rara experiencia excepcional” de enseñanza con juego espontáneo, se negó a identificar un sujeto en el placer del juego infantil (Malagrina, 2016a). Su psicología no reconoció un beneficio subjetivo en el placer, ni su sentido. Para el normalista el placer y el sentido atribuido al mismo por el niño y por la niña no eran necesarios para la constitución subjetiva del desarrollo infantil, ni para la educación de la infancia. Afirmó: “El juego como programa didáctico, está basado en un concepto equivocado sobre las manifestaciones dinámicas del niño” (Mercante, 1930, p. 51). Mercante consideró el correr y gritar como una salida higiénica para liberar el arraigo de fobias e ideas fijas (no ordenada por el placer ni el sentido agenciado en los sujetos niñas y niños), que podían traer grandes trastornos y contagiar cursos enteros: “Esos fenómenos me indujeron, hace 30 años, a suprimir deberes y a llevar el jueves a la tarde, a todos los cursos a campo abierto con la obligación de jugar y gritar” (Mercante, 1930, p. 162).

Respecto de la expectativa y proyección de las niñas y los niños, tomamos una experiencia de mayo de 1907 en donde los psicólogos normalistas exploraron en 956 alumnos y alumnas, del Colegio Nacional, de la Escuela Normal y de la Escuela Graduada, qué temas deseaban estudiar o escribir. Mercante consideró que hubo mucha diferencia entre lo propuesto por los sujetos examinados, en contraposición al trabajo de la escuela, aunque la experiencia no fue contrastada con los temas usuales solicitados con los maestros. Expresaron sus deseos estudiar y escribir sobre: el campo, el paseo, la primavera, los viajes, las flores, los pájaros. La interpretación de Mercante fue que elegían “todo lo que sería grato, sustituido al deber, a la lección” (Mercante, 1930, p. 116). En la misma experiencia concluyó que las mujeres manifestaron un profundo amor hacia la naturaleza con “cifras tan elocuentes, que no necesitamos comentarlas” (Mercante, 1930, p. 117). También que a los 12 las niñas abandonaban casi en absoluto sus afectos por los animales y las cosas por: “(...) una necesidad incontenible de esparcimiento y de admiración de la

belleza en los cuadros al aire libre en el vuelo y el plumaje de los pájaros, en la policromía de las flores, en la vida de las primaveras” (Mercante, 1930, p. 117).

Los deseos de los varones según la evaluación del pedagogo evolucionaban “no hacia la naturaleza”, -destino que determinaba la psicología de Mercante para las niñas-, sino hacia las “altas actividades abstractas”, curiosidad por las causas de los fenómenos del universo y “el fin moral del hombre en la tierra”. Los varones con la “honda curiosidad que se apodera de su espíritu”, planteaba Mercante “(...) despiertan repentinamente facultades para el análisis, para los juicios, para las generalizaciones y para la imaginación” (Mercante, 1930, 117). Para Mercante eran resguardos regulares de la naturaleza confirmados por sus estadísticas. Aquí afirmamos que se trataba de la experiencia habilitada como normal, así deseaban las niñas y los niños normales. Además constituía del horizonte de expectativas para las niñas y niños que serían formados por los aspirantes a maestras y maestros de la escuela común argentina formados por ese manual de Mercante, hegemónico y vigente y por tres décadas constitutivas.

Spencer –frecuentemente citado por Senet y Mercante- tuvo una concepción opuesta y tajante- Impedir los juegos ruidosos, de importante despliegue físico a las niñas y amedrentar el ejercicio en la adolescencia era privarlas de un normal desarrollo y asegurar un crecimiento físico y moral defectuoso. Sin embargo, los psicólogos normalistas argentinos no hicieron recepción de esta definida y clara indicación de su referente extranjero. Por el contrario, blandiendo *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Mercante, 2018), prefirieron recurrir a Nogrady, un miembro de la Sociedad Húngara, que en su estudio *Los niños y sus juegos*, afirmó que los niños no manifestaban propensión ninguna al juego de las muñecas, mientras que las niñas lo preferían hasta los 12 o 14 años, más intenso a los 9 o 10, cesa a los 15. Sin embargo, también sortearon a Nogrady cuando consideró que a partir de esta edad, “las niñas gustan, especialmente, del ejercicio corporal”. Esa afirmación era contraria a la teoría de género que precarizaba valores para las niñas y mujeres y opuesta a la teoría de la crisis púber de los argentinos pedagogos instrumentadores de la psicología. A partir de esa cita Mercante, sólo en un párrafo y por única vez en un libro de 414 páginas, se refiere a los varones o niños como V. y a las mujeres o niñas como M., en las oraciones que son opuestas a los argumentos

representativos de su posición, por ejemplo: “(...) después de los 10 años, los juegos preferidos son los *que contribuyen* no al movimiento, sino *al aumento de la fuerza física, especialmente* a los 14 años (V. 56%; M. 99%)” (Mercante, 1930, p. 50). El autor no contrasta el argumento, el mismo recurso mimético o negación podría estar presente en: “El gusto por los quehaceres domésticos comienza a los 4 años en los V. a los 6 en las M. y se sostiene hasta los 15” (Mercante, 1930, p. 50).

Sus conclusiones de todo el apartado estadístico citado tomó una tangente: es mayor el interés de los niños (en general) por el juego físico que por el artístico. Curiosamente, esta vez que tenía “porcentajes de experiencias hechas” por autores extranjeros con edades y sexos, se abstuvo de deducir las interpretaciones de dichas discriminaciones fácticas.

Determinar la aptitud es determinar la capacidad para tal cosa, lo que es de trascendencia. (...). En las innumerables estadísticas que hemos obtenido de nuestras investigaciones desde 1890 hasta 1920 (véase Psicología de la Ap. Mat del niño, Crisis de la Pubertad, Archivos de Pedagogía) no hemos medido sino aptitudes y establecido diferencias de capacidades, demostrando así la necesidad de clasificar los niños en grupos (...). (Mercante, 1930, p. 135)

Mercante presentó la paradoja de la “desmentalización” de la enseñanza producida por un infantilismo, -explicitando una definición de lo infantil como algo menos evolucionado en una serie lineal: si era infantil retrocedía-, clasificadas por él ya en las publicaciones de Mercante en 1904, que justificó la necesidad de retroceder en la enseñanza de algunos cursos, como si los alumnos hubiesen sufrido una evolución regresiva:

De repente a los 11 años, la memoria, el razonamiento no responden con la viveza que tenían a los 10, hay una especie de retroceso o infantilización. Quien haya leído con atención este libro, advertirá sin dificultad lo que acabamos de decir. (Mercante, 1930, p. 130)

Tomando el texto de su propio libro como prueba, reforzó la teorización de la crisis de la pubertad con unas investigaciones de Goddard, en las que aseveraba que:

(...) la edad mental, desde los 11 años, tiende a mantenerse en 10 hasta la edad física de los 15, Es decir que el alumno, a los 12, a los 13 y a los 14 años no aumenta la agudeza de sus aptitudes para aprender y para comprender: sufre una detención (...) (Mercante, 1930, p. 131)

Con el estudio de Goddard sobre la regresión en la infancia, -y a la infancia-, Mercante legitimó sus teorías sobre la crisis de la pubertad, que supuestamente debían atravesar los cuerpos de todos los niños y niñas. No obstante, curiosamente, las medidas teorizadas en 1917 y llamadas fenómeno de “desnivel”, propio de la crisis de la pubertad estaban prescriptas como prácticas sólo para grupos excepcionales y muy puntuales con “trastornos” (Mercante, 1930, p.132). Para combatir este gravísimo problema, que contradecía los objetivos esenciales del sistema educativo, la respuesta de su psicología era corregir con un ejercicio continuo sobre pocas materias. Otra vez su teoría sexual de su Psicología Evolutiva era contradictoria con la Psicología General. Sin embargo, consideramos en esta tesis que las limitaciones intelectuales atribuidas a la pubertad estimularon decisiones en los planes educativos, formaron a generaciones de maestras, maestros, profesoras y profesores que aprendieron con él la psicología óptima para la escuela y evaluaron con sus criterios sus prácticas, se impuso en las publicaciones a otros colegas concentrando protagonismo en los medios editoriales oficiales del sistema educativo, regularon decisiones sobre los materiales de clase, formaron una concepción sobre la niñez y la adolescencia con consecuencias para todos los estudiantes. Por ejemplo, Mercante sistemáticamente desacreditó el ejercicio de la imaginación reproductora y la abstracción, presentes en los estudios de de la historia durante la pubertad, consideró un sinsentido insistir en estas clases, ya que los alumnos no podían “apreciar los valores económicos, políticos, comerciales, artísticos de la civilización”. Según sus investigaciones desde los 11 a los 14, conservaban “nociones estafalarias” del curso de Historia Antigua, mezclaban los personajes y sus conquistas, con el mapa a la vista eran incapaces de calcular distancias, déficits que empeoraban para Mercante en la niñas. Advertía falta de coordinación en los relatos, por lo cual estaba convencido “de que el estudio se había hecho sin interés, sin comprensión”, con resultados “tan deficientes como a los 9 o 10 años” (Mercante, 1930, p. 113). Sin embargo, el normalista no tomaba esta dificultad como un problema de tipo pedagógico de su incumbencia, en donde debían transformarse las prácticas para estimular el interés y facilitar la comprensión. Acudió a categorías psicológicas evolucionistas, lo consideró un límite general, deficitario, esperable en el desarrollo natural, el precio a pagar para que los niños evolucionen en su sexualidad y jerarquicen las relaciones de género esperables para que funcionara el orden social basado en el esencialismo biológico binario y heteronormativo. Inquiría: “¿Cómo es posible, nos

preguntamos, que el plan de estudios mantenga esas enseñanzas en primer año o sexto grado, y los profesores consientan en mentirse a sí mismos?” (Mercante, 1930, p. 113). Señalamos en el capítulo 1 sugerencias de Mercante para los planes del sistema educativo, que se ponen en relación con las interpretaciones psicológicas y categorías que ordenan una práctica concreta. Consideramos en esta tesis que hay valores ideológicos y políticos en estas prácticas que se presentan científicas, en tanto alentó y justificó Mercante que los preadolescentes transcurrieran desde los 11 a los 14 años sin ninguna estimulación político social, una dúctil formación “apolítica”, una ignorancia sistemática legitimada por las limitaciones de su biología en desarrollo y sus intereses ideológicos políticos.

Víctor Mercante entendió la voluntad como persistencia no como una dirección del deseo, -que en otra indagación sería interesante comparar con los cuidados de José Ingenieros en el estudio de la conciencia-. La voluntad podía interpretarse para Mercante como tendencias de ejercitación muscular, sobre todo desde “los 12- 16 años”, que Mercante situó en los niños “apáticos por motivos intelectuales”, consideró que las primeras voliciones se verificaban “sin voluntad”. Eso le significaba al autor, que la voluntad no provocaba ningún proceso psíquico “de esa síntesis que nos da la sensación de querer” (Mercante, 1930, p. 165): “Rigen para la voluntad, los principios de la mecánica biológica, de la menor resistencia y del menor esfuerzo que se resuelven, intelectualmente, en tendencias o vocaciones” (Mercante, 1930, p. 165).

Esta caracterización evolutiva era compartida por Senet y Mercante. Senet identificó tres períodos psicogenéticos, la infancia absorbida por voliciones nutritivas, la pubertad con voliciones de dirección genésica desde los 13- 18 años, que se atemperan en el tercer periodo emotivo intelectual (Mercante, 1930, p. 142). El intermedio era considerado por Senet, como un periodo de megalomanía, no morboso estable, sino transitorio, con exacerbación y exageración de los sentidos, “en la mujer sobre todo” (Mercante, 1930, p. 143). Describe en su estudio una caracterización de ambos sexos ilustrando la categorización binaria. En las mujeres no caracterizó sus haceres, sus formas de relación, complejidad de sus afectos, ni actividades. Se acotó a enumerar el uso corporal de: alhajas, cintas, cruces, relicarios, medallas, corazones, herraduras de oro, amuletos, brillantes químicos. En cambio, Senet precisa una carilla y media para caracterizar las acciones y



sentimientos del niño (dejando entrever de paso caracterizaciones de desprecio y prejuicio de clase), como el ejercicio de afectos como la ira, el rezongo, rebeldía, un lenguaje con palabras obscenas “que se enriquece con los términos de gente baja” (Mercante, 1930, p.143):

(...) suele integrar grupos que no conoce, para juegos y caravanas sin propósito determinado, para salteos o para desafíos, o para examinar cualquier insignificancia (...). En el hogar se insubordina (...) hay desarreglo y confusión, Las ropas en el suelo; los libros, notas y escritos en todas direcciones; en el piso, papeles; en el escritorio, manchas y garabatos; en las paredes, figuras (...). (Mercante, 1930, pp. 143- 144)

El horizonte de expectativas de estos psicólogos normalistas habilitó a los varones normales, ya desde púberes a un abanico de experiencias atrevidas, aventuras con curiosidad, libertad de exploración con su consecuente margen riesgo, fuera del hogar, el menosprecio por la estada y el trabajo hogareños (Mercante, 1930, p. 144). Mercante aclaró que Pestalozzi halló en la palabra “desarrollo” la fórmula de la educación, en tanto puso el foco en el “aprendizaje” y la “intuición”. Desarrollo significaba: “(...) interés, deseo y actividad, desde dos puntos de vista: uno receptivo o adquisitivo; otro expresivo o productor” (Mercante, 1930, pp. 216- 217). No obstante, para Mercante: “El niño es un primario, un instintivo, un egoísta que hay que volver altruista” (Mercante, 1930, p. 232). La psicología normalista quería quitarle lo lúdico al niño, las acciones espontáneas del niño, como la del juego, eran “gastos de energía sin utilidad, un trabajo sin fin” (Mercante, 1930, p. 49), que traía costos a la nación. Para Mercante el juego era una actividad primitiva y se agudizaba cuando quienes jugaban eran de las razas que él consideraba menos evolucionadas, - radicalizó más aún la división binaria del psiquismo emoción/ intelecto, así como los prejuicios de orden étnico y de clase-: “Los sentimientos de las razas poco evolucionadas, juegan alrededor del placer o del dolor de las sensaciones; difícilmente en ellas, la vida intelectual produce esas emociones propias de los espíritus sensibilizados por culturas seculares” (Mercante, 1930, p. 60).

Entonces, el juego no despertó interés en sí mismo, ni fue recortado como problema teórico a explicar sino como impulso a controlar, o energía sobrante. Ese sin sentido hizo que Mercante no identificara las significativas diferencias individuales entre los juegos de los niños como si jugaran todos iguales. Sin embargo la identificación e intervención de las

diferencias individuales fue fundamental para estos autores del normalismo respecto de otra forma de proyección de la fantasía de la infancia, que sí estaba legitimada desplegar en tanto tenía el sostén y la sabiduría de la herencia: las vocaciones.

### **3.3. El horizonte de expectativas para la infancia y la proyección del futuro de las niñas y los niños. La ideología patria de la vocación infantil natural**

En esta sección, nos ocupamos de analizar las perspectivas de futuro que los autores de la psicología normalista alojaron para la infancia argentina. Nos interesa precisar la contundente categoría psicológica “vocación” a partir de la cual se justificaron prácticas psicológicas en la escuela de diagnóstico y de orientación en la vida de los niños y las niñas en las escuelas de todo el país. La incipiente ciencia psicológica desplegaba concepciones sobre las capacidades de jugar del niño, las expectativas de futuro y la vocación atribuibles desde la infancia. Estos tres intereses sobre la vida infantil concentran las preocupaciones sobre la noción evolutiva de progreso. Un niño escolarizado devendría trabajador civilizado, siempre que se despliegue la herencia normal en maduración sin entorpecer lo que aseguraba la biología. La expectativa social de la mano de la psicología de la pedagogía, sin embargo permanecía atenta a no permitir que descarríe nada de la energía necesaria para ese destino anticipando ansiosamente el futuro de los niños. Esta necesidad de control del futuro infantil asegurando los destinos laborales de los niños a su vez ponía en duda la confianza masiva al automatismo de la evolución que tenían los científicos. Había que ayudar a la evolución para el progreso, los psicólogos normalistas argentinos eran como unos ayudantes de la Naturaleza.

La orientación vocacional y profesional, y la definición del ámbito laboral, fueron planteadas tempranamente como la necesidad de una orientación profesional para los alumnos “menos dotados”, que se esperaba no siguieran el secundario ni la universidad. Comenzó a cobrar relevancia en la práctica en la década de 1920. Además de aparecer varios trabajos publicados sobre ese tema, se fundó en 1923, por iniciativa de Alfredo L. Palacios, un laboratorio de psicofisiología en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata, con el fin de desarrollar trabajos que fundamentaran la nueva orientación del derecho penal, que se basaba en la antropología y psicología criminal, y abordar desde la psicofisiología los problemas del trabajo relacionados con las condiciones fisiológicas y

psicológicas que determinaban la actitud del trabajador. Alfredo Palacios publicó en 1922, *La fatiga sus proyecciones sociales* (Palacios, 1922). Este estudio y los de orientación profesional mostraban la aplicación de la psicología a la economía política, ya que la salud del trabajador tenía una significación económica. La orientación profesional se atribuía el objetivo de “descubrir la profesión que conviene más a un individuo determinado, a sus aptitudes”. Le interesaba el éxito del individuo, pero tenía a la vez un alcance individual y social. Para la orientación profesional, se utilizaban tanto los tests mentales (Binet- Stanford) y como cuestionarios de perfiles vocacionales y profesionales. La vocación era considerada por Mercante con un importante componente hereditario irreductible por la educación por su cercanía al concepto de instinto fortalecida por una sólida herencia, pero con don niveles menos comprometidos que el instinto (en la tendencia o la inclinación) en donde los componentes innatos estaban menos arraigados y podían tener alguna intervención la educación.

Tres grados de intensidad ofrece la vocación según provenga del instinto, de la inclinación o de la tendencia. El instinto, suma de la vida específica, es el principio animador de los actos reflejos, que la educación puede atenuar, canalizar quizás, nunca reducir a nada. La inclinación y la tendencia son instintos en formación menos activos, más intelectuales en un terreno psicofisiológico que predispone a cierta actividad en la que la atención es fácil, la voluntad dispuesta, la afectividad intensa y la educación eficaz. (Mercante, 1930, p. 58)

En el concepto de vocación los primeros psicólogos encontraban respuesta al cúmulo cultural, un capital humano que no inicia en cada nueva generación. No obstante la apuesta de estos científicos a la escuela, las infinitas y complejas transmisiones humanas entre generaciones quedaban invisibilizadas por estos teóricos siendo la apuesta explicativa la información preformada innata. De paso, esta hipótesis fuerte del normalismo cuidaba las castas raciales y socioeconómicas, desechando posibilidades de bruscos cambios que alteren el orden establecido.

Es la capitalización de la vida civilizada. Por eso las encontramos en trance de genializarse, en las razas amarilla y blanca, en la última, sobre todo, la más evolucionada. Empeñarse contra estas conducciones innatas, pretender corporizar un estado de conciencia de reciente creación en tendencia es, sin duda, un noble propósito de nuestro sistema integral de enseñanza; pero nos entrega una juventud sin aptitudes y sin

conocimientos cuando una parte de ella ha resistido a la terrible pero nunca inexorable prueba del examen. (Mercante, 1930, p. 58)

Con las categorías elegidas el margen de lo desconocido era inmenso e imposible de corroborar desde la probatoria empírica valorada por el positivismo de la primera psicología. Sin embargo esto no evitó advertir de los riesgos de las mezclas que podían anular las garantías de la educación.

Pero cuando las líneas hereditarias y la adaptación no son concurrentes, la concentración es débil y el hijo se resuelven manifestaciones inestables, en esfuerzos abruptos, en perseverancias que mueren al iniciarse, en efectos fugaces, efectos evidente de dos espíritus que combaten en su yo, el sí y el no, un principio que crea, un principio que destruye, una personalidad que se disipa. Difícil de advertir un rumbo, naufragan en él, las previsiones del educacionista. (Mercante, 1930, p. 59)

Planteamos que esta psicología “reunió” actitudes en el niño sin una necesidad de concentrarlas significativamente en un sujeto cognoscente de la trayectoria educativa o en un sujeto psicológico con una historicidad de intereses, deseos y vínculos que ordenaran esos procesos:

La inteligencia es una totalización de aptitudes; por consiguiente, de actividades. En otros términos, es el resultado de las funciones auditivas, visivas, táctiles, gustativas, musculares; del caudal más o menos grande de percepciones fijadas por cada sentido; de la asociación de estas percepciones; de la capacidad elaboradora de nuestros centros mentales; de la imaginación, del razonamiento, del lenguaje, de las emociones, de la voluntad, etcétera. De esta suerte un individuo puede tener una magnífica aptitud visiva y ser inferior desde el punto de vista auditivo; ser un brillante declamador y resultar inferior desde el punto de vista matemático. (Mercante, 1930, pp. 134-135).

El traspaso conceptual de las aptitudes a las actividades es más significativo, en tanto administra al niño/ alumno y lo dispone disciplinado (desde la concepción de infancia de los adultos que se vinculan con él en las instituciones educativas) listo para las tareas escolares.

De ahí la clasificación en *tipos*: tipo auditivo, o mixtos como audovisivo, o de los que resultan de las combinatorias de aptitudes en un grado relevante como literario, musical, científico, artístico o enciclopédico. De ahí las capacidades diferenciales: el pintor, el novelista, el poeta, el matemático, el filósofo, el escultor, el comerciante, el político, en fin,

la inmensa y variada flora de especialidades que caracteriza la civilización. (Mercante, 1930, p. 135)

Fortalecieron la herencia como instancia explicativa de lo que era difícil de explicar sin progresión de las significaciones: “Las tendencias o inclinaciones son caracteres adquiridos y fijos que transmiten los padres a sus descendientes. Las cualidades adquiridas por el individuo ¿puede heredarlas el hijo? Sí, contesta Weismann” (Mercante, 1930, p. 57). Planteamos que en el núcleo temático anterior una limitación de la psicología normalista para explicar el origen de los procesos cuando estos no estaban resueltos por la herencia ni explicables por la educación escolar adquirida, al extremo de haber planteado que había niños sin aptitud cuando ellas no se observaban en desarrollo, no dando ninguna oportunidad ni expectativa al niño de adquirirlo. Mostramos que marco conceptual presentó las mismas dificultades para explicar la vocación infantil: “Los que sin vocación, abrazan una carrera, fracasan a poco andar” (Mercante, 1930, p. 57). Mercante afirmaba, que el adolescente no era capaz de crearse, por sí, intereses sobre una visión clara del futuro (Mercante, 1930, p. 49). En la concepción psicogenética del normalismo no había posibilidad de autonomía subjetiva. Lo que no podía ser resuelto desde la sugestión del maestro para el futuro vocacional del niño o del adolescente era completado por la noción científica de la herencia de las adquisiciones: “Las tendencias son las manifestaciones casi reflejas de la personalidad, el yo mismo; son caracteres adquiridos o fijos que transmiten los padres a sus descendientes” (Mercante, 1930, pp. 57- 58). La controversia se tensaba cuando quedaba una zona gris entre la manifestación indiscutida de la herencia y la insinuación científica del correcto diagnóstico vocacional responsabilidad de la docente. No obstante, podían esgrimirse argumentos *ad hoc*:

La vocación es la convergencia de los caracteres de la especie, de la madre y del padre, no siempre reforzando una actividad, si en ella se encuentran valores étnicos de índole diversa. En los países de inmigración, como el nuestro, las subestructuras psíquicas de adquisición reciente, el yo, tiende a disolverse en razón de la mezcla. (Mercante, 1930, p. 58)

En la cita siguiente se presenta un ejemplo de esta mezcla científico- valorativo. Mercante compara dos escuelas cuyos alumnos proceden de hogares de diferente composición socioeconómica y de distinta mezcla étnica. Mercante fundamentó lo innato de la vocación,

con una estadística obtenida al comparar las respuestas de los alumnos de dos escuelas diferentes, para saber “que deseo manifiestan los niños” (Mercante, 1930, p. 60).

Transcribimos las presentaciones que resumió Mercante de las frecuencias de ambas escuelas de las respuestas al interrogante. La primera era una Escuela Común (Nº 8), la segunda era una Escuela Graduada de la Universidad:

Resumen de primer grado, niños de 8 a 9 años: 4 indiferentes, 30 actividades manuales, 9 actividades superiores

Resumen de segundo grado, de 9 a 12 años: 4 indiferentes, 29 actividades manuales, 32 actividades superiores

Resumen de tercer grado, de 9 a 13 años: 3 indiferentes, 29 actividades manuales, 15 actividades superiores

Resumen de cuarto grado, de 10 a 14 años: 7 indiferentes, 16 actividades manuales, 10 actividades superiores

La escuela graduada de la Universidad, a la que concurren niños de familias acomodadas, nos da, primer grado:

Resumen de primer grado, niños de 7 a 9 años: 7 indiferentes, 7 actividades manuales, 37 actividades superiores

Resumen de segundo grado, de 8 a 12 años: 71 actividades superiores

Resumen de tercer grado, de 9 a 14 años: 1 actividades manuales, 85 actividades superiores

Preparatorio, de 12 a 15 años: 5 indiferentes, 36 actividades superiores ((Mercante, 1930, p. 60)

Observamos el relevamiento de ambas escuelas. Como mencionamos en el capítulo 3, la promoción de año en la época que indagamos en la Argentina, se hacía con los aprendizajes aprendidos, no importaba cuántos años le lleve al niño o a la niña ese objetivo. En la escuela común nº 8 no hay niños de 7 años en el curso de primer grado, en cuarto grado baja llamativamente la cantidad de alumnos en el aula, y esto refuerza desde otro elemento empírico el desgranamiento que hemos planteado como preocupación fundamental de la escuela pública en el capítulo anterior con la información que obtuvimos desde los censos escolares. Para Mercante y sus colaboradores no cabía duda que semejante diferencia entre niños de la escuela común y niños de familias acomodadas debía explicarse por la herencia

biológica de la vocación de los padres hacia su descendencia. Mercante enumera las siguientes profesiones como las que componen la vocación clasificada “actividades superiores”: millonario, rentista, marino y militar. Evidencia las valoraciones sociales no privativas de un estudio posterior a la escuela, sino también valores referentes a criterios económicos y de clase social. La categoría psicológica de herencia vocacional era, para los primeros psicólogos normalistas, la mejor garantía para que no hubiera modificaciones en la estructura de clases sociales, siendo una eficiente arma simbólica para la reproducción del estatus quo sostenido por una pedagogía determinista en la escuela, militada hacia las familias en nombre de la ciencia. Llamativamente este tipo de estudios no aparecieron replicados en la ontogenia de un mismo niño o niña, siendo un procedimiento común entre las propuestas científicas del normalismo. Tampoco los autores mencionaron la utilidad de que otros investigadores las lleven adelante. Consideramos que si esa técnica se hubiera realizado daría por tierra la inestable definición de vocación que argumentan los psicólogos normalistas. No tenemos ese recurso pero mostramos en este capítulo que esta concepción de niñez, sin lugar para el deseo, el interés y la propia historización no fue la única versión científica de infancia. Además acercamos algunas reflexiones que enriquecen la indagación realizada sobre la concepción de esta psicología sobre la niñez. Planteamos que la estrategia fue no replicar para poder sostener la hipótesis de la vocación por herencia. Fortalecemos la hipótesis con otros análisis, de los 249 niños de familias acomodadas de la escuela graduada, sólo un alumno de primer grado eligió ser maestro, mientras que entre los 188 niños de la escuela común se manifestaron 11 vocaciones. Si seguimos irónicamente la interpretación lineal de Mercante del determinismo hereditario de la vocación, en las familias acomodadas no había maestros o maestras, y/ o que las maestras de tiempo completo, (que daban todo para la escuela), no tenían mucha descendencia. Planteamos otro interrogante ausente en los escritos psicológicos que se abocaban al tema de la herencia de las vocaciones en relación a las proporciones de la herencia: ¿Cuántas de las madres de las 249 familias acomodadas trabajaba? Pareciera que la vocación heredable era sólo por lado de padre, en tanto esos niños no habían heredado el cincuenta por ciento provenientes de sus madres. Es interesante que el fue teorizado en los autores. Por último, es particular que en esta ocasión Mercante no haya utilizado su redundante recurso de la diferencia psicológica de los sexos, por defecto de la estadística presentada

podríamos suponer que se trataba de todos alumnos varones, ya que eran los que interesaban ocupacionalmente al futuro de la nación. Atendiendo a este simplismo en la investigación afirmamos que hubo un sesgo de invisibilidad de la primera psicología normalista (que se suma a todos los demostrados) respecto del impacto del tipo de educación al generar huella en la subjetividad de los niños/ alumnos, supone no revisar la propia acción educadora, el contexto institucional particular y la valoración de toda la vida de los niños, su historia y vínculos por fuera del establecimiento escolar. Además consideramos que la negativa a estudiar el sostén en el tiempo de las elecciones de los pequeños estudiantes para la investigación de la vocación nos autoriza para sostener que Mercante confundía la enunciación de deseo con la vocación, desestimando la característica de historicidad constructiva de la concepción de infancia de la primera psicología argentina.

Si la vocación era innata ¿qué papel tenía la educación respecto del futuro del niño y de la niña? Consideramos que la psicología demandó dos pendientes para la escuela.

La primera demanda que señalamos que la psicología tenía para la escuela supone que, considerando la persistencia de la herencia en motivo de la vocación, la escuela podía lentamente generar una tendencia en las variaciones individuales en la población estudiantil, que a gran escala impactaría en la población nacional a través de la herencia de los caracteres adquiridos:

El proceso de diferenciación o desavenencia entre los pueblos de una misma raza y los estados de una nacionalidad, como ocurre en el primer caso en Europa, (...), se debe a los sistemas educativos que acentuando diferencias, al principio mínimas, fijan rasgos que la insistencia convierte en posibilidad de transmitirse de una generación a otra como caracteres adquiridos. (Mercante, 1930, pp. 58- 59)

El país necesitaba una armonía aplicada desde la clave de la educación para entonar en un unísono las diferencias, que se consideraban raciales, pero susceptibles de homogenización educativa: “La composición étnica de nuestro pueblo es el mayor inconveniente, que puede encontrar una manifestación franca de vocaciones en la mayor parte de los individuos (...)” (Mercante, 1930, p. 60). Esto significaba que los componentes considerados biológicos como el instinto, la herencia y las inclinaciones que se suponían presentes en las versiones étnicas, podían amenguarse con el trayecto educativo propuesto



para la nación, logrando una composición unificada y dirigida a futuro. Mercante llamó a este proceso “homogenización educativa”, trabajo que propuso al docente de la escuela común que profundizaremos en el siguiente apartado, a continuación.

La segunda demanda que sostenemos la psicología solicitaba a la escuela consistía en invertir a los maestros como los encargados de diagnosticar las vocaciones. Mostramos aquí cómo la educación decidía el futuro del niño y los maestros eran los encargados de diagnosticar las vocaciones, articulando la patria, la expectativa y la proyección del futuro de los niños, como una ideología de la vocación natural. Nos detenemos en señalar las indicaciones que el maestro debía hacer sobre la orientación conveniente de ocupación o estudios superiores diferenciados por género, su cercanía a los caracteres y aptitudes del niño que “evidenciaban” su vocación y conveniencia para beneficio de la patria. Mostramos como Mercante consideraba que la vocación estaba resguardada en lo innato de la herencia (Mercante, 1930, p. 57). Los procesos psicológicos complejos como la personalidad y la vocación estaban determinados por componentes biológicos. Incluso la sexualidad, que para estos autores no iniciaban al comienzo de la vida de relación, sino que aparecía espontáneamente con la maduración orgánica evolutiva, estaba resguardada por la biología: “Los procesos partir de los 12 o 13 años, el adolescente y la adolescente son personajes diferentes; las almas tienen entonces un sexo” (Mercante, 1930, p. 68).

Los maestros debían estar atentos a percibir las inclinaciones traídas por el niño para favorecer su conducción con el refuerzo educativo y beneficiar la nación poniendo a su servicio la adaptación laboral más adecuada. Se esperaba de los niños ciudadanos que contribuyeran al proyecto nacional. La educación común debía “acompañar la naturaleza”, vigilar que pueda darse el “orden natural” del desarrollo. De hecho el concepto de educación social fue utilizado como sinónimo de educación refleja, bajo la nominación “educación social o refleja” y los docentes debían “detectar las habilidades innatas que el niño trae” (Senet, 1919, p. 10). Se promovió que el maestro indicara la orientación conveniente de ocupación o estudios superiores diferenciados por género, su cercanía a los caracteres y aptitudes del niño “evidenciaban” su vocación y era conveniente para beneficio de la patria.

Planteamos que los incipientes psicólogos de la nación ofrecieron a los pedagogos, y a los maestros en su formación, herramientas teóricas para justificar científica y explicativamente sus decisiones sobre la vocación del niño. Indagamos las categorías que

utilizaron para esta tecnología de moldeamiento infantil, relevamos cuantiosos conceptos que utilizaron como mecanismos psicológicos de influencia subjetiva explícita: la cariocinesis, la sugestión, el trato continuo, la mimesis, la frecuencia, el reflejo imitativo, el contagio y la proximidad. Desde la instrumentación de estas categorías le aseguraron al maestro que tendrían un diagnóstico certero de la vocación infantil y un eficaz acercamiento al niño certero y natural en vez de intuitivo y personal. Considerando las secciones 3.1 y 3.2 del capítulo anterior, planteamos que legitimaron a la maestra en una forma técnica de proceder en el vínculo que modificó el destino futuro de la vida infantil. Eran categorías psicológicas que relajaron y desculpabilizaron la acción individual de la maestra de una intervención subjetiva o política, volviendo neutras y científicas las operaciones de influencia y control sobre el comportamiento infantil. La explicación científica psicológica sostenía las intervenciones y los nuevos roles sociales instituidos. De las categorías utilizadas por la primera psicología argentina como tecnología para empoderar al maestro sobre la subjetividad de los niños y las niñas, elegimos tomar para su profundización la “cariocinesis”, en tanto era para los psicólogos abocados a la escuela una de las herramientas más poderosas de influencia sobre la subjetividad infantil. La maestra debía ser consciente del mecanismo de cariocinesis, por la cual sus ideas y la de los libros ofrecidos en la escuela reaparecerían mucho más tarde en el comportamiento de los niños/ alumno, ya adultos, por medio del proceso de reviviscencia celular:

La cariocinesis (división del núcleo celular, el material de una célula madre se distribuye de manera idéntica entre dos células hijas), bajo un sol oportuno y en un terreno preparado, por circunstancias convergentes, se inicia un día y entonces, centro de ella la idea que el espíritu retuvo en un rincón perdido de sus almacenes, el estado de conciencia se revela en haces de luz que el genio puede convertir en raras fulguraciones. Así es que, merced a estos extraños fenómenos de reviviscencia celular, las ideas transmitidas por maestros y libros, dos, tres, quince años antes, reaparecen como monedas en nuestro capital, ajenas a la fuente que la extrajimos. (Mercante, 1930, p. 34)

El mecanismo se iniciaba biológicamente con la condición de que hubiera estímulos acumulados disponibles en el bagaje de la memoria en tanto acumulación reproductiva del recuerdo. Probamos desde otros ángulos en el capítulo 2 y 3, el horizonte de expectativas futuras de la concepción del psiquismo infantil de la psicología normalista. El niño era para

ellos un receptáculo pasivo de improntas escolares acumuladas (como almacén) desde el hábito y la ejercitación de la memoria reducida al recuerdo. Mercante utiliza el concepto de contagio, para asegurar al maestro en formación que actuaría como un modelo que podía “penetrar” en la subjetividad del niño y tener conocimiento profundo del mismo por el continuo trato:

Y, por la recíproca, en la penetración y conocimiento que el niño hace de la que vela por él en todos los momentos, la que por el continuo trato, adivina sus deseos, sus pensamientos, y lo que él debe ser para ella. (Mercante, 1930, p. 43)

En numerosas ocasiones Rodolfo Senet argumenta los peligros de la sugestión en las relaciones espontáneas entre pares (Senet, 1928, p 30). La explicación cargó las tintas en la noción de contagio (Senet, 1928, p. 31) justificando las faltas colectivas en la pedagogía (Senet, 1928, p. 32) y justificando la regulación e intervención de los vínculos entre compañeros en la escuela, e instrumentando tácticas para impedir los lazos espontáneos (Senet, 1928, p. 38).

Marcamos que hubo prescripción de moldeamiento subjetivo hacia los valores del proyecto nacional, una indicación de un deber ser a cargo de la psicología argentina de la cual el docente era ejecutor. Afirmamos que la psicología tenía la convicción científica de un accionar subjetivo, una operación indirecta, que trabajaba en la subjetividad del docente en formación el poder que tenía sobre el alumno. Afirmó Mercante respecto de la noción psicológica de mimesis: “guiad sin freno como si fuerais los generadores de una corriente radioactiva tan insensible como potente” (Mercante 1930, p. 28). Señalamos que la primera psicología argentina planteaba a la psicología genética como una ciencia que atendía a la evolución del desarrollo psicológico (como planteamos en el capítulo 2 particularmente concerniente a los desarrollos psicológicos del niño en la escuela) pero que no tenía leyes especiales diferentes a la de la psicología general. Entonces, si los alumnos aprendían por sugestión, mimesis, contagio del maestro modelo ideal, ¿las mismas explicaciones eran las dispuestas para dar cuenta de los aprendizajes de los adultos? Encontramos muy pocos documentos científicos sobre la enseñanza en adultos, creemos que porque había mucha insistencia en la psicología argentina de enfocar las fuerzas de la enseñanza en la infancia (brotes tiernos plausibles de tutor) y no en el individuo adulto (el torcido tronco ya afianzado). Sin embargo ese argumento podía dar cuenta en su lógica de la formación del carácter y de

la personalidad, pero es insuficiente para dar cuenta de los procesos de enseñanza adultas como podían ser los de la formación de docentes (Malagrina, 2015b). ¿Los maestros y maestras aprendían también por mimesis, contagio y cariocinesis? (Mercante, 1930, p. 39) Nos ocupamos de analizar esta controversia en el capítulo 3 sección 3.3. en donde la concepción psicológica de la enseñanza propuesta al maestro (de incidir sobre el vacío pasivo del niño/ alumno) trastabilla cuando el docente en formación se vuelve estudiante y pasa a tomar las paupérrimas características de ese objeto: alumno. Resaltamos la subestimación al lugar de alumno sostenida por la asimetría binaria del no saber, opuesta al lugar del docente que sabía (Danziger, 1990/ 2007, 1997/ 2018). El niño/ alumno era definido por ser carente de conocimiento en donde su ser debía ser lo menos consistente para no perjudicar la progresión acumulativa de estímulos escolares. No sabía, el docente sí. ¿El aspirante a docente sabía? Vimos en la sección 3.2. en el capítulo 3 que Mercante señaló como prejudicial la personalidad del docente que difiera de los valores ideales del modelo maestro ¿en qué lugar se valoraba su recorrido personal e historicidad? Debía disolver su ser para componer y ofrecer a mimesis un modelo ideal. Y ¿los aprendizajes de los psicólogos incipientes? ¿Cómo eran ellos como alumnos, a qué mecanismos se sometían en sus aprendizajes cuando aprendían de otros? Si las explicaciones dan cuenta de una teoría general de lo psíquico, el binarismo sabe y es, no sabe y será cuando sepa debería replicarse en cada nivel, o generar alternativas explicativas diferenciadas para el desarrollo genético. Planteamos que la concepción que tenemos del otro de nuestras prácticas psicológicas nos involucra e impacta como praxis a la vez en nuestra visión de nosotros mismos.

El discurso científico positivo oficial tuvo posibilidades de radicación porque estableció articulaciones adecuadas con los intereses económicos, que estructuraban los estamentos sociales, así produjeron condiciones para la subjetividad del desarrollo psicológico del niño normal. La psicología naturalista del normalismo se propuso contribuir al modelamiento de los grupos y de la sociedad con prácticas concretas, desde políticas educativas públicas y uniformes. La memoria filogenética reproducía el pasado de manera inconsciente y homogénea sin precisar de la voluntad ni de la conciencia de los individuos. Fue una psicología conveniente a los intereses del Estado nacional. El juego y la vocación del niño fueron explicados por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que

universales y fijas que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras. En las explicaciones sobre el juego y la vocación infantiles no hubo interrogantes respecto del origen. Un niño escolarizado devenía trabajador civilizado, siempre que se desplegara la herencia normal en maduración sin entorpecer lo que aseguraba la biología. La expectativa social de la mano de la psicología de la pedagogía, sin embargo permanecía atenta a no permitir que descarríe nada de la energía necesaria (primero inhibiendo el juego a una ínfima descarga corporal, luego encausando la vocación) para ese destino anticipando ansiosamente el futuro de los niños argentinos. Esta necesidad de control del futuro infantil al asegurar los destinos laborales de los niños al “evidenciar” su vocación y conveniencia para beneficio de la patria a su vez, señalamos, ponía en duda la confianza masiva al automatismo de la evolución que tenían los científicos.

#### **4. Consideraciones finales**

En el capítulo 4 hemos indagado los postulados de la concepción del psiquismo infantil de la psicología normalista, las aptitudes esperadas y las capacidades invisibilizadas para ser una niña o un niño desde la ciencia psicológica. Hemos presentado las categorías científicas que se reunieron en el niño de la primera psicología argentina y las lógicas que esgrimieron para de su funcionamiento. Hemos mostrado las dificultades que tuvo la psicología infantil del normalismo para articular las funciones psicológicas del niño, y probamos la incompatibilidad de esta concepción para preguntarse por el origen de las capacidades de los niños y de las niñas en tanto no eran posibles de conciliar con los intereses intelectuales que requería la escuela común. Hemos demostrado que las aptitudes que tuvieron una explicación de su origen estaban resueltas por postulados biologicistas o hereditaristas (como la genialidad y la vocación de infancia). Se ha señalado en este capítulo que la entidad subjetiva del niño/ alumno del normalismo fue pasivo, obediente y un receptáculo de la información útil provista por la escuela. Por el contrario hemos verificado que los primeros psicólogos argentinos no hicieron recepción de las teorías que identificaban al niño como un agente activo de sus capacidades y como aquel que nucleó los sentidos de sus aprendizajes, de sus juegos y aseguró desde el placer la continuidad de sus intereses y

afectos, aunque esas teorías provengan de fuentes extranjeras utilizadas de manera recurrente por los autores locales.

En el primer núcleo temático hemos analizado la organización, los límites y las fluctuaciones de la repetición y el cambio en el psiquismo infantil propuesto por la psicología normalista. Hemos articulado con la categoría de aptitud infantil para dar cuenta de cómo los autores se interesaron en los bordes de la herencia y los márgenes de posibilidades para desplegar el desarrollo normal que ellos consideraban que tenía la escuela. Para ello hemos estudiado las capacidades infantiles normales visibles (como el pensamiento, el razonamiento y la inteligencia) y las que quedaron a la sombra de sus categorizaciones (como la imaginación infantil, la fantasía de los niños y niñas, el dibujo y el juego en la infancia). Hemos planteado que el desarrollo psicológico del pensamiento y los afectos fue explicado por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que universales y fijas que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras.

En la primera sección de este núcleo temático, hemos identificado las funciones que organizaron lo psíquico en la primera concepción de infancia psicológica, y para ello hemos señalado tensiones en la explicación de Ingenieros sobre psiquismo infantil. Ingenieros hizo contrastar las funciones generales a las habilidades individuales que desentonaron con la herencia y la normalidad biológica respecto de la inteligencia, la creatividad y la memoria. Hemos afirmado que eludió la explicación de desempeños individuales en los niños que no pudiesen explicarse por la herencia. La categorización de subjetividad infantil que hemos planteado sostuvo la psicología normalista quedó sin un agente que asignara sentido a esas particularidades, por lo tanto resultó empobrecida, pasiva y sumisa. Se ha probado que para Ingenieros las imaginaciones creativas, en tanto innovaciones en el pensamiento quebraban con lo esperable y lo normal del desarrollo evolutivo del humano. Hemos mostrado que en la psicología genética de Ingenieros, que observaba el desarrollo evolutivo ontogenético infantil y por ende en la psicología general del adulto normal, predominaron una imitación reproductora y una imaginación que priorizaba el uso de las imágenes mentales registradas por los sentidos y el pasivo recordar basado en la memoria. En cambio, hemos señalado que para el autor las imaginaciones creativas estaban presentes únicamente en individuos excepcionales, no eran parte de la psicología normal, ni esperables en el desarrollo

psicológico de la niñez porque distraían de las labores escolares. Interesaban las imaginaciones creativas de los genios, en cambio no se estimulaba la imaginación del niño normal más que en el uso mnémico de imágenes mentales requerido por la escuela para el funcionamiento de la memoria. Las funciones esperables para la infancia quedaban remitidas exactamente a las que precisaba la escuela.

En la segunda sección, hemos analizado la figura del genio y la figura del mediocre explicadas por Ingenieros por contraste, como aquellas categorías modelo de la psicología individual que le permitieron al autor extender los alcances sociales y políticos de las teorías y las prácticas psicológicas de esa época, hacía difusión de las categorías científicas que colaboraban con mantener de manera dogmática el orden social. Se ha analizado cómo explicó Ingenieros la existencia de las aptitudes supremas de los genios y las consecuencias psicológicas para la psicología general y (en tanto texto de divulgación) ofreció para el orden social de esa justificación científica. Hemos mostrado cómo la explicación del origen de un genio (modificaciones de las células nerviosas: cambios de posición y permutas químicas muy complicadas de los centros cerebrales) reforzó una psicología que era un apéndice de la biología y sostuvo una concepción de sujeto vacía de historia, mérito y sentido personal. La genialidad y mediocridad quedaron binariamente fundamentadas en explicaciones psicológicas opuestas, que eran sumamente afines y sostenidas por costumbres sociales instituidas y viciadas por concepciones jerárquicas de clase, discriminación étnica y prejuicios de género. Hemos visto que los autores estaban obnubilados por las luminarias de los “grandes hombres”, genios, científicos y artistas, absorbiendo éstos el monopolio de la creación, la invención y la buena imaginación. La magia de los niños permaneció invisible desde una concepción de sujeto psicológico entendido como incompleto, inmaduro y primitivo como constaba la perspectiva de lo pensable respecto del niño.

En la tercera sección se ha retomado la pregunta respecto del agente del psiquismo infantil de la psicología normalista y se ha indagado acerca de la organización de las aptitudes trabajadas por los incipientes psicólogos (relaciones binarias y de oposición entre emociones e intelecto, articulaciones sesgadas de manera selectiva entre algunas de ellas). Hemos mostrado redundancias en áreas de prioridad en su trabajo teórico y sesgos de invisibilidad o desinterés en las explicaciones sobre capacidades no abordadas o subestimadas por los autores. Las funciones teorizadas elegidas como objeto de estudio

eran las que fueron consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes escolares y las que pudieron explorarse “reunidas” a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo (test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones) como la inteligencia, la imitación y la memoria. Nos hemos abocado a las capacidades que no fueron considerados objetos relevantes de la ciencia psicológica (la imaginación, el placer, los afectos, los deseos, la fantasía y el juego), hemos señalado puntos de articulación respecto de la significación y la historicidad subjetiva de esas capacidades relegadas. Hemos planteado que esos temas: estuvieron fuera del marco de lo pensable (Gauchet, 1994) respecto de los intereses intelectuales teorizados en la cientificidad de su época, o quedaron excluidos técnicamente por las elecciones metodológicas fundadas como espíteme o bien no fueron convenientes para la subjetividad de la infancia que intentaba instalar el modelo político de la escuela común. Hemos sostenido que las actividades de la infancia que señalamos como relegadas a la explicación fueron invisibles desde la teorización explícita, pero insistieron exhortadas desde la misma experiencia infantil desde los bordes de la ciencia psicológica y documentadas indirectamente por los mismos autores.

El segundo núcleo temático, se ha dedicado a delimitar las experiencias habilitadas y expectativas juego y futuro para la niñez que teorizaron contundentemente los primeros psicólogos normalistas; y a analizar la noción de vocación como categoría clave que ordenó postulados ontogénicos y filogénicos en el proyecto de la infancia escolarizada del sistema educativo nacional. En la primera sección hemos presentado la teorización del juego espontáneo infantil de Herbert Spencer. Fue uno de los autores más citados por dos de los representantes de la psicología normalista abocada a la infancia escolarizada, Senet y Mercante, por lo que nos ha resultado más significativa la confrontación con el lugar que tuvo el juego en las concepciones sobre el desarrollo infantil en la Argentina. Spencer valoró el juego infantil en su carácter activo, espontáneo, placentero y significativo. Como en el núcleo temático anterior la noción psicológica de desarrollo de los psicólogos normalistas dio cuenta de los juegos infantiles (como luego de la vocaciones) que no se diferenciaban ni habilitaban a la emergencia de la novedad en el psiquismo, sino que daba por supuesto propiedades actitudes y rasgos psicológicos estables de antemano.



En la segunda sección hemos abordado el contraste con la concepción de infancia de los primeros psicólogos normalistas, lo que nos ha permitido observar las operaciones de lectura y los sesgos de invisibilidad según los intereses intelectuales de los autores locales respecto del proyecto educativo nacional. Hemos sistematizado la desvalorización teórica de los autores de la psicología normalista sobre la temática del juego infantil y la recurrente ausencia de referencias a las experiencias de juego en la infancia, contrastando con las abundantes referencias internacionales que ellos mismos valoraban. Hemos desplegado las hipótesis biologistas (con hipótesis para el juego infantil de automatismo, sin sentido, energía sobrante, resabio primitivo) sobre el juego en la infancia que sostuvieron los autores locales y sus permanentes referencias a los riesgos del mismo para la dedicación de los niños a las tareas escolares. Hemos señalado que en la psicología normalista el juego infantil quedó en la vereda opuesta a la de la educación y con él la expresión subjetiva de los niños y las niñas (sus intereses, sus emociones, sus fantasías y sus voces). Hemos expuesto las recomendaciones explícitas de los psicólogos a los maestros en formación sobre el control y la administración de la energía del juego viabilizada a la tarea escolar y sobre la represión de la expresión del juego espontáneo. Hemos advertido la presencia de prejuicios de género (a diferencia de las referencias internacionales) que subestimó insistentemente las capacidades de expresión del potencial psicológico de las niñas (limitándolas a estereotipos heterohegemónicos de género), con limitaciones en proyección en el paupérrimo horizonte de expectativas vocacionales de sus proyecciones a futuro.

En la tercera sección, hemos investigado el concepto y objetivo de la “vocación” en la primera psicología. Se han definido y descrito los mecanismos psicológicos de la cariocinesis, la sugestión, el trato continuo, la frecuencia, el reflejo imitativo y la proximidad que desde los textos pedagógicos identificaban las formas de moldeamiento subjetivo de la infancia según los ideales asesorados por la psicología al sistema educativo. Se ha demostrado que esos mecanismos por otra parte eran los que los incipientes psicólogos aseguraban al maestro que su influencia iba a lograr el objetivo y que su diagnóstico vocacional iba a ser certero, necesario, natural y no intuitivo y personal. Se ha evidenciado que eran categorías psicológicas que tranquilizaban y desculpabilizaban de una intervención subjetiva o política sobre el niño al docente, al volver neutras y científicas las operaciones de diagnóstico, influencia y control sobre el comportamiento infantil. Hemos expuesto que las

maestras eran las encargadas de diagnosticar las vocaciones, articularon la patria, la expectativa y la proyección del futuro de los niños con las estrategias científicas de administración de la niñez, como una ideología de la vocación natural. Nos hemos detenido en las indicaciones del maestro sobre la orientación conveniente de ocupación o estudios superiores diferenciados por género, su cercanía a los caracteres y aptitudes del niño que “evidenciaban” su vocación y conveniencia para beneficio de la patria. Así la explicación científica psicológica sostuvo las intervenciones y los nuevos roles sociales instituidos. Hemos planteado que estos tres intereses sobre la vida infantil concentraron las preocupaciones sobre la noción evolutiva de progreso, estableciendo desde la escuela indicaciones futuras para el trabajo civilizado conveniente al orden social.

Hemos mostrado en este capítulo que la concepción de niño que tuvo esta primera psicología proyectó con su noción general del desarrollo psicológico sus saberes a la concepción de la psicología del adulto común, en sus limitaciones para transformar su entorno, en sus posibilidades de aprendizaje y en las maneras de reproducir los lazos estatuidos. Hemos sostenido que la metáfora del psiquismo como un organismo biológico (y el psiquismo como apéndice de lo biológico) proporcionó una controversia. Facilitó que la interpretación de las aptitudes fueran abordadas individualmente como compartimentos estancos, o administrando las conexiones convenientes con sesgo sostenido, a la vez de contradecir la organicidad, el mecanicismo y la armonía de la organización interna del biologismo. Hemos dejado sentado a lo largo del capítulo que esta manera de organizar los saberes sobre la niñez, en función de los intereses de la escuela, inhibió la posibilidad de identificar a un agente subjetivado en las aptitudes “reunidas” en el niño escolarizado.

## Capítulo 5

### La expresión de la niñez por fuera del registro de la ciencia, la resistencia de las voces y la subjetividad infantiles

#### 1. Introducción. Las experiencias posibles de la niñez y los relatos desobedientes

Este capítulo indaga las experiencias de las niñas y los niños presentes en las concepciones sobre la infancia en documentos manifiestos no científicos en el período estudiado por esta tesis (1890- 1930). En el capítulo anterior estudiamos la posición de la psicología normalista respecto del psiquismo infantil, -el funcionamiento, la articulación y el origen de las aptitudes, las capacidades y los procesos-, señalamos contradicciones, fortalezas y límites de sus explicaciones. En este capítulo nos ocupamos del problema la existencia de diferentes concepciones sobre la niñez provenientes de la ciencia y de otros aspectos de la cultura. Se interpela desde las producciones culturales no científicas de la época la noción de infancia que caracterizamos para la psicología normalista argentina. Atendemos a los nudos conceptuales en los que consideramos los diferentes discursos se desvían de las definiciones y expectativas científicas psicológicas sobre las explicaciones sobre la infancia analizadas en los capítulos anteriores. Ponemos de interlocutor de la ciencia normalista a las variadas manifestaciones culturales que se ocuparon de la infancia a partir de la delimitación de una experiencia infantil observada (o esperada), o que generaron un producto o actividad para ella.

Desplegamos la exploración en dos grandes núcleos temáticos. En el primer núcleo temático relevamos algunas de las concepciones culturales de infancia no científicas presentes en el período, que dejan entrever la memoria social sobre los niños y las niñas describiendo o produciendo para la experiencia infantil. Delimitamos cómo la sociedad y la cultura mencionaban a la infancia o producían para ella y las pensamos en convivencia con la ciencia psicológica normalista. En el segundo núcleo temático proponemos el camino inverso, analizamos la sociedad y la cultura a través de las voces, las miradas o las resistencias de la infancia. Las fuentes son los escasos registros de la experiencia de los niños y de las niñas por fuera de los dispositivos tecnológicos del normalismo que eran los que aseguraban obtener datos científicos neutrales sobre los niños /alumnos en el laboratorio escuela. Tomamos esas viñetas como analizadoras de su posicionamiento en

sus familias y sus lazos con adultos y pares, en instituciones distintas a la escuela, proveyendo insumos distintos que los de la ciencia para la construcción estimada de las concepciones de las identidades infantiles y de sus cotidianos.

El primer núcleo temático organiza en dos secciones algunas maneras de caracterizar las concepciones de infancia culturales no científicas, -en los periódicos, los folletines políticos, la literatura, la fotografía, el teatro, la música y el cine-. Consideramos que estos aspectos de la perspectiva cultural y social de la infancia no fueron suficientemente tenidos en cuenta en las revisiones historiográficas de la psicología argentina. En ningún recorrido historiográfico anterior se enfocó el mismo período científico confrontado con los diferentes discursos culturales de la época. Consideramos que se descuidó el panorama interpretativo epocal, que contextuó a las teorías normalistas respecto del suelo de lo pensable, lo que nos permite pensar en un sesgo de invisibilización y de descuido producido por intereses intelectuales de los autores.

En la primera sección trabajamos producciones culturales del pasado que se vuelven documentos para esta tesis por sus menciones a las experiencias específicas de niñez. Presentamos una selección de datos que perfilan representaciones de la infancia desde distintos espacios sociales y culturales. Primero analizamos imágenes de representaciones infantiles (fotografías y litografías), segundo analizamos documentos no científicos (informes, actas, folletines y revistas) para esta comparación. Delimitamos una muestra que permita caracterizar o mencionar pautas usuales de la experiencia de la niñez cotejándolas con las nociones y expectativas respecto de la infancia de la primera psicología argentina caracterizada en el capítulo anterior.

En la segunda sección relevamos producciones literarias y objetos elaborados para las niñas y los niños que se vuelven documentos del período delimitado al analizar su contenido. Seleccionamos algunos eventos dirigidos a los niños como interlocutores o receptores de una definición de infancia y objetos creados para ser sus objetos de consumo, dedicándonos en particular a producciones literarias (para los lectorcitos y las lectorcitas) porque permiten el análisis con los documentos históricos producidos para la escuela. Reunimos las expectativas de consumo para los niños y las niñas, las necesidades que consideraron tenían y el lugar del placer y el juego en la infancia para estas versiones. Retomamos en

particular distintas producciones literarias para los niños y niñas que plasman los modelos de la experiencia infantil y las expectativas de futuro identificadas en la época para los lectorcitos. Nos detenemos en el estudio de algunas biografías seleccionadas para que lean las niñas que perfilaban un horizonte de expectativas para el futuro de esas niñas cuando mujeres.

El segundo núcleo temático analiza en dos secciones los recortes sobre las experiencias espontáneas de las niñas y los niños extraídos de distintos tipos de autobiografías del periodo delimitado utilizadas como documentos de análisis. Sostenemos que la experiencia infantil espontánea desde la reconstrucción del recuerdo no fue un objeto de estudio de la psicología normalista, sino que tuvo un abordaje nimio y esporádico sin un interés sostenido por los autores. Planteamos que la experiencia espontánea de los niños y niñas fue por lo general invisibilizada por la psicología normalista (y por los estudios históricos interesados en la infancia), sin embargo demostramos que sí fue objeto de interés en la época desde miradas no científicas.

En la primera y segunda sección del segundo núcleo temático, trabajamos con los registros de las experiencias infantiles mediadas por las narrativas autobiográficas de los autores y las autoras. Relevamos formas de narrar las autobiografías con dos fines distintos, el registro de la propia infancia desde la ciencia y desde el arte. Planteamos que Rodolfo Senet publicó la autobiografía de su infancia atribuyéndole valor científico, por lo que afirmamos la siguiente paradoja: en las publicaciones oficiales de carácter científico la voz de los niños en la construcción psicológica de su subjetividad no tenía ningún lugar; aunque sí hubo legitimación para la voz de un científico narrando sus experiencias perceptivas vivenciadas cuando niño. Por otro lado, contrastamos esta autobiografía con otras dos provenientes de la literatura estableciendo contrastes respecto de la experiencia de infancia según la concepción de la misma, estableciendo diferencias también en las expectativas y posibilidades de experiencia infantil en torno a los géneros. Tomamos de las publicaciones literarias autobiográficas de Álvaro Yunque y de Norah Lange una concepción de la experiencia infantil con valoración de la expresión y significación de la mirada de la niñez. Planteamos que el niño por fuera de la propuesta oficial sostenida por los psicólogos de la escuela común era un sujeto de expresión, curioso, complejo, activo en intereses y su

construcción subjetiva, tenía voz. Sostenemos a partir de nuestro análisis que esos valores estaban en el contexto sociocultural argentino de la época, sin embargo no fueron elegidos ni fueron determinantes para la constitución científica del niño objeto de la escuela pública, asiento del progreso nacional.

Por último, mostramos cómo las producciones culturales argentinas de la época, -literarias, artísticas y expresiones documentadas de las actividades recreativas infantiles-, que indagamos, eran perspectivas alternativas a las científicas e interpretaciones periféricas sobre la infancia. La construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder desoyó las voces infantiles. La primera psicología argentina no consideró al niño un sujeto emocional, ni proveedor sensible de sus experiencias significativas, las voces infantiles brillaron por su ausencia. Concluimos que esas miradas plurales posibles sobre niños y niñas no se vieron reflejadas significativamente en las construcciones teóricas identificadas con la ciencia psicológica dedicada a la escuela, lo que deja entrever posibles operaciones respecto de la construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder ligado a las prácticas educativas y las funciones de las instituciones.

## **2. Las concepciones culturales no científicas sobre la experiencia infantil**

### **2.1. La infancia para la cultura: la representación de la niñez en la literatura, el arte y los cotidianos**

En la primera sección del primer núcleo temático, indagamos las concepciones sobre de la infancia en la cultura y la sociedad no provenientes de la tradición científica académica, presentes de 1890 a 1930, de las distintas formas de instituir la, de concebirla y de habilitar a vivirla. Antes evidenciamos el contexto de producción y las categorías sobre la infancia desde la disciplina psicológica incipiente, en esta sección las comparamos con otras producciones culturales (fundamentalmente escritas), que representaron la niñez, no provenientes del ámbito académico. Existe un abundante material que refiere a la infancia argentina en la escritura (periódicos, libros, folletines, y revistas), además de otras formas culturales en las que quedaron marcas de las formas de pensar la infancia o expresiones de su experiencia en documentos como, la fotografía, el teatro y el cine. Sin embargo la historiografía argentina que se ocupó de la primera psicología rara vez las tuvo en cuenta

para estudiar la inserción de la propuesta académica en el contexto cultural de producción para y sobre la infancia. Señalamos que comparar las producciones culturales científicas con las no científicas de la misma época fue utilizado irrisorias veces como recurso metodológico en la historia de la psicología argentina para el estudio de las concepciones de infancia. Es un antecedente de esta modalidad elegida en este capítulo el estudio que ha realizado Sandra Carli (Carli, 2011b) en *La memoria de la infancia*, en tanto ha tomado producciones de las artes plásticas y de la fotografía para indagar el pasado de la infancia argentina. Sin embargo, en esta tesis establecemos varias diferencias con el mencionado trabajo Carli: en primer lugar no estableció comparaciones sistemáticas con las concepciones del discurso científico, en segundo lugar se remitió a un periodo posterior al abordado en esta investigación (la segunda mitad del siglo XX) y en tercer lugar se ha ocupado de objetos culturales acotados representando décadas sucesivas, no la exploración de sentidos culturales simultáneos desde diferentes discursos artísticos, sociales y culturales. No obstante, coincidimos con la finalidad de los análisis de Carli (independientemente de la particularidad de las décadas indagadas), cuando ha relevado las obras de Antonio Berni a partir de los años cincuenta sobre Juanito Laguna y una serie limitada de fotografías de niñas y niños de sucesivas décadas de la segunda mitad del siglo XX. En el tratamiento de esas imágenes, Carli ha afirmado, que desde mediados del siglo pasado hasta los ochenta, pueden advertirse analizadores para comprender las modificaciones en la experiencia de la niñez que acompañaron los cambios sociales y políticos en la Argentina (Carli, 2011b, p. 73). Consideramos potentes las imágenes que ha propuesto Carli para reconocer diferentes representaciones de infancia y observar diferencias en “una categoría que tendió a ser esencializada y sobre representada” (Carli 2011b, p. 11). Sin embargo, reflexionamos que el abordaje elegido presenta inconvenientes para ordenar secuencias a través del tiempo e historiar las razones de los cambios para delimitar “el cierre de un ciclo histórico y el inicio de uno nuevo” (Carli, 2011b, p. 18).

En esta tesis en primer lugar, indagamos las primeras obras plásticas de Berni sobre Juanito Laguna, porque nos interesa relevar de estos ensayos la valoración de las dimensiones de la subjetividad en la infancia en las representaciones plásticas en la concepción de infancia de Berni atravesada por su historia infantil que nacido en 1905, transcurrió su niñez durante el periodo objeto de indagación de esta tesis, -que Carli señaló

válidas para los momentos de producción de las obras de Berni a partir de los años cincuenta y en las fotografías elegidas de las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días-. Planteamos que estas posibilidades hermenéuticas no son exclusivas de la segunda mitad del siglo pasado sino que pueden rastrearse previamente en el periodo que nos ocupa. Carli ha habilitado la posibilidad de teorizar de manera interpretativa los contextos sociales y el cotidiano infantil de las imágenes como “pintura narrativa” (Carli, 2011b, p. 62). Mantenemos que la coyuntura significacional de las circunstancias singulares de Juanito Lagunas y Ramona Montiel (tramas sociales, cotidianos vinculares, lugar en la familia) estuvieron presentes en imágenes artísticas plásticas y fotográficas anteriores más allá de la vida cotidiana de un niño pobre (con la metáfora de la desigualdad en el reciclaje de objetos realistas de descarte y desecho) que opera como dice Carli como una perspectiva pedagógica y poética que testimonia. Carli señala que las obras plásticas de Juanito retrotraen a la memoria de la infancia del pintor (Carli, 2011b, p. 69). Sostenemos que su experiencia de niñez fue un punto de anclaje de sus reflexiones en tanto supusieron una concepción de infancia, y por lo tanto posible de pensar en décadas previas. Los juegos infantiles que acompañaron la infancia marginada en los bordes de lo urbano de Juanito Lagunas de las obras plásticas de Antonio Berni no eran diferentes a juegos populares realizados en la niñez del autor en su mayoría protagonizados por varones pero con exposición del juego mixto: jugar a la pelota de trapo, jugar en los zaguanes durante la siesta, rondas, uso de juguetes (remontar barrilete, el caballito, los naipes, las bolitas, el trompo y el aro), cazar pajaritos, pescar (*como Juanito Lagunas cazando pajaritos (1961), Juanito pescando (1962), (Remontando un barrilete (1961), Campeones de barrio (1954), El caballito (1956), El carnaval (1960) y Los zaguanes de la siesta (1981))*). La detención de Berni en pintar tempranos retratos de niñas humildes, como *Composición (1937), La muchacha del libro (1936), La chica del balón (1934), Inés y Niña con trenzas (1937), y Changuita con zapallo (1936)*, con expresividad y ternura, retratos de mirada abierta y sostenida (por fuera de los estándares de los retratos de las niñas acomodadas frágiles de mirada etérea como describimos antes). Carli hace una observación sobre las estampas modernas en los vestidos de las niñas en *La gallina ciega (1973)* como pauta del contexto temporal de la obra (aunque el juego de la gallina ciega fue contemporáneo de la niñez del autor), planteamos que quizás sea el único elemento extemporáneo desfasados de la



infancia de Berni en la serie que nos parece podría pivotear en ambos tiempos. Destacamos que algunas de sus obras mostraron la fantasía infantil, el deseo y las expectativas futuras (sin necesidad de la profesional detección vocacional de las maestras como analizamos en el capítulo 3 consideraba indispensable el normalismo) como *Primeros pasos (1937)* protagonizados por una niña que ensaya danzas junto a su madre costurera. Refuerza nuestro planteo que si bien las obras pertenecientes a la serie de Juanito son posteriores al período estudiado, muchas aluden directamente a su propia infancia como Juanito y el cometa Halley, con la autorreferencial a recuerdo de fascinación infantil a sus 5 años cuando sucedió el evento en 1910. Así como Juanito fue un niño extramuros de cualquier barrio pobre, Juanito llevó consigo la sensibilidad (perceptiva, emotiva y la comprensión intelectual) de la infancia de Berni. Además las obras plásticas remitieron a las experiencias colectivas localizadas en la infancia de Berni, fiestas y esparcimientos cotidianos en el espacio público, que indican la recuperación de elementos de la cultura popular (que tomaron las particularidades de la vulnerabilidad socioeconómica en la vida de Juanito habilitando Berni a pensar reflexivamente en múltiples infancias): la fogata de San Juan, andar en barra en la calle, el carnaval, la navidad, las vacaciones, las peleas grupales y las obras ligadas a la escuela rural (con los rostros de los niños neutros, estáticos, con los cuerpos comprimidos incómodos en bancos comunes y dispuestos al frente hacia la figura del maestro) y el aprendizaje de la lectura espontánea entre pares (se observan cuerpos relajados, desordenados, flexibles, abocados y encorvados sobre los textos, una exploración de pares atenta, interesada y sin maestra) (como *La fogata de San Juan (1943)*, *Escuelita rural (1956)* y *Juanito aprende a leer (1961)*). Los fondos abiertos podrían tener el doble valor de las infancias en la miseria y carencia así como representar un doble tiempo de los espacios abiertos de su infancia al reflejar su experiencia de “vivir en la calle” (Berni, 1997, 1999).

Tampoco creo que yo fuese ni más callejero ni más desobediente que otros chicos de mi edad. Que me gustase mucho la calle, andar en barra, jugar a la pelota de trapo, al carnaval, o a las guerrillas, como jugábamos entonces, sí, por supuesto, pero yo no era un caudillo ni mucho menos; me gustaba vagar como todo el mundo, meterme en la aventura, y, desde luego, me quedaba fuera de la casa horas y horas. Entonces la ciudad no era como ahora; las barriadas estaban casi desiertas, pasaban carros tirados a

caballo, autos no existían prácticamente y esas calles de arrabal eran como una gran cancha, un gran campo de juegos. Se vivía en la calle, realmente se vivía. (Berni, 1999, p. 37 en Carli, 2011b, p. 70)

Consideramos que la niñez representada por Berni leyó el mundo desde la subjetividad infantil: sus sentires, aspiraciones, sufrimientos, disfrutes, esperas y angustias y la significación singular de los objetos y los tiempos durante la infancia. Berni hizo un uso social del arte, sensible a la injusticia y la miseria de la niñez explotada, el lugar marginal de la mujer rezagada y humillada con el material de rezago que compuso su mundo collage. Planteamos que las 25 obras sobre Juanito explotaron esa posibilidad de pensar un universal simbólico témporo espacial, habilitaron también su propia lectura como niño y adolescente sensible, que nacido en 1905 desplegó su niñez en los años siguientes y a los 14 años empezó a componer su arte que fue también testimonio de la riqueza de la subjetividad infantil.

Yo a Juanito Laguna lo veo y lo siento como arquetipo que es (...) en él están fundidos muchos chicos y adolescentes que yo he conocido, que han sido mis amigos, con los que me he mezclado, con los que he jugado en la calle. También es una parte de mí mismo; no me identifico ni puedo identificarme totalmente con él, porque yo no fui un niño de las villas miseria, aunque fuera pobre en mi persona real y concreta {es} un símbolo que yo agito para sacudir la conciencia de la gente. (Berni, 1999, p. 59 en Carli, 2011b, p. 65)

La concepción de infancia de Berni sugirió un niño que advertía la frustración de los adultos, los sentimientos de sus pares compañeros de juego, la subjetividad de las niñas y las mujeres, la crudeza del entorno social de la miseria, la exclusión y los límites del sistema educativo y desde esa perspectiva hizo lugar la experiencia infantil. Planteamos, en contraposición que los registros de la infancia de la primera psicología argentina, que los elementos biográficos locales situaron en esa concepción de la niñez a la singularidad de una historia infantil (sostenida por la crudeza de la realidad villera), a la vez que situada en la generalidad de la infancia (con el sostén del juego infantil como un universal). Sostenemos que Berni como adulto desde el arte atiende a una compleja psicología infantil, en la que se recuerda a la vez que instituye una infancia con una autonomía historizada y plena de agencia. Como afirmó Berni de Juanito Laguna: “Juanito es un chico pobre, no un pobre chico” (Berni en Carli, 2011b, pp. 65- 66), su concepción de infancia está basada en la

riqueza del potencial subjetivo consistente que sortea el diagnóstico deficitario del Patronato de menores. Retomamos en el siguiente núcleo conceptual otros elementos autobiográficos de *La memorias de la infancia* (con las autobiografías de Lange y Jauretche (Carli, 2011 b, pp. 35- 36) pero desde la narrativa de la literatura, análisis que ubicamos en otra sección, en tanto pone el foco más explícitamente (transformadas por el tiempo transcurrido de la adultez o no) en las expresiones y los sentires propios de la experiencia infantil de los autores.

Para el segundo recurso figurativo consideramos el ejercicio hermenéutico de Sandra Carli con la serie limitada de fotografías de niñas y niños de la segunda mitad del siglo XX: la foto de un niño con delantal blanco en los 90', una foto de niños de un country, la foto de niños desnutridos, una foto de niños manifestando y una foto de niñas con bandana. Para esta tesis elegimos analizar otras imágenes con niños de los archivos históricos de las primeras décadas del siglo XX (fotos y láminas) para atender al contenido figurativo aunque también a la mirada editorial y a la composición del autor. En primer lugar, elegimos una fotografía de 1905 patrimonio del Patronato de la infancia, de pequeños niños internados alineados posando en el patio interior de la institución que hacía a la vez de su hogar (Archivo de los Registros fotográficos del Patronato de menores, 1905). Los pequeños varoncitos de alrededor de tres años de edad, estaban dispuestos en formación militar de pie y de perfil inmóviles, tomando con su mano derecha el hombro del compañero de adelante y mirando hacia la lente. Nos preguntamos por la finalidad de la imagen. Según nuestra lectura la fotografía transmite la rigidez del orden institucional inmortalizado en la quietud de esa pose incómoda estatizada desde la arbitrariedad del ojo que registra. Los gestos de los niños quedan desapercibidos ante la simetría perfeccionista de la fila quieta: el tono corporal idéntico de los niños sanos, bien comidos y limpios de los hijos de la patria rescatados por el Patronato. Consideramos que la foto era la prueba de la eficacia de la institución, que como la rectitud de la fila de niños era un rígido tutor normalizador.

En segundo lugar, analizamos una fotografía familiar tomada en 1910 a los niños hermanos posando en el interior de una casa (Archivo General de la Nación y Repositorio Digital de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, 1910). La forma era usual, la niña más grande (de unos siete años) en un sillón y el pequeño (de unos tres años) en una pequeña mesita muy alta de estilo a su lado, telas y adornos suntuosos (a veces facilitados

por el estudio fotográfico). Las condiciones físicas para lograr una fotografía requerían un cuerpo inmóvil, quienes accedían al recurso querían asegurarse que saliera bien sobre todo por el costo de las *carte- de- visite*. Aun así, planteamos que las condiciones físicas no alcanzan para explicar las disposiciones psíquicas de los retratos: la vestimenta sofisticada obligaba a una postura erguida y cenestésicamente limitada. Planteamos que en la pose del retrato analizado si el pequeño se movía caía de la mesa, por lo tanto la foto paralizaba la incomodidad, la desobediencia y la inquietud. Las fotos con niños no eran para los niños. La fotografía mostró con los niños la estabilidad de la crianza, una posición social y económica, una promesa futura. Las poses elegidas suponían equilibrio y control, y los rostros contención y seriedad. Planteamos que hacer una fotografía llevaba mucho tiempo y diseño, también en fotos semejantes, la mirada del niño se esculpía dirigida con proyección desafiante y sería como por hacer algo importante, mientras que las en las niñas fueron perdidas, etéreas y románticas. Muchas veces se cuidó que las manos apoyen firmes sobre el reposabrazos del sillón o teniendo algún objeto determinado que anticipe una acción conveniente. En la siguiente sección (2.2) corroboramos nuestra posición al contrastar el impacto que causan estas fotos con la composición de la experiencia fotográfica haciendo uso del recurso del cine infantil.

La tercera imagen que elegimos es una lámina portada de un libro de lectura para niñas ilustrada por Francisco Fortuny, del *Leyendas Argentinas* (Elflein, 1932). En la portada del libro tres niñas en un espacio natural y abierto bajo la copa de un árbol inclinado a la orilla de un río, están sentadas en ronda cerrada leyendo. Una lee con libro en alto y las otras dos acompañan con su mirada sobre el libro sin registro de los estímulos de la naturaleza y con ropas abundantes y cerradas que impedirían movimientos propios de los juegos al aire libre. Planteamos que la postura corporal de las lectorcitas transmitía los valores médicos e higienistas asociados a la salud física que promovía la escuela. La escolarización estaba presente también en las abultadas vestimentas que no estaban predispuestos para la recreación. Son cuerpos atravesados por la higiene corporal, con la buena postura indicada en las clases cumplían con los postulados del pensamiento normalista sobre la infancia, preferían leer. La calidad moral de las imágenes reforzaba las pautas de lectura deseables. El libro de Elflein tenía la edición autorizada por el sistema educativo, contrastaremos la imagen de la portada con dos imágenes de agrupamientos infantiles de aprendizaje infantil

escolar, y dos de juego espontáneo. Primero, tomamos dos obras de Berni. Una, *Escuelita rural* (1959), que muestra los niños sentados amontonadamente en los bancos comunes, como analizamos en el apartado anterior. En la escena, con tono sombrío los niños casi no parecen intercambiar entre pares, las miradas se dirigen al frente en donde parece estar el foco de la clase con la maestra. En la otra obra, *Juanito aprende a leer* (1961), que pinta tres niños sentados y una niña de pie, todos en posición desalineada pero cómoda y abocados y dispuestos con sus cuadernos y lápices. En esta lámina el autor organizó los cuerpos en círculo, parecen escuchar a la niña a la vez de estar concentrados en sus escrituras).

Segundo, otros agrupamientos de niños y adolescentes jugando con el azar, la habilidad y la apuesta en las calles. *Juego de cobres*, (en el Archivo General de la Nación y Repositorio Digital de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro) y *Partida de figuritas*, (de la Colección “Niños jugando”. Archivo General de la Nación, Buenos Aires, Departamento de Documentos Fotográficos, fines del siglo XIX.), los niños y algunos adolescentes están agachados en el cordón de la vereda, con una disposición corporal flexible y comunicativa, conectados en semicírculo en la vereda con concentración y atención en el juego borrando las diferencias entre acera y calle. En la figura queda representada la autodeterminación para el juego común espontánea, la comunicación y la libertad de los cuerpos que muestran otra infancia que la atravesada por las posibilidades y los límites del disciplinamiento escolar.

Por último, nos interesamos en un dibujo caricaturesco llamado “El pillete triunfante” de la *Revista Sherlock Holmes* de 1911, que Claudia Freidenraij ha incorporado en un artículo sobre las intervenciones policiales sobre la infancia urbana, como constancia de lo frecuente que era que los niños burlaran hábilmente a la policía en las prohibiciones de subirse a los medios de transporte en marcha (Freidenraij, 2016, p. 180). En la caricatura el dibujante plasma una doble escena en donde en la primera un niño escapa de la policía subiéndose a la parte trasera de un carruaje, en la segunda escena lo hace montado en una aeronave:

(...) fantaseaba sobre la capacidad cinética de los niños en un futuro no muy lejano: tan extendida era la práctica infantil de aprovechar el movimiento de carros, carruajes y tranvías, que el ilustrador juega con la posibilidad de que tal costumbre se traslade a las aeronaves. (Freidenraij, 2016, p. 180)

Freidenraij ha señalado la fantasía del dibujante, nosotros ponemos el acento en la concepción de niñez que tuvo el dibujante al poner la mirada en la capacidad pícaro y

creativa de los niños de sortear la vigilancia policial y de encontrar formas de entretenimiento y diversión a costa del progreso. Los niños dueños de sus cuerpos libres y flexibles eran capaces de inventar ser de polizontes en las aeronaves.

A diferencia de las pautas académicas, las versiones culturales sobre la infancia no intentaban intencionalmente componer una estructura de significaciones sistemáticas. Sin embargo encontramos en esa abundancia y diversidad de materiales culturales mucha más atención y valoración para con el registro de la actividad espontánea de los niños y las niñas que en la cultura científica del normalismo. Planteamos que en las concepciones culturales no científicas de la infancia predominó la valoración de la iniciativa, la espontaneidad, la inquietud y la participación activa de la niñez y relacionaron con esas cualidades la lucidez de los niños y sus proyecciones a futuro.

En esta segunda parte de la sección utilizamos documentos periodísticos, actas, informes institucionales, folletines informativos y literatura como fuentes que presentan impresiones de las concepciones de la sociedad sobre la infancia o que habilitaron algún registro de la experiencia infantil mediante sus expresiones y voces. A la adversidad práctica de rastrear significaciones culturales de un siglo atrás, se le suman dos dificultades para la obtención de significaciones históricas sobre la infancia. Por un lado, los niños y las niñas carecían de participación en la administración de los productos que utilizamos como fuentes. Por otro lado, las fuentes oficiales y las producciones de los expertos eran mucho más abundantes y sistemáticas que las generadas espontáneamente por los miembros de los sectores populares, por lo tanto las versiones culturales registradas sobre la infancia eran noticias de las situaciones entendidas como disruptivas con lo considerado normal.

En primer lugar tomamos fuentes historiográficas que se han dedicado a indagar medios de comunicación públicos y comunicaciones institucionales para advertir marcas en la subjetividad infantil de la época e identificar las participaciones de niños y adolescentes en las coyunturas en las que se lo possibilitaban. Los niños y las niñas rara vez eran noticia salvo que la situación presentara algún inconveniente que amerite la mención. Efecto de las prácticas de disciplinamiento y los usos técnicos de la psicología (Foucault, 1975/ 1989; Rose, 1996/ 2005) la evidencia sobre la infancia se concentró desde la perspectiva de la niñez catalogada como anormal. La documentación de experiencias históricas sobre la

infancia se ha visto concentrada en los informes científicos, los legajos y las actas de instituciones de infancia sobre las experiencias disruptivas con el orden de los niños internados, detenidos, adoptados, a través de las mismas prácticas de registro que instauraron el informe, el acta, el sumario como instrumento de poder y disciplinamiento del comportamiento del tránsito del niño institucionalizado a vigilar y controlar. María Carolina Zapiola (Zapiola, 2018) desde los estudios sobre la infancia ligada al sistema penal- tutelar, ha afirmado que una inmensa porción de la documentación oficial argentina referida a los niños que transitaron por las instituciones estatales, o producida por sus familias fue destruida, se encuentra impedida a la consulta o tiene un ritmo de acceso a esos saberes muy pausado, a diferencia de otros países del continente como Brasil o México (Zapiola, 2018, p. 107). A pesar de esas dificultades, los historiadores del campo de los estudios históricos sobre la infancia, empezaron a develar la agencia de los niños y las familias objeto de control social con la hipótesis de que esas prácticas contribuyeron a modular las políticas para la infancia. Pueden citarse algunos estudios de niños institucionalizados que permiten registrar variantes a las definiciones institucionales inscribiendo alguna forma de agencia en esa diferencia. Un ejemplo es el uso cotidiano que hicieron de los asilos de huérfanos e instituciones de reforma (distinto a la función diseñada por sus creadores, empleados y autoridades) en los que madres solteras, padres viudos, parientes y tutores solicitaron plazas como medio de garantizar la supervivencia o la formación profesional de sus hijos, por concepciones sobre la maternidad, la paternidad y la crianza que no condecían con las hegemónicas (Zapiola, 2018, p. 107). Otro ejemplo que ese tipo de investigación constató, ha sido que los niños y los jóvenes encerrados ocasionalmente se resistieron a la experiencia institucional del sistema penal-tutelar a través de las fugas, las quejas y los actos de rebeldía (individuales o grupales) que permitieron entrever algunos aspectos de la vida cotidiana de esos niños y jóvenes (Zapiola, 2018, p. 107).

A diferencia de las menciones culturales sobre la infancia, las investigaciones sobre la historia de las infancias que toman la óptica de los registros de las acciones concretas de niñas, niños o adolescentes de la época son ínfimas. Planteamos que los documentos históricos sobre la niñez y la adolescencia donde figuraron particularidades subjetivas presumieron desde la interpretación adulta una dificultad con el sistema institucional, entonces indagamos documentos que registraron la experiencia infantil, controvertida,

disruptiva respecto de las normas. Además, los escasos estudios sobre la infancia que se detienen en las voces, lo hacen desde la perspectiva de ellos como menores de edad institucionalizados. Los registros documentales de sus acciones, rara vez sus pensamiento o sentires, son por lo general, tenidos en cuenta a partir de conflictos institucionales o disturbios o inconvenientes advertidos por la prensa en donde la infancia era noticia. Marta María Aversa (Aversa, 2015), en un estudio sobre menores trabajando puertas adentro del asilo en la Ciudad de Buenos Aires, ha rescatado una muestra del ejercicio de la acción colectiva de los integrantes del Batallón Maipú número 11 del Asilo de Huérfanos dirigido por la Sociedad de Beneficencia. Conformado por muchachos de 16 a 18 años, Aversa ha usado los legajos del fondo documental de la Sociedad de Beneficencia de la sala VII del Archivo General de la Nación y las relatorías de los defensores de menores publicadas en las Memorias del Ministerio de Justicia, Instrucción Cívica y Culto como fuentes para identificar “fragmentos de acción y determinación de los asilados” en el motín de 1902 al manifestar su descontento por las reformas reglamentarias que abusaban de su mano de obra y afectaban su libertad (Aversa, 2015, p. 606). La conmoción fue registrada por las notas de la propia comisión directiva y por la preocupación patente en los recortes periodísticos de El Pueblo, Tribuna, Diario, La Prensa y La Nación, fichados y anexados como documentos por el personal de la Sociedad. (Aversa, 2015, p. 605). Con un repentino apagón en los corredores y pasillos, un grupo de jóvenes atacó el registro eléctrico y haciendo sonar el clarín del regimiento lanzó el llamado de ¡al ataque! Con “un barullo infernal”. Registraron fragmentos de acción: avanzaron con ruidos de armas, vidrios que se rompían, bancos y otros objetos que chocaban contra puertas y ventanas, “y por sobre todo el clarín del batalloncito tocando furiosamente ¡fuego! ¡fuego!”, hasta llegar a la pieza del vicerrector que “fue Troya”: la santa Biblia, las meditaciones de San Lucas y todos los ejemplares teológicos guardados en la biblioteca fueron destruidos a bayoneta limpia y desparramados en el piso (Aversa, 2015, p. 606). Los vigilantes debieron ofrecer pelea para lograr apresar a los revoltosos, 40 se fugaron, 10 o 12 recibieron formidables palizas, 37 fueron reducidos a prisión. Ha analizado Aversa:

De todas las voces participantes en las trayectorias institucionales, la de los niños y jóvenes es la que concentra mayores ausencias. Los registros pueden darnos datos sobre sus nombres, información sobre sus padres, las causas que motivaron su ingreso, su



número de legajo, el desempeño educativo, su fuga, el domicilio de la colocación, y a veces hasta el monto de dinero reservado para su egreso, pero se hace difícil recomponer sus experiencias de vida y mucho menos sus apreciaciones. (Aversa, 2015, p. 605)

Los internados arrojaron la causa del motín a la falta de pago por su trabajo en los talleres de herrería, carpintería, hojalatería, plomería, canastería, imprenta y encuadernación, sastrería y zapatería. Acusaron a la administración del asilo de retener los depósitos de sus trabajos poniendo excusas, sanciones o expulsiones, y protestaron porque no les permitía dar continuidad a sus estudios de profesor en la Escuela Normal una vez llegados a los 18 años, (que por ser considerados menores hasta esa edad seguían bajo el sistema tutorial), ya que esa edad era considerada como una instancia institucional de egreso. Transcribimos el registro de la voz de Salvador:

Sí la Sociedad no quiere costearnos la educación y darnos una carrera para que mañana podamos ser elementos útiles a la sociedad, que se nos avise con tiempo, un mes antes, por ejemplo, para que cada uno pueda buscarse una colocación cualquiera (...) estamos dispuestos a no abandonar esta casa hasta tanto encontremos un empleo que nos permita vivir, porque hay que tener en cuenta que de aquí se nos larga con las manos vacías, sin medios. (Aversa, 2015, p. 608)

Los jovencitos esperaban que la Sociedad les permitiera terminar sus estudios, retribución material de sus horas de trabajo o al menos colocación laboral segura en la comunidad. Tiempo después se decidió sobre el listado de los amotinados el abandono definitivo del asilo, castigándolos por su condición de tutelados rebeldes porque limitaban sus estudios, no obstante manteniendo sus relaciones laborales en los talleres como mano de obra económica. La negación a abandonar el asilo reivindicaba el cumplimiento efectivo de los principios morales del patronato, en tanto regeneración e integración social, presentes en el alarde de los discursos políticos y en las fundamentaciones de los programas de asistencia pública. Sin embargo, sostiene Aversa que la violencia del motín y los destrozos justificaron los recortes y los controles a los intercambios entre los jóvenes asilados y la comunidad. Nuestra lectura es que la voz de los internados precisó de mucho barullo para ser oída, pero quedó inmediatamente silenciada con el peligro del desorden, pero el rédito económico para la Sociedad de la joven laboriosidad no se inmutó. Las voces de Salvador y sus compañeros, quedaron documentadas en la institución, pero sólo como identificación de

los individuos insurrectos y como muestra de lo que sucedía cuando se intentaba desconfigurar el orden establecido.

Otros documentos culturales de la época que consideramos porque a diferencia de las producciones científicas sobre la infancia pusieron en primer lugar a las experiencias y las voces de la infancia fueron los folletines y los programas de las vanguardias proselitistas. Dora Barrancos ha trabajado con folletines vanguardistas para destacar la participación de la infancia en las actividades proselitistas. Sin embargo, su minuciosa investigación a partir de los documentos históricos relevados le ha permitido hacer foco más en la habilitación de las actividades de los adultos para con los niños que en la forma de participación de los niños y las niñas de la propuesta adulta. Dora Barrancos ha indagado pormenorizadamente la presencia de los niños y las niñas de las vanguardias en la actividad proselitista en el periodo que nos interesa (Barrancos, 1987). La participación de niños en acciones de propaganda, difusión y entretenimiento (sobre todo el 1ro. de Mayo) obrero a partir de los últimos años del siglo anterior y prolongado en la primera década del siglo pasado. Barrancos plantea que el papel cumplido por los niños próximos a las vanguardias de ideario comunista y socialista fue aumentando la presencia infantil buscando constituir la conciencia de expandir la organización de los trabajadores, y así asignó tareas a los niños, por ejemplo usufructuando sus habilidades escénicas. El pensamiento obrero sobre la educación diferenció al niño del adulto, situándolo en un lugar esencial para la obra de transformación del orden donde se depositaban las esperanzas de regeneración. La niñez suponía atención preferencial, moralizante y disciplinadora, a diferencia de la educación normalista lo veían como equivalente a un obrero, pero en virtud de su dependencia y sometimiento (Barrancos, 1987, p. 2). Para las ideas de Rousseau y Spencer dominaban el conjunto de las ideas pedagógicas de la época, como vimos en capítulos anteriores. Barrancos señala que estos autores fueron resaltados en las vanguardias con un concepto de infancia iluminista y positivismo evolucionista. Barrancos hace una mención a la lectura vanguardista del libro de Spencer "*Educación intelectual, moral y física*", para fundar una pedagogía orientada por el criterio natural y que ponderaba la razón para direccionar el proceso educativo, la moralización del carácter infantil, la autodirección a la vez que un continuo trabajo formativo (Barrancos, 1987, p. 4). Nos interesa esa referencia de Barrancos porque refuerza nuestro

análisis del capítulo 2, donde señalamos la lectura del mismo texto de manera sesgada por los normalistas ignorando el aspecto de la autonomía progresiva y la autodirección de la enseñanza en Spencer. Los vanguardistas mostraron que la niñez era un punto débil en el orden social, la explotación o la negligencia educativa hundían sectores para avanzar en la transformación deseada ligados al concepto de trabajo de los menores (Barrancos, 1987, p. 5). Nos interesa destacar ese contraste de la concepción de infancia de las vanguardias proselitistas con la mirada normalista reproductora de los sectores sociales establecidos. Analizamos a continuación tres tipos de experiencias esperadas para los niños y las niñas de las vanguardias que profundizan esta caracterización para la infancia contrapuesta al normalismo: las tareas proselitistas, la formación infantil y las matinées para las hijas y los hijos de los obreros. La concepción de infancia de los proselitismos vanguardistas al ser contemporánea y tan opuesta a la planteada en el capítulo 4 por la primera psicología argentina, refuerza nuestras hipótesis de zonas de invisibilidad y de ignorancia organizada en el uso de las categorías científicas que planteamos en el capítulo 2 respecto de los autores que los normalistas utilizaron como referencia y fuente.

Los niños de las vanguardias, exhibían sus habilidades organizativas proselitistas puestas al servicio de la construcción del nuevo orden. Contribuían a las denuncias militantes sobre el orden establecido (Barrancos, 1987, p. 7). Barrancos ha documentado numerosas participaciones, que parecen ser todas de hijos de las familias organizadoras de las vanguardias, y no habilitadas a todos los niños de la organización. La hija de Adrián Patroni, María de 10 años de edad participó de las veladas musicales y literarias siendo parte de piezas teatrales breves escritas por su padre "*Futuras propagandistas*" y "*Una huérfana proletaria*" representando el personaje infantil que figuraron en muchos programas. María recitó el poema El Soldado, la siguiente información es la de su muerte dos años después por una abrupta enfermedad. María Lanvers declamó el poema Nueva Era, y otras tareas proselitistas compartidas con la niña Carmen Baldovino y el niño Campodónico. En La Plata la niña Margarita Giotta solía "tomar parte" para interpretar "*El niño abandonado*". En la fiesta del 8 de agosto de 1900 cuatro de los seis actos estuvieron a cargo de menores. Barrancos ha señalado la contradicción de la vanguardia de situar al niño en un lugar de indefensión y minusvalía a la vez que a cargo de una correspondencia adulta al exigirle complicidad proselitista doctrinaria (Barrancos, 1987, p.10). Otras actividades convocaron a más niños y

niñas, en el Centro Socialista de Junín el 29 de agosto de 1903 un coro de 26 niños cantaron *La Internacional* en castellano por primera vez y el *Himno de los Trabajadores*. Esa popularidad Barrancos la ha atribuido a la vida militante de la ciudad por las actividades de la organización obrera en los ferrocarriles y la presencia en el lugar del Dr. Juan B. Justo. Barrancos ha señalado que en 1904 fue momento culmine de la colaboración infantil con el proselitismo obrero: dos mil entusiastas niños proletarios con pobres indumentarias, corbatas y distintivos rojos se encolumnaron en una conmemoración pública del 1ro de Mayo en Buenos Aires. Ello pone en evidencia la difundida participación infantil en la pedagogía proselitista y la participación político ideológica de las niñas y los niños, y por lo tanto una difundida posición cultural de la vanguardia sobre su concepción de la infancia, que nos interesa en esta tesis porque supone una heterogeneidad de concepciones consistente. El evento evidenció también la disparidad de criterios existentes en tanto la columna tuvo una brutal resistencia al ser atacada por la acción policial cuando se desplazaba, medida que provocó heridos, entre ellos una madre y una hija, Adela y Adelina Fernández. Los contenidos de las declamaciones combatían la educación y formación infantil dirigida por la Iglesia Católica. Barrancos ha destacado el folletín *¿Dónde está Dios?*, que implicaba una denostación hacia el clero echando dudas sobre la moralidad de las instituciones religiosas que involucraban la infancia. El *Catecismo socialista* entorpecía y denunciaba la acción confesional, en él Jesús invitaba a los niños a entrar en el reino social con el formato sintáctico religioso: “-quieres tu aceptar esa invitación? –Sí, quiero aceptar y ser un verdadero socialista” (*La Vanguardia*, 6- 5- 1905 en Barrancos, 1987, p. 13). El alejamiento de los niños del dogma religioso se proponía mediante la regulación temprana del carácter para “adicionarlo al rito laico” (Barrancos, 1987, p. 23) en donde “todo acto festivo o placentero debía enmarcarse en un propósito esencialmente moralizante” (Barrancos, 1967, p. 23) Sin embargo, Barrancos se ha preguntado por los efectos históricos de esa intensidad formativa en la vida de esos niños y niñas proselitistas, en tanto en su investigación no ha obtenido constancia documental que se hubieran destacado en la vida partidaria y gremial socialista, ni en el activismo liberatorio de adultos (Barrancos, 1987, p. 24). Las “matinées infantiles” estaban organizadas por las mujeres del socialismo durante la primera décadas del siglo XX, Con un modo propagandístico muchas veces ligadas a la conmemoración del 1ro. De Mayo ofrecían una fiesta a los niños de los obreros. En 1902 se creó el Centro

Socialista Femenino con: funciones educativas para la infancia (como si se tratara de una escuela alternativa como la Escuela “modelo” Laica de Morón respaldada por el Centro por Pascuala Cueto y la Liga de Educación Laica), funciones gremiales (con Cecilia Baldovino y Cecilia Kohan), con presentaciones de proyectos de ley (como el que reglamentó el trabajo de mujeres y niños de la mano de Gabriela Coni, en 1903, p. 20) y con la participación de las militantes socialistas en los Congresos del Niño en la década del 10’ (como Carolina Muzzilli que denunció la vida de los niños trabajadores) (Barrancos, 1987, pp. 20- 21). Los niños actuando en los eventos aprendían de esa pedagogía hábitos y formas de pensar y de conducirse. Desde el anarquismo no hubo la misma iniciativa de matinée, sino que se orientó a espacios de teatro, orquestas infantiles y fundamentalmente coros. Destacó la adolescente Delia Barroso, (que participaba en actos tanto socialistas como anarquistas a favor de los presos y deportados, obreros del puerto, cuestiones gremiales, a favor de la mujer y de la educación integral) sumando su voz a la de dirigentes destacados como José de Maturana, Octavio Tonietti. También fue parte de un importante Cuadro Infantil “Sol de Mayo”. Interpretaron piezas como Atolondrado, de Pi y Arsuaga; 1ro de Mayo de Pietro Gori; Entre Remedios de Antonia Anguera; Pilettes de Florencio Sánchez. Dora Barrancos ha caracterizado la infancia proselitista, posición que caracteriza una diferencia para la concepción de infancia que sostenía la ciencia que apoyaba al proyecto nacional. Para las vanguardias la infancia era incompatible con el mundo del trabajo capitalista, se debía separar al niño del obrero en el mundo de la producción, a la vez que toleraba la actividad proselitista infantil para demandar un nuevo orden, porque esos mismos niños debían sostener de un proyecto de vida moral (Barrancos, 1987, p. 25). Desde los interrogantes que dirigen esta tesis resaltamos a diferencia del modelo indagado en los capítulos anteriores, una función social troncal asignada a la infancia, con un grado de autonomía política e ideológica que implicaba un grado de participación en la agrupación (de instrucción formativa) y en la comunidad (como denunciantes); con formación ideológica y política por fuera de la escuela y valoración de las habilidades artísticas; no distinguía capacidades entre niñas y niños, incluso muchas veces el apoyo de la formación política de ellos estaba sostenido por las madres. Del estudio de Dora Barrancos, igualmente no tenemos ninguna constancia de las voces de estos niños diferenciadas de los programas vanguardistas. Por otro lado la constancia de la repetición de las piezas teatrales, poesías y canciones, sin

embargo no anula la expresividad y vehemencia mencionadas sistemáticamente en las publicaciones de la organización, que podrían suponer implicación subjetiva (de la misma manera que podría haber habido implicación subjetiva en tantos obedientes y/o fervorosos alumnos identificados con la propuesta del normalismo). Como nota de color mencionamos un registro que podría dar cuenta de un acto individual infantil fuera de programa registrado por la vanguardia proselitista en la investigación. Una niña que incendió un taller gráfico en donde trabajaba. Si bien Barrancos ha aclarado que el pensamiento pedagógico al que adhería la vanguardia era totalmente contrario a los castigos, en tanto identificaba a la niña en su dolorosa condición de oprimida, vuelve a ser lo disruptivo del orden lo que da un lugar a la inscripción de la voz niña en los registros documentales de la época, aunque sean los registros de la vanguardia proselitista.

Relevamos otras perspectivas de exploración histórica de los eventos sociales con el análisis que ha realizado Mirta Lobato sobre los *Recuerdos de la infancia* de Barrancos sosteniendo el interrogante de atender a las expectativas para con los niños y las costumbres culturales. Lobato retomó de las investigaciones de Barrancos las pautas sociales de encuentro y festejo de la vida cotidiana que convocaban a la población (en, Barrancos, 1990; Lobato, 2000, p. 564): las fiestas, los entrenamientos, los deportes y el carnaval (Barrancos, 1990; Lobato, 2000, p. 588). Destacamos para el interés de esta tesis que en esos registros festivos (fiestas patrióticas, religiosas, procesiones, reuniones del atardecer, serenatas y carnaval) son ínfimas las referencias a la participación infantil, lo que muestra cuál es el lugar que tenían en las celebraciones (por oposición a los relatos de las vanguardias proselitistas). En los relatos los niños brillan por su ausencia, el foco estaba en los encuentros amorosos, las miradas, el jolgorio, el cortejo y los amoríos, no se detenía en el lugar que el niño ocupaba en las celebraciones. Las menciones a la participación de la infancia son en la recaudación de fondos filantrópicos para la infancia vulnerable en los bailes de las damas de sociedad y la competencia de los niños disfrazados al cuidado organizado por los sectores medios. En sus *Recuerdos de la infancia* Barrancos no expone sus experiencias infantiles como niña (Barrancos, 1990; Lobato, 2000, p. 567). Otras autoras se han ocupado de la participación de la niñez en la prensa libertaria y folletines políticos (Golluscio de Montoya, 1995) situándola en un lugar activo de participación y acompañamiento de las expresiones políticas de sus familias.

Claudia Freidenraij (Freidenraij, 2016) ha investigado sobre las *Intervenciones policiales sobre la infancia urbana en la Ciudad de Buenos Aires*, en el período 1885-1920. Relevamos la indagación de Freidenraij basada en los libros de Órdenes policiales y las notas en la *Revista de Policía* de la época como documentos históricos desde nuestra pregunta ¿cómo la sociedad no científica veía a la infancia durante las elucubraciones de la primera psicología argentina? La obligatoriedad de la instrucción pública para los niños de ambos sexos entre los 6 y los 14 años la *Ley de Educación Común* N° 1420 desde 1884 contó con la colaboración de la fuerza pública para garantizar la asistencia a clases, sin embargo el acuerdo institucional no fue armonioso endosándose atribuciones y responsabilidades, que se complicó desde 1900 con la aplicación del horario alterno en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires por el Consejo Nacional de Educación (CNE). ¿Correspondía arresto de los rabones durante las horas en que la escuela funciona, llevarlos a la escuela, a sus hogares, a la comisaría? La investigación de Freidenraij mostró que en la última década del siglo XIX en la ciudad, el desarrollo del urbanismo moderno cambió las reglas del espacio público y de su circulación afectando la forma de habitarlo de los niños y los jovencitos. Los niños encontraban múltiples pasatiempos en la calle que eran vistos como peligrosos o molestos en tanto eran conceptuados como desmanes (que aunque no eran delito se consideraban prohibidos). Los muchachos burlaban la vigilancia de policías, conductores y mayores: al colgarse de los tranvías en movimiento, al trazar figuras o escritos inmorales en los frentes de las casas y edificios, al jugar en las veredas y calles, al cazar pajaritos, al aglomerarse frente a un zaguán o negocio, al decir cosas impropias a los transeúntes (Freidenraij, 2016, p. 181). Freidenraij ha mostrado cómo la *Revista de Policía* (publicación oficial de circulación interna que actualizaba las disposiciones y normas legales vigentes, aleccionaba a la tropa en su espíritu policial y anticipaba los procedimientos policiacos) instruía a sus lectores acerca de la habilidad que debían desarrollar los agentes “para manejar a esos seres indisciplinados que se crían corriendo en las calles” y evitar problemas con el tranvía en un contexto de urbanismo con crecientes accidentes de tránsito (Freidenraij, 2016, p. 181). El gran problema era la libertad y la independencia con que niños y adolescentes se movían por la ciudad que estaba muchas veces asociada a los trabajos callejeros, (en especial a la

venta de diarios) y dejaba una inscripción en el cuerpo para los requisitos de la construcción laboral futura:

“en condiciones de excepcional libertad, al aire libre, en pleno baño de luz, en una alegría llena de imprevisión y de peligros, con plenitud de movimientos y multiplicidad de acción”. ¿Quién querría encerrarse en un taller “bajo la tiranía del capataz” después de haber sido un “pillete libre”? (Ingenieros, José, “Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz”, *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, año VII, 1908, p. 343 en Freidenraij, 1916, pp. 182- 183)

Sin embargo, desde la mirada de nuestra tesis comparando la perspectiva psicológica científica con otras posiciones sociales, planteamos que a pesar de la represión y la censura, la policía de la ciudad se enunciaba más contemplativa con la inquietud de la infancia que Rodolfo Senet en su psicología científica normalista y la higiene técnica de los movimientos áulicos mínimos necesarios que transformaba a los niños en alumnos (como vimos en el capítulo 3): “Por eso “reprimirla en absoluto es imposible”, ya que “la policía no puede impedir que los muchachos en las calles griten y salten, silben y correeten por las veredas; pero deben vigilarlos y dirigirlos en ese bullicio y movilidad”” (Freidenraij, 2016, p. 181).

El Intendente Francisco P. Bollini escribió en 1891 una nota al Jefe de Policía, Daniel J. Donovan que los niños al colgarse del tranvía tenían un “pasatiempo agradable” identificando el placer en la actividad infantil y no en la contravención (Freidenraij, 2016, p. 180). Agregamos aquí que no era tan extraña identificación de ese placer infantil por el desplazamiento (“aunque sea” de “un corto trecho”) si pensamos que la calesita era un juego infantil muypreciado en la época para los niños que podían pagarla. En la regulaciones normativas viales descritas había implícita una concepción de infancia: “es siempre igual en su acción movediza, en su alegría bulliciosa y en su natural tendencia de juegos y travesuras”, planteamos que esa concepción amortiguaba la acción policial: Consideramos el texto policial que cita Freidenraij deja entrever cierta identificación de los policías con respecto a la autonomía con que niños y jovencitos se desplazaban por el espacio público, trabajaban y disponían de su jornal.

Nos interesa relacionar la mirada vigilante y de control de la policía sobre los “niños sueltos” con la perspectiva de la sociedad civil desde el arte en la obra de teatro *Canillita* de



Florencio Sánchez, exitoso sainete estrenado en 1904 protagonizado por un niño vendedor de diarios apodado con el nombre de su trabajo. El personaje principal se define en su canción lunfarda de presentación como travieso, como desfachatado, gran descarado, embustero, “y aunque cuentero no mal muchacho”, “calotea” (trampea) a los naranjeros, y a los “botones” (policías) “les da más trabajo que los ladrones”. Canillita “muy mal considerado por mucha gente” era bueno, honrado, no era pillete, y “un elemento muy necesario” para el periódico (Sánchez, 1926/ 2011, p. 2). En la Revista de Policía nombraban plaga a los canillitas, “un verdadero enjambre de muchachos vendedores, que a la espera del periódico, juegan, chacotean de palabras y de manos”, “espectáculo desagradable a los ojos y oídos de las gentes honestas” que la policía debía evitar “a todo trance” (en Freidenraij, 2016, p. 183). En la pieza teatral como en los informes policiales observamos que la objeción social a la libertad de estos niños (que eran todos niños varones) muchas veces se relacionó con un prejuicio de descuido o abandono remitido a la pobreza de sus familias de origen o a su condición proletaria que los exponía a la “mala vida”. Los juegos infantiles de azar (es decir, naipes, figuritas, bolitas o cualquier otro elemento que funcionara como forma de apuesta para poner a competir las habilidades de los jugadores o la suerte y recompensar con dinero al ganador) estaban prohibidos por su propensión al vicio y particularmente reprimidos por los agentes de calle. El tabaco muchas veces acompañaba las partidas de los juegos de apuestas de niños y adolescentes (como señalamos al comienzo de esta sección con *Juego de cobres*) con jugadores, apostadores y observadores en el juego de cobres, señalamos la diferencia de edades que podía asegurar una transmisión de saberes entre pares de los adolescentes a los niños más pequeños en cierta escuela de la calle. El consumo de tabaco era cuestionado por las razones psíquicas que se asociaban al cigarro: “amor propio, deseo de libertad, indisciplina natural, etc.”, además del daño al que conducía en la salud infantil (Freidenraij, 2016, p. 189). Freidenraij ha hecho notar como la disposición policial de 1910 (OD 3/09/1910. *Disposiciones de Policía. Leyes, decretos del PEN, ordenanzas municipales, edictos*) recomendaba especialmente a los Comisarios que dictasen instrucciones “precisas y terminantes” para una “activa vigilancia” sobre los menores que “ocasionen molestias al público, ya sean estas infligidas por medio de juegos, como consecuencia de reuniones en las calles, veredas” o por expresiones o actos deshonestos con los que “matizan” “sus peligrosos entretenimientos” (Freidenraij, 2016, pp. 181-182). La Jefatura de la fuerza

pública pedía que cada agente (incluso estando de franco) “vigile incansablemente y sea tenaz perseguidor de los niños” que “se hagan acreedores a la represión de la autoridad” (Freidenraij, 2016, p. 182). Esta indicación era válida incluso para los menores que transiten “sin ocupación pululan en las vías y parajes públicos” y veredas “molestando a los transeúntes con sus movimientos y modales” o que jueguen: al barrilete, a la pelota en la calle, al aro, las rayuelas, el ejercicio de patines, al arco o los juegos de azar. Los juegos infantiles estaban prohibidos en el espacio público no conciliaban con la modernidad. Los barriletes entorpecían el funcionamiento de las líneas telegráficas y telefónicas, chocaba con cables y tensores por lo cual estaban doblemente prohibido por la policía y por la municipalidad. No obstante Freidenraij ha señalado al barrilete como un juego que hizo síntoma, por la cantidad de veces que figura el reclamo en las órdenes del día de los informes policiales recordando a los agentes la prohibición del juego supone que la policía reprimía con pereza y nostalgia el juego del barrilete Freidenraij, 2016, p. 184). Por ejemplo, en una Revista de Policía de 1898 el redactor apenado de la resolución de prohibición del barrilete declaraba con romántico pésame: “Descansen en paz los barriletes y cumplan los vigilantes con su deber persiguiendo a los chiquillos que se atrevan a violar la ordenanza. Qué se va a hacer!”. (*Juego del barrilete*, Revista de Policía, año II, 1898, en Freidenraij, 2016, pp. 437-438). El barrilete era una “víctima de la civilización que avanza” (Freidenraij, 2016, p. 185). La policía estaba obligada a reprimir los juegos infantiles mencionados en la contravención, sin embargo, tenía un amplio margen discrecional respecto de la medida a administrar, que podía variar desde reprender al niño en el lugar o llevarlo preso a la comisaría, acrecentada por el marco de la Ley N° 10.903 de *Patronato Estatal de Menores* (1919) (Bontempo, 2018, p. 179). Estas medidas circulaban con naturalidad en la sociedad. Por ejemplo, en un cuento de un reconocido libro de lectura para niñas avalado por el CNE, un comisario encuentra a una huerfanita en la calle, opta quedársela en vez de llevarla a la comisaría y criarla como su hija sin consultar a ningún órgano estatal, -La huerfanita, en *Tradiciones Argentinas* de Ada María Elflein, escrito en 1901, publicado en 1930-. Consideramos que esta discrecionalidad pudo haber favorecido a que los niños y adolescentes “suelos” tomaran el desafío con la autoridad policial de manera personal, que se refleja como objeto de burla y goce en numerosas citas de época obras de teatro (como vimos en la cita de *Canillita*) y en canciones populares. Más allá del trabajo infantil, en la

concepción de infancia en la obra *Canillita* subrayamos que los niños repartidores tenían autonomía en el ingreso (Canillita compró un trompo con su jornal para su hermano enfermo, apostó en los juegos de azar y llevó dinero para mantener el hogar), se sentían necesarios en su función laboral (valorados por el periódico, sus clientes y sus hogares), que se dejaban “mandar” (su disputa con el policía), aprendían de pares y prescindían de la escuela para sobrevivir; independientemente de cómo ha afirmado Freidenraij (Freidenraij, 2016, p. 185) la red de prohibiciones, exclusiones y regulaciones que se tejió en torno a la infancia de las clases trabajadoras. Las apreciaciones de la psicología normalista se sumó a los juicios de valor que incapacitaban a niños (confundiendo lo inconveniente para un niño en formación con lo imposible de hacer) y las familias de las que provenían. Agregamos desde nuestra indagación a esta perspectiva de análisis que los juegos molestos, reprimidos prohibidos escapaban absolutamente al mercado compuestos con elementos cotidianos: sogas, palos y aros, pelotas de trapo, barriletes caseros (armados con papel, piolín, palillos y pegamento de ungüento de harina), piedras, carbones quemados, muñecas de retazos, etc. Un análisis que puede abonar este sentido de la investigación es el de los juguetes infantiles de época promovidos por el mercado. Decidimos dejar para siguientes investigaciones la indagación de los juguetes como productos comerciales por la extensión del análisis de los juguetes comercializados para los niños y las niñas, y sólo adelantar algunas características que resaltaron en las lecturas específicas: el incentivo de los roles de género estereotipados heteronormativos, una pauta económica que limitaba el acceso a los mismos (en muchas de las fotos compuestas sólo por niños y niñas las mismas los acompañaba un costoso juguete que ponía la vara del nivel social de la familia (una muñeca con cara de porcelana, una casita de muñecas, un *pony* hamaca tamaño casi real, un triciclo, armas), acompañado de vestidos caros o disfraces distinguidos (de capitán, marinero, de dama o de princesa).

Sostenemos a lo largo de este capítulo, que las formas disciplinares hegemónicas de entender la niñez para la ciencia no eran los sentidos exclusivos para comprenderlos, sino que la ciencia se esforzó por instalar sentidos convenientes para sus intereses políticos. Si bien había elementos comunes con la producción científica positiva, el conjunto de la sociedad presentó una mayor variabilidad para interpretar diferentes concepciones de infancia que daban lugar a una mayor expresión a subjetividades infantiles que las propuestas por el normalismo a los decursos de vida de las niñas y los niños argentinos.

## **2.2. La cultura para la infancia: las lectorcitas y los lectorcitos**

En esta sección escogimos una muestra de producciones culturales dirigidas a los niños y a las niñas como destinatarios y consumidores. Planteamos que si la sociedad identificaba un mercado específico para los niños y niñas necesariamente hubo supuestos: sobre la particularidad de los receptores, sobre un interés de las familias en la inversión o la habilitación del consumo o del producto. Sostenemos que el abanico de productos culturales para la infancia contempló aspectos comunes con la definición de niño y niña de la ciencia así como presentó otros muy distintos que nos interesan porque dan cuenta de una heterogeneidad de sentidos no contemplados desde lo disciplinar. Consideramos una amplia variedad de materiales históricos destinados a la infancia por fuera de la institución escuela como valiosos de ser indagados: vestimentas, juegos, canciones y juguetes para los niños y las niñas, literatura infantil, espectáculos y actividades religiosas infantiles. Aclaramos que debimos dejar para próximas investigaciones el análisis de otros productos elaborados para la infancia argentina de principios del siglo XX en tanto la extensión del análisis de los documentos excede el marco formal de esta tesis, como el estudio de la música, las vestimentas y las actividades religiosas de los distintos cultos. Si bien relevaremos algunas características de varios de estos formatos culturales para la infancia, profundizamos aquellos que nos permitieron hacer un mejor contrapunto con los materiales provistos por la escuela, las actividades legitimadas en la educación común, y los documentos científicos analizados en los capítulos anteriores, como el análisis de la escritura destinada para la infancia.

Numerosos estudios sobre historia de la literatura infantil en Argentina como los de Carolina Tosi (Tosi, 2015), han señalado que entre 1900 y 1919, se produjo una “organización del espacio editorial” debida a la existencia de un público lector ampliado. Según la autora la ampliación se facilitó porque durante este período se consolidó la expansión del mercado de publicaciones de libros de bajo costo, folletines, y literatura gauchesca, La Biblioteca de *La Nación*, dirigida desde 1901 por Roberto J. Payró, La Biblioteca Argentina y, dirigidas por Ricardo Rojas, así como José Ingenieros dirigió las publicaciones de la Cultura Argentina y Luis Bernard dirigió y presentó Ediciones Mínimas, Ediciones Selectas América y Joyas Literarias, colecciones integradas por clásicos

nacionales, que respondieron a requerimientos pedagógicos y a la necesidad de formar una identidad cultural nacional (Tosi, 2015, p. 138). En 1916 aparecieron diversas colecciones de editorial Tor, fundada por el español Juan Carlos Torrendell, ediciones económicas, impresas en papel de diario, dibujos a color anónimos y tapas de papel satinado. Catalejos ha mostrado como Tor implementó nuevas estrategias comerciales y editoriales que fomentaron una especialización en literatura infantil y juvenil, tomándola como modelo de otras editoriales argentinas. La estrategia de la “organización” paratextual de las editoriales ha sido señalada también por otros autores, como construcción de una identidad en las ediciones infantiles y para fortalecer la identificación y fidelidad con los niños y las niñas (Tosi, 2015, p. 140). Según ha señalado Tosi hubo un primer periodo editorial que se extendió de 1916 a 1930, de desarrollo incipiente, en la cual la editorial no mostró una identidad definida y presentó un catálogo bastante anárquico. En el segundo periodo desde 1930 hasta 1959, la editorial vivió sus “años de oro” con la compra de máquinas rotativas que permitieron el éxito masivo de los materiales bibliográficos editados cambiando las condiciones comerciales, la “consolidación del mercado interno”, y su expansión al mercado latinoamericano (Tosi, 2015, p. 138). Los cambios relevantes en la producción editorial respecto de la orientación de los contenidos se produjeron en los años 30` (como planteamos en la introducción de esta tesis como argumento del recorte de periodización), y con mayor fuerza en los 50` y 60`. Catalejos ha adjudicado el viraje en la representación de la editoriales sobre la infancia, a las políticas educativas que promovían la alfabetización masiva sumada al impacto de la Convención de los Derechos del Niños en los años 50, que profundizó el viraje conceptual de la concepción de infancia con la emergencia de la representación del niño como sujeto social con derechos. Esto supuso que el niño debía recibir la protección necesaria que satisfaga su bienestar integral concebido como un grupo diferente al adulto, con necesidades e intereses específicos. (Tosi, 2015, p. 139). Esto muestra cómo los contextos viabilizan decisiones editoriales, como expusimos en el capítulo 1. Otras investigaciones refuerzan esta idea de corte abrupto a partir de 1930 en la producción editorial para la infancia: a partir de la década del 30`, emergieron dos colecciones pioneras de la literatura infantil y juvenil en la Argentina, Robin Hood, de editorial Acme Agency, y Biblioteca Billiken, de editorial Atlántida. Según Carolina Tosi (Tosi, 2015) permitieron el acceso de la literatura clásica y de autor a un público nuevo y específico de

niños y adolescentes, con modos de “mediación editorial” significativos, que determinaron líneas y políticas editoriales en el campo de la literatura infantil y juvenil (Tosi, 2015, p. 136). No obstante, ponemos en relación esta “mediación editorial” (con las restricciones en los materiales de lectura que dejamos sentado en el capítulo 1), respecto de la concepción de infancia y un posicionamiento ideológico de la línea editorial en un contexto de intereses a nivel nacional. Ha señalado Tosi que también las editoriales desplegaron operaciones de “reducción” y “censura” que devinieron en “correcciones ideológicas y adaptaciones” de tutelaje pedagógico, según representaciones existentes acerca del destinatario infantil y la función asignada a la literatura. Tosi ha considerado que esas huellas de tutelaje pedagógico pueden hallarse en las colecciones de literatura infantil y juvenil actuales, así como hemos planteado en el capítulo 3 y 4 que ocurre con otras caracterizaciones históricas sobre la infancia que perduran en el presente. La autora ha señalado acciones de manipulación discursiva y “tutelaje pedagógico” justificadas por una representación peyorativa: la creencia de dificultades en el grado de comprensión de los destinatarios por ser niños, que determina simplificaciones y correcciones en los textos en el proceso de traducción y edición (Tosi, 2015, p. 152). Es decir, los lectorcitos eran pensados como sujetos a los que había que auxiliar en la lectura y por ello era necesario allanar el proceso, esto justificaba a los editores realizar censuras textuales para evitar entrar en posibles conflictos intelectuales e ideológicos (Tosi, 2015, p. 151). Por lo tanto señalamos, se vieron compelidos a tomar decisiones que hacía intervenir variables sociales, ideológicas y políticas que no se resolvían desde la especificidad de los saberes literarios. Como ejemplo de entrecruzamiento de valores entre los saberes literarios de la práctica editorial y la intervención de valores sociales tomamos la investigación que Paula Bontempo ha realizado sobre *Los niños de Billiken* (Bontempo, 2018). Bontempo ha señalado que si bien Billiken contribuyó con sus publicaciones a acentuar la división entre el niño y el menor, logró ampliar la oposición tradicional niñez escolarizada/ menores no escolarizados en una diversidad de versiones. La autora ha planteado que a las distinciones originales entre niño y adulto se sumaron en la publicación nuevas distinciones que definieron al niño lector reconociendo una heterogeneidad. Las mismas ofrecían al lector la identificación con el niño “ideal” y una diferenciación de otros pequeños en un universo infantil diversificado (Bontempo, 2018, p. 180) que favorecieron su estabilidad en el mercado a diferencia de otras publicaciones

similares (*El Amigo de la Juventud* (1919), impresa en Tandil y comercializada también en Buenos Aires, y *Tit Bits*, de historietas. Con posterioridad a la fundación del *magazine* de Editorial Atlántida, se presentó *Colibrí* (1920), revista escolar de la fábrica de cafés y chocolates Saint Hnos., responsables de Chocolates Águila, y *Colorín Colorao* (1921)). Las distinciones binarias que ha mencionado Bontempo en las publicaciones de *Billiken* fueron: “el hijo de familia y el huérfano, el niño estudioso y el “vago”, el niño de la ciudad y el campesino, el decente y el lépero, el comedido y el malcriado, el sano y el enfermo (Bontempo, 2018, p. 180). Las oposiciones pautaron en la revista de códigos de conducta, que se concentraban en la regulación de los comportamientos y las actitudes corporales. Bontempo ha mostrado como para la constitución de ese “niño ideal”, Vigil estaba rodeado de pedagogas que tuvieron espacios políticos en el consejo Nacional de Educación, (como Carmen Scarlatti de Pandolfini, miembro del Consejo Nacional de Educación desde 1924, firmaba en *Billiken* con el seudónimo de “Mamá Catalina”), por lo tanto sus cuentos para niños eran para entretener al mismo tiempo que enseñar, en tanto consideraba que la lectura constituye una herramienta influyente (Bontempo, 2018, p. 183).

Para los fines de esta tesis, destacamos de la publicación de Bontempo un apartado en el que figura la participación de las niñas y los niños en la Revista a partir de la creación de los Comités Billiken, que funcionaron entre 1920 y 1926. Los Comités constituyeron un ejemplo paradigmático, según la revista se desarrollaron a partir de la sugerencia de una lectora de quince años, de Pergamino, llamada Julia Digna Tobín quien los propuso para efectuar festivales, así socorrer a los niños pobres, y adquirir juguetes y números de *Billiken* para los niños enfermos en los hospitales. Según la historiadora había habido asociaciones escolares con fines caritativos y moralizantes incluso apoyadas por Consejo Nacional de Educación, pero tuvieron más auge en la década del 20`, pero los Comités Billiken se identificaron como precursores y funcionaron por todo el país y el extranjero con quinientas asociaciones con un promedio de cien socios cada una. Comisión Directiva era la presentación de listas que se votaban en asamblea, los comités eran mixtos (equilibrio de género que generó rispideces planteadas por algunos muchachitos) aunque estaban compuestos en su mayoría por mujeres, con el asesoramiento de un adulto, en general, mujeres jóvenes. Bontempo ha realizado una reflexión que consideramos central en esta tesis al observar el funcionamiento de los Comités de los niños y niñas modelo:

(...) eran muchos más activos, emprendedores y autónomos que aquellos que la revista presentaba como ideales, que se quedaban en casa jugando con *Billiken* o concurriendo a los *boy scouts*; por otro lado, que los niños benefactores no eran tan perfectos como aparecían en las ficciones fotográficas montadas por el semanario. (Bontempo, 2018, p. 188)

Rápidamente *Billiken* empezó a regular el florecimiento de estas asociaciones, nombró Consejera General de los Comités a Carmen S. de Pandolfini y disciplinó a sus asociados (sugirió y censuró nombres, restringió cada vez más el espacio a los Comités hasta desaparecer en mayo de 1925, fortaleciendo más aún los programas escolares). Con estas pruebas, y en el mismo sentido que los desarrollos analizados en los anteriores capítulos de esta tesis, coincidimos con Bontempo que la infancia era más “rica, auténtica y conflictiva” que la publicada por Editorial Atlántida (Bontempo, 2018, p. 190). Agregamos que estas pruebas fortalecen nuestra hipótesis central de que esta autonomía y agencia de la infancia fue una constante preocupación del sistema educativo sostenido por una psicología de la infancia basada en el positivismo normalista.

*Billiken* reguló desde la imagen ideal del niño ordenado, pulcro y respetuoso, la delimitación de los espacios y acciones aceptadas (centrada en la escuela, con participación de las asociaciones *boy scout* y de caridad, las plazas con supervisión adulta) y peligrosas (la calle frecuentada por raboneros y callejeros). Eran juegos peligrosos el rango, a la bolita en las vías del tranvía, las carreras de triciclos, las pruebas circenses, los niños trepando a los árboles, el fútbol en las veredas y las apuestas callejeras, porque los niños podían lastimarse, ser groseros al dificultar el paso por la vereda, ser propensos a ocasionar daños a terceros, o ser corrompidos, acciones que podían regularse con un policía que los agarrara de una oreja y los llevara a la seccional policial (Bontempo, 2018, p. 191). Si bien según ha planteado Bontempo el interés mayor de Editorial Atlántida era acrecentar sus lectores-consumidores, y pudo sostener representaciones de infancia con alguna heterogeneidad respecto del niño- alumno ideal, identificamos estas formas de control social con el discurso científico de la psicología del capítulo 4, las instituciones del Patronato de menores (que como *Billiken* surgió como Ley en 1919) y la institución policial de la sección anterior y más adelante en esta sección en otros autores literarios (como Ada María Elflein). Coincidimos



con la posición de las últimas investigaciones de los estudios históricos sobre la infancia respecto de las ventajas de no adjudicar al Estado un papel determinista y totalizador respecto de las instituciones como la familia y la escuela (Carli, 2011b; Bontempo, 2018, p. 178; Zapiola, 2018). Sin embargo, consideramos que algunos sectores privados trabajaron en cierta tolerancia con las representaciones de infancia que precisaba el Estado para garantizar sus políticas públicas. Creemos que la particularidad nos dice de las valoraciones sociales, políticas e ideológicas presentes en las lecturas que sostenían juicios de valor (incluso con discriminaciones de género racistas y clasistas) modeladores de la subjetividad infantil según jugaron estos actores en los distintos espacios culturales.

En el capítulo 1 relevamos particularidades en la producción editorial de regiones vecinas que mostraban diferencias con la producción textual local para la infancia en la escuela argentina a principios del siglo XX. Si atendemos al comportamiento editorial literario para la infancia y a la consideración del niño lector en Argentina, nos resulta interesante destacar algunas diferencias de estrategia editorial que fueron estudiadas como particulares en México. Una investigación de Beatriz Alcubierre Moya ha señalado que en el período porfiriano se dio un lugar más protagónico al niño lector, en tanto hubo una preocupación constante por invitar a los pequeños lectores a publicar en revistas sus propios textos, generalmente al ser ganadores de un concurso (Alcubierre Moya, 2018, p. 30). De esta manera el niño era reconocido por su habilidad para expresarse con la escritura, no sólo como un lector. Esta práctica en Argentina de la escritura fue mucho más esporádica, puntual y más tardía (Bontempo, 2018). Alcubierre Moya ha planteado que con esa habilitación se modificó la definición de niño, así como también la forma en que éste se define a sí mismo, insertando en la cultura maneras en la que los niños representan al mundo que los rodea. Retomamos aquí el concepto “horizonte de expectativa” de Koselleck (Koselleck, 1993) como en los capítulos previos, para aplicarlo a la forma de pensar de la sociedad sobre la infancia al principio de siglo XX. El interés editorial por habilitar la palabra infantil, recogió seguramente categorías presentes en la sociedad (Danziger, 1979/ 1994; 1997/ 2018) a la vez que legitima con la invitación de las publicaciones a que la expresión de la infancia tenga un lugar. Como ha afirmado Alcubierre Moya, no hay forma de probar que las niñas y los niños hayan sido los autores de esas producciones, coincidimos con que ése

no ha sido el foco de la novedad. La autora relaciona la novedad con la implementación a partir del siglo XX de prácticas educativas de alfabetización, que incorporaron la escritura simultánea a la lectura, en tanto consideraron que la primera mejoraba la segunda. Alcubierre Moya plantea que de no haberse generado una concepción previa de la lectura infantil y de la niñez como comunidad lectora, la “literatura infantil” como género literario no hubiera tenido oportunidad de desarrollarse. El sentido de la novedad para esta tesis es la habilitación naturalizada en varios espacios editoriales en México de la experiencia niña como expresión escrita. En cambio, en Argentina observamos las sistemáticas dificultades de asignación de valor a la palabra de las niñas, los niños (y de las mujeres adultas) en los documentos estudiados en el capítulo anterior y en esta sección en ejemplos de la literatura argentina (como la experiencia de Norah Lange niña y como mujer dedicada a la literatura en la sección 3.2. de este capítulo). Podemos pensar desde el concepto de “escenario de experiencias” de Koselleck (Koselleck, 1993), la oferta generada por las portadas de revistas y libros de lectura en donde mostraban a uno o varios niños leyendo, que señala Alcubierre Moya, como recurrente en el mercado de la literatura infantil mexicana. Para la autora expresó la representación de los “lectorcitos”, una relación virtuosa entre la niñez y la palabra impresa, acompañado de un semblante alegre y tranquilo y un aspecto aliñado y pulcro, presencia de pizarrones y útiles escolares que suponían la escritura (Alcubierre Moya, 2018, p. 31). Agregamos por nuestra cuenta, que esa fisonomía de buenos “lectorcitos”, que también puede observarse en las tapas de libros de lectura escolar argentina, sugería la interiorización del modelo educativo al cotidiano infantil, dando valor y escenario de experiencia ideal de la niñez. Planteamos que la composición de juego espontáneo de la lectura organizada duplicaba el clima del aula fuera de la misma. Sin embargo, las referencias a la escritura infantil en las producciones literarias argentinas de las primeras décadas del siglo pasado es muy escasa (figuró de manera esporádica en algunas revistas como *Billiken*, como mencionamos en este núcleo temático). En cambio en el ámbito de la literatura y libros de lectura autorizados por el sistema educativo, la estimulación de la escritura infantil y en las propuestas pedagógicas de los primeros psicólogos argentinos dedicados a la pedagogía para la escuela documentada es excepcional. Las mismas estaban basadas por lo general en la repetición de escritos de adultos, cálculos y rara vez redacciones de las “composiciones” (como hemos mostrado en el capítulo 4). La escritura

como actividad espontánea no aparece mencionada en los registros de la primera psicología sino rara vez. Vemos en el siguiente núcleo temático un ejemplo de ello, sin embargo proveniente de la literatura, en la autobiografía de Norah Lange, planteado de manera excepcional hasta para la autora. No se esperaba expresión escrita de la infancia argentina.

Revisamos el lugar de las bibliotecas de las bibliotecas populares como lugares propicios para las lecturas infantiles, sin embargo figuran sistemáticamente en las publicaciones de Senet y Mercante como espacios de refuerzo usual para la formación del maestro (de la maestra) de la escuela común (Mercante, 1930; Senet, 1928). No figura la habilitación de ese espacio para las lecturas infantiles para el acompañamiento de la propuesta escolar. Tradicionalmente en las Bibliotecas Populares, objetivos institucionales del ideario de Domingo Sarmiento, no se destacaba el espacio de la biblioteca pública como espacio infantil (Planas, 2008, 2012), sino como un lugar de consulta del adulto. Tampoco encontramos menciones en la literatura no escolarizada del espacio frecuentado o habilitado para la infancia. Esto podría indicar, que la actividad de lectura en la infancia estaba regulada estrictamente desde el programa de la escuela en todo su trayecto, no estuvo pensada como una actividad independiente que pudieran gestionar las niñas y los niños, ni de acompañamiento tutorial o de autonomía progresiva de los trayectos educativos de la infancia argentina.

Afirmamos en esta tesis que en los inicios del siglo XX los lectorcitos argentinos (desde la producción literaria editorial infantil y desde la propuesta del sistema educativo para la escuela común) fueron subestimados desde una posición tutelar indicativa de los valores y los comportamientos convenientes para los niños, censora de contenidos con lineamientos sociopolíticos y de estereotipos de género y con muy bajas expectativas respecto de la capacidad de comprensión de las niñas y niños y el potencial creativo, expresivo y de producción de la infancia. Sin embargo, consideramos esta posición de no fue homogénea, este punto es esencial porque nos muestra otras alternativas del pensar posible de la época sobre la infancia, circulaciones y obstáculos entre las representaciones presentes en la sociedad y los intereses intelectuales (que como planteamos en los primeros capítulos tenían vinculación con los intereses políticos del Estado nacional) de los científicos dedicados a la primera psicología.

El llamado poeta de la infancia, Germán Berdiales, reprodujo varios estereotipos de la época en sus escritos sobre la infancia como la naturalización del binomio madre/ niño desde la incondicionalidad materna y el esencialismo biológico de la maternidad. No obstante, planteamos que el autor reclamó duramente calidad intelectual para con la literatura infantil, que por estar dirigida a los niños no debía ser simplista o poco sofisticada. *La Prensa* en 1936 un concurso de cuentos infantiles, señala el interés de los niños lectores y explicita “La noñez la chatura y el ridículo que rondan entre los que escriben cuentos para chicos” (Berdiales, 1936, p. 58):

(...) problemas literarios pedagógicos de creer que lo que interesa al niño como lector es de poca entidad solo leer lo que puede hacer de primera intención ¿para qué están los padres, diccionarios y maestros ¿acaso lo que no se asimila de inmediato perturba el seso? A los niños como a los adultos puede aprovecharles la lectura de sublime noche estrellada, queda vibrando en el espíritu del lector. (Berdiales, 1936, p. 56)

Consideramos diferente la representación de infancia que puede deducirse de la literatura para niños y niñas de Ada María Elflein. Elflein acompañó las publicaciones del diario *La Prensa*, con una sección del folletín dominical dedicada especialmente a niños durante quince años consecutivos. Nacida en 1880, destacaba en su currículum ser maestra recibida con honores en el Colegio Nacional Central, donde fue maestra de los hijos de Vicente Fidel López, razón que se consideró de peso para lograr incorporarse al cuerpo de redacción editorial de *La Prensa*. Fue cronista, la primera mujer nombrada miembro de la Academia Nacional de Periodismo, e hizo traducciones para políticos como Bartolomé Mitre. *La cadenita de oro* y *El mensajero de San Martín*, fueron de los cuentos que caracterizaron sus relatos históricos y tradicionalistas, el primero en 1905, publicó más de 2000 artículos periodísticos y 300 cuentos. Se reconoció inspirada en Eduarda Mansilla, precursora en literatura infantil con su libro “Cuentos” en 1880, *La huerfanita, la hija del ladrón*. Para esta sección elegimos a esta autora y a algunos cuentos del libro *Leyendas argentinas* (de 280 páginas) por varias razones: porque la escritora fue ponderada en textos psicológicos y pedagógicos del Monitor de Educación, porque ese libro llegó en 1932 a su séptima edición y porque antes de esas ediciones esos cuentos fueron los publicados desde el año 1900 por una tirada de gran alcance del diario argentino *La Prensa* (Elflein, 1932). Elflein explicitó en la introducción del mismo que a través de esos escritos prestó “colaboración permanente en

los folletines dominicales destinados a las lecturas en los hogares” (Elflein, 1932, pp. 7- 8), que su intención escritora era que no fueron lecturas sólo para los niños (reforzando nuestra hipótesis de los padres/ tutorados del capítulo 3, sección 3.3) y que hacía uso del cuento para el estudio de la historia y de los demás saberes. Planteamos que Elflein escribía para la infancia y publicaba en un medio de comunicación masivo, sin embargo compartía la concepción del psiquismo infantil del normalismo que desarrollamos en el capítulo 4. Por ejemplo, atendiendo al lugar que mostramos los normalistas daban a la imaginación y a la fantasía, Elflein aclaró tranquilizando a los lectores (legos y no legos) que al escribir su imaginación estuvo dominada por su razón: “Quiero decir, que la imaginación no ha volado caprichosamente a todas partes, y que el sentir ha sido regulado con el pensar” (Elflein, 1932, p. 8).

Las pautas de lecturas deseables se reforzaron con la calidad moral de los comportamientos de las protagonistas de los cuentos. Analizamos tres relatos que toman a niñas como personaje central del cuento: *La cadenita de oro*, *El premio* y *La huerfanita*.

*La cadenita de oro*, transcurre en el contexto en el que las señoritas y damas mendocinas regalaban sus alhajas para la cruzada sanmartiniana, impulsadas por la señora doña Remedios de Escalada, esposa del gobernador de Cuyo. El padre de la niña protagonista había sido un arriero que se congeló en la cordillera y su mamita murió de pena al saberlo, (usual destino para las viudas de los cuentos de Elflein, que sin marido dejaban de vivir): “Allá por el año 1816, vivía en Mendoza una niñita huérfana llamada Carmen. Servía a una familia adinerada cuyos niños la mortificaban de mil maneras vergonzosas” (Elflein, 1932, p. 46). En el relato los maltratos provenían de los niños de la casa, sin embargo en la ilustración del libro hecho por Fortuny, un dibujante destacado, son dos señoras adultas, una anciana, las que figuran acusando gestualmente severas y distantes a Carmen que está parada en el medio del salón corporalmente doblegada de vergüenza y humillación. En otros cuentos de Elflein el entorno de la huérfana maltrataba a la niña sin que aparezca una sanción social sobre la costumbre, la niña podía ser salvada del lugar, pero el lugar no era intervenido en el modo de tratar a la huérfana en el relato.

Carmen solía escuchar estas conversaciones, mientras esperaba cruzada de brazos, el mate para cebarlo; las entendía sólo a medias, como es de imaginar, porque en su

cabecita de doce años no podía darse cuenta cabal de los acontecimientos de aquella época extraordinaria y heroica. (Elflein, 1932, p. 46)

En el contexto del cuento y en el de Elflein (en tanto no asume en sus escritos una posición diferente a esa naturalizada), no había expectativas de que Carmen pudiera comprender un hecho histórico con doce años, mientras que la “cabecita” de dieciséis años (adinerada y noble) de Remedios sí entendía los acontecimientos extraordinarios. En el cuento Remedios “lanzó la idea” e inició la colecta nacional de alhajas para la empresa heroica de su marido libertador. “Por la noche acurrucada, en el miserable colchón que le servía de cama”, Carmen pensó en donar su único recuerdo de sus padres, una liviana cadenita de oro con una medallita de la Virgen llamada como su nombre para: “(...) hacer algo para que vieran que no era mala, ella a quien todos trataban de perversa, mentirosa, ladrona y muchas otras cosas indecorosas” (Elflein, 1932, p. 48). Carmen se las arregló para escapar de la casa con su tesoro que presentó al Coronel San Martín quien escuchó a la niña, conmocionado con su historia sufriente y con su gesto que valoró en nombre de la patria. Preguntó en voz alta si sabría ella lo que era la patria. Él mismo contestó su duda prescindiendo de la palabra de Carmen, no sabía: “No porque todavía eres muy chica, pero cuando seas más grande lo comprenderás”. Aunque para él Carmen no entendía qué era la patria igual sumó la cadenita a la causa (único capital simbólico y económico de la niña) y le agradeció en nombre de lo que ella supuestamente no entendía. Carmen no dice nada. El cuento termina cuando San Martín para asegurarse que a Carmen no le peguen, ni le riñan la lleva a presentarse a la señora doña Remedios para aprender cosas y para servirla, reproduciendo su asimétrica condición de clase y género.

El cuento *El premio* retoma la mortificación infantil, pero en este caso proviniendo de una madre resentida que con malas formas y enojo, impidió que su hija e hijo más pequeño fueran a la escuela pública por ser cosas de ricos, ellos podían vivir dignamente pobres sin estudios. Los niños no contradecían ni enfrentaban la desaprensión de su madre. Sin embargo, la niña preocupada por ambos utilizó las “tretas del débil” (como planteamos en el capítulo anterior) yendo a escondidas a la escuela. El maestro que había sido otro pobre salvado por la educación y con su cargo de maestro se pagaba los actuales estudios de medicina, le propuso media hora diaria de estudio fuera de la jornada escolar a la niña, que insistía en aprender para enseñar a su hermanito y que más tarde llegue a ser instruido y

rico (Elflein, 1932, p. 120). Cuando los resultados de la alfabetización de la niña fueron contundentes, el maestro y una bondadosa protectora adinerada, se presentaron con doña Martina ofreciéndoles una beca de estudios para sus hijos en las escuelas mantenidas por las heroínas tácitas, damas de la beneficencia:

(...) doña Martina quiso reñir a los chicos por la desobediencia, y privarlos de la beca, pero sintió vagamente que había algo más fuerte y grande que ella, algo con lo cual no podría luchar: porque los tiempos habían cambiado. A pesar de su disgusto, se sintió secretamente orgullosa de sus hijos, merecedores de que personas ricas y educadas se ocuparan de ellos. Temía, empero, doña Martina que, cuando se viesen instruidos, la despreciaran por ignorante. (Elflein, 1932, p. 130).

Doña Martina no se detiene en el sentir de sus hijos. La descripción de afectos se enfoca en el resentimiento de doña Martina y el egoísmo que casi hace perder la oportunidad de estudios a la niña. La niña enseña y pide por su hermano compensando la fallida e insensible función materna asignada irreflexivamente a la pobreza.

En *La huerfanita*, cuento escrito en 1901, Anita de 10 años hace uso de su voz sólo al responder al comisario que la encuentra callejeando sin saber ni “limosnear”. A la pregunta ¿desde cuándo no ha comido? Anita respondió: “Desde ayer por la tarde”. El comisario había perdido su querida esposa y dos niños que habían dejado el hogar solitario y triste. Para que no acarrearán a la niña a la comisaría por andar en la calle el comisario la lleva a vivir con él. Esto no era fantasía de Elflein, en la sección 2.1 de este capítulo desplegamos cómo la policía tenía potestad discrecional sobre decidir el tipo de reprimenda o el destino y de los niños y las niñas que callejeaban, incluso si jugaban en la calle: “-Es una pequeñuela recogida en la calle- repuso el comisario. Un vigilante iba a llevarla a la comisaría, a mí me dio lástima y resolví traerla” (Elflein, 1932, p. 200). Así le explicaba en el cuento el comisario a la criada, la que no tardó en advertirle que no espere nada bueno de la niña por su condición de pobreza que la autora asociaba a delincuencia y bajos instintos. En el cuento Anita no expresó nada de todas estas decisiones sobre su vida. Pero el comisario continuó con su iniciativa valorada por Elflein como bondadosa y generosa y crió a la niña que se apropió por el “buen camino” (p. 202):

(...) terminados los deberes ayudaba en los quehaceres domésticos llenando la casa con charlas y risas. Cuando el comisario llegaba cansado de sus tareas veía una chicuela

alegre que salía a su encuentro, se colgaba de su cuello lo llenaba de besos llamándole papá; le quitaba el sombrero, le arrimaba el sillón favorito y se encaramaba en sus rodillas para referirle las importantes novedades ocurridas en la casa y en la escuela. Había flores en la mesa, bonitas labores por todos lados y esos mil detalles que revelan la presencia de una niña hacendosa. (Elflein, 1932, p. 202)

La voz de Anita reapareció al final del cuento (pero ya no era niña a sus 16 años), sacrificándose a cuidar sola a su padre comisario que había enfermado de fiebre amarilla en 1871. La moraleja parecía ser que la buena acción de apropiarse la niña para su buena educación fue bien paga por la huerfanita: le dio alegría al hogar y lo cuidó en la enfermedad cuando nadie más estaba. El título del cuento podría haber sido: la recompensa de los caritativos.

La mirada sobre la infancia que tuvo Elflein en sus cuentos para niños y niñas llegaba a los hogares sistemáticamente desde un reconocido periódico de tirada masiva. Planteamos que la misma respaldó la moral del normalismo educativo y la pedagogía del comportamiento adecuado. Los niños y niñas de Elflein eran niños: que no sabían ni pedir, indefensos y abandonados por el egoísmo y la desidia de los pobres, que frente a un adulto sentían una asimetría verticalista que los silenciaba haciendo desaparecer sus sentimientos y pensamientos. Eran niños que no podían nada solos (por oposición a las representaciones que analizamos de otras fuentes: la pícaro autonomía del canillita de la obra de teatro y de los callejeros que hacían esmerar en su trabajo a los agentes de la policía). Observamos que los niños de Elflein debían prescindir sin queja de los lazos de sus familias de origen y de los valores identitarios que hasta ese momento habían sido parte de su cotidiano, en pos de una “buena educación” que podía “cambiar la vida”. Sus comportamientos se adaptaban a los valores de la iglesia (pobres “pero” obedientes, humildes y agradecidos), con un fondo de religiosidad subyacente que no terminó de sacudirse la laica escuela obligatoria, común y gratuita (como planteamos en el capítulo 1). Los niños calladitos, sin queja ni angustia, borraban sus raíces con la promesa de un progreso económico o una cultura escolarizada, “bien criados” ya no eran como sus padres. La psicología normalista no consideraba que los niños tenían una historia personal, identificada al menos con las marcas de sentido históricas y del deseo (como mostramos en el capítulo 4, sección 3.3.) al atribuir toda la responsabilidad vocacional en la decisión de las maestras para el futuro de los niños



(capítulo 3, sección 3.2.). Los niños de los cuentos de Elflein (afín a esa concepción) no tenían una historia que recordar, ni siquiera debían hacer un esfuerzo o padecían un conflicto para olvidar. Hacemos historia para la revisión de las tradiciones de investigación y prácticas disciplinares para el presente. La apropiación de niñas y niños fue funcional al Estado en el terreno del Patronato de menores, pudiendo naturalizar en el nombre del bien del “menor” el arrasamiento de la identidad y con ello los valores de la familia de origen.

Nos interesamos en la concepción de la infancia preponderante en los escritos del poeta argentino Álvaro Yunque (1889- 1982) que encabezó el Grupo de Boedo con Leónidas Barletta, Elías Castelnuovo, Roberto Mariani y César Tiempo, que fueron denominados escritores sociales. Las condiciones sociales de producción literaria de Yunque dieron una dirección a los contenidos que ocuparon su obra. Yunque (Aristides Gandolfi Herrero) era egresado del Colegio Nacional Central, dramaturgo, historiador, ensayista y poeta, publicó más de cincuenta títulos en la década del 20`, escribió en el diario anarquista La Protesta, en revistas como Campana de Palo, Claridad, Los Pensadores y Caras y Caretas, dirigió el suplemento literario socialista La Vanguardia y la revista Rumbo. Las inquietudes sociales y compromiso realista con los más vulnerables provocaron su incorporación al Partido Comunista, publicó poemas en sus folletines. Se convirtió en un activo intelectual antifascista durante la “década infame” a partir de la caída de Yrigoyen, posición política ante el poder dictatorial que lo obligó al exilio y a la censura también durante la última dictadura cívico militar en donde se sumó la quema de sus ensayos históricos y sus libros, por su defensa a los trabajadores, a los desposeídos y a los niños. Su mirada alojaba personajes niños o adolescentes muchas veces discriminados, no comprendidos o despreciados por los adultos. En el período estudiado por esta tesis, Yunque publicó: *Versos de la calle* y *La O es redonda* (1924), *Barcos de papel* (1926), *Zanadillas* (1926), *Cuentos de niños*, *Jauja*, *Otros barcos de papel* (1928), *Descubrimiento del hijo* (1931), *13 años*. *El andador* (1935), *Bichofeo*, *Escenas para la vida de una sirvienta de 10 años* y *Ta-te-tí*. Nos preguntamos ¿Cómo eran los niños de sus cuentos? ¿Quiénes eran los niños para los cuáles Yunque escribía? En *Jauja* y *Otros barcos de papel* (1928) Yunque, hizo relatar a un niño el misterio de sus sentimientos, cómo ellos transformaban su capacidad de razonar:

Aprendí enseguida. ¿Pero sabe por qué? Porque me estaba enamorando. Si no me hubiese estado enamorando, no hubiese aprendido tan pronto. ¿Ve las cosas del amor?

¡Pero algo más curioso todavía! Mientras me estaba enamorando, yo aprendía fácil; cuando ya estaba enamorado, no aprendí más. Y al último, cuando ya estaba muy enamorado, era el más burro de los tres, más burro que la misma Celestina. (Yunque, 1928, p. 5)

Los niños que pensaba Yunque sentían, podían pensar sobre sí, que tomaban decisiones, podían historiar su propia vida, esperaban de sí mismos y tenían voz. Si bien Yunque sostenía la oposición entre los aspectos cognitivos del psiquismo respecto los afectivos (como mostramos que proponía la psicología normalista en el capítulo 4), en el cuento *El libro robado*, Yunque, intervino su mirada dentro de un aula con un relato movilizado por el deseo y las emociones dirigiendo el intelecto:

Para la clase de lectura, el maestro había llevado un libro que llenaba de admiración a los alumnos con sus historias y sus láminas; no sólo los maravillaba y entretenía, sino que muchas veces los obligaba a ocultarse bajo el banco con cualquier pretexto, a enjugar, rápidamente, la lágrima que uno de sus cuentos les arrancara. Todos codiciaban el libro; pero el maestro ya lo había anunciado; fin de año se lo daré al más estudioso. (Yunque, 1928, p. 5)

Sus ideas sobre la infancia eran una militancia explícita, además de deducirse de la trama de sus escritos. Su intención sobre reflexionar el trato que recibía el alumno en la escuela común se referenciaba con teoría. Uno de sus cuentos por ejemplo, tenía un acápice de María Montessori en el cual recordaba “el fundamento de la nueva educación”: “Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente” (Yunque, 1928, p. 5). Por oposición al tratamiento que daba Mercante de las referencias internacionales era coincidente con la trama.

En otro relato, *El vestido nuevo* (1928), Álvaro Yunque abría a sus lectores la mirada niña de Tucha, de 14 años y sus hermanos alojados en un conventillo, en donde todas las secuencias describen la vivencia de los niños imaginando sus registros afectivos, su desolación, el impacto de las carencias y las fortalezas de los vínculos en su subjetividad:

(...) dos de sus hermanos, menores que ella, la aventajaban en robustez y estatura. Era pequeñita y pálida, con los cabellos rubios ralos y dos enormes pupilas color violeta que, a poco tiempo de mirarlas, hacían creer que era linda su desteñida faz de rasgos vulgares. Tenía otros tres hermanitos, tres guiñapos puro hueso y piel, sucios y chillones.

Los padres y sus seis niños se apilonaban en una sola pieza, la que llevaba el número 96 del conventillo. (...) En una, la pequeñita, acostábase Tucha, la mayor, sola, porque ya casi era una mujer. En la otra, dos en la cabecera y dos en los pies, dormían cuatro de sus hermanos. El más pequeño se arreglaba a los pies de la cama de sus padres. ¡Lo que tenía que soportar el pobrecillo! De vez en vez, el padre se emborrachaba y se ponía insufrible; si el niño se movía en la cama, él lo cogía a puntapiés, entre gritos terribles que llenaban de terror a los demás niños. La madre tenía que ponerlo junto a ella entonces, apretujándose los dos, madre e hijo, para dar el mayor espacio posible al hombre borracho. (Yunque, 1928, p. 9)

Si bien Yunque tematizó la miseria, la pobreza, la marginación, en muchos de sus personajes, en todos ellos jerarquiza su posición subjetiva. Resaltamos la perspectiva de esa mirada sobre la infancia identificándose con el niño como sujeto, acompañado de una sofisticada conciencia de la historia personal, la atención a la calidad o no que tenían sus vínculos y del lugar que le daba la sociedad. “Los niños saben crear todo de la nada” citó Yunque usando de acápite a Goethe para representarlos en la agencia de su potencial creador (Yunque, 1926, p. 1).

No obstante, el órgano oficial editor de la escuela pública, *El Monitor de la Educación Común*, tomó posición sobre las interpretaciones literarias no científicas que circulaban en la época sobre la niñez. Mostramos que las concepciones de niñez eran un campo de disputas conceptuales y de intervención. La cita seleccionada es algo extensa, sin embargo retoma varios términos que hemos mostrado en capítulos anteriores: delimita los intereses intelectuales sobre la infancia de una elite hegemónica que se ve representada en “nosotros” sin aclaración, devalúa las concepciones periféricas contemporáneas sobre la infancia como no científicas, divide la formación educativa del niño escindiéndola de sus sentimientos y desvaloriza la memoria y la historicidad desde la mirada infantil, devalúa los intereses infantiles respecto de sus pares y jerarquiza la vida educocéntrica. Arturo Cerretani dejó sentado que los libros de Yunque:

Son libros de niños para hombres grandes (...) Repetimos que al niño no le interesa sino muy limitadamente la vida de otro niño. Va en cambio con complacencia suma a lo irreal no-maravilloso, no fantástico y no- poético.

Muchas veces el artista –llámese éste Edmundo de Amicis o Álvaro Yunque- logra impresionar la fantasía infantil. Pero una impresión producida con los recursos empleados por ambos autores, no puede ser sino una impresión pasajera por más que, como en algunos casos, perdure un recuerdo seco que no invita por cierto a la relectura. Y es que han tocado al niño por el lado sentimental, fibra que hasta la adolescencia mantiene su prístina pureza.

En eso vemos nosotros un error, puesto que consideramos que la educación sentimental del niño debe deslindarse totalmente de su educación estética, y que la primera no necesita de escuela ni de artistas porque es ejercitada continuamente en la vida diaria, en la vida de relación con seres y con cosas. (Cerretani, 1930, p. 431- 432)

En el capítulo 1 mostramos cómo la producción editorial posibilitó la circulación de contenidos en las instituciones escolares y en los hogares llevando consigo una impronta del ser nacional, de la concepción de la niñez y de las expectativas para con ella. Marcamos que se asentaron las ideas sobre la infancia como un período particular y específico de la vida humana y favoreció una escritura puntual dirigida a la infancia escolarizada. Señalamos que esto favoreció la constitución de los niños consumidores de texto generando un interlocutor específico, los lectorcitos, que como mencionamos al inicio de esta sección, respecto de la reorganización de las editoriales infantiles, se advirtió también un viraje en la producción teatral orientada a la infancia a partir de los años 30`. Nos interesa retomar el planteo que hicimos en el capítulo 1, en el contexto de surgimiento y sostén de la *Ley Láinez*, respecto de las tensiones entre la religiosidad iglesia y la laicidad de la escuela común. Señalamos que si bien se instauró una escuela pública, obligatoria, gratuita, común y laica de los debates respecto a este último punto eran muy discutidos, con peleas y contradicciones. Consideramos que el tema de los contenidos en la literatura para la infancia retoma e ilustra cómo el conflicto estaba en la sociedad y la cultura no sólo en la clase política, ya que se realizaron combinatorias entre las opciones literarias y teatrales al servicio de los intereses de la escuela y de la iglesia. Unos años antes Berdiales escribió *Las fiestas de mi escolita* dispuesta para el aula, publicada en Buenos Aires en 1924, reeditada en 1929; también para la escuela adaptó *El Quijote y Corazón*. La tercera edición la prologó Víctor Mercante y la publicó Cabaut y Cía., en 1931. Planteamos que Berdiales como Elflein desplegaron en las tramas literarias los valores de la religión en la encrucijada

de cada personaje en una delgada línea entre moral y religión, y sin embargo no encontramos valoraciones ordenadas desde un espíritu laico. Incluso Berdiales puso su pluma al servicio de la Iglesia al escribir obras para niños como *Cielo Pequeñito*, *Divino Maestro* y *Retablo Divino*. Berdiales también escribió leyendas americanas con el formato de teatro infantil (con algunas obras de teatro cómico para niños) en 1931 y fábulas para el aula en 1933 por Editorial Kapelusz. Como hemos señalado en el capítulo 3 los intereses de la escuela en el moldeamiento subjetivo de los niños y las niñas no estuvo solamente abocado al interior de las aulas. Al servicio de estos intereses en 1929 Berdiales escribió cuentos con orientación escolar para padres, niños y maestros entre los que se destacaron: *Mis mejores cuentos para los niños*, *Padrino* y *otros cuentos para niños y maestros* y *El último castigo* (Berdiales, 1936).

Destacamos en los textos de psicología las menciones de los autores normalistas a las biografías de personas que eran presentadas como genios, como modelos destacados, como ejemplos de un psiquismo de evolucionado desarrollo (como mostramos en el capítulo 4, en la sección 2.2.). Sin embargo señalamos que no hubo modelos femeninos de excelencia (no había ejemplo de mujeres genias). Nos preguntamos ¿cuáles mujeres fueron las elegidas en la literatura infantil como modelos vitales para las niñas? Además retomamos la concepción la vocación de las niñas y los niños que analizamos en el capítulo 4 (en la sección 3.3) trazada por la psicología normalista, relevamos los modelos de la experiencia y expectativas de futuro para las niñas en la literatura infantil con una importante circulación, que fueron los propuestos como posibles, normales y deseables. Tomamos las biografías ofrecidas como modelo de vida en un libro de lectura para niñas muy recomendado: *La Niña Argentina* compiladas por Rafael Fragueiro (Fragueiro, 1917). El material de análisis elegido pertenece a la Serie Tercera de la Colección de Lecturas para Niñas, en su tercera edición en 1917 y en su contratapa legitima la colección escrita por disposición del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires y aprobada para la lectura en las escuelas de la misma. El libro tenía lecturas para niñas, biografías que hacían de bastiones identificatorios. Atendemos a cuáles cuestiones resultaron valiosas para los autores de la vida de las mujeres elegidas para las lectorcitas. La historia de vida más mencionada en el libro es la de Remedios de Escalada de San Martín, que destaca como mérito biográfico haber sido la esposa de su marido. Remedios “niña, no muy alta, delgada y de poca salud”

era distinguida por su amable carácter, sus bellas condiciones y ser la menor de sus hermanas. Los rasgos se proponen en la descripción literaria binariamente opuestos a la descripción del marido: “él de edad proveccta, estatura atlética, robusto y fuerte como un roble” (Fragueiro, 1917, p. 213). Con la ponderación de los contrastes y de esos casi 20 años de diferencia de edad, volvemos a las insistencias de los textos de la psicología normalista que consideraban resaltar (contra las sugerencias de los referentes internacionales las debilidades y deficiencias de la constitución física, intelectual y psicológica femenina) que marcaban ideal la máxima asimetría de todos los órdenes empoderantes del varón heteronormativo. El cuento biográfico llamado *Remedios de Escalada de San Martín* consistía en describir la trayectoria del futuro General y a Remedios adaptándose a sus decisiones. A los 16 años de Remedios y a tres meses del casamiento, San Martín acentuó “su fisonomía militar y su importancia para la guerra” y “comenzó la vida pública que había de terminar simultáneamente con los días de su esposa” (Fragueiro, 1917, p. 213). Remedios realizó una “larga travesía” por La Pampa para abrazar a San Martín Gobernador Intendente de Cuyo que ansiosamente la esperaba (Fragueiro, 1917, p. 214), fue agasajada y se hizo querer por esa sociedad, recibió en su casa a los oficiales amigos y a los jóvenes que cruzarían los Andes. San Martín parte con el Ejército en 1917, en 1919 pidió a Remedios que vuelva con sus padres, y ella lo hizo: “tan tierna hija como obediente consorte” y a partir de allí su vida fue esperar la vuelta de su esposo. Su padre murió en 1822 y ella un año después, “como una santa” pensando en San Martín. “Digna hija, virtuosa esposa, madre amantísima, patricia esclarecida y mujer merecedora del aprecio y de la consideración de la posteridad” (Fragueiro, 1917, p. 215), la frase recuerda el valor efímero de la breve belleza de las jovencitas que se marchitan rápidamente como las flores (escritos analizados en el capítulo 3, sección 3.1.) y en la psicología de Mercante describiendo la atención de las niñas en la etérea primavera (capítulo, 3 sección 3.1.). Otras de las figuras femeninas admirables del libro de cuentos se destacaban por sus vínculos con hombres sobreentendidos como valiosos: *La madre de Esteban el Grande* (Fragueiro, 1917, p. 166), *La viuda de Zehra*, quedando a prueba ellas con la administración de su propia obediencia, la paciencia, la espera y la tolerancia. En la historia de *Manuela Pedraza y otras patriotas* se resaltó la manera de ser patriota de las mujeres, entregando los bienes personales a la causa o estimulando a los hombres para la guerra: “(...) cuando Buenos Aires rompió las

cadenas que la ligaban a la Península, las madres excitaban a sus hijas, las hermanas a los hermanos, las esposas a los esposos para que arrostrasen los peligros y sostuviesen la independencia” (Fragueiro, 1917, p. 28).

*Andrea Bellido* fue la excepción, tomó otro papel en el campo de batalla en un país lindero al resistir sin confesar al ser apresada por sus enemigos. Fue fuerte, no débil, se salió del canon estereotipado de femineidad, pero era de una etnia originaria. Sin embargo, en otro el aspecto sí dio con el padrón del ideal femenino valorado y recurrente en otras historias, fue una mujer que: “se llevó el secreto a la tumba” (Fragueiro, 1917, p. 167). Las otras historias que resultaron relevantes para ser leídas por niñas fueron vidas de religiosas: *Santa Rosa de Lima* (Fragueiro, 1917, p. 69), *Sor Juana Inés de la Cruz* (Fragueiro, 1917, p. 125), *Sor Teresa* (Fragueiro, 1917, p. 132) y *La juventud de Santa Catalina de Siena*, todas ellas con mortificadas vidas de postergación personal. En *Noemia* la marquesa hacía beneficencia en la Cuaresma con una niña honrada que siendo pobre no aceptaba limosna (Fragueiro, 1917, p. 177). Insistimos en la presencia de un animoso componente religioso en los libros de lectura avalados por el sistema educativo (en el capítulo 1 planteamos que el contexto social de la laicidad de la ley Láinez fue más que controvertido), que establecía una trama invisible en cada uno de los relatos literarios, siendo el sostén que justificaba a los personajes (por ser religiosos) ser portadores de los buenos valores que perfectamente podrían haberse asociado a la civilidad laica: solidaridad, empatía, bondad, dignidad y amabilidad. Los buenos valores quedaban atribuidos a las personas con creencias religiosas. En *La Niña Argentina* pueden detectarse elementos religiosos (y todos de la religión católica), en estos títulos además de los cuentos biográficos mencionados: *El Padre Nuestro; Fe, Esperanza y Caridad; El premio a la Caridad; El Ángel de la guardia; Beneficencia; Una ofrenda a la Virgen; La Tumba y la Rosa; La Oración; A la muerte de una Joven; Orfandad; La Fe; El mes de María; A la Santa Cruz; Con amor del Cielo; La Limosna; Meditación* (Fragueiro, 1917). Mencionamos un ejemplo de reproducción de estereotipos binarios de género, en *El mes de María* (Fragueiro, 1917, p. 234) las niñas y mujeres tenían montones de tareas (adornar el oratorio, cantar las alabanzas, llevar sus insignias, celebrar las fiestas de María e inculcar la devoción a la Santa Virgen a las demás, además derramar las tristezas y las lágrimas cuando los varones (que no tenían obligaciones) se aparten del buen camino para que por medio de los dolores de las mujeres ellos vuelvan (Fragueiro, 1917, p. 235). Señalamos la

redundancia de las menciones a la religión católica cuando los documentos plantean o aluden al carácter religioso. En otros recorridos investigativos que exceden a esta tesis, sería interesante retomar la relación de la escuela pública, laica y gratuita con la adhesión de la Nación a apoyar la religión católica como figura en la Constitución de la Nación Argentina, -en el Artículo 2º: El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano. Constitución de la Nación Argentina, Ley Nº 24.430, sancionada en 1853, 1994- y explorar las maneras de entender la infancia para las distintas religiones que tuvieron lugar en Argentina en la época estudiada, en donde seguramente podrían advertirse valiosas diferencias que den cuenta también de una heterogeneidad de infancias como sostenemos en esta tesis.

Categorizamos los demás temas del libro en tres categorías restantes para entender para Fraguero qué contenidos debían interesar a las lectorcitas: temas de la Naturaleza, objetos del hogar y valores morales. Los temas de la Naturaleza eran como los que en el capítulo 3 mostramos que Mercante afirmaba que las niñas tendían “por instinto” a elegir cuando las redacciones eran sobre tema libre: *El Ramillete de la Joven; El caer de la Tarde; El Sol; La niña María Luisa* (niña que va cogiendo flores en la campiña “más vaporosa que el aura leve”); *La Margarita; Las Estrellas; El Lirio; El Jardín encantado (primera y segunda parte) Las Abejas; La vuelta de las golondrinas*. Los objetos que no eran de la naturaleza, sin embargo, eran “naturales” del ámbito hogareño: *Historia de una Tetera, Los Muebles (primera parte y conclusión); Los Paños (primera parte y conclusión), Los relojes*. Llamamos a la última categoría valores morales que agrupaba los cuentos y poemas: *La niña honrada; El amor propio; Un arma (Mina al fin encuentra el arma de la costura para combatir el tedio) La Rosa de sí misma enamorada; La Araña y la Oruga; La Falsedad; La Ardilla, el Dogo y el Zorro; Humildad y Soberbia; La perfecta hermosura; El Oro y el Hierro; La Sátira y la Burla; La más dichosa; La Inocencia; Fidelidad en la desgracia; La Calumnia; La Madre de Familia; Saber mentir no es viveza* (analizado en capítulo 3, sección 3.3).

La producción comercial de la música infantil fue posterior al período estudiado, debido a la exclusividad tecnológica y tardía de los mecanismos de difusión y reproducción. La música popular argentina tuvo importantes influencias de las oleadas migratorias. El tango tuvo influencia afro, identificado con la música en la ciudad y el lunfardo y los ritmos folklóricos europeos, los que conservaron formas locales por región rural por haber



permanecido aislado en los primeros tiempos (chacareras, zambas, milongas camperas). La música clásica quedó acotada a pequeños núcleos de elite en las ciudades como música “de estudio” y en círculos de tertulia. Ninguna de ellas tuvo una adaptación particular para la infancia en la época estudiada. La música de carácter folklórico, se caracterizó por ser anónima (su autoría carecía de importancia frente a la recreación y el enriquecimiento en variaciones a lo largo del tiempo), colectiva (la sociedad la recreaba según la evolución de su cultura), tradicional (nacida en un pasado más o menos remoto y mantenerse actualizada en el tiempo) (Vega, 1944). Esas características serán valiosas para el análisis en el siguiente capítulo de las rondas infantiles sumadas a dos características que permiten el análisis a las canciones populares infantiles, el carácter funcional (vinculada a prácticas vitales de los grupos; no definida como arte puro) y el carácter oral (mantenida por transmisión oral directa, conservada, creada y recreada por aficionados e intérpretes) (Vega, 1944; Martín Escobar, 2002, p. 59, 76). En algunos artículos de *El Monitor de la Educación Común* figura la preocupación de la música inadecuada para la infancia normal:

¡Cómo para cantar en rueda están hoy las calles de Buenos Aires! Antaño calles y veredas, patios inmensos y plazas solitarias eran de los niños. Hoy la calzada y vereda misma no es de ellos sino de los autos. No hay patios, no hay tranquilidad en ninguna parte y el modo de vivir es muy distinto. Hoy por desgracia los cantos de los niños son menos ingenuos y es cosa que llena el alma de pesar y al corazón de congoja el oír como los puros e inocentes labios de las niñas se manchan con la repetición, así sea inconsciente, de las torpes letras de los tangos en cuyas versiones, la mujer, la más noble y hermosa creación de Dios, sólo alcanza a merecer el tristísimo y denigrante epíteto de “mina”, es decir la víctima destinada a sostener los vicios del rufián. (Chaca, 1933, pp. 54-55)

Los psicólogos y pedagogos coincidieron en que durante el período estudiado las letras no estaban adaptadas a la infancia, se mostraron preocupados con que los niños escuchaban y cantaban la música de los adultos. El tema merece un desarrollo que excede a los fines de esta tesis tomamos la decisión de focalizar (de todas las versiones musicales de las que pudo haber hecho uso la niñez de la época) en el análisis de las rondas infantiles (capítulo 6, sección 2.1 y 2.2.). Las consideramos las más propicias para el análisis por su acceso y ductilidad en la niñez común y la infiltración de las mismas en el espacio de la

escuela, donde mostramos la preocupación de los pedagogos y psicólogos abocados a la escuela común respecto de los límites al control social respecto de las canciones elegidas por los niños y las niñas fuera del aula, en los lugares de esparcimiento y los recreos.

La revisión de las categorías infantiles presentes en la radiodifusión y la cinematografía, así como las discusiones respecto de su inadecuación para la infancia, consideramos merecen toda una sección. Para enfocar en los objetivos de esta tesis resolvimos identificar las principales quejas de los psicólogos que señalaban un desfase de las producciones radiales y cinematográficas de la sociedad para la infancia, mostrando una distancia con las expectativas para con la niñez en la disciplina científica:

Pero la radiofonía, desdeñada y no contemplada como el más grande factor de difusión cultural para el pueblo, ha caído bajo la explotación comercial, al igual de la cinematografía, y las transmisiones han ido en descenso creciente en su valor educativo y moral. Y no podía ser de otra manera, desde su industrialización mantiene malamente la explotación por el halago de los gustos ambientes de baja estofa y perversión que caracterizan la falta de ideales, la mentalidad torpe y el triunfo de la brutalidad del músculo y de la sensibilidad sobre los goces espirituales y los sentimientos de la cultura. (Mercante, 1930, pp. 350- 351)

La primera psicología científica advertía malos augurios para con la programación lega. Sin embargo, si ese poder de influencia se concentrara en la ciencia podía multiplicar el alcance educativo en “no menos de ciento veinte mil aparatos receptores”, “multiplicado por cinco oyentes”, “más de medio millón de estos diseminados en todo el país” (Mercante 1930, p. 350):

Se echa a ver, pues, la necesidad de crear el *broadcasting* puramente cultural, que para algunos será un completamiento de las transmisiones de alta expresión del arte lírico y a los más ha de llevar a sus espíritus el estímulo de otros ideales, de la ciencia aplicada al bienestar, como de una mentalidad y una ética superiores. (Mercante, 1930, p. 351)

Las afirmaciones de Mercante eran compatibles con los textos de José Ingenieros sobre la mediocridad del hombre común con mentalidad limitada:

(...) la Radio Universidad debería proponerse, principalmente, el desarrollo de un programa postescolar para el pueblo, tendiente a elevar su mentalidad, afirmar su

argentinidad, contribuir a la unión y armonización espirituales para la formación de la conciencia nacional, mejorar su moralidad y sus costumbres, como su instrucción y bienestar. Quedarían excluidas las transmisiones de reclame, cómicas, excentricidades, etc. (Mercante, 1930, pp. 351- 352)

Mercante quedó desolado con la proyección efecto negativo que comprobó resultado del éxito de la cinta cinematográfica (sobre todo) para los niños y las madres, contra sus buenos augurios cuando en 1890 Fremont inauguró en Buenos Aires las primeras vistas fijas:

(...) yo exterioricé mi júbilo considerándolo como el auxiliar más poderoso de la instrucción del niño y de la cultura popular (...) sin sospechar el uso que habría de hacer el comerciante, explotando un “centro de interés” en el que no se había reparado: el amor y el crimen. No solamente los temas creaban una preocupación intelectual nueva, sino que los espectáculos introducían costumbres sociales que habrían de tener tanta repercusión en la vida doméstica, aflojando los vínculos entre padres e hijos, marido y esposa, que hasta 1900 eran de una solidez indiscutible. Antes, el teatro, de temporadas en las ciudades del interior, no excedían de tres meses, treinta o cuarenta funciones por año, era un valor sin trascendencia en la vida social; ahora con dos o tres funciones diarias a poco precio, en un salón por barrio, arranca de los hogares a las madres y a los hijos dos o tres horas por día; los habitúa a la calle; ha creado un sentido sui generis tras intereses a menudo insignificantes, pero que substraen un tiempo precioso a las actividades útiles y producen situaciones económicas en las que naufragan las virtudes que considerábamos necesarias al orden individual y colectivo. (Mercante, 1930, p. 353)

Mientras que Mercante se quejaba del cine, el arte cinematográfico pudo dar en la misma época un lugar a la infancia totalmente diferente. En un trabajo de recuperación de la cinematografía de 1927 en La Pampa, realizado por la Galería Cinematográfica Infantil en 2018, recuperaron un film que reúne alrededor de 100 escenas de niños que posan delante de la cámara fotográfica filmando el antes y el después del instante inmaculado y rígido de la foto (del catálogo de retratos junto al fondo pintado del estudio Filippini) o en una breve escena espontánea (Fondo Filippini del Archivo Histórico Provincial "Prof. Fernando Araoz" de La Pampa, 1927/ 2018). Cada niña o niño es presentado con su nombre y apellido, o apodo, ó en su defecto el nombre de sus padres y filmado dando lugar a que expresen algo propio, sujetos de la experiencia. Son breves secuencias de bebés y niñas y niños

zarandean una mascotas, bailan, tironean de un juguete, se besan, interpretan roles (la que cose, la que cuida al bebé, el maquinista, el pintor, el boxeador) con expresiones y desenlaces no previstos que contradicen el almidón fotográfico ficticio que señalamos al inicio de este capítulo con la impostura fotográfica. Contrastamos este sorprendente documento histórico que rescata la experiencia y la expresión de la niñez contra la exposición fotográfica de los niños y las niñas como objetos, prueba del progreso familiar que analizamos en la sección 2.1. de este capítulo. Opuesto a los sentidos que quiso transmitir la fotografía en paralelo a las demandas almidonadas de equilibrio, solemnidad y seriedad del adulto, el film histórico deja probada empíricamente en el contexto de la misma escena la inquietud, la curiosidad, la picardía, la avidez de la vida infantil.

### **3. La niñez desde la experiencia propia: expresiones de la infancia según la ciencia y según el arte**

#### **3.1. El registro autobiográfico para el estudio psicológico científico de la infancia**

En esta primera sección, tomamos las autobiografías como un recurso para reconstruir algunas concepciones sobre la infancia presentes a comienzos del siglo XX, para acercarnos a nociones que los adultos identificaron con la experiencia infantil. A sus autores les constó de tal forma que así era la experiencia de infancia y que esas descripciones eran parte de la subjetividad de la niñez que las ligaron a la historicidad de la propia experiencia. La narración sobre la propia infancia dista de la espontaneidad de la experiencia de ese temprano momento vital, en tanto los hechos vividos pueden ser modificados en el relato posterior. Sin embargo, las ideas y apreciaciones sobre las infancias que relevamos en esta sección nos interesan, más que por el dato biográfico, por la identificación que los autores hicieron de esas experiencias con la vida de los niños y las niñas. Nos interesa la narración autorreferencial como un documento de época, es lo que el autor categorizó sobre la infancia, y no por el valor empírico de lo que ha vivido como niño o como niña. Aunque por nuestra mirada profesional consideramos que igualmente de alguna manera su experiencia como niño o niña estuvo contemplada (aunque sea parcialmente) en esas narrativas dejando las marcas de su historia. Queremos analizar la concepción de niñez que tiene ese sujeto adulto que narra, que tuvo un espacio de intervención concreto a través de sus prácticas de

escritura que quedaron documentadas, que tuvo la posibilidad (y se sintió autorizado) para expresar un saber sobre los niños y sobre sí. Planteamos que con la narrativa de su historia infantil, el autor expresó una idea de la niñez a sus lectores y con ella una psicología del niño (una concepción acerca de las capacidades, los intereses y las formas de establecer vínculos cotidianos en la infancia). Planteamos como ha afirmado Boaventura de Sousa Santos “La ciencia moderna consagró al hombre como sujeto epistémico, pero lo expulsó como sujeto empírico” (de Sousa Santos, 2008, p. 81), utilizamos aquí el recurso de las narrativas autobiográficas para construir un puente entre ambos. Tomamos de las investigaciones sobre educación y pedagogía sobre narrativas algunos conceptos que facilitan el análisis de los textos autobiográficos. Miguel Orlando Betancourt Cardona y Cristina Delory- Momberger, han planteado en *Narrativas de experiencias de educación y pedagogía* que “somos las historias que nos han contado y las que contamos a otros” (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015, p. 12). A través de las narrativas de las historias el autor ha llamado la atención sobre la existencia plural de las infancias, recurso que instrumentó para el reto de formar a las jóvenes generaciones acerca de la memoria histórica latinoamericana reciente. En ese contexto Betancourt Cardona y Delory- Momberger han tomado una idea de Hanna Arendt sobre la experiencia personal, en la que la filósofa ha considerado que no es posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal en tanto todo pensar es un repensar. Con esa base se ha vuelto valioso para el autor saber cómo llegar a la experiencia humana y cómo ella puede transformarse en conocimiento científico y emancipador, y allí ha identificado las narrativas autobiográficas como una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia. (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015, p. 71). Los autores han tratado a las narraciones autobiográficas como documentos valiosos para proveer de información sobre el pensamiento que los autores tenían sobre la infancia, haciendo uso del relato como hecho antropológico articulando la narrativas personales como una comprensión de sí misma y del mundo a la vez que narrativas de investigación científica. Estos relatos permiten procurar modelos de comprensión de la acción colectiva e individual, que entran la razón y la emoción (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015, p. 63) como una construcción socio-histórica donde los individuos realizaron tareas que tenían que ver con la sociedad (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015, p. 67).

Elegimos una publicación científica de los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines* que Rodolfo Senet llamó *La intensidad en las percepciones en los niños* (Senet, 1906a). En esta publicación Senet referenció sus propias experiencias infantiles para explicar el funcionamiento particular que consideró tenía la percepción en la niñez. Para realizar ese estudio científico psicológico de la percepción y el pensamiento en la infancia Senet utilizó la introspección. Señalamos que Senet habilitó en su artículo autobiográfico una licencia discrecional para utilizar un método considerado peligroso para el parámetro de objetividad positivista de la época. Recordamos que en función de las bases positivas de la psicología del normalismo, metodológicamente para la ciencia evolucionista que esgrimía Senet, la introspección no garantizaba confianza ni objetividad a los datos. De hecho Senet se ocupó de advertir la discrecionalidad de manera explícita:

Aunque el método sea conceptuado sumamente peligroso para arribar á conclusiones positivas, por vía de introducción, lancémonos un poco en el terreno de la introspección, invitando á cada lector á que haga lo mismo, luego tiempo tendremos de abandonar por completo el tan condenado método. (Senet, 1906a, p. 81)

El uso de la introspección para el estudio científico psicológico en la época era mal visto y muy limitado (Malagrina, 2014a; Senet, 1908a, 1916, 1928), pero Senet se licenció a sus propios registros autobiográficos para ejemplificar y teorizar la percepción y el pensamiento en la infancia. Planteó que en un segundo momento de su exposición abandonaría ese método, sin embargo hasta el final de la publicación sostiene sus recuerdos infantiles como base empírica y sobre ellas elabora generalizaciones para las categorías de la infancia, estableciendo categorías teóricas y regularidades generales. Recogimos documentación de otras autobiografías de reconocidos hombres de ciencias dedicados a la psicología y pedagogía infantil, como la de Víctor Mercante, que el autor, sin cohibiciones, recurrió para resaltar sus logros progresivos de una vida ejemplar bien realizada. Sin embargo, nos interesamos en los documentos autobiográficos de Rodolfo Senet en tanto utilizó esos autorregistros para interpelar la vivencia infantil y hacer uso de ella para una psicología general. Por otro lado, atendiendo a una perspectiva de género, son ínfimos los ejemplos de las narraciones autobiográficas femeninas de la época. Consideramos que para escribir la historia personal, primeramente esa historia tenía que ser valorada por el autor; que además debía considerar que la socialización del producto podía ser interesante para alguien,

aunque sea para sí misma. Mostramos cómo la educación común peyorativizó con actividades diferenciales sistemáticamente el intelecto femenino, desvalorizó las aptitudes en la mujer y no estipulaba expectativas de futuro vocacionales para las niñas, salvo las atinentes al desempeño en los cuidados maternos y la economía doméstica (capítulo 2 y 4) (Malagrina, 2016a). La vida de las niñas no era valiosa en sí misma, era importante de manera invisible para el despliegue social y laboral de la vida de los hombres. Planteamos que el riesgo de perder objetividad positivista fue compensado con la legitimidad de la palabra calificada de Senet, como un argumento de autoridad. La perspectiva de un hombre de ciencia le permitió en este artículo ejercer la introspección como dato científico y generalizable a diferencia del registro personal de otros sujetos, incluso de los sujetos infantiles. Sentó una condición de excepción para el uso científico de la introspección, instaurando un orden discrecional entre la metodología y el sujeto de la práctica psicológica, que era él mismo. La introspección sobre la experiencia infantil sí quedaba habilitada en la voz de un hombre de ciencia, sumando un nuevo ejemplo escritores de voces autorizadas a los que señalamos anteriormente en los capítulos anteriores. Las experiencias perceptivas y retrospectivas daban cuenta de subjetividades de distinto valor científico según quien las narraba. Sus experiencias individuales recordadas del pasado, podían ser generalizadas tomando valor para una psicología evolutiva de la infancia, para luego modificarse en la edad adulta: “Las imágenes aún en su curso fugaz dejan una huella más profunda (en la infancia), una impresión mucho mayor en intensidad a las grabadas durante la edad adulta” (Senet, 1906a, p. 81).

Como planteamos en el capítulo 2, el evolucionismo sostenido por Senet era lineal y de base biológica. Algunas categorías de la biología evolucionista en los inicios de la psicología argentina fueron una guía científica para los interrogantes sociales y psicológicos. La dinámica natural de la biología estaba ordenada por la *evolución* como principio explicativo del cambio de la vida (Malagrina, 2014<sup>a</sup>, 2014b). La teoría de la evolución actuó como un mecanismo heurístico esencial, al igual que el efecto especulativo ejercido por la unificación del sistema nervioso en fisiología y legitimación de los procesos psicológicos inconscientes en la constitución de las psicologías modernas (Gauchet, 1994). El paradigma de la evolución permitió establecer paralelos entre los cambios en la materia viva y los cambios en la vida psíquica de un individuo. La evolución psíquica era una progresión lineal que va

desde una organización limitada, elemental y sencilla, como las percepciones en la infancia, hacia un equilibrio complejo y sofisticado, como la experiencia perceptiva del adulto, perfecta, exacta y objetiva.

En la infancia la naturaleza nos parece y la sentimos más esplendente (...), las aguas más puras y cristalina, los nimbus más negros y amenazadores, el trueno más horrisono, la lluvia más fresca y el olor a tierra mojada- que daba ganas de retozar como los potrillos- más intensa. (Senet, 1906a, p. 81)

La actividad perceptiva y motriz de la niñez estaba para Senet evolutivamente más cerca de los animales que del ser humano adulto. Las categorías científicas se tiñeron de un vocabulario y una lógica de pensamiento alineada con el principio de la evolución biológica aplicada lo psicológico y a lo social (Danziger, 1990, 1997). Senet explicó el retoce del potrillo y el correr de los niños como indistintamente impulsivos, como si en el niño el comportamiento estuviera regulado automáticamente por una estimulación garantizada por algo del medio, por ejemplo un olor, y ordenada por el instinto natural de la especie.

El paralelismo entre ontogénesis/ filogénesis tomado de la biología sirvió de un esquema generador de un modelo dinámico de psiquismo en psicología. Facilitó una explicación de un progreso evolutivo y una complejidad creciente a nivel psicológico, diferenciada en género que garantizaba un comportamiento de pequeños hombres y mujeres según su naturaleza biológica. De la mano del conocimiento científico se encauzó a los individuos por medio de las intervenciones educativas, dirigidos por las psicologías evolutivas propias de cada corte natural segmentado por la edad de los individuos y bien diferenciadas desde los géneros reductibles a las funciones necesarias de las futuras funciones reproductivas. (Malagrina, 2016a; Senet, 1908a, 1910, 1911a, 1911b, 1928). Los aprendizajes planificados por la escuela común para las niñas y los niños tenían grandes diferencias curriculares fundamentadas en las disposiciones orgánicas y madurativas evolutivas de los sexos, que repercutían en la apropiación, el rendimiento y la aptitud de tareas femeninas o masculinas. Nos resulta de valor que la pedagogía para la infancia requirió para las planificaciones didácticas de diferencias extremas (matemáticas y ejercicios de fuerza para niños, economía doméstica y costura para niñas) cuando para la descripción de la experiencia infantil las condiciones psíquicas no necesitaron de un registro de la experiencia diferenciado de las niñas respecto de los niños. El autor no recurrió a la voz de una niña, ni siquiera de manera



retrospectiva autobiográfico, no accediendo introspectivamente a la experiencia de una mujer. Las voces de la niñez autorizadas eran de adultos, varones y científicos. La infancia en esa publicación, como en otras del mismo autor (Senet, 1911a), aparece descripta como un bloque único universal ahistórico, sin referencias historiadas cronológicamente, ni ordenadas en secuencia por épocas. La infancia era homogénea en cada ontogénesis y una para todos los seres humanos (Senet, 1908a, 1911a, 1911b). La experiencia de la infancia de Senet se le presenta a sí mismo en el recuerdo con un mismo tono emocional vago, que amalgama las experiencias, poniendo el acento en una percepción del tiempo infantil insoportable, un tiempo que para Senet era de espera y de vacío, como esperando algo mejor que puede advenir después, como toda la infancia fuera una edad de paso.

Las semanas nos parecían enormes y el domingo no concluía nunca de llegar; los años celosamente largos, ya fuera por completo de la noción de tiempo; las vacaciones duraban mucho, eran muy largas. La noción de tiempo era entonces muy diferente: el futuro muy restringido, pero en cambio el presente más amplio. El presente en la infancia, permítaseme la frase, dura más, mucho más; se vive más en un tiempo menor, en razón de que la intensidad de las percepciones es también mayor. (Senet, 1906a, p. 81)

Las sensaciones de la etapa infantil se caracterizaban para Senet como excesivamente desmesuradas e intensas. La explicación de la desmesura en el registro sensorial del niño estaba ligada por el pedagogo a una inmadurez evolutiva de las funciones superiores e insuficiencia de la labor mental. La evolución filogenética y su consecuente desarrollo cortical tardío, se develaba en la concepción de Rodolfo Senet de la ontogenia de la infancia (Senet, 1908a, 1911a, 1911b, 1928). La infancia era para Senet un estadio inmaduro de la recapitulación filogenética del ser humano adulto, conciliable con una educación que debía formatearlos para no hacer perder tiempo al progreso (Malagrina, 2014a, 2015a; Senet, 1908a, 1911a, 1928). Planteamos que la mirada de la primera psicología normalista trataba a la niñez en confluencia con el discurso del Patronato de la infancia: los niños eran menores, menos cognoscentes que los adultos, evolutivamente inmaduros, poco pensantes, casi todos un poco bobos.

Las funciones superiores de la psique, que reclaman un lapso de tiempo mucho más considerable que las percepciones, son en el niño rudimentarias. Las funciones más elevadas de la inteligencia que nos abstraen, que nos alejan del mundo exterior, que son

en síntesis el resultado de una larga evolución, en cuyo transcurso poco á poco la noción del tiempo que transcurre se hizo subconsciente, no existen en el niño; en ellos el tiempo transcurre conscientemente, ellos sienten la duración de un acto; sus juegos duran porque carecen de labor mental superior. (Senet, 1906a, p. 81)

La concepción del juego en la infancia que tenía Senet estaba definida por el impulso motriz no cortical, fundado en la necesidad de una descarga energética corporal (Malagrina, 2015a, 2016a). La caracterización del juego era genérica, independiente de la edad de los niños, de las interacciones con otros niños y del contexto social y afectivo del juego. En ninguna de las descripciones de sus recuerdos infantiles intervienen la inventiva la complejidad de la formación simbólica necesaria para el sostén de los aspectos figurativos no perceptuales, como la imaginación fantasiosa que compone las escenas de la actividad lúdica (en franca oposición con los ejemplos de juegos infantiles que hemos seleccionado desde los aportes culturales no científicos en este capítulo). La creatividad y la lucidez no eran visibles en los recuerdos de la infancia de Senet, ni escuchadas en las voces en las observaciones escolares liadas a su función de asesoramiento e instrucción pedagógica. El niño que recuerda y piensa Senet era más pobre que el *Juanito Lagunas* que analizamos en el primer núcleo conceptual de este capítulo: no se recreaba con pares ni con adultos, no era pícaro, no era deseante, no era compinche, no se asociaba, ni pensaba de los demás como los niños de los cuentos de la literatura infantil de la época, no esperaba más que las órdenes adultas de familiares como dormir la siesta y la tarea escolar. El psicólogo normalista volvió a contradecirse, confluye en la experiencia infantil la vivencia del acto como una psicología del instante, a la vez que una sensación de lo interminable: “Aquellos días de la infancia eran interminables; recordando, se ve que en realidad había tiempo para realizar muchas cosas durante el día, a pesar de aquellas abominables siestas veraniegas forzadas y no dormidas” (Senet, 1906a, p. 81).

El tiempo, en la escena infantil desde la valoración adulta de Senet, vale si es productivo (lo que es útil) y objetivo (lo que “se ve en realidad”). Sin embargo, el autor hace una lectura del pasado desde el presente al atribuir ese registro al pasado con la palabra “recordando”. La lectura a posteriori fue que los niños no valoraban el tiempo, perdían el tiempo, transcurrían esa vida por fuera de la escuela, ya que todos los recuerdos que menciona transcurren en el rango de los domingos, las siestas y las vacaciones, en un tiempo valorado

por el autor como no productivo. La experiencia que sistematizó del recuerdo de su niñez Rodolfo Senet y que utilizó para teorizar las infancias, reflejaron un sujeto infantil aburrido, desidioso, sin curiosidad intelectual, sin pasión ni interés en su propio hacer. La experiencia de las percepciones infantiles para la ciencia eran solitarias, distraídas y lábiles e individuales, de niños con juego zozco y sin hacer uso del menor trabajo mental.

Al pensador se le deslizan las horas sin sentir, los estimulantes psíquicos son más de origen central, en el niño son periféricos, no ha llegado al período de la subconsciencia de la mayor parte de los excitantes externos; el tiempo que transcurre no se ha hecho subconsciente y por eso dura más. Cualquier ruido que se produzca en la calle, cualquier acontecimiento que no llame la atención de un hombre y que no lo haría mover de su sitio, es causa suficiente para que un niño acuda a la carrera al lugar del suceso. (Senet, 1906a, p. 81)

En la afirmación “Al pensador se le deslizan las horas sin sentir” el hombre de ciencia subestimó los aspectos figurativos del registro sensorial (como planteamos en el capítulo 4), develando una concepción del pensamiento fuera una actividad humana aislada del mundo sensible, netamente interior, independiente de los estímulos, las interacciones, prioridades y necesidades sociales, ambientales y los contextos de producción.

¿Explicó el pedagogo el salto evolutivo de la experiencia perceptiva de la niñez a la madura del adulto? El progreso de la recapitulación en cada niño quedó ordenado en tono de milagro haeckeliano (coincidentes con los resultados de las indagaciones de los capítulos 2 y 4), las explicaciones de cuándo y cómo se llega “al período de la subconsciencia” no tuvieron lugar en este y otros escritos científicos de Senet que se ocuparon de el desarrollo evolutivo de la inteligencia, la emotividad, las aptitudes artísticas y la coordinación motora del niño (Malagrina, 2014a, 2015a, 2016a; Senet, 1908a, 1911a, 1911b, 1919, 1928). Finalmente las explicaciones de los cambios psíquicos quedaron reducidas a la evolución madurativa, la repetición y la selección de los estímulos adecuados por la educación para el progreso.

Poco a poco, a causa de la repetición, estos excitantes externos se hacen subconscientes, no alcanzan a ser percibidos; así se explica cómo podemos realizar una labor mental a pesar de los gritos de los vendedores ambulante, de las cornetas y campanas de los tranvías, y de los mil excitantes que si fueran percibidos en realidad, si

les acompañase atención, no nos permitirían realizar el menor trabajo mental. (Senet, 1906a, p. 81)

Como señalamos en el capítulo 4 en la primera psicología científica argentina las actividades escolares monopolizaban la categoría de saber infantil. La imitación no conllevó para Senet esfuerzo psíquico de amoldamiento y ajuste perceptivo, intelectual ni motor (Malagrina, 2015a, 2016a). Tampoco revistió un trabajo mental para esta concepción psíquica de la infancia, la acomodación a la complejidad de los lazos sociales que se ofrecen como materiales de imitación y que quedan a disposición para el conocimiento o el juego. ¿Había saber y atención en la imitación infantil?: “El niño en cambio sabe cómo grita cada vendedor, qué ruido produce el tranvía, qué toque de corneta dá, etc., etc.; *no se le pasa el tiempo sin sentir*” (Senet, 1906a, p. 81). La viñeta deja a la vista que en aquella concepción del psiquismo el sentir (con su doble acepción sentir sensaciones y sentimientos como señalamos en el capítulo 4) estaba escindido del pensar y planteado de manera peyorativa. Planteamos que para la psicología normalista los niños, (al igual que las mujeres como analizamos en el capítulo 2 y 4) no podían dejar de sentir percepciones y afectos y eso obturaba el pensar, mientras que el hombre adulto podía reprimir sensaciones sensoriales y sentimientos (la insensibilidad era un logro) y así concentrar la inteligencia.

De manera que un día entero, infantilmente aprovechado, constituye muchas veces un poema, una semana de asueto en el campo, al aire libre, ó en la casa, sin mayores obligaciones, puede ser un capítulo de la vida, capítulo susceptible de vivir, de perdurar en el recuerdo, como perduran algunas semanas de holganza deslizadas fuera del hogar paterno, ó lo que es lo mismo, fuera del control, libre de la férula de las amonestaciones, de los *matinés* y disciplinas paternas. (Senet, 1906a, p. 81)

El aprovechamiento del tiempo infantil quedó cuestionado por la mirada de Senet, era puesto en relación a la holganza y las acciones fuera del control, desde las descripciones elegidas para catalogar las formas perceptivas, los niños eran como holgazanes (podemos relacionarlo con el cuento infantil sobre el reloj, quien perdía el tiempo no era merecedor del objeto, que hemos analizado en el capítulo 4). La perspectiva que parece estar en juego en la selección de las observaciones del autor podría ser la de la productividad. El adulto regulaba la acción infantil, eran una férula a la excedencia no regulada del instinto. La educación contribuía al control favoreciendo la conducción de la energía hacia un fin

productivo. Nos interesa señalar otra contradicción en esta explicación psicológica. Por un lado, Senet presentó en la percepción infantil la intensidad y exageración propias de la inmadurez evolutiva. Por otro lado Senet esgrimió una concepción romántica que colocó cualidad en la mirada del niño, el niño veía todo grande, bello y fuerte: “Llegados a la edad adulta podemos muy bien apreciar las diferencias, podemos darnos cuenta de la mayor intensidad de las imágenes de la infancia, donde todo es grandioso, todo es bello y todo es fuerte” (Senet, 1906a, p. 81). Sin embargo, estas afirmaciones iban contra los mismos recuerdos de Senet, -sordo al niño de su infancia- presente en sus recuerdos:

(...) no pocos sujetos volviendo al través de muchos años á ver los lugares donde se deslizaron sus primeros años, quedan desagradablemente sorprendidos, perplejos, estupefactos: la belleza de otrora es de una relatividad irritante, la grandiosidad se trueca en pequeñez, lo fuerte en débil y mezquino. (Senet, 1906a, p. 82)

Para simplificar la concepción de infancia que podía abordar esta psicología y la educación Senet dejó de lado algunos sentidos de su recuerdo, como las vivencias de terror y miedo infantil de su propio retrato autobiográfico no entraron en las cualidades de la experiencia infantil y priorizó otras. Otra contradicción que señalamos de esta teoría sobre el niño es la reducción valorativa de los recuerdos de la infancia a lo bello, lo fuerte y grande, las experiencias perceptivas del adulto pueden investir detalles pequeños cualificándolos de bellos, no necesariamente lo grande es bello, algo puede ser desagradable por colosal: “Recuerdo perfectamente bien las lagunas, los arroyos, los talares, los cañaverales de mi niñez, a quienes no he vuelto a ver jamás, me parecían enormes, colosales y sumamente hermosos; y después de adulto, habían sufrido una morfoseación negativa” (Senet, 1906a, p. 82).

Por último, nos detenemos en los lugares, los paisajes podrían haber sido “los cuales” no volvió a ver jamás Senet, sin embargo escribe “a quienes no he vuelto a ver jamás”. Si fue un desliz fallido en la publicación, la geografía que se tiñó antropomórficamente de las personas de su infancia, y se volvieron los recuerdos encubridores de una historia. Abrimos una pequeña ventana a la subjetividad infantil como un juego supuesto e improbable en la historia de Senet, que aprovechando su neologismo “morfoseación” nos hace sospechar de una transformación forzada y nos sirve de ejemplo de un método positivista que echó por la puerta una significación y la expresión infantil que le entró por la ventana. El pasado de

Senet queda mitificado, aislado en el pasado casi ese niño no tiene que ver con el adulto realista que sabe más de la experiencia infantil que el niño y que todos los niños. Jorge Larrosa (Larrosa, 2002) en *El enigma de la infancia* plantea que queda pendiente resaltar en el concepto de infancia lo desconocido de la niñez en el adulto, lo que no puede recordarse de la experiencia infantil ni reconstruirse desde todas las disciplinas que se ocuparon de ella saturándola de conocimiento. Lo desconocido en la niñez inquieta a la seguridad científica, se convierte en un enigma, un vacío que se quiere reducir (Larrosa, 2002; Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015).

Revisamos este supuesto de neutralización de la experiencia personal y anulación de la expresión en la infancia en el documento desde otra perspectiva proveniente del análisis literario. La autobiografía de Senet puede enmarcarse en las características de las autobiografías hispanoamericanas tradicionales que tendieron a presentar el momento de la infancia como un instante en que se prefigura al adulto (Molloy, 1996, p. 114), razón por la cual la niñez no apareció mayormente desarrollada en los textos autobiográficos. Castro Pulido ha sostenido desde el análisis literario, al igual que Sylvia Molloy que no es sorprendente que la infancia en tanto: “periodo por excelencia incierto, a menudo placentero por su intrascendencia misma, se despache en pocas palabras.” (Castro Pulido, 2013, p. 19; Molloy, 1996, pp. 114- 115). En la autobiografía de Senet la infancia tiene esa brevedad, no obstante consideramos que se corresponde más con la expectativa que el autor tiene del período que de una limitación estructural para considerarse en los primeros años de vida. No acordamos con los autores la atribución de intrascendencia ni la simplificación del período infantil. Muy por el contrario, adjudicamos esa reducción de Senet a una amnesia afectiva acompañada de una desvalorización de la historia de los niños y las niñas y una sistemática relativización de las decisiones, gustos, deseos y afectos de los pequeños. Molloy ha afirmado, que en tanto tópico, en las autobiografías suelen presentarse los hechos esenciales y relativos a lo que será la prefiguración del sujeto que la escribe, función que Senet no logró cumplir con referencias tan escasas y poco personales. Nada lo identifica al niño de su infancia, en tanto más que un sujeto que lo historice y determine había aptitudes fragmentadas sin agente, perdidas en el sinsentido cuando no había propósito escolar productivo indicado. Señalamos con otras autobiografías los contrastes como más adelante con *Cuadernos de infancia*, prueba que hay registros historiográficos de la época que

guardan una complejidad y riqueza de la vida infantil que no hubiera podido inventarse en la adultez sin su historia. Por la misma tendencia peyorativa de la infancia de la psicología del normalismo, consideramos que Senet hizo aparecer al niño que fue de manera elíptica y efímera, apareció (no explícito) a través de las reflexiones o evaluaciones realizadas por el autobiógrafo desde el presente del escrito. Con el análisis de *La intensidad en las percepciones en los niños* (Senet, 1906a) mostramos que las narraciones autobiográficas pueden ser documentos valiosos para proveer de información sobre el pensamiento que los autores tenían sobre la infancia. Tomamos de Betancourt Cardona y Delory- Momberger el uso del relato de sí como hecho antropológico, una inteligibilidad de sí mismo y del mundo al que brinda acceso. Seguimos el supuesto que el narrador es a la vez un sujeto de conocimiento y empírico, que en la narración se pone en juego, plasmando la propia vida personal o en narrativas de investigación científica (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015, p. 57). En su relato autobiográfico Senet separó al sujeto racional (guiado por la búsqueda de la verdad positivista) sin dar valor a sus expresiones y emociones. Afirmamos que la primera psicología argentina no consideró al niño un sujeto emocional ni proveedor sensible de sus experiencias significativas. El niño de la autobiografía de Senet como el de la psicología argentina no tenía voz diferenciada de su tarea en la enseñanza, no contribuía a la construcción de conocimiento sobre sí mismo, su relación con los otros y el mundo. Sin clases no sabía qué hacer, según la concepción de Senet dejaba pasar el tiempo, más como un objeto que espera la intervención docente que un sujeto apropiado de su historia y su registro experiencial.

### **3.2. Las autobiografías provenientes del arte, la experiencia infantil sin almidonar**

En esta segunda sección comparamos la concepción de infancia desde expresiones autobiográficas en discursos no científicos en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina. Cotejamos el ejemplo de concepción científica de la infancia autobiográfica de Senet (Senet, 1906a, 1908a, 1911a, 1911b, 1928, Malagrina, 2017a) con otros registros autobiográficos provenientes de la literatura de la época, confrontamos las miradas sobre la infancia que tenían desde la ciencia y el arte (Yunque, 1926, 1928, 1929, 1935, Lange, 1937/2005). Relevamos una lectura de género en esas explicaciones científicas. Nos interesa apreciar si la mirada científica sobre la infancia, sus capacidades psicológicas y su potencial

eran uniformes y homogéneos con la manera que tenían de ver al niño en otros sectores de la sociedad y las consecuencias de esas elecciones teóricas en las prácticas psicológicas.

Tomamos de Vera Carnevale su análisis de cómo un relato autobiográfico se vuelve documento aunque traiga consigo problemas de tipo epistemológico y epistémico: la veracidad y la falsedad de las lagunas, las distorsiones, lo que no se dice, lo olvidado, los equívocos, los olvidos sistemáticos de quien testimonia (Carnevale, 2007). Carnevale ha afirmado que en las narraciones el testimonio puede tomar distancia y complejizar, historiar su propio relato, en un contexto político más o menos habilitado. “lo que creía que hacía, lo que piensa que hizo” más que lo que hizo (Carnevale, 2007). Se vuelve una foto de algo que fue una narrativa, un testimonio que supone un para qué decir o escribir, y un para quién. En ese sentido nos interesa revisar estos escasos relatos sobre las infancias. El estilo literario autobiográfico presenta un antecedente (aunque sean ficciones contadas como recuerdos) con la prosa *Juvenilia* de 1884, por Miguel Cané (Cané, 1884). En *Juvenilia* Cané relata su reclusión de cinco penosos años “connaturalizado con la monotonía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires con sus jóvenes compañeros, su enemistad con el portero por perturbar los “dos supremos placeres de todos los tiempos y todas las edades: el amodorramiento matinal y la contravención” (Cané, 1884, p. 21). Acercamos este registro, porque la documentación de la propia experiencia infantil en la literatura (fuera del ámbito científico) tenía una legitimación con registro social del espacio de experiencias infantil.

Elegimos indagar la mirada sobre la infancia de las publicaciones literarias de Álvaro Yunque, figura representativa de las letras argentinas a partir de la década del 20` (Yunque, 1926, 1928, 1929, 1935), en tanto consideramos privilegió la mirada y la experiencia infantil muy diferente al indagado por la ciencia psicológica. Particularmente nos detenemos en la obra que Yunque bautiza biografía infantil. Indagamos en particular su obra *El andador, 13 años*, porque la misma estuvo inspirada en las experiencias de la infancia del autor, historia personal que luego lo continuó en *La cartilla* y *El pantalón largo*. Seleccionamos cinco citas que permiten hacer contrapunto con los ítems analizados en los desarrollos teóricos anteriores, que consideramos representa otra manera de entender a la niñez en la época; y por lo tanto otra expectativa para con la infancia y distinta forma de vincularse con los niños y las niñas.



a) Yunque narró las primeras incursiones con *Las palabras* de un niño de quince meses. En su relato dio un lugar central a la imaginación en la experiencia infantil, situó al lenguaje como un instrumento inteligente, que para el autor habilitaba muy tempranamente para la expresión de la creatividad del niño pequeño.

El niño ya es capaz de inventar palabras, de realizar un vocabulario para hacerse entender. Él no es un simplísimo loro que repite lo que le enseñan. En él ya vive ¡instrumento prodigioso!, la imaginación (...), porque la imaginación del niño, instrumento útil, instrumento de creación y perfeccionamiento de sí mismo, es un instrumento exacto, y es lógica pues (...). Los pájaros son pipí, y como el padre le dibuja pájaros, para él, tanto el lápiz como el papel, son pipí también. Aunque sólo por unos días: su imaginación ya ha comenzado a crear, y como la imaginación del ser humano es laboriosa, infatigable y jamás conforme; la imaginación del niño de quince meses no puede resignarse a que, cosas tan diversas como un papel, un lápiz y un pájaro tengan el mismo nombre. Necesita diferenciarlos. Y halla por fin que el lápiz y el papel sigan llamándose pipí. Pero al nombre del pájaro le introduce una variación que lo hace onomatopéyico y eufónico. El pájaro es Pipi-í. (Yunque, 1935, p. 20)

b) En el escrito *La odiosa noche*, Álvaro Yunque remitió a una experiencia infantil ante el soportar el tiempo pero narrado desde la voz del niño. A diferencia del niño que espera pasivo las horas interminables de Senet, el niño en Yunque se revela inquieto, hace uso de su intelecto resistiendo a lo impuesto y presentando esfuerzo por transformar el tiempo. Dio en la narración un importante lugar a los afectos infantiles, a la interacción afectiva y vincular, a los sentimientos perturbadores y de conflicto, plasmando en una viñeta una gran complejidad subjetiva.

(...) Pingüin – A mí no me gusta que haya noche, yo quiero que sea siempre de día. De día no hay ladrones ni fantasmas. M. – No hay que ser egoísta. Es de noche aquí para que en Europa, que está del otro lado del mundo, sea de día. P. – Y bueno, hagamos una cosa. Que Europa se tome la mitad del sol, y nosotros la otra mitad. Y así ella tendrá siempre día y nosotros también. ¿Por qué no hacemos eso, mamá? M. – Eso no es cosa de los hombres, sino de Dios. (...) P. – No, mamá. Si yo hubiese sido Dios, hubiera hecho el día con dos soles y la noche con uno. Y así siempre habría luz. No vayas a creer que es por miedo a los ladrones o los fantasmas. No, mamá. M. – Pero si siempre habría luz

de sol, no se verían ni la luna, ni las estrellas que son tan lindas... P. – Bueno, entonces podríamos hacer esto: Que ese pedazo de cielo tuviese sol y el de la esquina luna y estrellas. Así el que quisiese sol vería sol y el que quisiese luna y estrellas, vería luna y estrellas. (Yunque, 1935, p. 29)

c) En un apartado sobre *Los descubrimientos* infantiles Yunque escribió sobre *La Vanidad*, describió las aspiraciones afectivas del niño que el autor consideraba presentes. La jactancia en la voz infantil mostraba algo que el niño esperaba de él mismo como valoración propia y como referencia del otro, en este caso la mamá del niño en Yunque, confirmándolo en su habilidad. El niño en Yunque quería para sí y de los demás, construía desde el juego un logro, le atribuía habilidad al acto e intelectualizaba la escena, daba una explicación afectiva narcisista al fenómeno físico del agua, ordenada por el placer y conciencia del niño en el disfrute del juego en un lazo afectivo.

Pingüin tira piedrecillas al lago. Estas caen y forman un círculo que se ensancha hasta partirse en las orillas - ¡Mamá – grita Pingüin alborotado - ¡Mirá qué puntería tengo, mamá!: Todas las piedras que tiro caen dentro de los redondeles de agua. (Yunque, 1935, p. 30)

d) En *Sorpresa* otro relato infantil que Yunque atribuyó a su infancia antes de los cuatro años, el autor puso en boca de ese niño del relato la curiosidad intelectual, también en un momento ocioso. A diferencia de los recuerdos de la infancia de Rodolfo Senet, el niño en Álvaro mientras viajaba en tranvía pensaba, resolvía enigmas, quería saber, expresaba a los otros sus contradicciones y pensamientos.

Tranvía. En el asiento de adelante va un señor grueso. De pronto se quita el sombrero y deja ver una redonda calva, total y reluciente. Pingüin mira y, sorprendido, hablando por el índice que señala y la boca que grita: - ¡Mirá, mamá, Mirá; ese hombre tiene una cabeza nueva! Todavía no le ha salido el pelo. (Yunque, 1935, p. 39)

e) *El Domingo* de Yunque desplegó el afecto del niño tiñendo desde esos sentimientos sus percepciones sensoriales, la grandiosidad del padre fruto del amor, el orgullo y la transferencia por su papá (en vez de la desmesura de la energía inmadura de las infancias de Senet), que tenía un sentido asido a la historia afectiva del niño. El niño del recuerdo del escritor teje preguntas de las respuestas. Describe una subjetividad que se construye

constante y laboriosa, compleja, inquieta y entusiasta por un saber que no queda reducido al aula escolar. Las preguntas, por oposición al niño de Senet, no descansan ni en domingo:

(...) Pingüin, a quien la estatura y la corpulencia del padre enorgullecen sobremanera, camina tomado de su mano, como exhibiendo al papá, como diciendo: ¡Miren qué papá grande tengo yo! Y pregunta: - Papá, ¿Por qué hoy no fuiste al trabajo como todos los días? ¿Por qué has salido a pasear con nosotros? - Porque hoy es domingo. Pausa larga. Otra pregunta: - Papá, ¿Quién hizo el domingo? La madre – Dios. Dios trabajó seis días haciendo el mundo y el séptimo descansó. Pausa. Otra pregunta: - Papá: ¿Dios hizo el domingo para que vos pudieses salir a pasear con nosotros? (Yunque, 1935, p. 57)

La concepción de infancia que estableció Álvaro Yunque en *El Andador* traía consigo (como toda publicación) una intención política, hacer que se advierta la riqueza de la infancia, como define su prólogo: "La transformación de un niño en un hombre, es la metamorfosis, a la inversa, de mariposa en oruga: De un ser que vuela (imagina) en un ser que se arrastra (repite)" (Yunque, 1935, p. 8).

Estos heterogéneos recortes que seleccionamos de los relatos de las infancias de dos autores provenientes del arte y de la ciencia, muestran que no había una noción de infancia sino infancias inconciliables. Cada una determinó diferentes haceres sobre o con los niños, que habilitaban o limitaban formas de trato, propuestas y expectativas, definidas por la concepción que se tenía sobre ellos en porciones del tejido social. Pero solo una de ellas gestionó las operaciones sobre la infancia en el sistema educativo nacional apoyadas en la primera psicología normalista, interviniendo con el poder del estado sobre las subjetividades de los niños y las niñas, al sesgar la mirada de los formadores maestros y profesores sobre lo que la ciencia exponía era la infancia. Mostramos en este análisis que de la primera psicología argentina, era una ciencia teñida de valores no específicamente epistémicos, serviles a ciertas prácticas sobre la infancia funcionales a un sistema educativo y a una forma de entender la sociedad para un proyecto oficial civilizatorio y de progreso patrio.

El segundo material autobiográfico literario que elegimos para esta sección relata la historia de una niña. Tomamos los *Cuadernos de infancia* (1937) de la escritora argentina Norah Lange (1905-1972), obra que recibió el Premio Nacional y el Premio Municipal. Elegimos en particular esa narrativa en tanto presentó la infancia como eje temático en la

escritura autobiográfica y focalizó exclusivamente en esa etapa de la vida del sujeto. Desde la crítica literaria Esteban Castro Pulido ha afirmado que el estilo autobiográfico tradicionalmente descuidó la época infantil como tema a desarrollar sondeando brevemente los primeros años de las autobiografías y que las narraciones infantiles no habían funcionado como eje exclusivo en la composición autobiográfica. El autor ha señalado que ese recurso fue excepcional para las narrativas autobiográficas de dos autoras latinoamericanas, el caso de Lange y de la chilena María Flora Yáñez con *Visiones de infancia* (1947) en tanto buscaron en el relato de infancia la novedad del terreno de la sensibilidad femenina que habilitara un terreno de exclusión que les hiciera un lugar como escritoras en un entorno masculino. De hecho, las dos primeras obras narrativas de Lange no fueron bien recibidas por la crítica *Voz de vida* (1927) y *45 días y 30 marineros* (1933) hasta que el género autobiográfico le habilitó un espacio aceptado (Castro Pulido, 2013; Molloy 1996, p. 20). Castro Pulido ha considerado que además ambas escritoras precisaron de un contexto social facilitador para sus publicaciones, que en el caso de Lange fue ser esposa del poeta Oliverio Girondo y formar parte también de la escena de vanguardia literaria argentina, de la burguesía intelectual.

A continuación analizamos la complejidad de la concepción de infancia del escrito elegido, que nos demuestra (como vimos con la historicidad de la autobiografía de Yunque) que había alternativas de interpretación de la vida infantil en la época muy distintas a la de la psicología imperante. Había versiones culturales sobre la infancia, no provenientes de la ciencia normativa que podían poner el acento en la experiencia de las niñas y de los niños con una riqueza vincular, una complejidad intelectual, con pautas de autonomía afectiva e historicidad consciente.

Primeramente atendemos a la psicología implícita en el desenvolvimiento que Lange atribuye al sujeto infantil de su infancia en relación a su percepción y su memoria en relación a los aspectos afectivos e intelectuales de la psiquis infantil (en contrapunto a los análisis del discurso científico normalista que desplegamos en el capítulo 4). La narradora plantea el contacto observacional con el mundo y no racional, como si solamente a través de la mirada les estuviera permitido entender el sentido de aquello que atrajo su atención mediante una estrategia silenciosa que aparenta ser pasiva. Carola Hermida desde la crítica literaria (que se ha interesado en las distintas estrategias de configuración y legitimación del yo en el

discurso autobiográfico argentino), ha señalado que Lange más que desde un yo protagonista, se delimitó como un yo observador que interpretaba al otro, la interpretación objetiva era simultáneamente a la interpretación subjetiva (observa y lee a los otros), en donde el relato adquirió un valor afectivo desde la centralidad del intérprete (Hermida, 1997). Castro Pulido ha planteado que la observación es una herramienta de la que dispuso la mujer escritora Lange, paralela al saber tradicional, activo, mediante la enunciación y el raciocinio territorio masculino, lo que permitiría una estrategia de supervivencia en el mundo literario que coteja con lo que Josefina Ludmer ha llamado las “tretas de los débiles” (Castro Pulido, 2013, p. 20; Ludmer, 1985, p. 2) tomar el lugar asignado por los escritores varones y volverlo una fortaleza para su pluma con un estilo propio. Norah Lange cumplía con los parámetros que ponía el pensamiento de la psicología normalista, cedía el monopolio de la razón a los hombres y desarrollaba su estrategia de escritora en un terreno no disputado (Castro Pulido, 2013). No obstante, aquí planteamos que también su niña sobrevivió con la misma estrategia en el hogar paterno. La niña que Norah fue o la que Norah adulta concibe para la niñez que ella representa en el escrito, designa una estrategia a los débiles, a los sin voz, en donde la autora protagonista escritora/ niña sabe aunque no diga, su silencio sostenido en la observación tiene un saber:

Desde muy pequeña me gustaba mirar con mucho detenimiento a la gente. A los seis años, ésta ya era una costumbre bien arraigada en mí. Después me reía: me reía tanto, que la madre hubo de prevenir a los que visitaban la casa que yo era muy ‘cheeky’. Aunque, en inglés, esto quiera decir insolente, yo sé que no era insolencia ni agresividad, porque ese hábito me siguió hasta que tuve más años y pude analizarlo. (Lange, 1937/ 2005, p. 387)

También recurrimos a la lectura de Josefina Ludmer con las “tretas del débil” aunque en un sentido que va más allá del que atribuyó Castro Pulido, -al recurso femenino de Lange para insertarse con un discurso propio que aparece permitido para las mujeres “blindado frente a la crítica falocéntrica”-, a la estrategia de observar para no tener que disputar monopolio del entendimiento racional con los escritores varones (Castro Pulido, 2013), hizo de la observación supuestamente pasiva un lugar de intervención interpretativa. Desde nuestro análisis Norah protagonizó ironía lúcida y crítica en su niña, la observación no era loca, desubicada o ingenua: “Al clavar los ojos en las personas que venían a vernos me

imaginaba su perfil por dentro. Era como si me introdujera en la persona” (Lange, 1937/ 2005, p. 24; Hermida, 1997, pp. 123- 124).

Era pensamiento e inteligencia, activo estudio sobre los otros. Norah no debía saber, mostraba lo que sabía con un formato permitido, sin decir que sabía, incluso desde el silencio observacional o la risa insolente (como la política Juana Inés de la Cruz que responde asertiva al papa desde el de la sumisión mansa como ha analizado Josefina Ludmer) (Ludmer, 1985, p. 2). Hacemos uso del concepto para mostrar la subjetividad de la niña Norah o de la concepción de niñez del sujeto autobiográfico adulto Lange posterior al momento de la infancia ¿cómo sobrevive cuando no hay horizonte de expectativa para su existencia la curiosidad y la inteligencia de la subjetividad de una niña en un ambiente en donde no se la espera? La subjetividad niña resiste desde el sostén del ridículo, desde la fachada de irracionalidad y desde el silencio.

Castro Pulido ha señalado en la figura de la madre de Norah una especie de legitimación del carácter observador de su hija, en la medida que no se le impide seguir observando y riendo, aun cuando pueda resultar un poco indecoroso, generándose una aceptación y un permiso encubiertos en el juego de la observación de la protagonista. Nos interesa el comentario porque fortalece una mirada sobre los vínculos con los adultos de una expectativa más generosa que la que analizamos en el capítulo 3 y 4 para la primera psicología argentina (además era un apoyo no restrictivo de una madre para con una hija mujer, estructura afectiva del lazo muy poco presente en la literatura argentina), como aquellos que legitiman una experiencia posible y una expectativa para los lugares infantiles.

Por otra parte, y opuesta al modo en el que fue abordada la memoria por la psicología normalista (desde el recuerdo informativo sostenido por el ejercicio mecánico como hemos mostrado en el capítulo 2 y 4), Norah Lange hizo un uso emotivo del recuerdo infantil significativo y organizador desde un aspecto personal y afectivo. La ventanilla empañada del vehículo desde la que contempló el paisaje del viaje desde Buenos Aires a Mendoza recuperó el contexto de la muerte de su padre, causal del traslado. Otra central “ventana de la infancia” que dio cuenta de una memoria infantil histórica y significativa por oposición a la concepción del normalismo psicológico, fue la del cuarto de costura materno con su claridad acogedora y abierta, que quedó asociada de manera emotiva a su madre: “Su ventana mantuvo siempre la luz que conviene a los niños” (Lange, 1937/ 2005, p. 380). Por oposición

describió la oscuridad y la frialdad de la ventana del escritorio paterno con “la tristeza de esos encabezamientos de cartas”. Castro Pulido ha planteado que la metonimia semántica del espacio que realizó Lange de los padres quedó vinculada a la configuración de los roles que estos tenían dentro de la familia, y que representaron los tradicionales lugares que se asociaron con su género (Castro Pulido, 2013, p. 37).

Revisamos antes el pensamiento de Senet sobre los miedos infantiles ligados a la contingencia del determinismo biológico, y el pensamiento de Yunque ordenado desde la ternura de la significación afectiva y el lazo. Lange relató varias escenas de miedo en su infancia, seleccionamos ésta que recrea el aspecto necesariamente fantástico y creativo de la niñez para compensar lo no sabido y la insoportable conciencia de la posibilidad de la pérdida de lo valioso:

Habíamos fabricado grandes sombreros de papel, y de pie, las cinco delante de un espejo, cada una detenida frente a su rostro, contemplábamos el efecto de la sombra sobre los ojos, el resplandor distinto que la luz de la ventana adquiría en nuestros cabellos, contra el papel de diario. La puerta se abrió, de pronto, y una corriente de aire los hizo vacilar sobre nuestras cabezas. Una de mis hermanas dijo:

- “La primera que pierda su sombrero, se morirá antes que las otras...”

Inmóviles frente al espejo, los brazos entrelazados para no cometer ninguna trampa, jugamos a quién sería la primera en morir.

Un miedo horrible me fue invadiendo, lentamente. La puerta abierta dejaba entrar un aire rápido y peligroso que de un momento a otro, podría despojarme de mi sombrero. Pensé en Irene, en Marta, en Georgina, en Susana, en mí misma, y mientras las miraba de reojo, sonriéndome con ellas, una muerte de veinte años se acostaba sobre el rostro de cada una de mis hermanas; una muerte joven y perfecta, con una sola flor sobre la almohada. El viento agitaba los grandes triángulos de papel, sin llegar a derribarlos. Georgina, con los ojos absortos en alguna visión terrible, parecida a la mía, exclamó bruscamente:

- “No me gustan estos juegos”- y, apartándose del espejo, se sacó el sombrero y lo arrojó, apelotonado, contra el suelo.

Durante un tiempo, la hilera de cabezas frente al espejo me entregaba imágenes probables y tristes, rostros velados para siempre, y me pareció que hubiese sido mejor

aguardar a que el viento señalara la muerte más próxima, para ser más dulces, más tiernas, con la hermana que debía morir primero. (Lange, 1937/ 2005)

Otro aspecto recurrente que señalamos en los *Cuadernos de infancia* y no tiene precedente en los estudios de la primera psicología científica normalista sobre la niñez, son la tematización de los vínculos entre pares. Como vimos en los capítulos 3 y 4, en las observaciones sobre el comportamiento infantil los psicólogos normalistas compararon el juego de los varoncitos (corridas y gritos) con una descarga de energía sobrante mecánica y automática de otros mamíferos inmaduros, o el jugar a la mamá, el cuchicheo y las risas entre niñas como herencia instintiva que englobó el significado de los intercambios como elementos vacuos por lo general de su presentación. Mostramos que no hubo valor asignado a la significación subjetiva con pares (capítulo 3) ni a una apropiación particular de la actividad espontánea y con pares (capítulo 4). El naturalismo evolucionista de la explicación de la descarga mecánica o del comportamiento biológicamente establecido subestimó la complejidad del lazo entre pares que supone el estado afectivo infantil, no identificó el vínculo de amistad ni la construcción de la hermandad como parte de la psicología del desarrollo infantil en la Argentina, ni cualificó lazos de respeto, confianza e identificación. Lange planteó en muchos de los recuerdos de su infancia un sujeto colectivo que aglutina un nosotros en la figura de las hermanas. Hermida ha señalado que el yo a veces se ordenó en el sujeto sintáctico de la primera del plural, en femenino, de este modo el yo se integró en un "nosotras", uniéndose así a sus hermanas (Hermida, 1997, p. 7), observación que nos atañe para la percepción vincular de la infancia de Lange, la asociación y reflexión de la niña con sus pares. A Castro Pulido le ha interesado desde el uso de un sujeto gramatical colectivo "nosotros" en el género autobiográfico. Sin embargo, en esta tesis incumbe señalar la constancia de la autora adulta de que en la infancia puede establecerse una construcción afectiva que identifique un común generado por pares durante la niñez, una elaboración intelectual de planes en colaboración, el disfrute común de actividades colectivas creativas. Todas actividades psicológicas de la niñez eran complejas, contemporáneas e invisibles a la psicología normalista argentina. Por oposición a los planes vocacionales y las expectativas de futuro de la escuela común respaldada por la psicología normalista que analizamos en el capítulo 4 (que las maestras debían "descubrir" en las niñas y niños y que no se esperaba que ellos lo advirtiesen), Norah niña compartía sueños y expectativas futuras con una amiga,



laboriosa escribiente como ella, fortaleciéndose mutuamente de manera especular: “Antes de separarnos, al terminar el año, intentamos unos poemas en el álbum de una condiscípula. Tú escribiste una estrofa que me conmovió. Te lo dije, como te lo decía todo, inundada de entusiasmo, de desorden. Tú leíste la mía” (Lange, 1937/ 2005, p. 502).

En el análisis de la autobiografía atendemos a las voces infantiles y las lógicas de silencio. Particularmente el silencio en torno al fallecimiento del padre mantuvo la connotación de ausencia a lo largo de la obra, en la medida que la niña solamente se enteró de su muerte por medio de otros, sin poderlo contemplar ni dialogar: “Tanto Susana como yo ignoramos los pormenores que nos hubieran ayudado a preverla, pues desde la tarde en que se enfermó, súbitamente, no lo vimos más, ya que la madre era la única que permanecía a su lado” (Lange, 1937/ 2005, p. 470).

Como en la psicología normalista los niños no eran tenidos en cuenta para comunicaciones que fueran consideradas temas de adultos, aunque las consecuencias de ellas les modificaran la vida de manera importante. No obstante las niñas más pequeñas del recuerdo de Lange lamentan el hecho de no haber sido tenidas en cuenta como sujetos cognoscentes de la situación familiar, eran queridas por su madre y valoradas por ella, pero ante una circunstancia cruenta como la enfermedad y la muerte del padre desaparecían de la escena de los sujetos con los que se podía/ debía intercambiar el tema. La madre quedó abocada absolutamente al cuidado del padre. La niña de la autobiografía tiene registro de ello, muerto el padre Norah recuerda que la madre retomó opacada su lazo con las niñas. Relacionamos esta observación con las redundantes situaciones literarias en donde las madres de las huérfanas habían muerto de pena y/ o desesperación al constatar fallecidos sus esposos, como analizamos en *La Niña Argentina* y en *Tradiciones Argentinas* en el presente capítulo y el anterior, era esperable que la mujer sola no pudiera sobrellevar la crianza sin marido.

Castro Pulido ha citado una escena de *Cuadernos de infancia* en donde sujetos adultos externos a la familia señalaron que Norah y Susana (una de sus hermanas) “no son bonitas, pero tienen lindo cabello”, diferencia con las otras hermanas que las niñas asumían como tal y anticipaban el comentario ellas mismas frente a las visitas. Castro Pulido ha llamado “proceso de sujeción” a esa auto atribución en concordancia con lo planteado por Michel Foucault, por los mecanismos de sujeción y las razones de ello que plantea en *Tecnologías*

*del yo* y en *La hermenéutica del sujeto* Foucault (Foucault, 1990, 2002). Castro Pulido ha considerado a esta escena como un antecedente en la vida de Lange en la que se denomina diferente, y que para él posteriormente Lange utilizará para erigirse como un sujeto distinto en la escritura. Preferimos resaltar de la escena otro atributo: ¿Qué hace Norah siendo niña con una atribución externa sobre su persona? En ese relato las niñas asumían la crítica en lo identitario, aceptaban diferenciarse de sus hermanas hermosas, ellas sólo tenían lindo cabello; no obstante, en el último episodio de la autobiografía infantil Nora decidió cortarse el cabello. Cortó en ese acto con la aceptación normativa que la inscribía en algo de la belleza femenina naturalizada por su entorno familiar y social. Los niños para Lange podían ser o hacer algo diferente a lo que decían que ellos eran o serían. Acercamos otro relato en donde la respuesta (de la niña Norah o de lo que Lange escritora concibió de una niña) pudo ser distinta a la pretensión familiar/ adulta, cuando la familia de Norah (en particular su padre) la vistió de hombre:

Los ojos comenzaron a picarme y, de repente, me sentí abandonada y ridícula. Pensé que se proponían exhibirme, hasta que, poco a poco, me fue subiendo un sollozo, el primero, indignado y rebelde. No quería llorar. Me parecía absurdo llorar vestida de hombre y lancé un grito. -¡No quiero ser varón! ¡No quiero ser varón! (Lange, 1937/ 2005, p. 406)

Castro Pulido ha usado esta cita como un mecanismo simbólico que permitió a Lange la instalación de su texto autobiográfico dentro del campo literario. A pesar de rechazar la niña una eventual condición de hombre de manera categórica, recibió para Castro Pulido una autorización que le entregó el padre para acceder a un territorio masculino, una marca para acceder a las cosas de los hombres que toma forma en su futuro de escritora pero ingresando como mujer (Castro Pulido, 2013, p. 19). No obstante, en esta tesis nos interesa subrayar ese recuerdo por la reflexión compleja que Lange supuso al pensamiento de una niña: una conciencia de género experimentada por Lange. El registro de la contradicción de la imposición de género impuesto por la fuerza por su familia opuesto a la identidad asumida, la lectura de las intenciones de exponerla de su familia, sus sensaciones corporales y los sentimientos de rechazo anticipándose a la respuesta verbal de rebeldía, plantó algo del orden de la autonomía y de una consistente agencia subjetiva frente a las asignaciones simbólicas externas de sus vínculos de confianza.

Analizamos en la autobiografía de Lange la figuración de los juegos de Norah niña, con una significación singularísima e historizada en su recorrido vital por oposición al estudio del juego que indagamos en el capítulo 4 en la psicología normalista y a la sandez y generalidad de los recuerdos lúdicos de Senet. Norah contaba las sílabas de lo que se decía:

¡Cuántas veces perdí el significado de una frase por esa costumbre de contar las sílabas mientras alguien me dirigía la palabra! Cuando la madre me retaba, los dedos comenzaban a moverse casi imperceptiblemente, y ese juego invisible le restaba eficacia a lo que me decía. La poesía, sin embargo, no me incitaba a recorrerla, a medirla. Mis dedos se movían únicamente, mientras alguien me hablaba, y al poco tiempo adquirieron tal destreza que fui capaz de seguir conversaciones enteras marcando las sílabas con los dedos sólo que yo me quedaba afuera (Lange, 1937/ 2005, p. 133; Hermida, 1997, p. 121)

Señalamos que ese “quedarse afuera” podría interpretarse como otra de las “tretas del débil”. El juego de Norah dejaba a la vista del adulto a una niña que recibía pasiva las palabras y no entendía nada, igual que los montones de alumnos tontos de Senet o Mercante. No obstante, planteamos interpretar la escena como recurso infantil sofisticado que asumiendo externamente la aparente zoncera o la distracción interiormente suponía un acto psíquico de apartarse y protegerse del agobio del reto y ligarse a sus intereses literarios históricos como refugio compensador de placer. Lange habilitó una concepción de infancia en donde la protagonista niña podía experimentar en sus juegos una tensión interior con su construcción de sujeto femenino, al experimentar trepar a los techos vestida de hombre tirando piedras y gritando a la vez que hacer un collage, o pasar horas estudiando llena de admiración a una jovencita que siempre se desmayaba al ser vestida por su permanente debilidad.

A los catorce años, uno de mis pasatiempos predilectos fue gritar desaforadamente, y cuando ya no podía más, reírme despacito al comienzo e ir en aumento hasta que las carcajadas resonaran en toda la cuadra... Otras veces me ponía un chambergo de hombre y, envuelta en un poncho, trepaba al techo de la cocina desde el cual me era posible contemplar el interior de las casas circundantes, y después de arrojar algunos ladrillos sobre las chapas para atraer la atención de los vecinos, iniciaba mi discurso ... A veces inquisitiva, otras, irónica, a los improperios seguían párrafos en inglés, en francés, frases dislocadas, el nombre de algún vecino, los escasos términos italianos y noruegos

que conocía, insultos colectivos, una carcajada estridente, un verso amanerado (Lange, 1937/ 2005, p. 173; Hermida, 1997, p. 122)

Carola Hermida (desde su interés por el análisis literario) ha tomado estas viñetas lúdicas por el provecho de Lange niña de la literatura al dramatizar una situación de lectura y otra de enunciación:

En el primer caso, la protagonista lee, escucha, cuando no se trata de una poesía, contando las sílabas de los retos y los diálogos cotidianos, aún a riesgo de "quedar afuera" de lo que se dice. No le interesa entonces el significado de las palabras sino establecer su métrica, en el lenguaje oral, así como en los términos escritos se detiene en la tipografía. En el segundo caso, es ella misma quien habla, quien grita, una vez disfrazada de hombre, sus "discursos" Intenta primero atraer la atención de la audiencia, tirando ladrillos, para luego exhibirse en sus palabras y gritos. (Hermida, 1997, p 122)

En el mismo sentido Castro Pulido ha señalado que se espera de una autobiografía que se relaten en la infancia ciertos hechos trascendentales de la constitución de identidad del sujeto que escribe su autobiografía. Ha afirmado que en el caso particular de los escritores se espera un primer acercamiento con la literatura en donde la infancia desempeñaría un rol estructurante (Castro Pulido, 2013, p. 18). En la autobiografía de Lange la lectura y la escritura tuvieron un rol central. Sin embargo, nada de esto se desplegó en la autobiografía Senet, la infancia de la autobiografía de Senet no determinó ningún lazo de sentido subjetivo historiable con la vida de Rodolfo Senet adulto. ¿Cuáles recuerdos fueron los habilitados a las notas autobiográficas de Senet, si no son los que lo ligan a su presente? Nos interesa relacionarlo con las posibilidades de decisión que se lo atribuye a la niñez desde ambas concepciones. En las notas autorreferenciales de Senet el niño no decidió casi nada, sus sensaciones eran casi percepción pura (biológica, no intervenidas por su razón como el adulto, no podía reordenarlas ni inhibirlas), sabía muy poco de sí mismo. La niña de Lange recuerda lo que decidió, deseó, pensó en cada recuerdo. Incluso supo de una sensación distinta, una percepción que daba con su sentido viraje a su vida y que luego llamaría el fin de su infancia. La autobiografía de Norah Lange termina cuando sabe que terminó su infancia, no termina con una pauta científica categoría. El parámetro fue un registro subjetivo y corta su cabello, sintió que algo cambiaba en su historia aunque le ponga nombre mucho después.

Nuestras referencias han coincidido en afirmar que en los registros autobiográficos de la infancia hay un relato personal en el que intervienen las voces de los otros (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015; Carli, 2011b) en donde los relatos de infancia de los autores y autoras también recogen algo de biografía colectiva. La noción de infancia estudiada históricamente confronta con la idea natural e inmanente que borra los sentidos particulares construidos, Carli en *La Memoria de la infancia* estudia la historicidad en la sucesión de esas décadas del 50` a los 90` mientras nos ocupamos de otra forma de la invención histórica plural de la infancia mostrando la heterogeneidad discursiva y sincrónica previa a los años 30` desde los registros experienciales que suponen la agencia de un sujeto. En esta tesis revisamos las prácticas psicológicas del pasado para el presente, nos interesa dejar sentado que la concepción de infancia y las prácticas consecuentes que dan lugar al registro experiencial del niño y de la niña (le suponen un saber, una forma de autonomía, una construcción histórica) modifican absolutamente la posición ética en el lazo propuesto por la disciplina psicológica. Esto vale para las prácticas actuales, el psicoanálisis por ejemplo podría resaltar la historicidad y constructividad de sentidos infantiles atendiendo a lo particular de esas tramas de sentido (como ha motivado nuestros interrogantes historiográficos) o podría alojarse en las certezas del determinismo dogmático a- histórico que esencializa una infancia universal siempre idéntica. Como mostramos en esta sección los textos autobiográficos, daban cuenta de la construcción de una subjetividad, en la que por un lado se puede prefigurar a la persona que en el presente de la escritura recuerda su pasado, o bien en la construcción de una identidad que no necesariamente concuerda con la realidad del autobiógrafo, sin embargo es la que se pretende instalar como efecto de verdad en base al supuesto de sinceridad que presupone la escritura autobiográfica (Castro Pulido, 2013, p. 20). En Carli esta tensión se ha puesto en términos de situarse entre la ficción y el testimonio (Carli, 2011b). En esta tesis ese debate no se vuelve una dificultad en tanto ponemos el foco en cómo un adulto de esa época podía pensar de la infancia. Solicitar a la primera psicología argentina que utilice categorías que no tenían entidad o valor en su época sería caer en un anacronismo presentista. Por el contrario el planteo de esta tesis en señalar una controversial. En vez de preguntarnos por qué aquella psicología no tuvo en cuenta categorías presentes, indagamos las razones que tuvo la psicología normalista para no hacer participar en su trama científica a categorías psicológicas (del saber académico

considerado fuente científica y del saber popular) existentes en su época que habilitaban características que hoy reunimos en el concepto de historicidad subjetiva (con sus voces, establecimientos de vínculos estables y complejos, planes, deseos, etc.). Probamos que hubo una pluralidad de infancias en las fuentes y en el contexto cultural de la psicología argentina, veremos en el capítulo 6 que además hubo versiones de infancia en otras posturas científicas no hegemónicas. En los recreos, juegos y disidencias a las propuestas de la psicología normalista, así como en la concepción de infancia de voces no autorizadas por la ciencia, hubo un preludio de la subjetividad infantil agente de pensamientos creativos e intencionalidad deseante muy diferente a la pasiva y adecuada versión elegida por la ciencia de la primera psicología.

#### **4 Consideraciones finales**

En el primer núcleo temático hemos relevado algunas de las concepciones de infancia culturales no científicas presentes en el período, que han resultado significativas, en tanto nos han dejado entrever la memoria social sobre los niños y las niñas describiendo o produciendo para la experiencia infantil, -la sociedad y la cultura mencionando a la infancia o produciendo para ella-, para pensarlas en convivencia con la ciencia psicológica normalista. Mientras que en el segundo núcleo temático hemos propuesto el camino inverso, analizamos la sociedad y la cultura a través de las voces, las miradas o las resistencias de la infancia para compararlas con la concepción de la primera psicología.

Hemos tomado como fuentes los escasos registros de la experiencia de los niños y de las niñas por fuera de los dispositivos tecnológicos del normalismo, que para los científicos aseguraban la obtención de los datos neutrales sobre los niños /alumnos en el laboratorio escuela. Hemos elegido esas viñetas como analizadoras de las identidades infantiles a través de la mirada de las familias, otros lazos con adultos y pares y distintas instituciones, proveyendo insumos diferentes que los de la ciencia para la construcción estimada de aquellos cotidianos.

El primer núcleo temático ha caracterizado las concepciones de infancia desde perspectivas culturales y sociales no científicas, aspectos que hemos mostrado no fueron suficientemente tenidos en cuenta en las revisiones historiográficas de la psicología

argentina, descuidando un panorama interpretativo epocal, en tanto consideramos la ciencia responde a un contexto histórico social de producción. El análisis ha probado que ese contexto cultural simultáneo a las teorías normalistas, tuvo a disposición formas enriquecidas muy diferentes y de pensar lo infantil. Sabemos que las categorías psicológicas de la disciplina mantienen una conexión con los sentidos de esas palabras en el lenguaje cotidiano de la sociedad que produce esa ciencia (Danziger, nombrar la mente). Afirmamos que al conocer el suelo de lo pensable (Gauchet, 1992) de ese contexto, es deducible que los intereses intelectuales de los científicos respondieran a un sector de la sociedad concreto, lo que hizo o no compatibles las categorías elegidas (de las fuentes y del saber popular) y plantara zonas de invisibilidad y de ignorancia organizada a las no tenidas en cuenta.

En la primera sección hemos relevado producciones culturales que mencionaban experiencias específicas de niñez (los periódicos, los folletines políticos, las obras de arte, la literatura para adultos, la fotografía). Hemos mostrado la valoración de las dimensiones de la subjetividad en la infancia en las representaciones plásticas en la concepción de infancia de Berni. Sugerían un niño que advertía la frustración de los adultos, los sentimientos de sus pares compañeros de juego, la subjetividad de las niñas y las mujeres, el registro niño del entorno social y de la inclusión/ exclusión del sistema educativo. Hemos sostenido que Berni atendió desde el arte a un niño con una compleja psicología, que instituye una infancia con una autonomía historiada y con algún registro de agencia. Hemos planteado que la atención a la infancia desde la singularidad de una historia infantil (desde el registro vivencial) a la vez que situada en la generalidad de la infancia (con juego infantil como un universal) propia de las producciones culturales, fue contrapuesta a los registros de la infancia de la primera psicología argentina. A partir de las fotografías y láminas de niños y niñas hemos atendido al análisis del contenido figurativo y de la composición del autor. Hemos visto que las fotos han tenido utilidad para el refuerzo de la eficacia de las instituciones correctivas y del estatus de la institución familia como tutoras, normalizadoras y promotoras de un progreso futuro. En oposición a esas imágenes otras han mostrado la singularidad y la capacidad pícaro y creativa de los niños con juegos que eludían al mercado (piedras, aros, corridas, sogas), al sortear la regulación de la vigilancia familiar, escolar o policial, o al encontrar formas de entretenimiento y diversión modificando las propuestas adultas. Hemos descrito la

experiencia infantil de las vanguardias proselitistas con un grado de autonomía política e ideológica, que implicaba un nivel de participación en la agrupación (formativa) y en la comunidad (denunciante); con formación ideológica y política por fuera de la escuela y valoración de las habilidades artísticas; que no distinguía capacidades entre niñas y niños, con la expresividad y vehemencia mencionadas sistemáticamente en las publicaciones de la organización, que podrían suponer implicación subjetiva. Las obras de teatro han transmitido representaciones infantiles de niños con autonomía en el ingreso económico, (como Canillita compra un trompo con su jornal para su hermano enfermo, apuesta en los juegos de azar y lleva dinero para mantener el hogar), que se sentían necesarios en su función laboral (necesario para el periódico y para sus clientes), que no querían que los manden (su disputa con el policía), que aprendían de pares y prescindían de la escuela.

En la segunda sección hemos analizado una definición de infancia a partir de algunos eventos dirigidos a los niños como interlocutores o receptores y de objetos creados para ser sus objetos de consumo (como el teatro y el cine), dedicándonos en particular a producciones literarias (para los lectorcitos y las lectorcitas) por fuera de la institución escuela. Hemos reunido versiones con heterogeneidad de sentidos no contemplados desde lo disciplinar psicológico. Retomamos en particular distintas producciones literarias para los niños y niñas que plasmaron modelos de la experiencia infantil y las expectativas de futuro identificadas para los lectorcitos en la época. Nos hemos detenido en el estudio de algunas biografías propuestas como modelos de vida para las niñas, que perfilaban un horizonte de expectativas sus futuros cuando mujeres. La particularidad de estos análisis de la escritura destinada para la infancia nos habilitó a un contraste con los documentos científicos para los lectorcitos argentinos. Los niños y niñas (desde la producción literaria editorial infantil y desde la propuesta del sistema educativo para la escuela común) fueron subestimados desde una posición científica tutelar, indicativa de los valores y los comportamientos convenientes para los niños, censora de contenidos con lineamientos sociopolíticos y de estereotipos de género y con muy bajas expectativas respecto de la capacidad de comprensión de las niñas y niños y el potencial creativo, expresivo y de producción de la infancia. Sin embargo, consideramos esta posición no fue homogénea. Este punto es esencial porque nos muestra otras alternativas del pensar posible de la época sobre la infancia, circulaciones y obstáculos entre las representaciones presentes en la sociedad y



los intereses intelectuales (afines a los intereses del Estado nacional) de los científicos dedicados a la primera psicología. Berdiales reclamó duramente calidad intelectual para con la literatura infantil, que por estar dirigida a los niños no debía ser simplista o poco sofisticada. Elflein y Fragueiro respaldaron la moral del normalismo educativo y la pedagogía del comportamiento adecuado (con niños que no sabían ni pedir, indefensos y abandonados por el egoísmo y la desidia de los pobres, que frente a un adulto sentían una asimetría verticalista que los silenciaba haciendo desaparecer sus sentimientos y pensamientos). Eran niños que no podían nada solos. Los niños de Elflein podían prescindir de los lazos de sus familias de origen y de los valores identitarios que hasta ese momento habían sido parte de su cotidiano, en pos de una “buena educación” que podía “cambiar la vida”, con el fondo de una trama religiosa que señalaba la escuela común como salvación. Eran niños que se adaptaban, sin queja, ni angustia con la promesa de un futuro de progreso económico o una cultura escolarizada; que podían olvidar sus raíces y la historia personal al ser apropiados. Hemos subrayado que estos niños que apropiados y “bien criados” podían dejar de ser como sus padres. Las concepciones de infancia como planteamos en el capítulo 6, tienen consecuencias éticas y políticas sobre la vida de las personas. Hacemos historia para revisar el presente, la pauta de apropiación de “menores” en la historia argentina penosas recurrencias. Contra esa adaptación sin historia sin queja y sin voz, hemos contrastado con la concepción literaria de los niños de Yunque: tenían permanente registro afectivo, conciencia de su historia, de la calidad de los vínculos y de las posibilidades o las limitaciones que le daba la sociedad.

En la primera y segunda sección del segundo núcleo temático, hemos trabajado con los registros de las experiencias infantiles mediadas por las narrativas autobiográficas de los autores y las autoras. Hemos indagado las características atribuidas a las experiencias propias de la infancia, narradas en primera persona desde la mirada de un adulto, cuando el escribiente ya no era una niña o un niño; y hemos relevado dos fines distintos de narración autobiográfica, el registro de la propia infancia desde la ciencia y desde el arte. Mostramos como en la autobiografía de Rodolfo Senet, utilizada por el autor como texto científico para enriquecer la psicología infantil, los contenidos de los recuerdos resaltados fueron los valorados por la psicología normalista. Hemos probado dos controversias paradójicas, la

primera fue: cómo el autor legitimó la introspección como método científico (no confiable en el programa del positivismo) cuando era su voz la autorizada (varón, adulto y científico) y no la voz de los niños para construcción de su psicología. La segunda fue que la psicología normalista requirió planificaciones didácticas diferenciadas para niñas y niños por las supuestas “diferencias psicológicas de los sexos” (destinaba a las niñas a aprendizajes valorativamente devaluados). No obstante, a Senet le bastó con la descripción de la experiencia infantil de un niño para representar ambas experiencias (sin recurrir a las experiencias introspectivas de las niñas, ni a la autobiografía de una mujer). El sujeto de experiencia, Senet en su relato a su pesar, confluyó los valores epistémicos de la razón y los no epistémicos de la emoción, la historia individual y desde su perspectiva la historia de una sociedad concreta con un potencial epistemológico pero también político de lo socialmente accesible para él. Hemos planteado que el niño (menor incompleto, inmaduro, que evolucionaba ontogénicamente a adulto completo si era ayudado por la escuela para el desenvolvimiento ciudadano en el Estado nación) era compatible con el niño del Patronato, desde la omnisciencia teórica de los principios de la evolución biologista, la herencia de las adquisiciones y el esencialismo naturalista de género. Esa concepción de infancia no precisaba de la expresión subjetiva del niño. Hemos mostrado que las categorías elegidas para explicar la infancia en los escritos científicos no necesitaban registrar descripciones comportamentales individuales o espontáneas del lenguaje, del dibujo infantil, mucho menos de los intereses de la infancia. El niño no tenía lugar en la construcción científica de su subjetividad, su expresión no tenía valor, o como hemos mostrado en la última sección, su expresión subjetiva constituía un estorbo.

A esa concepción de la infancia de la psicología normalista la hemos comparado con dos registros autobiográficos de la época provenientes de la literatura. Hemos cotejado las miradas sobre la infancia que tenían la ciencia y el arte, estableciendo diferencias de interés sobre la infancia, de expectativa y posibilidades de la experiencia infantil, sin descuidar la perspectiva de género. Hemos elegido para su análisis una publicación autobiográfica de Álvaro Yunque con valoración de la expresión y significación de la mirada de la niñez. Yunque resaltó la riqueza, la creatividad, el potencial de interpretación, de relación y de afectividad de la infancia. El niño por fuera de la propuesta oficial sostenida por los psicólogos de la escuela común era un sujeto de expresión, curioso, complejo, activo en

intereses y su construcción subjetiva, y tenía voz. Con la indagación de la autobiografía de Norah Lange, hemos resaltado la atribución a la infancia de la lucidez, la investigación del entorno, la curiosidad, el registro de cuestiones y cuestionamientos de género planteados por el entorno y vividas por la niña. Hemos resaltado el esfuerzo para habilitar la expresión, hacer valer la voz o el pensamiento: de la mano de artilugios de la niña (el disparate, la locura, el silencio forzado, el ridículo, la observación reflexiva) en la infancia y estrategias de la escritora para habilitarse en la profesión (el recurso del género autobiográfico poco valorado para poder publicar). Los registros en las narraciones autobiográficas de los primeros años de vida de los científicos y los provenientes de la literatura, muestran infancias contrapuestas. Esos valores atribuidos a la infancia desde el arte, estaban en el contexto sociocultural argentino de la época, no obstante no fueron elegidos ni fueron determinantes para la constitución científica del niño objeto de la escuela pública, asiento del progreso nacional. Hemos mostrado cómo las narrativas, en la forma de testimonios o de recuerdos, han buscado comunicar hechos a la vez de comprenderlos, se apropiaron del potencial epistemológico aunque también político de lo socialmente accesible para esos actores.

Hemos demostrado que la mirada científica sobre la infancia (sus capacidades psicológicas y su potencial) no fue uniforme ni homogénea con la manera que tuvieron de ver al niño en otros sectores de la sociedad no ligados a la estructura de la ciencia en la misma época, mostramos infancias contrapuestas. Hemos probado que las miradas posibles sobre niños y niñas provenientes de las producciones culturales de la época no se vieron reflejadas significativamente en las construcciones teóricas identificadas con la ciencia psicológica que sirvió a la escuela común. Esto nos ha permitido entrever posibles operaciones respecto de la construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder ligado a las prácticas educativas y las funciones de las instituciones. Una teoría sobre la infancia desde una concepción subjetiva es mucho más compleja, hace hincapié en procesos creativos novedosos propios del niño además de procesos generales homogéneos. La ideación de infancia más compleja escapó al recreo. Afirmamos que la perspectiva positivista se quedó con un sujeto racional guiado por la búsqueda de la verdad. La construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder desoyó las voces infantiles. La primera psicología argentina no construyó saber con el sujeto emocional

de la niñez, ni lo consideró proveedor sensible de sus experiencias significativas, las voces infantiles brillaron por su ausencia, toda una concepción psicológica de la infancia sin referencias a las voces infantiles. El niño no tenía voz para considerar qué lo afectaba. La niñez no contribuyó a la construcción de conocimiento sobre sí misma, su relación con los otros y el mundo. Desde esta perspectiva tenía más un lugar de objeto que de un sujeto que pudiera dar cuenta de su expresión. Los comportamientos que preocuparon a los científicos sobre la infancia (registradas de manera indirecta en los documentos de los inicios de la psicología argentina), han dado cuenta de que la experiencia infantil fue algo difícil de clasificar desde la nomenclatura normalista de la psicología. Hemos concluido que estas conceptualizaciones científicas sobre la construcción psíquica infantil, la percepción, el pensamiento y el registro de la experiencia de la infancia implicaron valores no justificados desde lo epistémico de la primera psicología argentina, a la vez que desvalorizaron los sentidos de la experiencia subjetiva funcionales a una ideología política imperante, que incidió en la producción de subjetividad de la época.

## Capítulo 6

### Modelos de niñez, modelos de sociedad. Los intereses de las psicologías

#### 1 Introducción. La producción de infancia desde las categorías, las prácticas y los valores. Los otros discursos

Este capítulo se ocupa de dos problemas, los límites temáticos del normalismo, las particularidades atribuidas a la niñez como tema de estudio, sus contextos valorativos de producción, a través de los cuales hemos mostrado las responsabilidades ético políticas de la disciplina psicológica y sus prácticas, que se desarrollan en dos núcleos temáticos.

El primer núcleo temático se ocupa de cómo las acciones espontáneas de los niños y niñas que eran entendidos por la institución como ajenos a la experiencia educativa, eran subestimadas o vistas como no convenientes para la infancia aunque presentaban características claves de la experiencia infantil que objetaban a la psicología normalista. Mientras que el segundo núcleo temático retoma las discusiones al interior de la empresa psicológica incipiente sobre la entidad subjetiva atribuida a su objeto de estudio en las versiones de la psicología positivista de la época. Interpela las teorías y las prácticas psicológicas desde el posicionamiento del psicólogo según su concepción de sujeto psicológico, pedagógico y político y su articulación de una ética con la sociedad.

El primer núcleo temático abarca un registro documental de las experiencias infantiles no esperadas por la escuela. Para analizar el primer núcleo temático desplegamos dos secciones. La primera analiza los recortes sobre las experiencias espontáneas de las niñas y los niños extraídos de distintos tipos de actividad infantil, las rondas infantiles y los juegos libres del recreo usados como documentos de análisis. Sostenemos que la experiencia infantil espontánea no fue un objeto de estudio de la psicología normalista, sino que tuvo un abordaje nimio y esporádico sin un interés sostenido por los autores. Planteamos que la experiencia espontánea de los niños y niñas fue por lo general invisibilizada por la psicología normalista (y por los estudios históricos interesados en la infancia), sin embargo demostramos que sí fue objeto de interés en la época desde miradas no científicas. Recuperamos para la indagación varias experiencias infantiles con estas características: las rondas infantiles, la escritura espontánea, las lecturas personales y los juegos espontáneos.

Mostramos cómo la apropiación subjetiva particular de estas actividades incomodó a la pedagogía y a la psicología mostrando contradicciones importantes en la concepción científica que tenían de la infancia y el desarrollo. En la indagación destacamos las resistencias de los niños a las pautas disciplinadas por la enseñanza (por ejemplo en los recreos escolares) que asimilaba un niño a un alumno programático. Sostenemos que la experiencia espontánea de los niños y niñas tuvo existencia en la bibliografía de la primera psicología registrada como un obstáculo al objetivo del progreso o manera nimia, sin relevancia en el corpus de los escritos del normalismo.

En la segunda sección del primer núcleo temático mostramos algunas resistencias al disciplinamiento educativo que dan cuenta de la existencia de formas de subjetividad de las niñas y los niños descuidadas por la psicología que se abocaba a la escuela. Estudiamos la voz infantil alojada en los errores en los cantos obligados que se enseñan en la escuela. Contrastamos una concepción del error cuando niños de ambos sexos cantaban una canción escolar como una falla despreciada o disparatada de la memoria versus como una entidad psíquica con sentido e intencionalidad propia de “lo que es la mente infantil”. En los documentos fuentes presentamos experiencias de infancia que asimilaban a su mundo conocido y sus gustos personales los contenidos de las letras impuestas por los adultos de la escuela, aunque estas recurrencias no eran registradas en el universo de publicaciones científicas de la psicología normalista. Señalamos que desde esta perspectiva la imaginación infantil era ingeniosa. Planteamos que el interés intelectual de la investigación que la alojaba necesariamente entramó valores políticos, sociales y una intensa crítica a las instituciones educativas para las que trabajaba. Señalamos que los analizadores de esas críticas al proyecto educativo nacional fueron la alta frecuencia del aburrimiento áulico, la negativa a la participación de los niños y las niñas y la ausencia de intención de los alumnos a las clases. Ese impacto de las prácticas sistemáticas de intervención del saber científico positivo estableció una distancia entre el niño y el alumno, que no se soslayó con el saber psicológico científico del normalismo aplicado a la pedagogía.

El segundo núcleo temático retoma las grandes controversias que se fueron decantando en el transcurso de esta tesis. Da cuenta de las discusiones sobre la concepción de niñez al interior de la psicología científica positivista para despejar cómo las que señalamos grandes

dificultades del normalismo no fueron tanto constitutivas del método positivista sino definidas por la instrumentación del positivismo desde una intención política. Vincula las versiones psicológicas sobre la infancia de la primera psicología argentina con modelos socio políticos, plantea las colaboraciones y desaires disciplinares y revisa la conciencia de revisión de ideales y valores no epistémicos. Organiza en tres secciones aquello que escapa al modelo normalista positivista de la primera psicología y genera proyecciones de contenidos, de procedimientos disciplinares y de prácticas de esa primera forma de funcionar la psicología argentina para el presente. La primera sección muestra cómo la psicología positivista argentina invistió la lectura como herramienta central para el moldeamiento de las niñas y los niños a través del dispositivo de la escuela, y con ella el pedido a la infancia de copia y ajuste a un modelo ya establecido. A la vez que el método dejaba una fisura en la apropiación de los estilos y las interpretaciones al leer que inquietaba a los teóricos y los dejaba sin explicación, además que obligaba a generar indicaciones y pautas infinitas para la enseñanza y el aprendizaje (de las alumnas, de los alumnos y de las maestras) que hacían vulnerable las certezas de los métodos de la ciencia neutral.

La segunda sección confronta los criterios de la concepción del normalismo positivista sobre la infancia con otras versiones de sujeto pedagógico presentes en la época (diversidad que los capítulos anteriores se mostró que no se trató de un corpus psicológico y educativo homogéneo desde: algunas referencias psicológicas internacionales accesibles en la época que no tuvieron recepción, desde otros autores no filiados al normalismo y desde miradas de la infancia ajenas a la ciencia). Planteamos con el análisis fruto de esos confrontes que las razones por las cuales las miradas no hegemónicas sobre la infancia no fueron significativas para el sistema educativo, sino marginadas, no fueron pedagógicas. Nos interesa mostrar que el proyecto científico- positivista respaldó prácticas concretas sobre la infancia como si la infancia fuera una sola, a sabiendas que el positivismo científico de la psicología aplicada a la educación argentina a comienzo del siglo pasado, no tuvo una concepción de niñez, sino que se desarrollaron una variedad de versiones contradictorias y ambiguas sobre la dinámica psíquica, capacidades y desarrollos psicológicos (que presentan caracterizaciones opuestas que suponen prácticas inconciliables). Mostramos que la heterogeneidad fue disimulada en las estructuras instituidas y los escenarios editoriales del sistema educativo nacional, formato que se ha replicado en algunas versiones de la historia de la educación y

de la historia de la psicología. Afirmamos que esas diferencias de concepción de sujeto de prácticas pedagógicas y psicológicas pueden agruparse y explicarse desde el modelo de sociedad sostenido por el marco de producción del psicólogo y de otros actores sociales convocados desde la institución escuela respecto de la concepción subjetiva de la niñez y el horizonte de expectativas sociales y políticas para la infancia. Nos preguntamos si estas conexiones pudieron ser conscientes para los autores. Revisamos la tematización que estaba presente en la época sobre identificar bastiones políticos e ideológicos en las prácticas científicas psicológicas y educativas.

La tercera sección de este núcleo temático que finaliza la tesis doctoral, retoma los análisis recorridos en los capítulos a partir de los objetivos iniciales para plantear cuatro controversias respecto de las construcciones psicológicas sobre la niñez en relación a la tematización de la subjetividad, las articulaciones psicológicas, pedagógicas y políticas y las praxis sobre la niñez. Primero, articulamos el marco jurídico y científico sobre la infancia a las prácticas educativas de la época estudiada (respecto de la concepción de subjetividad y la expectativa social y política de la infancia) mostrando las recurrencias y contrariedades de los saberes y las prácticas y para la comprensión de los cambios de paradigma de las políticas públicas, con vistas al presente disciplinar. Segundo, mostramos articulaciones y desavenencias de la consolidación de la psicología como saber legítimo y disciplina, que consideramos afectaron a la construcción de los sentidos sobre el niño y la niña como sujeto psicológico. Trabajamos sobre las ventajas de articulación interdisciplinar y los límites de la invisibilidad de esta articulación. Tercero, planteamos una ventaja epistémica y otra política de explicitar la historicidad y constructividad de las concepciones disciplinares sobre el sujeto psicológico en la infancia, por oposición a los esencialismos. Cuarto, hacemos intervenir el lugar de los intereses intelectuales en la constitución de saberes y prácticas sobre la infancia. Consideramos que estos ejercicios pueden hacer más reflexivas las decisiones interdisciplinares sobre la infancia en el presente, fomentar los intereses de la psicología a producir conocimiento a nivel de las políticas públicas y desarrollar en la disciplina psicológica habilidades teóricas (para la enseñanza, la historia y el ejercicio disciplinar) desde la mirada de la complejidad, con registro de las posición política y valorativa de los psicólogos y psicólogas (alojando otras miradas disciplinares sobre la niñez) y más responsables en sus decisiones prácticas e intereses profesionales.



## **2 Las voces niñas. La expresión y la resistencia subjetivas a las propuestas pedagógicas del normalismo: rondas, lapsus y juegos espontáneos**

### **2.1. La voz de la infancia en la apropiación del recreo, las rondas infantiles**

En este primer núcleo temático nos ocupamos de las voces niñas que pudimos localizar en los intersticios de las demandas del normalismo. En la primera sección, atendemos a las preocupaciones de los psicólogos y pedagogos normalistas respecto de la utilización del tiempo libre de las niñas y los niños en la escuela. Planteamos que las particularidades de la identificación infantil y la resistencia subjetiva no se cancelaron con las propuestas y las marcas de las configuraciones familiares, las instituciones educativas, los saberes científicos psicológicos, la opinión pública y los medios de comunicación. Mostramos que a los educadores no les conformaba cuando la experiencia infantil se desenvolvía en los espacios no regulados por los múltiples disciplinamientos de la educación formal, la propuesta pedagógica oficial dejó marcas de una insuficiencia teórica y de una ineficacia práctica en el alcance modelador. Planteamos que el apuro del sistema educativo por ganar progreso concentró en las aptitudes escolares el ritmo del evolucionismo positivo para normalizar la ciudadanía, y eso fue a expensas de la tematización y el interés psicológico sobre la atención, el interés, la implicación y la pasión de las niñas y los niños escolarizados. En esta sección exponemos la aceptación de la existencia de la experiencia infantil por fuera del aula, veremos qué lugar pudieron dar a esas formas de registro de la subjetividad de las niñas y los niños ¿Qué lugar tuvo esa voz como expresión de los niños y las niñas? ¿Qué diferencias de género pueden documentarse en estas experiencias y su interpretación?

Coincidimos con que las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político (Danziger, 1990, 1997; Rose, 1990, 1998). La intención de intervenir en las letras de las rondas infantiles y la apropiación de las niñas y los niños de esos sentidos tradicionales folklóricos en sus espacios de juego, nos muestra que la propuesta normalista tenía aires imperialistas, no descansaba ni en el recreo.

Desde la psicología las rondas infantiles cobraban una interpretación filogenética respaldada por la evolución y el innatismo. Revisamos los relevamientos y producciones pedagógicas que presentaron preocupaciones e interrogantes respecto de las prácticas de juego espontáneo en la escuela y las prácticas educativas planificadas para suplirlas con el contexto teórico del normalismo científico. Analizamos las letras de las rondas infantiles y la apropiación de las niñas y los niños de esos sentidos tradicionales folklóricos en sus espacios de juego (con las condiciones de la música folklórica descritas en la sección 2.2 del capítulo anterior). El uso efectivo de las rondas infantiles por los niños y las niñas confrontó la función y el uso de las rondas infantiles teorizadas por la pedagogía basada en la psicología. En nuestra metodología incluimos el análisis y la interpretación crítica de las fuentes primarias de artículos de la publicación oficial *El Monitor de la Educación Común* y de los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, por su reconocimiento y alcance. ¿Por qué los niños no cantan las rondas infantiles preformadas por la pedagogía? Establecemos relaciones entre género y juego, presentes en las elecciones de los niños y de las niñas de las canciones y en los cambios en las letras de las mismas. Relevamos una lectura de género en las explicaciones científicas de la época respecto de las diferencias en la atención, la energía y el movimiento corporal, la comprensión, la aptitud musical y el juego en la infancia. Consideramos en esas apropiaciones particulares de las niñas y los niños la voz de la infancia que hicieron resistencia subjetiva a la propuesta educativa oficial.

La convicción biológica normalista del agotamiento cerebral (*surménage*) por las exigencias intelectuales de las tareas escolares (creencia que describimos en el capítulo 2) obligaba a las maestras a pausar los tiempos de las clases cambiando de tema y a ordenar recreos convencionales para el descanso cognitivo. Esos momentos eran sumamente apreciados por los alumnos y las alumnas, prueba de ello son las cuantiosas referencias a la alegría (y desesperación) con la que los niños recibían la campana que lo anunciaba en obras literarias infantiles (como analizamos en el cuento “Saber mentir no es viveza” en el capítulo 4), en las revistas infantiles (como relevamos figuraban en la Revista *Billiken* en el capítulo 5), y en las quejas de los normalistas en sus comunicaciones sobre la exaltación afectiva libidinal desbocada en los recreos (como hemos mencionado en el capítulo 2). Por su función higienista de descanso el recreo no debía tener actividad infantil, no obstante las niñas y los niños sistemáticamente aprovechaban cuando no había consigna escolar para

desplegar actividades (en lo posible) con intenso “gasto” motriz. Planteamos que el hecho que los niños y las niñas realizaran acciones cuando supuestamente estaban cansados contradecía la psicología positivista en sus categorías de actividad psíquica, cansancio, agotamiento cerebral. Vimos en capítulos anteriores (capítulo 2 y 4) que los postulados evolucionistas habilitaban a concebir el juego espontáneo como mera descarga motriz mecánica de impulsos fisiológicos, o como reflujo de instintos filogenéticos de autodefensa o huida. Sin embargo, estaba fuera de cálculo que pudiera haber despliegue intelectual infantil en esas actividades. Señalamos además una cuestión que suponía una contradicción conceptual aún mayor: las niñas y los niños organizaban espontáneamente esas acciones, desenvolvimiento que objetaba los postulados normalistas sobre la niñez de carencia de voluntad, de decisión y debilidad de la razón para imaginar y proyectar.

Tomamos una publicación de *El Monitor de la Educación Común*, la Conferencia *Rondas infantiles*, donde Dionisio Chaca investigó y analizó la función de las rondas populares infantiles. Chaca entre otras responsabilidades pedagógicas fue Director de la Escuela N° 7 del C. Escolar XVI en la Provincia de Buenos Aires, durante el período de 1920 a 1921 coleccionó todas las rondas infantiles de los recreos de los patios de esa institución educativa, y las sistematizó y analizó en un libro publicado en 1922. Elegimos esta publicación por la originalidad que presenta respecto a la época, es muy difícil dar con registros científicos de las voces de la infancia; menos hallables aún son las publicaciones que se esforzaron por guardar la literalidad de las voces de los niños y las niñas. Las pautas de literalidad están explicitadas en la intención del autor de entender el uso genuino de las rondas que las niñas y los niños hacían. Además evidenció con comillas, guion de diálogo y referencias a la emisión oral o escrita infantil. *Rondas infantiles* para nuestro objetivo de indagación destaca como documento histórico, la colección como advirtió el autor, conservó todas las imperfecciones y disparates de las expresiones originales. La colección supuso al autor una ardua observación directa de los grupos de niñas que cantaban en el patio de su escuela y registro sistemático durante los recreos de un año lectivo.

Chaca en la publicación historió la función filogenética de las rondas infantiles, como acostumbraban a hacer los estudiosos de la época, abonando un evolucionismo teórico que fundaba los actos psíquicos en funciones biológicas. El evolucionismo contemplado supuso

una linealidad lamarckiana, secuenció los cambios de la sencillez primitiva, semejante a la infancia en la ontogenia, a la complejidad de la sofisticación perfeccionada que se constataba en el psiquismo del comportamiento adulto.

Ronda significa girar en redondo y probablemente es la forma más primitiva y sencilla de empleada por nuestros oscuros y antiquísimos antepasados para manifestar su alegría, su exaltación, y su entusiasmo ante un hecho jubiloso o simplemente para manifestar el temor, o el asombro o el arrebató religioso ante los imponentes o inexplicables fenómenos de la naturaleza. (Chaca, 1933, p. 44)

Esa forma de evolucionismo explicaba la alta emotividad presente en las rondas infantiles como producto de la precariedad del impulso (supone además la disociación del aspecto afectivo respecto del intelectual como relevamos en el capítulo 4), como algo primario que sobrevivió hasta nuestros días en actividades de la infancia, cuando el individuo aún no estaba maduro: “La ronda primera no ha perdido nada de su primigenio frescor ni de su encantadora ingenuidad y ahora como antaño sigue sirviendo de medio de expresión de tiernos y puros estados emotivos” (Chaca, 1933, p. 44). Las categorías de Chaca, no son muy diferentes a las del escenario científico de los abordajes psicológicos y psicopedagógicos señalados en los capítulos anteriores (Malagrina, 2015a; Senet, 1908a, 1911b, 1928). Sin embargo, planteamos que Chaca esgrimió observaciones que se diferenciaron abismalmente de la perspectiva oficial, (en la que la psicología del desarrollo infantil estaba encapsulada en una recapitulación filogenética y que coincidía con la propuesta educativa de la escuela pública), fundamentalmente basadas en considerar la espontaneidad de las voces infantiles como elemento de prueba científica. Desarrollamos las diferencias observadas a continuación, en donde el autor da lugar a algo desconocido no comprendido en su marco conceptual, habilitando una fisura al dogmatismo normalista.

En su libro publicado en 1922 Chaca inicia el prólogo con un resultado de su investigación que lo sorprendió a la vez que le exigió una explicación ad hoc a teorizar con las herramientas conceptuales de una psicología evolucionista: “Los varones no cantan ni poco ni mucho fuera de la escuela en sus juegos de niños dejando este entretenimiento para las niñas” (Chaca, 1933, pp. 45-46). Todas las rondas eran cantadas por las niñas y no por los niños. Esta tajante observación contradecía la perspectiva evolucionista esgrimida anteriormente por el autor y por el contexto científico de la época. Si las rondas espontáneas

infantiles, plenas de puros estados emotivos, muestran en la ontogenia la expresión primitiva del ser humano como especie, debían presentarse homogéneamente en los niños y las niñas. La observación de género contradecía el criterio evolutivo. Los comportamientos cotidianos de los niños y las niñas diferían de la teoría psicológica normalista evolucionista. Se desenvolvían diferentes de la descripción primera ordenada con el criterio homogéneo, naturalista y lineal. Había acciones espontáneas preferidas por las nenas que no convocaban a los varones, que suponían una interpretación de género para el sistemático observador.

No parece sino que los varones, en la primera edad estarían completamente desprovistos de aptitudes musicales y por eso resultan tan amantes de la estridencia, de la batahola, del desorden y del ruido discordante que aturda y retumbe. La aptitud musical viene sola más tarde y bien pronto supera en mucho a la de la mujer sobretodo en su potencia creadora. Por el momento, solicitada la energía de los niños por las necesidades de crecimiento, prefieren los juegos violentos, desordenados y aún groseros, a las armonías, suavidades y delicadezas de la música. (Chaca, 1933, p. 46)

La explicación de la diferencia quedó facilitada por el autor por una falta de aptitud musical en los niños, y presente en las niñas, sentido que obligó a atribuir a las niñas a una aptitud sofisticada como condición innata. Esta afirmación era contradictoria con otros desarrollos teóricos de la psicología evolutiva de estos autores. Recordamos (de los análisis del capítulo 2), que para la incipiente psicología normalista la aptitud musical era una de las valoraciones más sofisticadas asociada por Senet y Mercante como sentido estético y por lo tanto de las últimas en adquirirse en la especie y en la ontogenia identificadas al progreso evolutivo. Si la habilidad temprana y sofisticada de las niñas quedaba atribuida a una condición biológica, dejaba de valorarse como un desarrollo educativo en lo psicológico. No había mérito en el esfuerzo o capacidad musical de las niñas, ni tendía a cultivarse en ellas porque estaba ya asegurada naturalmente por una herencia del comportamiento. Además el autor explicó que la aptitud musical en los niños venía sola más tarde, como si se debiera a una cuestión netamente madurativa. Chaca planteaba que más adelante los niños superaban en mucho a las niñas en aptitud musical y potencia creadora. Atribuyó ese abrupto viraje a la disposición biológica, sin embargo no puso en la cuenta la educación musical adicional sólo recomendada a los niños varones por creerlos más aptos. Así

quedaban encauzadas las carencias iniciales. Por otro lado, con las niñas ocurría lo opuesto. No era necesario que cultiven la estética musical por la falta de expectativa para con su futuro vocacional de las niñas (Malagrina, 2016a; Senet, 1908a, 1910, 1919, 1928). Era considerado un esfuerzo que carecía de sentido, sólo accedían a estudios privados únicamente las niñas o adolescentes de familias acomodadas. No recomendaban la educación musical de las niñas por falta de aptitud biológica, descuido que a su vez se contradecía con las condiciones biológicas que se suponían innatas, que ligaban al instinto materno.

En cuanto a las niñas, su natural moderado, afectuoso e impresionable, unido a la naturaleza indudable de su instinto maternal, que obliga a las diminutas manos a ensayar en sus muñecas, los dulces cantos con los que adormecerán más tarde a su posible y lejana prole, las predispone muy favorablemente para sentir y gustar desde muy temprano las armonías musicales. (Chaca, 1933, p. 46)

Nos interesa resaltar las condiciones de género que el autor identificó como naturalmente femeninas, la moderación de la acción y una afectuosidad dirigida al objetivo de la maternidad, ya constituidas instintivamente desde el comienzo de la vida. Estas características eran absolutamente afines a las atribuidas a la mujer en las funciones de la crianza y en el desenvolvimiento en lo íntimo familiar, sin incursionar en el ámbito laboral público. Por otro lado, en la explicación teórica del comportamiento instintivo asegurado por la naturaleza, no encajaba la necesidad de intervención del objeto cultural “muñeca”, sostén concreto de los juegos que necesariamente los adultos facilitaban a las niñas. Si era válida la hipótesis de que al escuchar los cantos maternos (“que adormecen en la primera infancia”) se predisponía a las niñas a la armonía musical y quedaban disponibles luego para su uso cuando esas niñas fueran madres, quedaba fallida la hipótesis para los niños varones. Para los varones debía ser idéntica ya que ellos también recibían los cánticos maternos (indistintamente si se trataba de un bebé varón o una bebé mujer) y por lo tanto debería haber fijado la estimulación para esa aptitud.

Estas perspectivas de género tenían antecedentes en otras producciones científicas de la época, como hemos señalado en otra oportunidad respecto de la diferenciación de las actividades planificadas para el desarrollo infantil en la escuela pública para niños y niñas (Malagrina, 2015b, 2016a; Senet, 1908a, 1911a, 1928). Pero destacamos una mirada

particular de Chaca sobre la infancia cuando prestó atención al sentir y al placer de la infancia, en este caso particularmente el disfrute infantil en las niñas.

Se puede sin embargo asegurar, que tampoco las niñas cantan en su primera edad porque sientan simpatía por la música o comprendan su belleza. La circunstancia de que la mayoría de los cantos a que ellas se entregan van acompañados de movimiento, indica que no es una necesidad intelectual, sino física la que las obliga a cantar y a moverse ejecutando a compás movimientos diversos que tienen por objeto el desarrollo armónico del cuerpo. (Chaca, 1933, p. 46)

Sin embargo, el disfrute que generó un enigma al Director de escuela, no supuso en su explicación aprecio intelectual ni elaboración psíquica del afecto, sino una descarga motriz, que obligaba desde la energía corporal a la ejecución de cantos y movimientos corporales, para un cuerpo que por naturaleza debía ser modelado para su esperada forma femenina final, necesaria para el interés sexual masculino y la recepción de los embarazos y partos. Encontramos allí una instrumentación teórica de valoraciones sociales no epistémicas que facilitan un ajuste con el orden social de época.

Consideramos que paralelamente a esta mirada sobre el niño, afín al progreso evolutivo, civilizatorio y adecuado de la institución escuela, se podía hallar otra perspectiva sobre lo infantil, que encendía la chispa de lo particular del niño como sujeto.

El Director de escuela pública Chaca, transmitió en la conferencia *Rondas Infantiles* las estrategias que tenían los pedagogos de comienzos del siglo XX, para lograr con la educación pública y las teorías científicas sobre la infancia ciudadanos argentinos, aprovechando óptimamente la maduración evolutiva. Toda acción pedagógica era legítima en la batalla educativa, para lo cual cubrieron todos los intersticios de la vida infantil susceptibles de transformación educadora. Los pedagogos atendieron a la popularidad de las rondas en la infancia y diseñaron una gran cantidad de ellas, instrumentándolas como recurso pedagógico de la enseñanza, incorporándoles en su letra conceptos curriculares, contenidos necesarios para la enseñanza común. A estas nuevas rondas Chaca las llamó las “otras rondas” o rondas “artificiadas”.

(...) aquellas fabricadas por doctos personajes para que sirvan de hábiles y sutiles artificios en el empeño de enseñar a los niños cosas muy buenas pero muy aburridoras

que ellos no soportarían si no se le dorara la píldora, las dejamos para el uso del paciente y laborioso pedagogo. Decir quiero que esas rondas y cantos infantiles acicalados y almibarados por la pedagogía, por hermosos y útiles que sean, no llegan nunca a ser populares y los niños no los entonan fuera del recinto de la escuela. (Chaca, 1933, p. 45)

Chaca desechó para su estudio las rondas “artificiadas” por la enseñanza común para los fines de la transmisión de los contenidos escolares. Excluyó de su colección a las “otras rondas” porque éstas carecían de algo que el autor consideraba elemental, el interés del niño, sistemáticamente no eran elegidas por los niños fuera de la escuela. El Director de escuela atendió en su investigación a la experiencia infantil y a su perspectiva. Creyó que lo que no era popular en la infancia dejaba de tener mérito para ser considerado como característico de ella. Este criterio metodológico observacional fue muy poco común entre los científicos y pensadores de la niñez de comienzos de siglo pasado.

¿Por qué? Por varias razones que iremos exponiendo a debido tiempo. Y fue precisamente la comprobación de que las niñas en sus reuniones amistosas y espontáneas en plazas, calles y patios no cantaban nada de lo que les enseñaban en la escuela, lo que me indujo a observar qué es lo que ellas preferían entonar para saturar de amenidad sus excitantes y bulliciosos juegos. (Chaca, 1933, p. 45)

Las niñas no optaban por cantar nada de lo que les enseñaban en la escuela. Esta generalidad propia de los espacios espontáneos y lúdicos, daba cuenta de una uniforme elección, los versos de las rondas escolares no contenían sus intereses. El placer evidenciado en el jugar, no era compatible con los diseños pedagógicos insertos en las rondas escolares creados por los que supuestamente más sabían de la infancia. Consideramos que en las publicaciones psicológicas planteadas por el normalismo, a diferencia de escritos no hegemónicos y las miradas sobre la infancia provenientes de otras instancias culturales no científicas y del arte fue invisibilizado sistemáticamente el placer de las niñas y los niños. Nos resulta particular que estas observaciones en donde la escuela no convocaba a la imitación ni a la proyección de los saberes por fuera del aula, era denunciada con preocupación por un director de escuela. A Chaca le constaba que algo del exquisito sistema pedagógico de control tutorial de disciplinamiento no funcionaba. El conocimiento escolar no se aplicaba, no divertía, no entretenía, era evidente para el autor que las rondas espontáneas tenían la fuerza de la emoción, el disfrute y el juego, sin el tinte desapasionado



y aburrido que le permitió definir a Chaca un nuevo sabor, “el sabor de lo estrictamente escolar”.

A este género de rondas de corte, de estampa y de sabor estrictamente escolar, ronda educativa e instructiva, ronda académica, atildada, medida, graduada y dosada como una receta, ronda metodizada y reglada; en fin, ronda de guante blanco y de maestro de ceremonias al frente (...). (Chaca, 1933, p. 46)

Chaca era Director de la escuela pública, era particular que manifestara cierta impotencia del sistema educativo para captar la infancia. Esta reflexión (una mirada alternativa que hemos señalado en otros autores en esta tesis) nos muestra que a muchos educadores la propuesta pedagógica oficial no los conformaba cuando era enfrentada a la experiencia infantil, que se desenvolvía en los espacios no regulados por los múltiples disciplinamientos de la educación formal. La reflexión de Chaca, era una narrativa científica y personal, entendiendo por narrativas a las elaboraciones sobre las prácticas profesionales que hablan del actor como de su historia y contextos institucionales y sociales (Betancourt Cardona y Delory- Momberger, 2015), que indaga las habilidades de la ciencia para contener la acción infantil que revivía en cada recreo. La infancia de la ciencia psicológica volcada a la escuela no tenía ojos para el placer, el interés, la pasión de las niñas y los niños, sin embargo, estos emergentes subjetivos existían como mostró la mirada crítica de Chaca.

Con rondas como El ratoncito, se emplean por docenas en las escuelas para enseñar moral, historia geografía, aritmética, ejercicios físicos, música y todo cuanto contiene el programa. ¿Se consigue así buenos resultados en la enseñanza? Los señores educacionistas que apelan a este método de instrucción dirán que sí. Sin embargo yo he observado que los niños no usan para nada estas clases de rondas en sus juegos libres. (Chaca, 1933, p. 46)

Los educadores utilizaban las rondas escolares para infundir conocimientos, persuadir valores morales y dominar los impulsos motrices con un sistema calisténico, ejercicios físicos musculares con el propio peso dirigido a lograr coordinación corporal, ejecutando a compás movimientos diversos que tenían por objeto el desarrollo armónico del cuerpo. Chaca advertía esfuerzos inútiles en esta persuasión, porque observó que las niñas tenían un objetivo diferente a la de la enseñanza.

Este hecho ha querido ser aprovechado por músicos y educadores que han compuesto cantos en que al mismo tiempo que se ejecutan movimientos estudiados, ordenados y calisténicos, se pretende enseñar en la música y en la letra, nociones varias e inculcar sentimientos diversos, inútilmente, porque las niñas en lo que menos se fijan al jugar cantando, es en el sentido de la letra. (Chaca, 1933, p. 46)

Podemos observar un correlato en la desestimación de Chaca para con el intelecto de las niñas y los escritos científicos de época que sistemáticamente insistieron en ubicarlo de manera subalterna al despliegue intelectual de los varones (Malagrina, 2015b, 2016a). Esta forma de interpretar el género por medio de las diferencias de un biologismo esencialista, esgrimió al evolucionismo como pauta científica para legitimar jerarquías sociales de los hombres respecto de las mujeres, constituía un prejuicio presente en muchos científicos del normalismo (como se ha mostrado en autores de la psicología infantil como Senet y Mercante). Pero la afirmación “las niñas en lo que menos se fijan” cobra otra particularidad. Chaca en su interés investigativo dejó una brecha para que se deslice una pregunta nueva, fundamental para delimitar la preocupación por otras miradas sobre la infancia y otra concepción de niñez, sin la cual no se hubiera carcomido más adelante el espíritu del Patronato, la noción de menor y la edificación de derechos de la infancia. ¿En qué se fijaban esas niñas? ¿Qué hacían al jugar, para qué jugaban? En la motivación de su investigación Chaca localizó a un sujeto del juego. ¿Quiénes eran los niños que escapaban al saber de la pedagogía y la psicología científica?: “(...) sabido es que entre el mundo de los adultos y el de los niños median distancias verdaderamente astronómicas” (Chaca, 1933, p. 51). El Director de escuela al abrir la puerta al recreo, daba lugar a algo desconocido por su saber, reveló en el objeto de su interés alguien que se escurría del disciplinamiento escolar y las rutinas educativas. En el niño que estudió Chaca cuando investigó a los niños que se resistían a la propuesta pedagógica y encontró en esa agencia a un sujeto.

Consideramos que la mirada científica puesta en el recreo fue en sí misma un desafío a la revisión crítica de la psicología normalista. Encontramos una instrumentación teórica de la psicología para regular una infancia conveniente con valoraciones sociales que facilitaron el orden social de la época, opuesta a la subjetividad niña alojada en el recreo. Los deseos e intereses infantiles tuvieron que hacerse lugar en los intersticios de la educación normal.

## **2.2. Las resistencias al disciplinamiento educativo. Los saberes de la voz infantil alojada en el error**

En esta segunda sección del primer núcleo temático habilitaremos a partir de las preocupaciones del Director de Escuela Chaca sobre las libertades que los alumnos y las alumnas se tomaban respecto de la propuesta educativa, las significaciones que tenían valor (y no tenían valor) para la subjetividad infantil. Señalamos en el texto *Rondas infantiles* una narrativa científica, que revisa críticamente la posición educativa oficial. El autor sostiene su posición basada en la recopilación sistemática de los recreos que él observó como director de escuela pero también como revisor de la educación común y de una sociedad que no se terminaban de articular.

La escuela pública asesorada por la pedagogía basada en las teorías psicológicas sobre la infancia, acicalaba los componentes sociales que favorecían la maduración orgánica filogenética. Sin embargo, planteamos que Chaca con sus interrogantes denuncia las contradicciones de la educación normativa. La enseñanza científica podía estimular para optimizar el desarrollo, pero debía ser respetuosa del proceso evolutivo, no se podía forzar la evolución. Si las necesidades homogéneas y tempranas de los cánticos infantiles eran biológicas, estaban habitadas por los ritmos y no por el sentido de las palabras, estaban aseguradas por necesidades naturales de sencilla ejecución motriz y descarga energética de los impulsos.

Los niños y las niñas no cantan pues para aprender algo, sino como ya hemos dicho, en virtud del imperativo de una ley natural, y todo lo que sea para desvirtuar o desnaturalizar la finalidad de una cosa, produce mal resultado. Así se ve que la totalidad de estos cantos obligados que se enseñan en la escuela impecables en su letra y su música producto de mentes que por ser demasiado maduras y reflexivas se han olvidado lo que es la mente infantil, son desechados por los niños de ambos sexos por demasiados perfectos y estilizados, lo que no quiere decir que haya que abandonarlos como eficaz instrumento pedagógico sino tratar de adaptarlo a la mentalidad infantil. (Chaca, 1933, p. 46)

Pero este camino que formatearon las explicaciones psicológicas sobre la infancia, llevó a una contradicción, introdujo en la temática de la enseñanza escolar unas confusas zonas de tensión entre el determinismo, la posibilidad de las adquisiciones y su herencia. La mentalidad infantil sostenida en el determinismo de la memoria filogenética, era elemental y

poco reflexiva, primitiva y sencilla como la de los antepasados. Por lo tanto para fundar la cientificidad de lo natural de los cánticos en los niños debía explicarse la aparición y continuidad de la actividad de las rondas en la especie humana. Pero al explicar la finalidad filogenética del canto popular, Chaca no recurrió a la biología evolucionista, aludió centralmente a la condición histórica y significativa del colectivo social.

Recibe el pueblo el cantar predilecto y transmite su vibración de boca en boca y entonces, éste quita, aquel agrega, el de más allá modifica, otro sustituye, y así la canción va perdiendo poco a poco su forma primitiva y amoldándose al gusto de todos hasta que acaba de ser realmente obra del pueblo, y entra a formar parte de su tesoro folklórico. De aquí que la música, y la poesía genuinamente popular no tiene paternidad declarada, es anónima, y no desciende desde arriba, sino que por el contrario, brota de abajo y sus raíces se extienden y afirman en lo más recóndito y profundo del alma colectiva del pueblo. (Chaca, 1933, p. 49)

Las rondas eran obra del pueblo, no había explicación biológica positiva, las creaciones, populares tenían el gusto del pueblo, representaban su alma colectiva. Era una explicación netamente psicológica y social, la emotividad estaba significada y contextualizada en circunstancias particulares vividas en una sociedad concreta, lo que explicó las diferencias culturales en los cánticos. El éxito de los cantos folklóricos, su popularidad, Chaca lo imputaba a que éstos tomaban los sentidos de las marcas históricas, ideológicas y afectivas de los pueblos: "(...) amor a la música que nos haga penetrar en el alma de otros pueblos sugiriéndonos por la interpretación de los cantos populares la visión clara de sus dolores" (Chaca, 1933, p. 52). Atendemos a la frase "visión clara de sus dolores", porque supone implicación intelectual en la elaboración y la repetición de los cantos populares. Según el autor con la creación colectiva elaboraban afectivamente los sentidos profundos, los dolores sociales en el canto popular.

Respecto del argumento de Chaca sobre cómo se producía la invención y la transformación de los cantos populares, podríamos objetar que si cada integrante de la comunidad introducía una modificación en el canto se pondría en riesgo la estabilidad de la ronda en el tiempo. El mismo argumento corre para las rondas infantiles de los recreos. Los cambios en el canto no podían ser infinitos, todas las niñas no podrían innovar porque no se

reconocería la ronda. Se esboza una contradicción de sinsentido versus sentido que toma profundidad en la tensión innovación/ resistencia:

El sentido es lo que menos las preocupa y por eso es inoficioso tratar de enseñarles nada en el canto, pues a las letras más atildadas y pulidas ellas las reforman a su gusto introduciendo modificaciones que alteran por completo el significado y las dejan irreconocibles pero que acomodan muy bien al sonsonete de la canción que es lo que ellas buscan. (Chaca, 1933, p. 48)

Chaca exploró lo que las niñas buscaban. Esa atención puesta en la subjetividad de las niñas fue un interés intelectual diferente hacia la infancia. Lo que las niñas buscaban daba entidad psíquica a lo despreciado como falla o error por la generalidad de las publicaciones de la psicología normalista. Chaca encontró en las modificaciones que fueron calificadas de disparatadas algo del orden de la intencionalidad. El deseo de las niñas de acomodar los sonidos, con el costo de modificar el canto, pasó a caracterizar algo de la mente infantil, tenían una dirección del acto.

(La ronda popular *Estando la paloma blanca*) No necesita de música ni de maestro que dirija, es en extremo sencilla en su entonación como en su letra, esta última llega a ser sin ningún sentido gramatical, cuando no un cúmulo de verdaderos disparates o un simple conglomerado de sonidos onomatopéyicos. (Chaca, 1933, p. 51)

La mentalidad infantil era sencilla o primitiva, pero esa inmadurez filogenética presente en cada niño y niña no explicaba que no se presenten las rondas en el comportamiento de los niños, ni cómo en las niñas estaba presente el gusto por combinar sonidos o el placer en la realización de los cantos. La incorporación de las rondas en la vida de las niñas fue calificada por Chaca como espontánea (como el juego no inducido por el adulto ni enseñado por la escuela). Chaca afirmó que no necesitaban “de música ni de maestro que dirija”, señalaba con esto la autonomía de ese placer y el sostenimiento del mismo por parte de las niñas identificando una actividad de pares. Planteamos esta afirmación como muy valiosa ya que como mostramos en los capítulos anteriores en las publicaciones sobre el estudio de la infancia de la época, fueron escasas y puntuales. Señalamos que en miradas alternativas a la de la psicología normalista hubo observación y tematización de la actividad infantil no escolarizada, a la autonomía en el sostén en la tarea, el placer en la actividad infantil y (menos presente aún) la actividad colectiva en la infancia. Refuerza nuestra idea de que las

categorías no escolarizadas (las que no tenían la función de “educar” como el juego y el canto espontáneo, la escritura no escolarizada, el dibujo infantil, la fantasía vocacional, la interacción colectiva de niñas y niños) no eran registradas en las publicaciones científicas, pero existían en las experiencias de la infancia. Si la mentalidad infantil cambia la letra a gusto, identifica una particularidad de pensamiento en esa deformación, y el cambio en la letra cobra un sentido subjetivo para las niñas.

Puedo citar composiciones musicales conocidísimas con graves deformaciones. En el Himno a Sarmiento, por ejemplo son muchas las niñas y los niños que cantan: “Fue la *luna* tu dicha y tu elemento” en vez de “Fue la *lucha* etc.” Inútil corregir, luna gusta más y así siguen cantando. (Chaca, 1933, pp. 48-49)

Las deformaciones a las que atendía el director de escuela situaban a un sujeto cognitivo y afectivo en cada niño o niña que erraba, porque las modificaciones no se daban en cualquier lugar de la frase, o de manera aleatoria, que justificaría la total desatención del niño o la niña a la letra y sólo atención al ajuste fonológico. Los niños, según Chaca, asimilaban a su mundo conocido y sus gustos personales los contenidos de las letras impuestas por los adultos de la escuela. Entonces predominaba el sentido en los cantos transformados, era difícil de incorporar el vocablo que no se entendía o que no era afín al mundo de la infancia. Los equívocos eran significativos, como lapsus que denunciaban la distancia del mundo adulto, educativo y ciudadano con el de la llamada mentalidad infantil.

“(...) su padre era un perro moro o un negro moro, lo que da lo mismo ya que las niñas no saben lo que es “un moro”, representa para ellas algo muy interesante y substancial. Lo mismo ocurre con esto otro: “y su madre una renegada”. Tuve la indiscreción de explicarles a estas niñas lo que era una renegada o un renegado...: ¡Uuy! Me dijo una de ellas: Yo creía que renegada era una mujer muy rabiosa y rezongona. Al saber el significado exacto, la frase perdió para ella todo su encanto Aquello de: “Todos los días de fiesta su padre la castigaba” es de un trágico- cómico que las niñas sienten hondamente, y nada se diga del pasar de la terrible rueda de cuchillos y de Catalina arrodillada. Y así la rica e ingeniosa imaginación infantil sigue perpetuando el horroroso suceso del martirio de Santa Catalina. (Chaca, 1933, p. 50)

Para una de las niñas de la investigación de Chaca, la palabra “moro” significaba algo interesante y substancial, tenía un sentido atribuido por ella, enigmático, pero no carecía

de sentido. Otra de las niñas creía que el vocablo “renegada” representaba “rezongona”, ordenó un sentido que consideró posible en su pensamiento. De golpe Chaca pasa del sinsentido indicado por el primitivismo del principio elemental, teórico y genérico de la evolución de la psicología positivista, al sentido particular de una mentalidad infantil que ingresa lo conocible y transforma en conocido lo ajeno, cuando de su escuela puede atender a sus propias observaciones empíricas. La imaginación infantil, cuando Chaca se detenía en lo que observaba, se volvía inmediatamente rica, profunda e ingenia.

Afirmamos que el deseo intelectual de la investigación de Chaca se entrama en su narrativa con sus valores políticos, sociales y una intensa crítica a las instituciones educativas para las que trabajaba. Había una distancia entre el niño y el alumno, que no se soslayaba con el saber psicológico científico del normalismo aplicado a la pedagogía.

Iniciada con fervor esta obra en las escuelas se conseguiría que las clases de música fueran momentos de expansión realmente felices y deseados, porque se practicaría en ellas algo atrayente, algo que tonifica y entusiasma el ánimo del niño o de la niña. Dejaría de verse lo que ahora es algo muy común de observar: niños que bostezan en las clases de música, que se niegan a cantar o que buscan mil pretextos para no asistir a ellas.

(Chaca, 1933, p. 54)

La escuela común no atraía a la “mentalidad infantil”, no entusiasmaba su ánimo, la pedagogía no invocaba al deseo y la felicidad de las niñas y los niños. Chaca toma como analizadores del proyecto educativo nacional la alta frecuencia del aburrimiento áulico, la negativa a la participación de los niños y las niñas y la ausencia de intención de los alumnos a las clases.

La perspectiva del autor interrogó críticamente la relación entre la escuela y la sociedad, abrió un analizador de participación e implicación en la propuesta nacionalista del conjunto de padres y de la comunidad en general.

¿Cómo es eso, que nosotros no cantamos el Himno? No señor. La sagrada canción es la obertura obligada de todos los festivales nacionales pero sólo los toca la orquesta. Nadie lo entona como no sea algún grupo de niños o un tenor contratado expresamente para el caso. El público, el pueblo de las plateas y palcos, permanece mudo. (Chaca, 1933, p. 53)

Como enfatizan Betancourt Cardona y Delory- Momberger (2015), las narrativas, en la forma de testimonios, recuerdos, comunicaciones científicos, obras de arte, buscan

comprender y explicar los hechos, apropiándose del potencial epistemológico a la vez que político de esos lenguajes diversos, vinculando la reconstrucción de la memoria con formas de reparación y reconocimiento de verdades en esas voces.

Esta preocupación sobre la función de la escuela común en la sociedad, motivó a Chaca, para delimitar los interrogantes, recortar las observaciones y los analizadores, a su vez evidencia las valoraciones del autor, políticas, ideológicas y sociales, que condicionan los contextos de producción de la ciencia: "(...) somos solamente un pueblo muy ocupado en labrar apresuradamente la propia grandeza individual y colectiva (Chaca, 1933, p. 52).

Chaca responsabilizó de la pasividad y el sinsentido al sistema educativo estatal, señaló con pesadumbre la urgencia institucional de la escuela pública, el apuro por ganar progreso acelerando el ritmo del evolucionismo positivo normalizando ciudadanía a expensas de la atención, el interés y la pasión de las niñas y los niños (que nos recuerda el contexto de urgencia de las intervenciones educativas que hemos analizado en el capítulo 1 de esta tesis). La producción científica psicológica de las primeras décadas del siglo XX, tuvo una lectura de la infancia identificada con el niño del Patronato, un menor incompleto, inmaduro que evolucionará ontogénicamente a adulto completo, ayudado por la escuela que hacía de guía y cauce para que los procesos naturales no se desviarán y agilizaran los tiempos de apropiación de contenidos necesarios para el desenvolvimiento ciudadano en el estado nación. Desde ese estado terminado final adulto, se estudiaba al niño en desarrollo desde la omnisciencia teórica resguardada por los principios de la evolución biológica, los impulsos, la herencia de las adquisiciones y el esencialismo naturalista de género. Esa concepción de infancia no precisaba del niño, no se encuentran descripciones comportamentales, del lenguaje, del dibujo infantil, mucho menos de los intereses de la infancia en los escritos científicos. El niño no tenía lugar en la construcción científica de su subjetividad, su expresión no tenía valor.

No obstante, encontramos contradicciones en los documentos científicos que dan cuenta de una pluralidad en la concepción de la infancia y de las limitaciones de las teorías oficiales. Identificamos dos maneras originales de la expresión del niño y la niña y de la particularidad de la experiencia infantil, que fueron registradas de manera indirecta en documentos de los inicios de la psicología argentina, con el análisis de autobiografías y juegos infantiles de la época. Así como en el anterior capítulo (en donde relevamos los juegos infantiles de la



época por fuera del espacio escolar) observamos que los registros en las narraciones autobiográficas de los primeros años de vida de los científicos y de autores de la literatura, muestran infancias contrapuestas. Aquí probamos cómo la apropiación subjetiva particular de las rondas infantiles y los errores sistemáticos en los cantos educativos incomodaron a la pedagogía mostrando contradicciones en la concepción científica de la infancia y el desarrollo. En el juego infantil destacamos las resistencias de los niños a las pautas disciplinadas por la enseñanza, consideramos haber señalado indicios de que la subjetividad infantil se resistía a las generalidades teóricas de asimilar a un niño al alumno programático.

Con el recorrido propuesto, la observación del el juego espontáneo de los niños y las niñas a comienzo del siglo XX mostró una noción de género que se resistió al principio evolucionista biológico (tanto en el juego espontáneo por fuera de la escuela que analizamos en el capítulo anterior como los estudios dentro del establecimiento escolar que relevamos en este capítulo). La niñez supuestamente mostraba estadios anteriores de la filogenia humana pero en el caso de los varones, la aptitud musical no venía con esa herencia musical del hombre primitivo sino que debía desarrollarse con el esfuerzo de la educación. La pasión, el interés, el gusto infantil quedaron fuera del aula, insensibles a los saberes de la ciencia que aprehendían la experiencia de la infancia. Sabían todo sobre los niños y las niñas prescindiendo de la experiencia de la niñez.

El andamiaje educativo y su interpretación sobre la psicología del niño, basados en procesos generales homogéneos y su correlato de diferencias individuales como distorsiones a las normas estandarizadas, que surgían de la pauta de la normalidad evolutiva, presentaron fisuras a la vista de los educadores. Podemos afirmar el registro de varias formas de infancias mostrando una heterogeneidad. Las perspectivas alternativas e interpretaciones periféricas sobre la infancia tenían existencia, pero no se vieron reflejadas significativamente en las construcciones teóricas identificadas con la ciencia oficial. La construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder insistía desoyendo las voces infantiles. La ideación de infancia que se refugió en el recreo supuso una concepción subjetiva mucho más diversa, creativa y compleja, haciendo hincapié en procesos creativos novedosos propios del niño y constatando recursos vinculares y de asociatividad de pares que no eran valorados, estimulados ni tematizados por los pedagogos más notables que implementaban la psicología infantil para el sistema educativo argentino.

### **3 La participación de las categorías psicológicas, políticas y pedagógicas en la construcción de la subjetividad infantil. Prácticas disciplinares con intereses políticos**

#### **3.1. Las inconsistencias del saber objetivo. El normalismo, la voz y la sospecha de subjetividad: la lectura salvadora y peligrosa**

En esta primera sección del segundo núcleo temático relevaremos una controversia de la enseñanza positivista basada en un tema central para la ideología del normalismo: la lectura, que fue foco de confianza en la educación pero que a su vez suponía un peligro para la misma. Previamente retomamos la razón de la importancia de la educación letrada. La educación proporcionada por el Estado tuvo la aspiración de formar una identidad nacional y una moral unificada de una Argentina incipiente. Esta educación para el normalismo estaba compuesta por una síntesis entre psicología y moral (Puiggrós, 1990; Talak, 2014a, 2014b). La psicología científica positiva diseñaba un sujeto psicológico en desarrollo, patrón de la futura ciudadanía que acercaba las categorías de inteligencia, conciencia y conducta que conjugaba el romanticismo de Rousseau y el iluminismo. La educación a comienzos del siglo pasado se convirtió en una práctica productora de sujetos desde el ámbito de la escuela (sujetos pedagógicos), a partir de la relación propuesta por los educadores argentinos. Instauraron un vínculo social con características particulares inculcando mediante el currículo escolar formas de percepción, de pensamiento, de valorización de acciones, ya sean prescritas, inconscientes u ocultas reguladas a través del proceso de enseñanza aprendizaje (Puiggrós, 1990). El sujeto pedagógico del normalismo, soportado en las categorías y las prácticas garantizadas por la ciencia psicológica, fue sustento de los parámetros de educabilidad y desarrollo evolucionistas (Talak, 2014a). Planteamos que al recurrir a un modelo biológico y evolucionista los autores reducían los procesos psicosociales a categorías naturales y universales, sometían la educabilidad de la niñez a un orden nacional (una educación con expectativas de distribución de los sujetos en un orden social que producía una forma de sujeto político, como retomaremos en la siguiente sección de este capítulo). El disciplinamiento corporal restringía los contactos afectivos físicos para prevenir las enfermedades y evitar la tentación de las perversiones del instinto. La construcción educativa en el nombre del progreso, la salud y la prevención, delimitó un

control social que se volvió obscuro y explícito. Las categorías científicas médicas psicológicas y las que expresaban sentidos morales fueron difíciles de diferenciar. Por ejemplo, se indicaban en el espacio escolar que los contactos fueran asépticos y sobrios para favorecer la concentración en las tareas educativas sostenidas fundamentalmente en las lecturas de libros de texto promovidos por el Consejo Nacional de Educación.

El objetivo de esta sección es exponer algunas inconsistencias en la categoría científica positiva de la lectura de la psicología del niño apoyando a la escuela, (categorías que para la psicología positivista eran universales, neutras, objetivas y observables). Nos concierne señalar las contradicciones de las prácticas utilizadas, dubitaciones e inseguridades que dan la pauta de otros saberes sobre el niño, por ejemplo en los métodos de lectura y las técnicas de aprendizaje basadas en la imitación del niño al maestro. De esa manera explicitamos las fragilidades del saber objetivo del normalismo a través de las prácticas de la enseñanza y de las advertencias prescritas en la formación sistemática de las maestras de la escuela pública. Planteamos que la lectura entramó la escritura, las tareas escolares, las formas de acreditación institucionales y las relaciones sociales en la escuela. Tomamos la lectura como propuesta educativa clave en la efectividad positivista de la educación normativa atendemos a cómo se concibió la función psicológica del leer y cómo se relacionó con este hacer central la expresión de la subjetividad infantil.

El proyecto educativo nacional atribuyó un potencial transformador normativo a la lectura, dentro de las actividades educativas, que a su vez legitimó el ejercicio de los derechos políticos de los ciudadanos, “en el marco de la universalización del acceso a lo escrito en la cultura letrada” (De Miguel, 2004, p. 110). Para lograr este fin el Estado realizó una inversión decidida en libros de texto y textos pedagógicos para asegurar homogenización, efectividad y alcance del proyecto pedagógico (y estimuló las producciones editoriales como mostramos en los capítulos 1 y 5). Los libros de lectura escolar se caracterizaban por repetir de manera constante y expresa las intenciones moralizantes de la educación para el normalismo. La cultura letrada proponía una sociabilidad organizada por la lectura y los libros que modificó la oralidad, mediada por la escritura, optando por el modelo de la lectura en voz alta (con la declamación, el recitado, la lectura a viva voz, el teatro leído, la oratoria y el comentario de las lecturas).

. El modelo educativo científico enseñaba mediante la lectura, se la consideraba transformadora. Su ejecución sistemática generaba efectos en la educación del niño siempre y cuando fuera vigilada y se aseguraran las garantías de una lectura “objetiva”. La buena lectura estaba garantizada por medio de la imitación (como analizamos en el capítulo 2), que imprimía un rol y utilizaba de modelo del maestro, delimitando un ideal de la lectura. Los pedagogos “presentaban acuerdos acerca del modelo de lector, que suponía una moral de las formas, la lectura expresiva” (De Miguel, 2002, p. 140).

El proceso suponía una secuencia de dos pasos previos que crecían en complejidad: una lectura mecánica que consistía en el método fónico, la decodificación y los ejercicios de lectura en voz alta; y la lectura intelectual, según la cual se lee para buscar el significado a través de la lectura silenciosa y la relectura. No obstante, afirmamos que la lectura expresiva o retórica suponía otra complejidad que complicaba la teoría. La comprensión del significado, aseguraba la comunicación exitosa del mensaje del autor, así como exigía una composición de rol que necesitaba de la subjetividad del niño para encarnarla. Este último paso era el que planteamos no podía asegurarse desde el método positivo, no podía garantizarse por el método “objetivo” que en teoría lo certificaba. Además, sus fallas no podían explicarse por las causas de disfunción generales, ni por la herencia ni por el mal ejemplo. Considerando la documentación que hemos hecho en capítulos anteriores sobre el valor de la lectura, fijación mnémica y la repetición para la explicación del psiquismo infantil en la enseñanza normalista, afirmamos en esta sección, que la función psicológica del leer como reproductora en el sistema psíquico fue insuficiente para la explicación de la comprensión subjetiva de la misma y fue incompatible con explicaciones de la psicología infantil que tenían como base la significación atribuida por las niñas y los niños y la expresión de la subjetividad infantil.

A partir de una enseñanza basada en la lectura hubo lugar para nuevos soportes y formatos textuales que planteaban una forma de actividad del alumno y la reproducción del modelo propuesto: libro de lectura escolar, los manuales escolares, el cuaderno de clase, el pizarrón, los tratados pedagógicos y los apuntes. Las actividades más utilizadas fueron las que fomentaban la reproducción de los saberes propuestos por la escuela, en tanto que los formatos más estimulantes a la producción imaginaria, como redacciones, ensayos y respuestas que implicaran opinión no fueron los más promovidos. Además se intentaba que

las temáticas propuestas para las redacciones y composiciones fueran de temas realistas, descriptivos y cercanos al cotidiano infantil.

Señalamos la regulación que el sistema educativo ejerció sobre el contenido de las lecturas y sus métodos de enseñanza. Hubo textos prohibidos, así como “sistemática producción y circulación de textos aprobados por el Estado” (Sprengelburg, 2002, p. 164). Se editaron documentos pedagógicos con instructivos respecto de los buenos y los malos libros, los buenos autores que hacían pensar, y la cantidad de lectura necesaria, que tampoco tenía que ser en exceso. Se vigilaron lecturas con contenidos cercanos a las experiencias del niño, realistas y verosímiles, la explicitación sólo de sentimientos ingenuos, naturales sin afectación. Las lecturas adecuadas debían ser sin excesos de expresiones, palabras lisonjeras o vocablos pueriles (De Miguel, 2002). Señalamos aquí que los cuidados por las estrategias y los métodos de enseñanza, se desdoblaban hasta el pequeño detalle, para cerciorarse de que no apareciera distorsión al sendero cierto de la enseñanza normal común. Las interpretaciones activas y creativas de alumnos o maestros no podían permitirse (como mostramos en el capítulo 2 y 3). Las licencias subjetivas eran formas de distorsión e insurrección, eran la preocupación de los escritos pedagógicos, escaparon a los criterios de clasificación de las patologías y no estaban fundamentadas en desviaciones de la herencia, no tenían nominación taxológica.

Los científicos consideraban que las técnicas educativas y las lecturas inscribían la función de pensar como una pauta inaugural, como si las niñas y los niños no pudieran lograr pensar sin la función de la escuela y con la escuela garantizaban los pensamientos para la adaptación social (la expectativa para las niñas y las mujeres eran aún menos estimulantes): “Es sorprendente (...) que haya todavía tantas mujeres que no yendo á la escuela no hayan desaprendido á pensar” (Sadoveano, 1914, p. 81).

Los educadores normativistas positivistas confiaban en que los sentidos chequeados en las lecturas eran garantes de la buena formación del pensar, pero los resultados hicieron sospechar de la objetividad de la decodificación de los sentidos de lo que se leía. Como la lectura podía realizarse de manera subjetiva, temieron a las interpretaciones. La buena lectura era formadora del sujeto pedagógico anhelado, pero la mala lectura era peligrosa. Señalamos que en ese punto el método positivo de la lectura objetiva quedaba impotente frente a la apropiación subjetiva. No podían asegurarse con la imitación y la repetición los

contenidos de los pensamientos y los sentimientos. Los libros hacían pensar, sin embargo el problema radicó en que el texto por sí mismo no aseguraba el contenido del pensamiento del lector. Había un método para enseñar a leer, toda una bibliografía pedagógica normalista donde los autores exponían su concepción metodológica, pero no sólo debían asegurar qué leer y cómo hacerlo, sino también cómo interpretar “correctamente” lo leído. La discusión metodológica se ubicó en el centro del debate de la didáctica normalista aludiendo sin darle nombre al problema, a algo que se comportaba como se comporta hoy lo que llamamos subjetividad. En la forma de leer o de enseñar a leer que suponía interpretar, estaba la valoración de lo bueno o de lo malo. Los tutoriales de lectura develaban las falencias del método y el peligro de la subjetividad que no podía clasificarse desde la patología médica ni psicológica.

Pero también la técnica científica de la psicología incipiente ofertó pautas para asegurar en los maestros la misma calidad en la enseñanza. Esta homogenización se quiso obtener por medio de las herramientas de construcción subjetiva que garantizaba la escuela: las literaturas obligatorias promovidas por el Consejo Nacional de Educación, la metodología instruida como forma unificada de la enseñanza oficial y las valoraciones que ofrecían a la constitución de los pequeños lectores y sus familias. Sin embargo no alcanzaba con organizar los materiales, los métodos pedagógicos y la ideología de la educación hacia la que había que encarrilar los niños y las niñas, también había que pautar las formas de ser maestra. Para ellos autores como Víctor Mercante implementaron infinitas instrumentaciones de la enseñanza de la lectura y pautas para la observación y el análisis de las voces de los niños y las niñas en el aula. Rodolfo Senet en su libro *Pedagogía* también hace mención a las voces infantiles para señalar su desaprensión al ruido de 40 laringes gritando en los espacios lúdicos escolares y en las ventajas de mantener el silencio de la voz (Senet, 1928, pp. 126-127). Nos interesa en particular comparar la experiencia de análisis de las voces infantiles que planteamos al inicio de esta sección por Chaca con el análisis de las voces infantiles desde los intereses intelectuales de Mercante y Senet. Afianzamos los registros de los pedagogos normalistas respecto de la subjetividad infantil en el señalamiento de las dificultades en la enseñanza y la aparición de las conductas de rechazo de las lecturas por parte de los alumnos y las alumnas, señalando analizadores para los docentes basados en

la instalación de normas y desvíos que se intentaban neutralizar desde las propuestas didácticas.

Las que no leían apresuradamente, pecaban en pausas, parándose más de lo necesario; parece que nunca hubiesen leído aquel trozo. En general, pocas leían bien, en voz alta, parándose en donde debían, con naturalidad. La profesora estaba constantemente sobre ellas corrigiéndoles, y diciéndoles que leyeran con expresión; así, en el trozo en que se hallaba el padre de Juana, que estaba enojado, la profesora le dijo a la lectora: Está mal así; ¿su papá de usted habla con esa calma y benevolencia cuando está enojado? Imítelo usted. La niña se rió; pero lo hizo un poco mejor, no estando aun completamente bien, por lo cual tuvo que repetir. Varias niñas leyeron el mismo trozo: con poca naturalidad, con voz media cantora, creyendo ellas que las inflexiones que hacían producían la expresión de la lectura. La maestra luchaba contra este cantito. (Mercante, 1930, p. 387)

Nos detenemos en la cantidad de elementos valorativos entretejidos en la narrativa de práctica de lectura en la clase (pecar al no leer como sugería la adecuada norma escolar). La observación docente (indicaba qué mirar y medir en la clase de lectura áulica) fue ofrecida como modelo de la enseñanza de todas las maestras que estudiaran para profesionalizarse de ese manual pedagógico. Promovió un modelo de intervención del docente para la corrección de las distorsiones en el comportamiento infantil que tenía alcances en la subjetividad de las alumnas (disciplinando constantemente los cuerpos de las niñas “estar sobre” ellas, determinar cómo pararse y entonar, no habilitaba a un reto con calma y benevolencia desde una figura patriarcal, qué debía sentir, cómo no deben aparecer marcas de subjetividad propia).

La voz de las niñas era más bien baja, pero clara; pude notar que la altura de la voz es diferente durante el recreo y la clase: en el primero tienen voz más potente; durante la clase son tímidas; temiendo incurrir en alguna falta hablaban en voz baja; esto no conviene, debiéndose exigir que se expresen en voz alta; que sean oídos por todos sus compañeros. (Mercante, 1930, p. 390- 391)

Mercante señaló parámetros normativos que trazaban un baremo entre lo correcto y lo que se salía de esa expectativa científica, por ejemplo afirmó que usualmente las voces de las niñas tenían “demasiadas inflexiones” (Mercante, 1930, p. 391). No obstante el criterio

para determinar si se trataba de pocas, suficientes o demasiadas inflexiones no estuvo fundamentado por parámetros pedagógicos.

El estudio de la escritura tuvo un tratamiento semejante. Si bien en el currículo escolar normalista había un importante lugar dado a la escritura infantil casi la totalidad de las menciones pedagógicas y de investigaciones psicológicas aluden a trabajos de copia para el ejercicio, la fijación y la evaluación de las aptitudes de reproducción o del estudio del trazo, el tamaño y la presión de la escritura en función del desvío a la norma caligráfica. Son nimias las veces que refieren a la escritura como expresión infantil espontánea deteniéndose en el texto escrito, -como la preocupación de Senet por la escritura espontánea de los estudiantes en las letrinas de las instituciones escolares (Senet, 1928, p. 145) o el pedido de actividades narrativas de tema libre de Mercante en sus libros *La Crisis de la Pubertad* (Mercante, 1918) y en *Pedagogía* (Mercante, 1930). Como mostramos en el capítulo 3 el acento estuvo puesto en clasificar las temáticas no en la expresividad de los pensamientos y afectos de los niños y las niñas para la obtención de pautas normativas. Sin embargo, hubo otras miradas para con las voces de la niñez, como aquella que se tradujo en *El Monitor de la Educación Común*, Órgano del Consejo Nacional de Educación, un escrito excepcional llamado “Sobre la espontaneidad del niño” de “*L’Ecole et la Vie*”. El Inspector primario L. Mougúin recogió textualmente las expresiones de las interacciones de escritura y corrección de los niños y sus maestros. El niño escribió: “Los postigos y las persianas hieren secamente los muros”. El maestro evaluó al niño: “Imagen un poco audaz” y también: “Buscad una expresión más justa y más precisa”. Resultó el texto corregido: “Los postigos y las persianas golpean”. La preocupación del educador era que allí donde: “El alumno no ha corregido!... ¡Y es mucho mejor!” (Mougúin, 1930, p. 472). Recomendó “la lectura de las prudentes instrucciones oficiales” que destacaban “de la viva sensibilidad,... de la fresca imaginación” de los escolares, “de sus “sentidos de observación, de lo pintorezco, del humorismo (...)”. Planteó que siguiendo estas pautas: “(...) no impondrán más al niño correcciones tan poco felices”(Mougúin, 1930, p. 472):

Pensando por fórmulas intelectuales, combaten, muy frecuentemente, aquello que les parece una singularidad del lenguaje, como una audacia culpable.



Si se les acusa de atentar contra la personalidad del niño, ahogar su individualidad exclaman: “- No hemos querido eso”- Y es a ello, por tanto, a lo que llegan. (Mouguín, 1930, p. 472)

Con la publicación de este pequeño documento en el que se: “se deploran las correcciones tan poco afortunadas (...)” (Mouguín, 1930, p. 472), *El Monitor de la Educación Común* entreabrió una ventana por la que se veía una niñez con potencia expresiva y singularidad subjetiva: “Di vuelta la flor, cayó la gota de rocío y entonces me pareció que la violeta lloraba” (Mouguín, 1930, p. 471). Cerró la instrucción implorando: “¡Respetemos la espontaneidad infantil!” (Mouguín, 1930, p. 272).

Desde la historiografía de la educación Inés Dussel, ha prologado el primero de ellos con una reconstrucción minuciosa de las consecuencias políticas educativas del texto y la originalidad de la tematización de Mercante sobre el estudio y la enseñanza a los adolescentes (Dussel, 2014). Sin embargo, cuando la historiadora se ha detenido en las especificaciones psicológicas de la paidología de Mercante consideramos algunas diferencias. Dussel ha subrayado el lugar de Mercante como referente en la paidología argentina (como estudio del alumno) y como reformista en la educación (críticas a la enseñanza tradicional que arrastraba los problemas de los planes de 1963 y que consideraba al “alumno portento” (Mercante, 1918, p. 58). Ha señalado que además de su método experimental basado en la estadística científica se caracterizó por una “concepción integral del desarrollo”, poniendo el foco en la “actividad creadora” a través de los más variados procesos atención, percepción, sensaciones y conceptos, concepción que “avizora el escolanovismo de los años 30 o 40” (Dussel, 2014, p. 21). Sin embargo, hemos mostrado detalladamente en los capítulos 2 y 3 de esta tesis, que Mercante minimiza las aptitudes de creación e imaginación en la infancia, sistemáticamente investiga las funciones superiores de la niñez de manera separada (no integral) sin establecer articulaciones entre los temas y prescribe indicaciones pedagógicas para trabajar esas aptitudes también aisladamente (Mercante, 1918, 1930). Además indagamos las afirmaciones de Mercante en apariencia acordes a los principios de la escuela activa y las consideramos de valor nominal en tanto afirmó que no debe llenarse a los alumnos de conocimiento, no obstante, mostramos que las ejercitaciones pedagógicas indicadas presentaban un carácter reproductivo reflejado también en la evaluación de las mismas y las pruebas psicométricas fundamentalmente

medían la acumulación del conocimiento (Mercante, 1930). Dussel ha citado de Mercante que “sería bueno que la pedagogía tomara el afecto como motor” (Dussel, 2014, p. 29), en igual sentido menciona la organización de visitas *open door* y la consideración de los deseos de los estudiantes para la mejora de las producciones cuando “intervienen sus sentimientos y dan vida a sus afectos” (Mercante, 1918, p. 157). Sin embargo, como anticipamos en capítulos anteriores se trata de una mención aislada que no se corresponde con las prácticas de la publicación de 400 páginas (idéntica situación analizamos en el libro *Pedagogía* de 1930) respecto del anecdótico formato de clases paseo de Mercante con un grupo de varones por un periodo acotado que no trascendió como práctica estable ni como pauta indicada en la formación docente, sino como una enunciación ideal. Dussel ha sugerido que la mención en *La Crisis de la Pubertad* a la noción de “deseo” de los adolescentes estuvo apuntalada en el encuentro de Mercante con Sigmund Freud en Ginebra en 1911 mencionado en el texto (Mercante, 1918, p. 21), Aunque propuso esa hipótesis, ha señalado la fragilidad de la auto transcripción de Mercante de la entrevista histórica Freud se interesó por su tesis sobre la pubertad (Dussel, 2014, p. 21). El diálogo denota un pobre conocimiento de la obra del psicoanalista. Así, le hace decir a Freud que «el tratamiento psicoanalítico es una educación destinada a vencer en el individuo los restos de la infancia» (Mercante, 1927, p. 183). En capítulos anteriores analizamos las dificultades de Mercante en el manejo de la teoría psicoanalítica, agregamos aquí que la noción de “deseo” es muy lejana a la misma y puede comprobarse en la siguiente cita considerada por Dussel, aunque no tenida en cuenta por ella para este análisis. En un particular estudio realizado a 956 estudiantes en La Plata (Mercante, 1918, p. 157), sobre de temas de interés para las redacciones, “los púberes quieren escribir sobre temas concretos como el campo, las flores, los paseos, los viajes, la escuela, en cambio propone el deber y la lección, la inmovilidad y la *claustración*” (Dussel, 2014, p. 28). Si hubiera estado presente la noción freudiana de deseo (inconsciente) Mercante lo habría confundido con una pasajera elección consciente de una redacción áulica, -situación que consideramos poco probable-, Sin embargo, la cita sí evidencia nuevamente la subestimación y desprecio los intereses (deseos, sentimientos y afectos) de los alumnos en la concepción psicológica del estudiante en Mercante, borrando con el codo lo que escribió con la mano, al proponer temáticas alejadas de la expresión subjetiva de los “sentimientos y la vida de sus afectos”. En el mismo

camino de indagación en su libro *Pedagogía* Mercante estudia minuciosamente cómo están tratados los temas en el aula mediante el análisis de observaciones pedagógicas documentada en 40 páginas de infinitas preguntas a las que debe atender un buen maestro para producir los procesos de enseñanza efectivos que contemplen la psicología del niño. Extrajimos las siguientes referencias: “*Temas*. - Los temas y la forma en que están tratados ¿responden al gusto del niño?” (Mercante, 1930, p. 394) y “*Láminas*. - ¿Son claras, precisas, despiertan interés, ayudan a la comprensión?” (Mercante, 1930, p. 395). En las 40 páginas de observaciones para el seguimiento de la tarea docente (Mercante, 1930, pp. 367-406) sólo estas referencias constituyen en la totalidad de las preguntas que contemplaron algo de la particularidad de la comprensión, el interés, la afectividad, la motivación y la expresión infantiles (propios de una psicología supuestamente basada en la actividad psíquica como motor).

La pedagogía propuesta por el sistema educativo tuvo expectativas centralistas, sin embargo no logró ser homogénea. Tuvo una postura ecléctica frente a las divergencias que no logró suprimir los debates en las discusiones, aunque quedaron invisibilizados en las producciones editoriales del régimen educativo nacional como mostramos a continuación y en la siguiente sección. Probamos que a diferencia de las advertencias precautorias de la *Revista de Psicopedagogía y ciencias afines* y el *Archivo de Ciencias de la Educación* hubo presentaciones aisladas de psicologías, metodologías de la enseñanza y prácticas didácticas que supusieron otra subjetividad del niño y la niña en la época que nos interesa. Ferreyra y Aubin en su libro “El nene” en 1900, advirtieron a los maestros acerca de las dificultades en la enseñanza y la aparición de las conductas de rechazo de las lecturas por parte de los alumnos, porque en esa actividad todo podía ser sentido externo para el niño, como un ser pasivo que recibía lo que otro hacía. Señalaron que era necesario que los alumnos interpretaran lo que leían desde el siguiente precepto pedagógico: el que aprende, solamente se interesa por lo que hace o descubre y no por aquello que se le da ya hecho. Esto suponía que el niño hiciera un esfuerzo intelectual y se interesara en la lectura identificando en ella algo de la obra propia. Los autores proponían pasos para este esfuerzo de expresión a través del uso de funciones superiores complejas que precisaban de la actividad representativa e imaginativa del niño: formar frases análogas a los enunciados,

correlacionar los enunciados con dibujos, concluir frases con lo sugerido por la imagen (De Miguel, 2002). Estaba presente en esta metodología de enseñanza un concepto activo de lector y de interpretación, en donde se reconocía juego, creatividad, participación e inventiva. Leer estaba asociado a construir y a escribir. Esta concepción de niñez se soportaba en una noción de desarrollo que complejiza y enriquece su subjetividad con su propia actividad generando transformaciones en los procesos intrapsicológicos. La niñez en esa forma de subjetividad no es incompleta ni evolutivamente inmadura, como la que subyace a la categoría de “menor”, y es por lo tanto plausible de sostener la complejización de sus procesos mentales, los vínculos y la relación con el mundo y derechos emancipados ligados a atender a las capacidades subjetivas de la niñez.

### **3.2. Coexistencia de modelos y concepciones de la niñez. Modelos de niñez, modelos de sociedad**

En esta segunda sección del segundo núcleo conceptual, mostramos que el proyecto científico- positivista respaldó prácticas concretas sobre la infancia como si la infancia fuera una sola y reflexionamos sobre los intereses intelectuales que pudieron estar presentes en esa forma de presentar el conocimiento científico sobre el niño, su desarrollo y sus aprendizajes. En esta sección diferenciamos distintas posiciones de los educadores y pedagogos positivistas. Planteamos que existieron formas simultáneas de dirigirse y comprender al niño, paralelas al discurso presentado como oficial que tenían muy distinta perspectiva, con consecuencias radicalmente opuestas en la constitución subjetiva de las prácticas que promovieron. Sostenemos que el horizonte de la niñez podría haber sido muy diferente desde la escucha de otras perspectivas teóricas y prácticas alternativas presentes, aquellas que fueron desdibujadas desde la posición hegemónica del normalismo. Sin embargo, a diferencia de esos valiosos estudios, avanzamos aquí en las razones que pudieron haber tenido para la exclusión de algunas de estas versiones, incompatibles entre sí propuestas interpretativas sobre la infancia, entendiéndose como interpretaciones que tienen un correlato de alojo y expectativa sobre las niñas y los niños en la sociedad. Por último, planteamos que las versiones son menos compatibles entre sí que la articulación de sistemas discursivos de abordajes disciplinares entre la psicología o la pedagogía y las políticas públicas. Agrupamos las versiones desde las miradas disciplinares en modelos que

identificamos sobre la manera de concebir la niñez respecto de un modelo de sociedad, caracterizados atendiendo a dos criterios: la concepción de la subjetividad infantil y la expectativa social sobre la niñez.

Los boletines oficiales en educación del ministerio público se mostraron como si tuviesen una consistencia homogénea en sus publicaciones, como si a comienzos del siglo XX hubiera habido una sola forma de pensar un niño argentino, y en las teorías psicológicas ofrecidas a la pedagogía. Mostramos en los capítulos anteriores (y en las anteriores secciones de este capítulo) que hubo puntuales presentaciones esporádicas de otras formas de concebir la infancia en esas publicaciones, sin embargo no fueron retomadas ni confrontadas desde la crítica por los autores más representativos utilizando la herramienta más habitual de la hegemonía, ignorarlos. También hemos probado (en los capítulos 2 y 3), que hubo omisiones y sesgos a las recepciones parciales de autores extranjeros que no conciliaban con sus desarrollos conceptuales, que las lecturas parciales podían representar una intencionalidad (no limitada por el acceso a las fuentes, ni adjudicables a la manera de hacer ciencia de esa época como mostramos en los capítulos 1 y 2), o que combinaron perspectivas que pertenecían a proyectos disciplinares muy diferentes en puntos clave de la teoría. Junto al análisis de los documentos fuente seleccionados relevamos meritorios e inestimables estudios sobre la educación argentina a comienzo del siglo pasado hubo diferentes miradas sobre el sujeto pedagógico identificando allí diferentes concepciones psicológicas de infancia para la escuela como ha planteado Puiggrós en las versiones de la vanguardia, el normalismo y la escuela nueva, Carli desde el sistema educativo argentino o Barrancos en la infancia de las vanguardias, para agrupar las versiones de las miradas disciplinares sobre la niñez respecto de modelos de sociedad para lo cual atendemos a dos criterios: la concepción de la subjetividad infantil y la expectativa social sobre la niñez. Ambos se oponen en la expectativa del investigador respecto de la plasticidad subjetiva y la proyección de la niñez en términos políticos (educar para qué, el lugar de esos niños en la sociedad, efectos de la autonomía/ obediencia en el contexto social). Consideramos que esta distinción permite un planteo original sobre el saber ligado a la infancia y las prácticas concomitantes en la historia y en el presente. ¿Para qué observar, analizar, estudiar, interpretar, enseñar, civilizar, escuchar al niño y a la niña?

La mayoría de los normalistas concibieron al niño genérico representado en el alumno modelo. Rodolfo Senet, pedagogo positivista que estudió en la Escuela Normal de Profesores de Capital, Profesor de la Universidad de Buenos Aires y La Plata, definió la psicología infantil como un conjunto de saberes con fronteras precisas y la educación como su ámbito de aplicación inmediata (Senet, 1911a, 1911b). Atendió al “factor individual” en la determinación del comportamiento, advirtió de diferencias llamativas entre los sujetos, afirmó que no debía medirse a todos los niños con la misma vara y descartó caminos únicos para la corrección, rehabilitación y educación de los alumnos. Pero este sujeto individual de la investigación psicológica y pedagógica fue definido para optimizar el control social y no la libertad individual o las particularidades subjetivas del niño, estableció así de alguna manera una equivalencia entre la indisciplina, la delincuencia y la desadaptación.

La diferencia individual, fue entendida por Senet como el sesgo y la distorsión de la norma, era destacada para agilizar la detección, vigilancia y supervisión de la conducta del niño y su entorno familiar pernicioso. Senet aceptó que la actividad del alumno era necesaria, como imposición orgánica y como mediación para alcanzar el orden social esperado y natural (Senet, 1911b).

Senet en su afán de control del proceso educativo atendió como “táctica” tanto a las distorsiones de los alumnos como a las de los docentes, que podrían desviar los procesos necesarios para la normal educación. Tuvo que advertir a los maestros en pautas minuciosas para asegurar el sendero normal, por ejemplo listó las “preguntas impropias para educar e insuficientes para instruir” (Puiggrós, 1990, p. 270). Senet sobre todo desechó las preguntas individuales, porque supuso que las preguntas individuales incitaban a pensar a un solo sujeto y la preocupación del autor por el contrario era la recepción áulica. Intentó asegurar métodos que garantizaran procedimientos para todos a la vez que tuvieran eficacia en cada individuo.

La educación, pues, se pone al servicio de la etapa evolutiva que recorre la colectividad y dirige así las aptitudes de los educandos en el sentido que le conviene actualmente.

(Senet en Solari, 1949, p. 212)

Así el maestro no debía utilizar preguntas que tenían respuesta “sí o no”, ni una pregunta que diera lugar a muchas respuestas o que contuviera una alternativa. Senet no estimuló las respuestas simultáneas porque favorecían el desorden y entonces ayudaban a tapar a los

más retrasados. Como alternativa que resolvía la masividad sugirió “mecanizar” a los alumnos para obtener una contestación simultánea, una especie de metodología para el control de todos con censor en el cada uno.

Consideramos que la perspectiva de sujeto pedagógico de Víctor Mercante es afín a esta expectativa social de la infancia con vistas al progreso nacional. El flamante pedagogo fue Director de la Escuela de Mercedes por 12 años donde sucedió a Vergara cuando éste fue sancionado, Inspector del Sistema Educativo Nacional, vinculado a Joaquín V. González, Ramos Mejía y Veiga, en el espacio académico estuvo a cargo de la Sección Pedagógica de la UNLP desde 1906, y en el profesional miembro de la Sociedad Psicológica de Buenos Aires (Lionetti, 2006, p. 8), representando espacios de poder y saber sobre la infancia además de sus cuantiosas publicaciones y participación de espacios de discusión pedagógica. Mercante puso el foco en educar simultáneo y parejo a la totalidad del grupo áulico para generar eficacia en el esfuerzo educativo nacional. Consideró que la pedagogía debía actuar sobre la “masa” estudiantil, desde un concepto de multitud que permitió articular al todo como sinónimo de educación eficiente, unificando un colectivo (Carli, 2002a; Puiggrós, 1990). No obstante, esa idea de “masa” inspirada en las tempranas lecturas lombrosianas le permitieron comparar la numerosidad de las aulas con una “humanidad brutalmente amontonada” para ser “domesticada por un maestro” en palabras de Mercante (Lionetti, 2006, p. 9). Consideraba debilidad en la voluntad de la juventud argentina efecto de la “guerra racial” producto de la presencia de la “vida inferior” de “razas” negra o india, prejuicio latente de las que quería sortear con el recurso de homogeneidad de los grupos áulicos (Lionetti, 2006, p. 9). La idea de evolución se prestó para resolver una pedagogía para los grandes grupos uniformados por nivel educativo alcanzado sino por semejanzas en su naturaleza física, en su intelecto y moral, para abordarlos con la misma estrategia educativa. Los tipos diferenciados, por ejemplo que distinguía al “incorregible habitual” del “ocasional”, permitieron ordenar clases para corregir los elementos perjudiciales y las propensiones malignas propias de esos niños. Las estadísticas, la antropometría y los test se ajustaron a la perfección a los cálculos de masa señalando los bordes de la norma con la herencia y la raza.

Mercante consideró, que los grupos que desplegaban exitosamente las funciones superiores tenían que tener estrategias educativas diferenciales, respecto de los que se

desenvolvían elementalmente con funciones inferiores, adaptándolas a las capacidades de las razas. La masa debía educarse en segmentos homogéneos ajustados a la escala natural de las diferencias (Mercante, 1927). Los grupos debían ser parejos en atención, memoria e inteligencia para lograr eficacia educativa a partir del grado de homogeneidad del grupo en términos físicos, intelectuales, morales y culturales. La clasificación y diagnóstico psicológico anticipado de los alumnos era indispensable para conformar las homogeneidades grupales ideales. El examen, la clasificación y la vigilancia se volvieron instrumentos perfectamente adecuados para asegurar científicamente la educación común. Los maestros podían ser cultores de la niñez, pero ésta estaba determinada por la fisiología y la biología hereditaria (como mostramos en el capítulo 2 y 3) que además reproducía la desigualdad social (Dussel, 2014, p. 18). Afirmó: “Averígüese la aptitud del niño para aprender antes de empezar una enseñanza” (Mercante, 1918 en Dussel, 2014, p. 19). Entre las pruebas que consideraba debía someterse el niño (de aptitud y psicométricas) para homogeneizar las aulas, también estaban las antropométricas que lo clasificaban según su raza reproduciendo segregación social, la “escuela niveladora única” era “antinatural” (Dussel, 2014, p. 20). Sus valores no epistémicos le permitían en nombre de la ciencia desplegar la expresión: “La experiencia ha probado que hay alumnos sin capacidad para aprender” (Mercante, 1918, p. 72). Por lo tanto, podía apuntar a una selección de los mejores “sin condescendencia” para obtener una población con la “mentalidad robusta de los países llamados a no ser esclavos y a realizar empresas superiores sobre la tierra” (Mercante, 1918, p. 311). Como mostramos en los capítulos 2, 3 y 4 las desigualdades raciales estuvieron acompañadas de discriminaciones de género (las niñas debían conocer su “situación sexual y el papel que le incumbe en la vida” (Mercante, 1918, p. 104); y de clase (Mercante llamaba “obreros o “la juventud” según el destino social a los jóvenes de misma edad (Dussel, 2014, p. 33) desde categorías morales y naturales (Dussel, 2014, p. 28). Como ha afirmado Dussel, podía haber peligrosos frutos de un “zurdismo moral y psíquico” (Mercante, 1918, p. 418) producto de problemas “higiénicos y étnicos”, no políticos ni pedagógicos (Dussel, 2014, p. 33).

La regulación de la enseñanza del Consejo Nacional de Educación, anticipó y controló la forma de dictar los contenidos de las lecciones. Se entrometió en el aula para que no hubiera diferencias en la tarea docente que boicotearan el orden educativo. Puede observarse esa vigilancia y control en los documentos formativos para los docentes, por



ejemplo, de un plan de *Lecciones referentes al cuerpo humano* de primer año. Este plan indicó que los niños debían aprender el nombre y posición de todos los miembros del cuerpo humano, y a continuación el “*todos*” estaba explícitamente contenido en el acotado conjunto finito que tenía que mencionar el maestro: la cabeza, el pescuezo, el pecho, el abdomen, los brazos (derecho e izquierdo), las manos y los pies. La lección también explicitó el uso y el movimiento del cuerpo infantil que debía indicar el maestro como esperable, disciplinándolo. Determinó, el hacer productivo y laborioso de cada miembro (cada brazo, la mano izquierda, la mano derecha, posición de las piernas); los alumnos debían comprender que la estructura corporal era adaptada al uso. Además correspondía a los maestros advertir de los abusos de estos miembros y de los favores que se podían hacer con las manos, los pies y los labios (*Lecciones referentes al cuerpo humano*, 1901, p. 378). Nada debía ser dejado al azar, aunque se confiara al maestro la misión civilizatoria ésta no debía ponerse en manos de la autonomía de la libertad de cada docente. Dentro de esta publicación figuraba el detalle del plan de clase, *Una lección sobre las manos* para alumnos de primer año. Contempló la exhaustiva lista de 66 “preguntas ó órdenes”, muchas de ellas con sus respectivas respuestas, de una clase normal:

¿Cómo son las manos de tu padre Enrique? ¿Por qué son fuertes? ¿Cómo debemos cuidarnos las manos? ¿Cómo deben hacerlo las niñas? ¿Cuáles son las manos que debemos querer mucho? ¿Qué hacen las manos de tu madre, María? ¿Cómo debemos tener las manos? (Limpias, serviciales y cariñosas). (*Lecciones referentes al cuerpo humano*, 1901, pp. 378- 379)

La instrumentación de la pregunta por el maestro en la clase fue escrupulosamente determinada desde una psicología científica que buscaba consecuencias eficaces en la pedagogía, con el estudio de metodologías extranjeras que garantizaran seguridad al docente en el método y efectos en el alumnado. Flament como pedagogo, afirmó citando a Collard, que hay una “ciencia de la interrogación” y que esto era casi todo el arte de enseñar. Los extractos citados en *El arte de preguntar* de 1900, eran del *Bulletin bibliographique et pedagogique del Museo Belga*; un folleto escrito por F. Collard, profesor de pedagogía y filología en la Universidad de Lovaina (Flament, 1900).

La pregunta sencilla no debía resolverse por sí o por no sin prueba alguna, ni encerrar parte de la respuesta, ni hacer extraviar al alumno. Las preguntas debían ser claras,

correctas, breves, sencillas, proporcionadas a la fuerza intelectual de los alumnos, en relación con el objeto final de la lección, para conseguir respuestas *irreprochables*, o sea justa, entera, clara, concebida por el alumno interrogado y directa (Flament, 1900, p. 820).

La instrucción minuciosa para los maestros también determinaba quiénes de la clase debían ser los interrogados (Flament, 1900, p. 821). El maestro debía interrogar sobre todo a los que no levantaban el dedo, especialmente a los distraídos, considerando la inteligencia, el saber y el carácter de cada alumno al interrogarlo. Aclaraba citando a un reconocido médico, Naegelsbach que “no son las personas sanas, sino antes bien las enfermas, que necesitan del médico” (Flament, 1900, p. 821), continuando el paralelo entre distorsiones al orden normal: salud/educación, enfermo/alumno de mal rendimiento y médico/ maestro. También fue regulada la forma en la que el alumno interrogado debía contestar. Prescribió hablar alto para que puedan ser oídos por todo el auditorio sin el menor esfuerzo, ya que expresarse en voz baja era señal de descortesía para los que escuchan, o era indicio de saber insuficiente. Estableció que la respuesta debía ser recibida con atención y sin precipitación para corregir o aprobar. Si la respuesta era buena, Flament permitía elogiar al alumno, “pero sin abusar”, el maestro no debía repetir la respuesta si ésta no tenía importancia capital (Flament, 1900, p. 821). Si la respuesta era defectuosa, el maestro debía buscar la causa del error o del silencio, además corregirla o hacerla corregir: “Las preguntas deben ser hechas en voz bastante alta y con bastante lentitud, *marcando el vocablo principal*. Minutos de recogimiento en toda la división. Los alumnos revelando en *silencio* su disposición a responder. Designación *precisa* del niño interrogado (uno solo)” (Flament, 1900, p. 821).

Collard en su folleto desterró toda respuesta colectiva combatiendo la respuesta simultánea e indicó que la interrogación necesaria para la instrucción primaria debía ser precisa, es decir, no admitir más que una sola buena respuesta, la que el maestro tenía a la vista. Flament, coincidió con estas decisiones para la clase, pero mencionó que las respuestas colectivas podían recomendarse para las clases numerosas como medio de conservar la atención en todos los alumnos y eran aconsejables para ejercitar la memorización. Aludió brevemente la posición de otro pedagogo, Schrader, que consideraba las preguntas indeterminadas en la enseñanza, porque pueden dar variedad a la

interrogación, le comunican libertad al alumno y atraen la atención del mismo gracias a la diversidad de las respuestas que el maestro hubiera descuidado (Flament, 1900, p. 820).

Nos interesa esta discusión esbozada apenas en el artículo de Flament porque muestra que en el escenario internacional había otras miradas sobre el despliegue del pensamiento del alumno, estilo y objetivo de clase muy distinto, que suponía otra manera de explicar la psicología del niño y la niña en situación de aprendizaje, otra forma de vínculo e interacción, así como otra expectativa puesta en la enseñanza. Veamos si alguna concepción semejante tuvo asidero en la reflexión y las implementaciones prácticas de la psicología en la pedagogía argentina.

Planteamos que las diferencias en la concepción de la niñez y de la noción de sujeto pedagógico fueron disputadas incluso entre discípulos de un mismo maestro. Por ejemplo Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná, fue garantía de la formación de maestros como modelo normalizador de la educación primaria. Scalabrini, italiano krausista, incorporó a esa Escuela Normal a Charles Darwin, Florentino Ameghino y Augusto Comte como lecturas con elementos positivistas, que modificaron su posición filosófica impregnada de los principios de la libertad. Pedro Scalabrini tuvo como discípulo a Mercante a la vez que posibilitó otras voces diferentes a las normalistas como la voz de Carlos Vergara. Hacemos nuestros los valiosos aportes que desde la historiografía de la educación han establecido puntos en común y diferencias entre ambos autores (Carli, 2002a; Dussel, 2014; Lionetti, 2006; Puiggrós, 1990; Tedesco, 1986) distinciones que orientamos desde la perspectiva de análisis que nos interesa centrada en la concepción de niñez, el lugar dado a la expresión subjetiva y expectativa respecto de la infancia. Inés Dussel ha juzgado que el punto en el que Mercante puede encontrarse con Vergara es desde el movimiento de reforma educativa, en la propuesta de una pedagogía científica y crítica al sistema tradicional de enseñanza al que ofrecieron propuestas muy diferentes (Dussel, 2014, p. 13). Afirmamos que Vergara no era normalista aunque sí positivista. Carlos Vergara resaltó el costado krausista de Scalabrini en la experiencia educativa de Mercedes, en la escuela donde ejerció como director y en la que esgrimió principios irreconciliables con los que planteamos en la primera parte de esta sección. Alteró el vínculo pedagógico modificando los bastiones del normalismo. Los alumnos con poder y opinión, los maestros con autonomía en las

decisiones, fluctuó el tiempo y el espacio escolar centrales en el disciplinamiento de las rutinas del control social. Se negó a aceptar un modelo repetitivo desde una perspectiva intuitiva que reforzaban motivos políticos pedagógicos (Carli, 2002a; Puiggrós, 1990). Colocó en primer plano el deseo infantil en procesos educativos (Carli, 2002a). Acusado de loco y ególatra, fue separado de su cargo por desgobierno e inmoralidad y restituido por los inspectores del sistema que no pudieron demostrar baja calidad en la enseñanza de su Escuela Normal.

Queríamos nosotros, que los alumnos aprendieran a estudiar y a progresar por sí solos. Lo que generalmente se hace es que los alumnos sean recipientes despreciables, incapaces de pensar por sí, de modo que luego salen a fracasar en la vida o a ser esclavos de los déspotas. (Vergara en Puiggrós, 1990, p. 66)

Vergara afirmó que la delincuencia no estaba en relación con el analfabetismo, sino en relación con la falta de libertad, ya que la escuela que enseñaba a doblegarse y subordinarse era una fábrica de criminales.

Es que suprimir el analfabetismo no es suprimir el delito; abrir una escuela no es cerrar una cárcel. Si así fuera, no delinquirían sino los analfabetos y los que no hubieran tenido la fortuna de gozar de los beneficios de la escuela. Y las estadísticas precisamente atestiguan lo contrario. En la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, los delincuentes alfabetos aprehendidos durante el período de 1883 a 1906 han superado en más del triple a los analfabetos (...), lo que indica ninguna correlación entre la ignorancia y la delincuencia. (Vergara en Puiggrós, 1990, p. 64)

La revolución de Vergara alertó al entorno de tendencias comunistas anárquicas, que se menguaron con la explicitación de un positivismo evolucionista y biologista que aseguraba un cambio ligado a un progreso en el pasaje de la violencia a la construcción pacífica. Este enfoque krausista-positivista le permitió permanecer en el sistema sin ser expulsado del todo de la familia normalista (Puiggrós, 1990). La perspectiva de Vergara fue una filosofía teórica con consecuencias que se llevaban a la práctica, acciones dirigidas con contenido político que podían articularse con demandas democráticas populares en la educación. Vergara bregó por educar “libertad”, en libertad y para la libertad, sin oligarquía ni elitismo. La educación autoritaria suponía falta de armonía con la herencia y el medio social produciendo enfermedad, corrupción e ineptitud. La armonía entre la herencia y el ambiente incluía las

limitaciones heredadas y un holismo religioso contenido en el evolucionismo científico, corroborado para él en que Dios creó al hombre de acuerdo con las leyes generales de la vida.

El sujeto pedagógico de Vergara se sostuvo sobre el individuo, como el subjetivismo de Krause, pero no se caracterizó por ser depositario de una educación o subjetivado a partir de una desviación, no representó el tipo grupal indisociado de la masa, y tampoco fue el representante de un grupo diferenciado. El sujeto pedagógico de Vergara era necesariamente libre, creativo, productor y social, se reconocía a sí interactuando democrática y cooperativamente con los otros hombres. También contemplaba equidad en la dignidad para varones y mujeres. Las prácticas educativas sobre esta idea del niño, motorizadas por la espontaneidad, la tendencia al bien y la autonomía infantil en la escuela, tomaron una forma radicalmente opuesta a las anteriores de Senet y Mercante, aunque desde categorías conceptuales bautizadas con el halo del positivismo científico. La perspectiva de Krause sobre el bien moral, en su libro *Ideal de Humanidad para la vida*, la unidad de la humanidad puede ser tomada como un precedente a la idea de los derechos humanos desarrollada décadas después, retomaremos este tema en la siguiente sección.

Señalamos en capítulos anteriores que los autores normalistas tuvieron acceso a las publicaciones internacionales de la Escuela Activa, citaron sus aportes de manera sesgada y aplicaron parcialmente sólo algunos postulados (como mostramos en los capítulos 2 y 3). Una de las pocas propuestas pedagógicas que tomó completa la propuesta de la Escuela Nueva fue la de Clotilde Guillén de Rezzano (1880- 1951) pedagoga argentina directora del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, que impulsó la tendencia pedagógica reformadora que organizaba la propuesta alrededor de centros de interés de los niños y las niñas. Clotilde Guillén hizo circular que para tener presente el espíritu escolanovista trajo de su viaje a Europa el cuadro de Ralph Hedley "*The Old School*" de 1904 y así recordar lo que no se debe hacer en la escuela. En la imagen los alumnos se ven temerosos frente al maestro con disposición al castigo físico tomando lección en un aula con mobiliario estructurado. La gracia del cuadro era que había que "Recordarlo como quien se ata un hilo en el dedo, o deja un libro salido de la fila en el estante para que tropiece con la vista, y así recordar lo trascendente" (Guillén de Rezzano, 1928). La imagen opuesta era la de los niños con las manos en las cajas de arena construyendo en contacto con las cosas,

activos partícipes de su educación en movimiento. En la enseñanza que se implementó en 1909 en el Normal N° 5 era central que los niños adquirieran conocimientos según sus capacidades, no como un adulto pequeño sino como un sujeto de características específicas. Sin embargo, en *Una visita a la Escuela Normal N° 5. La escuela activa*, artículo en la *Revista Elevación* entrevistó a Clotilde de Guillén, señaló que las formas libres basadas en el interés y la actividad infantil estaban habilitadas para el primer grado y el segundo pero no los subsiguientes sin una explicación sobre la modificación de las propuestas didácticas en niños más grandes. Consideramos que este corte desarticulaba una propuesta integral y continua en la complejización de la educación en la infancia sin un corpus teórico que fundara al mismo.

Podemos encontrar con cuidado en algunos artículos puntuales de *El Monitor de la Educación Común* muestras de otro abordaje subjetivo atribuido al niño contemporáneo del aplastante discurso oficial. Aunque *El Monitor de la Educación Común* era una publicación del Consejo Nacional de Educación, dirigido por Juan M. de Vedia y donde J. V González fue por años miembro vocal; encontramos esporádicos visos de otras maneras de concebir la infancia, que confrontaban el discurso oficializado para todas las escuelas de la nación. El maestro Adolfo Navarrete en 1909, instalaba el *Derecho ilimitado de preguntar* como un invisible de la educación común en el boletín oficial. Afirmaba que aunque mucho se habló y escribió sobre la nueva escuela y sus reformas, nadie se acordó “de proponer el derecho ilimitado del niño de hacer preguntas al maestro en substitución del plan de enseñanza” (Navarrete, 1909, p. 311). Aseguró que si dejaban al niño preguntar, lo haría con frecuencia, y esta habilitación iba a mostrar cuál era “el sinnúmero de asuntos que le interesa” (Navarrete, 1909, p. 313).

En una traducción publicada en *El Monitor de la Educación Común* se resaltaron las ventajas de la nueva educación del kindergarten, consideraba que los niños teniendo su atención bien cultivada adquirirían conocimientos de manera feliz. Así aprendían sin gastar las fuerzas intelectuales, sin esforzar nada del cerebro hasta a la edad en que entraban al primer grado de la escuela primaria (Mann, 1899, p. 931). Como nota de color, y continuando con la resistencia de la época a lo distinto, mencionamos que la publicación identificaba como autora a “la esposa de Horacio Mann” (Mann, 1899, p. 929), Mary. Los

editores consideraron suficiente para identificar a la autora en la publicación, que figure completo el nombre de su marido.

Otros pensadores de la educación filtraron su manera diferente de pensar la infancia cuestionando el modelo autorizado, acercando lecturas extranjeras por ejemplo del alemán. Hartmann en 1901 señaló que en la educación generalmente se descuida, con perjuicio de los niños, del maestro y de la enseñanza, que no se les enseñaba a los alumnos “qué han de hacer para aprender” (Hartmann, 1901, p. 13). El autor consideró que debía distinguirse entre el aprendizaje que tiene por objeto el saber una destreza exterior, y el aprendizaje cuyo objeto es conocer la posesión íntima del asunto. Arengó lamentando la sordera de su entorno: “Enseñad cómo se aprende!” (Hartmann, 1901, p. 13).

Desde otra perspectiva Arturo Henry visitó la escuela elemental sin libros bajo la dirección de la Universidad de Chicago en 1901, llamada Laboratorio para niños de 4 a 10 años. Comunicó sorprendido que allí los niños progresaban rápidamente en la lectura y escritura, porque amaban todo lo que ellos hacían (Henry, 1901, p. 1). Los niños tenían prisa por ir a la escuela y no la dejaban sino con disgusto, pues ella era el lugar en donde se divertían más. La libertad física les estaba enteramente permitida, porque los maestros creían que un niño “piensa mejor y progresa más si su cuerpo se desarrolla sin sujeción” (Henry, 1901, p. 2). Proyectó que si esta forma de educación escolar repercutía en la universidad, ésta empezaría a estar dispuesta para secundar y favorecer la evolución natural de los espíritus y de las aptitudes que se revelan libremente.

Si bien; esta perspectiva era opuesta a la de la posición que señalamos se instaló como oficial, compartía en el fondo del escenario del postulado evolucionista de la época, que garantizaba el estatuto de ciencia estableciendo un paralelo entre la filogenia y la ontogenia. Los niños comenzaban su educación como la humanidad comenzara la civilización, adquiriendo grado por grado los conocimientos, un grupo de niños “empezaba sus estudios como los hombres primitivos principiaron a vivir”, como “pequeños salvajes” tanto en sus saberes como en sus costumbres (Henry, 1901, p. 2). No obstante el foco que nos interesa señalar, es que Henry observó que esa enseñanza estaba basada en el estudio de la vida, centrada en la acción infantil motivada y placentera y guiada por intereses genuinos de las niñas y los niños. Nos interesa particularmente la presencia de esta publicación entre los artículos del Consejo Nacional de Educación. Cómo el órgano de difusión y adoctrinamiento

de *El Monitor de la Educación Común*, tenía una política de contenidos lo suficientemente unificadora. Sin embargo, unos pocos documentos como éstos, prueban que entre los intelectuales ocupados en la infancia convivían otras concepciones de niñez, contrarias a ese discurso, fundadas por especialistas de la época. También muestra cómo la adhesión al evolucionismo y el cuidado por una metodología positivista, como planteamos con los intereses intelectuales de Vergara, no obligaba a los autores a adoptar una visión de la infancia necesariamente obediente y pasiva, sino que ese escenario quedaba habilitado por las valoraciones no epistémicas de tipo ideológico político del autor.

Mostramos que el acento en la concepción de infancia de la escuela de enseñanza experimental sin libros modificaba, para Henry, todos los demás elementos del desarrollo infantil y la estructuración de vínculos, con los otros y la cultura. Lo central para el autor consistía en despertar el interés del niño por lo que hace. Al niño allí categorizado el ruido no lo distraía de su trabajo, pasaba del goce a lo útil, y del juego al deseo de conocer, calcular y comparar. Discurría Henry conmovido: “¿La verdadera educación no es siempre experimental? ¿Hay dos individuos absolutamente iguales? ¿No es un problema nuevo cada niño que viene al mundo?” (Henry, 1901, p. 3).

El Sistema Nacional de Educación se había propuesto como objetivo una alfabetización básica universal que sostuviera los principios ciudadanos que permitiera la accesibilidad del voto nacional. Tuvo que atender a otro problema para lograr eficacia en la producción de ciudadanía al interior de la escuela en todo el país. Se habían implementado las Escuelas comunes sostenidas por el Estado, las Escuelas de Aplicación anexas a las Normales que dependían del Ministerio Público. No obstante, también estaban las Escuelas privadas sostenidas por particulares o corporaciones que no respondían a directivas estatales y muchas veces se negaban a socializar datos estadísticos y datos de contenidos curriculares. Los datos estadísticos de la Capital del país en 1892, por ejemplo, presentaban 128 establecimientos de Escuelas Comunes, 2 instituciones Anexas, contra 200 Escuelas Privadas. Nos detenemos en estos datos porque nos muestran un quiebre en la homogeneidad educativa oficial efectiva. Estas cifras desatendidas en las publicaciones y lecturas centradas en el éxito del normalismo representaron un verdadero peligro. El problema radicaba en que las escuelas privadas escapaban a la centralización de las líneas



impartidas para unificar la ciudadanía y al control de los datos poblacionales. La autonomía de las instituciones educativas era un riesgo de alto costo para el proyecto nacional, algunas comunicaciones oficiales de *El Monitor de la Educación Común* declararon que era un riesgo que existieran instituciones educativas no inspeccionadas por el sistema nacional y pusieron el grito en el cielo respecto de la autonomía de las mismas: “Hay muchas personas que ejercen la enseñanza sin creerse en el deber de suministrar datos estadísticos, ni dar aviso de la existencia de sus escuelas á las autoridades” (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553). Los cuestionamientos a los establecimientos no estatales eran manifiestos, directos y expresaban desazón:

Pensarán tal vez que en este país todo el mundo tiene el derecho de enseñar y aprender conforme á lo prescripto por la Constitución, y sin que ese derecho pueda ser reglamentado por disposición alguna (...) sólo por excepción se ha pretendido en este país limitar ese derecho. (Zubiaud y Pizzurno, 1892, p. 553)

Estos temores explicitados en los documentos oficiales frente a la diversidad de criterios educativos no alineados al sistema, advertían indirectamente de la incomodidad a la pluralidad de concepciones sobre la infancia. Ponía de manifiesto que no alcanzaba con alfabetizar a la población si las pautas y los procedimientos pedagógicos no eran verticalistas y centralizados. El discurso normalista positivista no se instaló en el vacío de sentidos, pero tampoco se desplegó desde su hegemonía en uniforme y pacífico silencio, lo que nos permite afirmar que no se trató de un silenciamiento ingenuo sino imperativo e intencional. Desplazó otros saberes como el discurso pedagógico eclesiástico, los discursos pedagógicos populares familiares, de los maestros criollos y de los inmigrantes educadores. El modelo oficial se erigió sobre el precepto de disciplinar al educando en el sentido foucaultiano, a través de técnicas de distribución espacio- temporales y acuerdos sobre la población que precisaban del aislamiento y la clausura para unificar e instalar una enseñanza.

La organización de las posiciones en esta sección disimula las infinitas versiones de concepción infantil para proyectar en el niño o la niña un futuro a través de la educación, con el fin de formular preguntas que han costado explicitar en las disciplinas que estudian la niñez desde una perspectiva científica (de una psicología aplicada a la escuela pública a comienzos del siglo XX en la Argentina), y muchas veces en aquellas que la historian. ¿Qué

estatuto de sujeto tenía ese niño objeto de estudio psicológico que era depositario de categorías académicas útiles para la escuela y el progreso nacional? ¿Qué expectativas tenían sobre esa manera de entender la infancia? ¿Para qué estudiar la infancia?

Planteamos que las tradiciones de investigación asumidas, los intereses intelectuales y las innovaciones propuestas que constituyen los modelos psicológico y pedagógico de niñez implican una concepción política de sociedad. Mostramos la multiplicidad de posiciones en juego con algún ejercicio de poder, la intervención de las instituciones, la incorporación de las transformaciones de sentidos de la dinámica social, las resistencias de los autores a elementos dados por ciertos en su época y de tantos otros aspectos que impactaron en las concepciones de la niñez, que analizamos en esta tesis como necesarios para reconstruir un escenario sensible y complejo de sentidos particulares y coyunturales a ese momento histórico (los medios de comunicación, las tradiciones lúdicas, los objetos culturales que marcaban el cotidiano del niño y la literatura). Sin embargo, consideramos que la identificación de múltiples variables no es incompatible ni disuelve las asimetrías de poder ordenadas por los sectores que administraron el Estado -que trabajaron para acceder y sostenerse en ese lugar-, si bien mostramos en este recorrido no consiguieron una homogeneidad de las concepciones y los procedimientos pedagógicos sobre la infancia, ni la legitimación y el ejercicio absoluto de todas sus prácticas. Planteamos que las posiciones hegemónicas no son posiciones totales, por más concentración de poder y apremio que tengan para el logro de sus objetivos. Demostramos en los capítulos precedentes que el ejercicio de la autoridad de las prácticas educativas hegemónicas pudo intentar ser rigurosa pero que no logró ser absoluta (en tanto que despierta la resistencia de otras voces científicas que disienten en su formación, convicción y perspectiva) ni absolutamente eficaz (como advertimos en las resistencias subjetivas de las voces niñas y de los niños objetos del normalismo). Podría pensarse que en aquellos tiempos no se advertía la pregnancia política, o que se tratara de una influencia o consecuencia no intencional. Para desalentar esta posición, y probar que no se trata de una pretensión anacrónica, mostramos a continuación que estos actores, protagonistas de los avatares y destinos de la primera psicología científica aplicada a la pedagogía argentina, advertían las consecuencias políticas de sus elaboraciones y sus prácticas disciplinares. Consideramos como ejemplo categórico a Mercante desilusionado por la rápida derogación de la reforma educativa de la Escuela

Intermedia de Saavedra Lamas en 1916, solicitó a fundamentar científicamente con *La Crisis de la Pubertad* (Mercante, 1918), herido en su coautoría. Hacemos nuestra la lectura que Lucía Lionetti hace de la escena, en tanto es coincidente con otros análisis que venimos realizando sobre la posición política del autor a lo largo de esta tesis. Lionetti define al pedagogo como “agente político” y al texto mencionado como un “ropaje científico de una discusión pedagógica”, instrumento y “expresión de la reacción ideológica” (Lionetti, 2006, p. 19). Como ha señalado Inés Dussel (Dussel, 2014). Mercante afirmó que ese libro “es una doctrina” y “servirá de guía al legislador y de fundamento a los planes y métodos” (Mercante, 1918, p. 48). También que: “Detrás de la ley escolar y del arte de enseñar hay una ciencia o debe haberla” (Mercante, 1918 en Dussel. 2014, p. 19) y esto podía ordenar el paso de las reformas. Curiosamente el “punto de partida” de Mercante no era el de la elite que cuestionaba las ilusiones migratorias de ascenso social, ya que su procedencia era de aquellos que habían ascendido siendo hijo de humildes inmigrantes, sino con las huellas del pasado personal casi desaparecidas al decir de Adriana Puiggrós (Puiggrós, 1990, p. 144), como aquel que cierra la puerta una vez que ha pasado. Mercante veló explícitamente la política detrás de las prácticas educativas cuando no acompañó sus intereses personales, políticos e intelectuales, sentenció que la reforma de la Escuela Intermedia “fracasó por demasiado intereses creados” (Mercante, 1918, p. 48). Aunque Mercante consideraba que toda la población se beneficiaba con la educación, Dussel ha citado del normalista: “El afán igualitario solo da una felicidad efímera” (Dussel, 2014, p. 20). El tecnócrata de la reforma – “no en dirección emancipatoria ni libertaria” (Dussel, 2014, p. 32)- jugó en contra de la escuela que suponía integración social entre ricos y pobres y a favor de una segmentación social reproductora, racista y excluyente con el artilugio de atribuir ciclos escolares a sectores sociales.

Los reformadores y tecnócratas trabajaron arduamente para estar en el poder e instalar políticas públicas que precisaron de teorías y prácticas concretas, armónicas con los sentidos rectores de la manera de ver la sociedad. Como perspectiva de análisis de esta tesis sostuvimos las ventajas teóricas de no concentrar las relaciones de poder de manera monopólica en tanto la simplificación anula la complejidad de las agencias que componen un momento histórico particular dado. Sin embargo, consideramos que esto no significa anular las intenciones de concentración de poder de los actores. El reconocimiento de los sistemas

educativos como instrumento de transformación de la sociedad fue explícito en los actores de comienzo de siglo XX como política nacional. Otros señalaron en la educación una herramienta para el mantenimiento de los intereses y las aspiraciones de la estructura económica de las clases sociales de los diferentes momentos históricos. Aníbal Ponce en 1934, dicta unas Conferencias que son publicadas en 1937 como *Educación y lucha de clases*, en las que señala la educación como un procedimiento utilizado por las clases dominantes para preparar la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones convenientes para mantener el orden social. La clase que domina, domina también desde la educación que promueve, no hay educación neutral (Ponce, 1937/ 1975). En las conferencias de 1934 la política de la educación estaba tematizada. Hemos mostrado algunas paradojas de la educación pública argentina, donde a veces estos discursos fueron más sutiles y esgrimidos en el nombre del bien y de la buena administración, y otras veces mostraron una arista política más explícitamente como la defensa científica a la reforma de la Escuela Intermedia de Mercante (Lionetti, 2006) que defendía una alternativa educativa calificada como “realista” para las necesidades de la “masa”. Como mostramos en el capítulo 1 este realismo fue acorde a las expectativas académicas que estos tecnócratas tenían del sector popular, así como del crecimiento social que se esperaba tengan. Consideramos el papel político de la elaboración de los conocimientos para dar el paso de abordar o resolver un problema social. Como ha afirmado María Soledad Rojas Novoa, depende del modo en que un problema social ha sido formulado por los conocimientos, según los supuestos político- disciplinares que se esconden en esa propia operación (Rojas Novoa, 2017, p. 44). Rojas Novoa se ha apoyado en el concepto de “conjunto de ficciones” de Pablo Kreimer, sustentadas en la lógica de que los problemas sociales son algo dado o natural, pretenden argumentar una utilidad social de los conocimientos producidos. Kurt Danziger ha planteado (para el estudio histórico de la categoría de la inteligencia) que ni los intelectuales, ni las instituciones de gobierno son ingenuas a los mutuos beneficios producto de la colaboración desde el supuesto de entendimientos prevaecientes en los entornos institucionales específicos en los que se realizan las prácticas psicológicas:

El uso de la experiencia psicológica en entornos institucionales siempre implicaba algún tipo de compromiso y negociación en el que las autoridades institucionales permitían un

cierto grado de influencia psicológica a condición de que sus propias prioridades se reflejaran en el trabajo de los psicólogos. (Danziger, 1997, p. 84)

Con estos apartados mostramos que la problemática de la producción de sentidos disciplinares (teóricos, técnicas y metodológicas ligados a la enseñanza obligatoria en la escuela de la psicología y la pedagogía en la época estudiada) y su vinculación estratégica político institucional para generar un efecto en la sociedad estaba tematizada por los exponentes más notables del normalismo y los tecnócratas del campo pedagógico que disputaron estos sentidos. Encontramos mayor distancia entre versiones psicológicas y entre versiones pedagógicas que entre discursos disciplinares aunados en una similar ideología sociopolítica: a un niño o una niña se le supone una forma de aprender sostenida por una psicología, que se corresponde con una determinada expectativa ciudadana (política, ideológica y social). Sin embargo, sistemáticamente estas articulaciones fueron tácitas, invisibilizadas o minimizadas (salvo cuando en algunas situaciones en las que no jugaron con viento a favor) por las políticas públicas educativas (costumbre que predomina hasta nuestros días). Planteamos en esta sección la conveniencia para los estudios históricos para el presente disciplinar de la psicología abocada a la niñez habilitar estas conexiones de sentidos extra disciplinarias de antemano para atender a los sentidos complejos y particulares de su concepción, lo que nos lleva a algunas controversias que tratamos en la siguiente sección, última de esta tesis.

### **3.3. Sujeto político, pedagógico y psicológico. Los intereses de las psicologías y sus relaciones con la historia y los valores sociales y políticos**

En esta última sección, y a partir del recorrido realizado en esta tesis doctoral con las fuentes, retomamos nuestros objetivos planteados inicialmente en la Introducción y ordenamos desde la perspectiva de la historia de la psicología cuatro controversias sobre las formas de considerar la niñez desde la disciplina psicológica argentina que pueden tener valor para su presente de teorías y prácticas. La primera controversia, más extensa, está planteada respecto de las concepciones analizadas sobre la infancia y los marcos sociales legislados reguladores de las acciones de los adultos con la niñez argentina considerando el marco de la Ley del Patronato de menores y los espacios de vanguardia para el cambio de paradigma hacia los derechos de la niñez en vistas al presente disciplinar. La segunda

controversia, gira en torno a las relaciones disciplinares y la conciencia de historicidad y constructividad entre disciplinas, particularmente entre la historia, la pedagogía y la psicología. Retomamos algunas tensiones sobre las posiciones disciplinares y su formas de construir sentidos. La tercera controversia ronda en relación a las tentaciones de esencialismo sobre las explicaciones psicológicas sobre la niñez y los discursos de verdad sobre las concepciones sobre la infancia versus a una posición constructivista e histórica pero que aspira a una praxis sostenida en una conceptualización concreta. La cuarta controversia se ordena a partir de la noción de interés intelectual de los psicólogos y refiere a la toma de decisiones respecto de los valores no disciplinares presentes en el marco científico y de aplicación psicológica.

En la sección anterior mostramos cómo hubo continuas negociaciones ocasionadas por la implementación de estrategias de gestión para sostener una forma de infancia hegemónica (explicaciones científicas psicológicas atentas a su desarrollo que definieron una concepción subjetiva determinada e instrumentaron prácticas de enseñanza sostenidas en esos argumentos) y afín a un modelo de sociedad. La educación común era necesaria para acelerar y conducir la inmadurez de la niñez hacia los requisitos de la civilización. Además de las políticas públicas para la niñez normal, hubo otras estrategias para la niñez excluida del sistema educativo o en sus bordes pronta a abandonarlo, tanto desde el Estado como desde intereses corporativos disciplinares. Tomamos los criterios resultados de la sección anterior para la determinación de una concepción de infancia según un modelo de sociedad: la flexibilidad y la autonomía subjetiva y la expectativa social de la infancia, para revisarlos en relación a dos instrumentos políticos inaugurales en nuestro país y la región que instauraron los bordes de la intervención sobre la infancia considerada vulnerable o en riesgo. Revisaremos primero las organizaciones y eventos regionales para la protección de la niñez y en segundo lugar la Ley de Patronato Estatal de Menores (Ley 10.903) a partir de 1919. En consonancia con los postulados políticos que se sostuvieron muchas veces sin conmoverse por miradas alternativas provenientes de los sectores disciplinares, hacemos nuestras investigaciones especializadas para sostener que la institución moderna del Patronato respondió más a la tutela de la infancia que a una perspectiva de la protección que habilitaba ensanchamiento de derechos de las niñas y los niños. Asimismo planteamos que el Patronato no se benefició de la circulación de los saberes regionales que se

constituían en una vanguardia conceptual, interpretando linealmente las preocupaciones internacionalmente consensuadas por el avasallamiento de la infancia finalizada la Primera Guerra Mundial.

En la región durante el periodo estudiado en esta tesis, señalamos una serie de eventos que reunieron las iniciativas para concentrar saberes sobre la infancia y convocados para su protección: el Congreso Científico internacional Americano en Buenos Aires en 1910 (donde se propuso hacer un Congreso especializado en infancia); el I Congreso Nacional del Niño en Chile (en 1912), el Congreso Nacional del Niño en Argentina en 1913; el Congreso Panamericano del Niño en Buenos Aires (1916), en Montevideo (1919), en Río de Janeiro (1922), en Santiago (1924), en La Habana (1927) (Rojas Novoa, 2017, p. 34). El Instituto Interamericano del Niño (que recién cambia su nombre respecto de perspectivas de género y diferencia de edad -la niña y el adolescente- en 1916), la publicación regular de su Boletín y los Congresos Panamericanos (como el 1er Congreso Panamericano del niño 1916 que funcionó de vitrina de las problematizaciones sobre la infancia,) se desplegaron en la región cuando aún no operaban otras agencias internacionales preocupadas por ese campo de intervención (Rojas Novoa, 2017, p. 30). Internacionalmente hubo otras instituciones que abonaban el paradigma de la tutela (la fundación de la asociación inglesa *Save the Children Fund* de Eglantyne Jebb en 1919, *l' Union Internationale de Secours aux Enfants*) previas a la primera carta de los Derechos del niño y la Declaración de los Derechos del Niño de Ginebra de 1923, que colaboraron en la construcción de un dominio de conocimiento y acción específico llamado “protección de la infancia” y en la institucionalización de los cuidados para con la infancia (Rojas Novoa, 2017, p. 16). En esta tesis partimos de entender la concepción de infancia como una construcción cultural particular, histórica, políticamente contingente y cambiante (Cosse et al., 2011) y que supone un modo de hacer con la niñez que moldean directamente esa experiencia infantil, así como su involucramiento con el mundo adulto (Rojas Novoa, 2017, p. 19). Por lo tanto no es menor que el objetivo de esta institución (y los eventos intelectuales sostenidos por ella) hayan puesto particular atención “la gestión de la infancia pobre”, dirigiendo intervenciones a modificar las condiciones de vida, las relaciones y/o transformar a los adultos que eran considerados los responsables de los niños (Rojas Novoa, 2017, p. 38). Sin embargo, María Soledad Rojas Novoa ha aclarado que la necesidad de intervención no era para todos los niños pobres clasificados como

necesitados de protección, sino que era para ciertos elementos caracterizados intolerables (como construcciones culturales inspiradas en ideas científicas, morales y jurídicas). Los niños y niñas de otros sectores sociales víctimas de violencia, maltrato o negligencia, difícilmente fueron evaluados por las categorías definidas para la infancia necesitada de protección (Rojas Novoa, 2017, p. 27). Las prácticas de protección de infancia y los mecanismos de apuntalamiento de una moral pública de la vida familiar funcionaron como términos indisociables y de manera correlativa (aunque Rojas Novoa ha planteado que aunque con ajustes de sentido según las coyunturas históricas, aún funcionan así en el presente). En las primeras décadas del siglo pasado se institucionalizó una definición específica de “infancia necesitada de protección” que se apoyaba y creía en el progreso moderno como un ascenso gradual, continuo y unidireccional, que promovía estrategias de gestión en el campo de la infancia y la familia para la circulación de principios hegemónicos internacionales (entendidos como mandatos centrales estadounidenses o de influencia europea). No obstante, los estudios de Rojas Novoa han probado que hubo una recepción de representaciones heterogéneas y dependiente del interés particular de las culturas locales de los países de la región “muy elogiados” dentro del circuito del Instituto, que sortearon la importación lineal de los modelos centrales (Rojas Novoa, 2017, p. 41). El objetivo de la institución era hacer circular estos saberes sobre la infancia. Planteamos que si bien hubo una importante representación Argentina en la organización, el espíritu de elogio a las de versiones heterogéneas y periféricas no fue trasladado a nuestro país en instituciones para la infancia como las editoriales del sistema educativo y la institución del Patronato de la infancia.

Encontramos puntos comunes con los análisis de las concepciones de infancia que realizamos en los capítulos anteriores sobre la psicología y la pedagogía normalista. En el Boletín la infancia era entendida como “metáfora de la utopía social” (futuro, proyección, germen, porvenir), objeto de inversión, inacabado, en falta, vulnerable, en proceso, un objeto de transformación que de compasión o represión (Rojas Novoa, 2017, p. 305) Rojas Novoa ha afirmado que niños y niñas invariablemente moldeables y maleables eran “eternos proyectos de sociedad”, no eran nunca considerados parte de la sociedad misma (Rojas Novoa, 2017, p. 305). Rojas Novoa mostró con el análisis de los intereses del Instituto que la “necesidad de protección” se resolvió en un orden práctico conformado por la neutralidad



de un “saber tecnocratizado” (se reglamentan, se gestionan, se controlan). Por ejemplo, las publicaciones que interesaban al Boletín versaban: la acción social (abarcando un 39% de los artículos publicados), la salud (28% de los trabajos), los documentos sobre el movimiento interno del Instituto (un 19%), la educación (con un 11%) y los Congresos Panamericanos del Niño (con un 3%) (Rojas Novoa, 2017, p. 52). Ese saber neutral a su vez dejó una “zona silenciada y excluida de la discusión”, -basándose en Michel Foucault “el conocimiento se organiza a partir de silencios significativos”-, que podría producirse con razonamiento ideológico y político (sobre lo protegido o sobre las causas que determinan esa necesidad y se ocultan, se disimulan, se niegan) (Rojas Novoa, 2017, p. 297). Así quedó invisibilizada como fenómeno social, colectivo, público –fundamentada en “la estrategia de lo invisible” de Michel Foucault–, la infancia fue tratada como un espacio en blanco a llenar con un contenido social adecuado, de acuerdo a patrones no propios. También nos resultó relevante y recurrente con nuestra investigación, que las intervenciones de protección de la infancia tuvieron como foco a las madres responsabilizándolas del destino de sus hijos, con naturalización de la familia y el ícono de la maternalización de la mujer -dirección que mostramos tuvieron la primera psicología abocada a la escuela en el capítulo 3 y 4- (Rojas Novoa, 2017, p. 73). Rojas Novoa ha señalado un disputas disciplinares, políticas y de género al interior del Instituto en el periodo estudiado. Particularmente se concentró en las divergencias entre las feministas del cono sur (que buscaban expandir los derechos de la mujer con un cambio social o en una versión más liberal y más aceptada por el entorno de lucha por un acceso y representatividad política y profesional de las mujeres) (Rojas Novoa, 2017, p. 79) y la medicina pediátrica (que insistía en las regulaciones sobre el “binomio madre- hijo” desde el discurso de la salud y el bienestar infantil con pedagogías racionales maternas). Estos últimos fueron quienes ganaron las negociaciones hegemónicas y protagonizaron el siguiente escenario intelectual (Rojas Novoa, 2017, p. 75), fortaleciendo un concepto de maternidad altruista, incondicional y naturalizada que sostuvimos recurrente en los análisis de los capítulos de esta tesis. Por último, hacemos propio un interrogante de la investigación de Rojas Novoa con vistas a la apropiación del recorrido historiográfico de la época estudiada, para el presente las concepciones de infancia y las prácticas científicas sobre ellas (atendiendo al impacto posterior de la Convención de los Derechos del Niño):

(...) ¿cómo podría un documento jurídico, como es la Convención de los Derechos del Niño, tener la potencia suficiente para desarticular prácticas e imaginarios sociales arraigados con tanta fuerza y hace tanto tiempo (...)? (Rojas Novoa, 2017, p. 305)

La pregunta apunta a que no puede esperarse una transformación mecánica o automática de imaginarios sociales y los sentidos históricos y a señalar la evidencia de que varios de los estereotipos con los que Rojas Novoa ha revisado en el tratamiento que tuvo el Instituto sobre la “protección de la infancia” -y nosotros reconstruimos en las versiones de la infancia de la primera psicología argentina- aunque se hayan permeado persisten en la actualidad. Haremos brevemente ese ejercicio con la revisión puntual de la institución local del Patronato de la infancia y la persistencia de sus categorías.

Desde la expectativa nacional de “la protección de la infancia”, la potestad de la Ley 10903 impuso a los jueces la protección de los menores, atendiendo a su salud, seguridad, educación moral e intelectual y proveyendo su tutela. La tutela estatal había sido incorporada a la legislación con la denominación de “patronato” ante la situación de desamparo y riesgo. Los niños quedaban bajo la tutela del juez de familia, quien era el encargado de velar por su integral protección:

El patronato del Estado nacional o provincial se ejercerá por medio de los jueces nacionales o provinciales, con la concurrencia del Consejo Nacional del Menor y del Ministerio Público de Menores en jurisdicción nacional y de este último en jurisdicción provincial o de ambos en las provincias que se acojan a los beneficios del decreto- ley. Ese patronato se ejercerá atendiendo a la salud, seguridad, educación moral e intelectual del menor, proveyendo a su tutela sin perjuicio de los artículos 390 y 391 del Código Civil. (Ley 10903, 1919, Artículo 4)

Paula Bontempo ha señalado la implementación de la Ley del Patronato como el “punto de llegada” y de “alta densidad simbólica” en cuanto a la intervención y el incremento de los poderes del Estado sobre una parte de la población infantil en detrimento de la patria potestad. La historiadora ha planteado que la Ley de Patronato, “sancionada en el contexto del recrudecimiento de la conflictividad social”, sistematizó y profundizó las prácticas diferenciadas por las instituciones educativas y político- jurídicas de la infancia respecto a los “niños” (contenidos por el circuito familia/ escuela y en algunos casos también por el

mercado laboral) y los “menores”, (que transitaban en el circuito calle/ instituto por abandono, huérfanos e ilegítimos, o que su familia estaba afectada por la pobreza o la marginalidad lo que suponía exposición a situaciones de vagancia, mendicidad, delincuencia o empleos callejeros), destinatarios estos segundos de la tutela estatal (Bontempo, 2018, p. 179). La infancia quedó regulada y normada por el Estado con la obligatoriedad escolar sostenida por las familias y el encierro de los menores en asilos e instituciones para los quedaban por fuera de la regulación normativa. Planteamos en la sección anterior el esfuerzo de los sectores intelectuales y tecnócratas por apoyar el proyecto nacional a pesar de tener a disposición otras explicaciones sobre la infancia, sin lograr con la propuesta hegemónica del Estado una única respuesta. Tomando los estudios sobre la infancia que ha planteado Carolina Zapiola, si bien en los trabajos iniciales la niñez y la minoridad aparecían plasmadas como dos categorías antagónicas y excluyentes, el avance de las investigaciones mostró que se trataban de dos modos de clasificación mutuamente dependientes, contrastantes y complementarios, por lo cual las definiciones y las políticas para ambas categorías presentaron y presentan tensiones, límites imprecisos y fluctuantes (Zapiola, 2018). Zapiola ha planteado que el postulado de que todos los niños debían volverse alumnos para definirse como tales, fue un contrapeso para habilitar políticas específicas para los niños definidos como menores, por lo que ha afirmado que “una escuela de vocación universal ha tenido siempre impactos contradictorios en las políticas públicas para la infancia” (Zapiola, 2018, p. 104). Por lo tanto la escuela constituyó el baremo territorial y el modelo para el establecimiento de los espacios alternativos e intervenciones institucionales por fuera de ella para los menores “no escolarizables” peligrosos o en peligro (Zapiola, 2018, p. 104). En cambio, los sectores políticos y las organizaciones promovieron otras acciones de resguardo que se acomodaron y pusieron en tensión con las instituciones de control y encierro de la infancia. El partido socialista se ocupó de recorrer fábricas con inspectoras para relevar y regular el trabajo infantil. Impulsaron la Ley N° 5291 que protegía el trabajo femenino e infantil, que presentó modificaciones respecto al proyecto original presentado por el socialista Alfredo Palacios, en 1907, ya que las medidas vigentes disponían la edad mínima para trabajar de 12 años, una jornada laboral de 8 horas y la prohibición del trabajo nocturno, además que no se cumplía (Bontempo, 2018, p. 179). El Patronato y la obligatoriedad de la escuela pública conformaron un perfil irrepetible y duradero que nos

hace pensar la historia para el presente. La ventaja de la escuela pública posibilitó la accesibilidad a la alfabetización (con los debates de la calidad o elementalidad de la enseñanza y eficacia o falacia de su cobertura) que podía ser a su vez un estándar para garantizar el voto ciudadano. No obstante, la relación entre la escuela pública y la institución del Patronato funcionaron como moldes de los desarrollos científicos de las disciplinas para modelar la infancia. Planteamos que la producción científica psicológica de las primeras décadas del siglo XX, proveyó una lectura de la infancia identificada con el niño del Patronato, un menor incompleto, inmaduro que evolucionaría ontogénicamente a adulto completo, ayudado por la escuela común que le hacía de guía para que los procesos naturales no se desviarán y así agilizar los tiempos de adaptación de los contenidos necesarios para el desenvolvimiento ciudadano del Estado nacionalista. La concepción de infancia normalista estaba planteada desde el estado final de adulto con el respaldo de los principios biológicos de la evolución, (que profundizaban desigualdades esencialistas y naturalistas de etnia, de clase y de género), y que a su vez por la herencia de las adquisiciones prometía progreso con la educación. Como vimos a lo largo de esta tesis, esa concepción psicológica no precisaba de las introspecciones de los niños ni de las niñas para la omnipotencia de las afirmaciones científicas del normalismo. La expresión de la subjetividad (pensamientos, fantasías, juegos y escritura espontánea, deseos) no tenía valor científico. Abrimos el interrogante de si algunas de estas formas de concepción de la niñez se conservaron efectivas, para lo cual hacemos un paréntesis con un proceder metodológico -de Carla Villalta citado por Rojas Novoa- que hemos hecho propio a lo largo de esta tesis como resguardo epistemológico para hacer historia de la psicología para el presente:

(...) esto podría resumirse con la paradoja de sostener una interrogante por los problemas actuales –interrogante que, por lo demás, es constitutiva del interés inicial de la investigación– sin trasladar mecánicamente su forma a las categorías pasadas, cuando estos problemas que observamos quizás ni siquiera eran imaginables.(Rojas Novoa, 2017, p. 53)

Las contingencias y dinámicas de las coyunturas históricas, hacen más particular y objeto de nuestra atención que la Ley del Patronato de Menores se haya mantenido vigente durante 100 años en Argentina. Eduardo Bustelo ha planteado que si bien hubo una cantidad de necesarios y paulatinos pasos previos (la Declaración de Ginebra del 1924, la

Declaración del 48, la Declaración de 1959 y su posterior ratificación que la transformó en vinculante), el quiebre del paradigma recién se ha consolidado con el concepto de “autonomía progresiva” de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1978. El concepto de autonomía progresiva (a mayor autonomía menor legitimidad en la protección) funcionó de límite al adecuar la protección, para que no pueda ser utilizada legalmente como excusa para la conculcación de derechos (Bustelo, 2007, p. 13). En 2005 el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26061), con los ajustes de las recomendaciones formuladas al Estado argentino para adecuar la legislación interna a los estándares de la Convención de los Derechos del Niño. La Ley N° 26061 derogó la Ley N° 10903 y los decretos nacionales 1.631/96 y 295/01 (más de una década después de la ratificación de la CIDN) y habilitó el quiebre legal del orden tutelar del Patronato de menores, en el orden nacional y provincial (Bustelo, 2007, p. 126). Aunque consideramos que el nuevo paradigma legal no aseguró que las prácticas se ajustaran a una conceptualización acorde a la infancia como sujeto de derechos, (incluso a quince años de esta reglamentación, a diez años de la sanción y promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental (LNSM, Ley N° 26657 de 2010) y a cinco años del nuevo Código Civil y Comercial vigente desde 2015 que da lugar a la voz de la infancia en situaciones legales que se dirimen sobre ella), sí desapareció de su letra toda mención a los procesos de protección de persona. Quedó a cargo de los dispositivos administrativos la función de analizar y concretar el cuidado integral de la niñez a través de medidas de abrigo provisionales. Bustelo ha planteado que la Ley 26061 pese a sus debilidades representa un paso adelante en tanto dispositivo legal, “un instrumento muy favorable para iniciar el proceso de un recrear de la infancia como otro comienzo emancipatorio” (Bustelo, 2007, p. 130). La Ley supuso un importante cambio de sentidos, sin embargo, señalamos que la formación de muchas de las profesiones que involucran específicamente las nuevas prácticas, no se han revisado lo suficiente y siguen siendo necesarias las capacitaciones en servicio, -que no llegan a compensar más de un siglo de tradición de las normativas del Patronato de menores con niños y niñas sin capacidad de agencia) (Bustelo, 2007; Malagrina y Pérez, 2005): “(...) aunque al analizar la correlación de intereses y los factores de poder que determinaron por largo tiempo las políticas que

sustentaban el antiguo régimen opresor no serán desplazados muy fácilmente” (Bustelo, 2007, p. 130).

La perspectiva de derechos muchas veces se plantó desde un humanismo con foco en la niñez según Bustelo, aunque desde una asistencia a su vulnerabilidad que corre de foco su agencia solapada desde una posición neutral y apolítica. Ha señalado también que el cambio de paradigma generó presiones que pusieron en evidencia soluciones continuistas incluso inconstitucionales de decretos que contradicen tanto la CIND como la Ley N° 26.061:

(...) tan pronto sancionada el Poder Ejecutivo Nacional dicta el decreto reglamentario 1293/2005 que determina la continuidad del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (CONNAF, institución paradigmática del régimen tutelar) hasta tanto se ponga en funcionamiento la nueva institucionalidad prevista en la Ley N° 26.061. (Bustelo, 2007, p. 127)

Según Bustelo el tratamiento de los derechos de la niñez como derechos individuales despertó polémicas por considerar que se los instrumentaba como bastión hegemónico del capitalismo y facilitó que no se instrumenten fluidamente desde la sociedad. Por ello propuso identificar a los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes como derechos sociales ya que si bien existen como derechos subjetivos, no se corresponden con derechos civiles individualizados en tanto su garantía es esencialmente política y por lo tanto corresponde a la sociedad en su conjunto instrumentarla (Bustelo, 2007, p. 125). Si se corresponden al ámbito de lo público y al de una “categoría social”, (en donde se pone en juego una particular relación adulto-infancia, un valor y una ubicación relativa de la niñez en la cultura y en las relaciones sociales que se constituyen históricamente con los adultos (Bustelo, 2007, p. 139). Esta propuesta nos resulta interesante, aunque disintimos con la psicología infantil que Bustelo ha presentado. Primero, fundamentó la defensa de los derechos como recurso para la protección del futuro humano con un planteo de cuidado filogenético. Segundo, el autor ha dado por sentado que los procesos de transmisión cultural se identifican con sometimiento y mantención reproductiva del *status quo*. Tercero, consideró el nacimiento como el “momento ontológico de la liberación por antonomasia” y lo ligó con el concepto de “autonomía progresiva” de la infancia y con la emancipación (confundiendo procesos biológicos con complejas elaboraciones progresivas a nivel simbólico y en el lazo con el entorno). Pensamos que la autonomía progresiva precisa de un laborioso trabajo del

desarrollo psicológico ontogenético, social y vincular, no se trata de una libertad dada por la naturaleza. Cuarto, Bustelo en algunos apartados define a la infancia como la situación previa al lenguaje y el desarrollo paulatino de la voz cuando se va introduciendo al lenguaje porque: "no hay subjetividad en el silencio" (Bustelo, 2007, p. 155). Sin embargo, plantea que el silencio caracteriza la etapa pre lingüística y entonces el hombre para hablar "necesita desprenderse paulatinamente de la infancia" (Bustelo, 2007, p. 155). Esto supone un reduccionismo de las formas de expresión humanas, como hemos mostrado que se ha hecho con las funciones aptas para la escuela desde el normalismo. Esa premisa licúa la subjetividad a la temprana niñez y todas las situaciones de opresión, dependencia y sometimiento en las cuales el acceso al lenguaje y la toma de la palabra se toma su tiempo hasta que estén dadas las condiciones de expresión. El silencio es un potencial de sentido y de palabra únicamente si se garantizan condiciones para la expresión. Independientemente de estas diferencias la tesis de Bustelo de fundar una responsabilidad dialógica de construcción reflexiva entre los actores adultos (que conforman el entorno de las niñas y los niños familiar e institucional en la consolidación social de los derechos de infancia) nos resulta potente. Correlacionamos en este sentido el esfuerzo de hacer compatible las producciones y formaciones científico-disciplinares para la infancia con los derechos de infancia en el marco de las políticas públicas.

Bustelo ha señalado a la educación obligatoria como el derecho social más fácilmente aceptado como de ciudadanía universal, en tanto el capitalismo entendía su relación con las mejoras en la productividad. Ha indicado que supuso una función biopolítica para la infancia, como regulación de la vida y reglamentación de condiciones de esa permanencia (Bustelo, 2007, p. 34). La regulación supuso desarrollos y límites, con la educación obligatoria el Estado aceptó como "deber hacer" que los niños accedan a "subir el primer peldaño" educativo, pero no si esos niños querían "subir algunos peldaños más". Bustelo ha afirmado que "La educación elemental aumentó el valor del trabajo sin educar al niño por encima de su posición social" (Bustelo, 2007, p. 83). Como oposición a una transmisión educativa que asegura el *statu quo*, el autor propuso un inicio social y emancipatorio no reducido al desarrollo de una subjetividad individual, sino focalizado en "la responsabilidad de los adultos para comprometerse con otro comienzo" (Bustelo, 2007, p. 154). Como dice Emilio García Méndez en el prólogo de *El recreo de la infancia* de Bustelo, la CIDN alteró

sustancialmente lo que en la historia fue el nudo de las relaciones entre adultos y niños: la discrecionalidad.

En otras palabras, la igualdad y la no discriminación que postulan los instrumentos de derechos humanos resultan- paradójica pero invariablemente- de su inexistencia en la realidad. Si todos los hombres fueran real y naturalmente iguales, los postulados de los derechos humanos serían superfluos. La igualdad humana no existe en la naturaleza; necesita siempre de un hecho político fundante. (García Méndez en Bustelo, 2007, p. 12)

Coincidimos con Bustelo, los derechos de la niñez instalaron pautas en las instituciones del Estado para su protección y puesta de límites a la discrecionalidad de una autoridad sin razones (autoritarismo). Intentaron ordenar un lazo entre la niñez y los adultos haciendo compatibles las responsabilidades de los adultos con su autoridad. Consideramos que los derechos de infancia no resuelven el problema de la asimetría entre los y las personas adultas y la niñez, como tampoco lo hacen ninguna de las modalidades de relación de los adultos y los niños que mostramos en los capítulos anteriores. Como dicen las lecturas críticas sobre derechos de la niñez, toman el riesgo de avasallar la subjetividad de las niñas y los niños incluso en nombre del cuidado y de ser utilizados por intereses globales difíciles de discernir. Sin embargo, planteamos que no sólo pautan oficialmente formas de relación entre las y los adultos y la niñez sino que la tematizan, instalan la revisión de las mismas. Consideramos que esa es la mejor herramienta para amortiguar la asimetría de poder en el lazo que nos ocupa y acotar el ejercicio del autoritarismo en las relaciones en donde hay desigualdad.

Los saberes de la psicología normalista (con el marco de la escolarización obligatoria y el paradigma de la Ley de Patronato de menores) se validaban a sí mismos desde un método objetivo que los legitimaba como verdades científicas, los niños eran objetos respondientes de esas prácticas, (sin ningún lugar para ellos en la expresión de sus experiencias en la institución escuela, ni eran identificados como portadores de un saber respecto de esas prácticas educativas y sin ninguna decisión a su alcance más que la realización obediente de las tareas ni valor a sus sentires). Los saberes “verdaderos” se acotaron estrictamente a las prácticas disciplinares y los diagnósticos sobre aptitudes involucraban al individuo y eran inamovibles y categóricos. Las relaciones entre saber y poder en el ejercicio de las prácticas con la infancia interpelan hoy los saberes de la psicología como una de las prácticas



necesarias (que a su vez contribuyeron a la consolidación de la ley) erigen una concepción de niñez potente activa con agencia subjetiva y flexibilidad en su desarrollo e involucra un entorno adulto responsable de habilitar su horizontes de expectativas, promoverlas y dar lugar a esa expansión social. Consideramos que el nuevo paradigma de la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas niños y adolescentes se benefició sustancialmente con la Ley Nacional de Salud Mental (LNSM, Ley N° 26657 de 2010), en tanto legisló una regulación en la forma de ejercer saberes de los profesionales de la salud e involucró en la salud integral a la red comunitaria organizaciones sociales y la escuela. Proponemos esa asociatividad como marco y horizonte de las políticas públicas, los desarrollos disciplinares y las prácticas con la infancia. Con la LNSM se debió reorganizar los equipos de salud desde la integralidad, afectando directamente las prácticas de los psicólogos (entre otros profesionales de la salud) y a las responsabilidades sociales de las organizaciones y de la comunidad. La letra de la LNSM obliga (o debería obligar) a que el saber científico interviniente sea una construcción interdisciplinaria, que tome conjuntamente las decisiones sobre los horizontes de salud y en lo posible dándole lugar de agente a quien padece, importa su expresión subjetiva (la persona que padece compensa su asimetría en el dispositivo de salud porque se la reconoce necesitando saber sobre sí, sobre las decisiones que pueden tomarse sobre su salud y es capaz de decidir sobre sí en alguna medida). Con la LNSM los saberes disciplinares no se autovalidan. Ningún profesional tiene la totalidad del saber ni la autoridad absoluta para tomar decisiones sobre el destino o tratamiento de una persona (la decisión del juez es insuficiente). El antiguo objeto de las prácticas con la LNSM en salud mental tiene estatuto de sujeto de derecho como expectativa social (con derechos personales y sociales, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos). Tiene capacidades que (en la medida de lo posible) deben tomar parte en el proceso de obtención de un estado de mayor salud. La suposición de potencial obliga a pensarlo con modificaciones en el tiempo (no fijado a un diagnóstico inicial) y con una historización que supone sus contextos, educativos, laborales, económicos, y afectivos de relación social y familiar.

La segunda controversia surge de la necesidad de aventurar algunas conexiones entre la historia, la pedagogía y la disciplina psicológica, al contemplar la fragmentación discursiva

moderna que analizamos en el capítulo 5, al tematizar un aspecto de la complejidad de la infancia con efectos en el cotidiano infantil a través de la parcialización de las prácticas que llevaron adelante esos discursos.

Sandra Carli, en sus numerosos estudios sobre la infancia escolarizada argentina ha transmitido sistemática y asertivamente la necesidad de considerar que la niñez es un constructo sensible a las condiciones históricas, planteo basal del cual partimos en la Introducción de esta tesis. En su ensayo *Memoria de la infancia* ha caracterizado formas que la niñez tomó en la historia argentina durante las décadas de 1930 a 1990 estableciendo mojones sociales o históricos que marcaron la infancia. Hicimos propio su planteo central de que la investigación histórica debe incorporar la pregunta por los horizontes posibles, por lo indeterminado de la identidad infantil, siempre abierta a la contingencia, sin por ello negar el peso a los procesos y hechos históricos (Carli, 2011b, p. 13). Para ello ha proyectado declinar la fijación de las identidades infantiles mediante la construcción de estereotipos para:

(...) identificar y analizar el conjunto de los modelos de identidad disponibles en un período histórico para la población infantil, cuestionando las perspectivas deterministas que adjudican a ciertas instituciones un alcance totalizador en la configuración de los destinos de una generación (Carli, 2011b, p. 13).

Planteo que hicimos nuestro en los capítulos de esta tesis para el periodo que nos ocupa, para combatir el papel de las instituciones y la autonomía de los social como único causal determinista en la construcción identitaria y producción de los sujetos, identificando otras formas de circulación de saberes (y coincidente con los marcos de trabajo que tomamos con Bontempo y Zapiola en el capítulo 5). La presencia y la persistencia en el tiempo de las instituciones clásicas dan cuenta tanto de su eficiencia (la escuela, el Estado y la familia), como en los límites, particularidades y alcances de las instituciones evitando darles un carácter monolítico (Carli, 2011<sup>a</sup>, 2011b, p. 14). Esta perspectiva nos habilitó a lo largo de la tesis a explorar el valor en la historia de los niños en los espacios discontinuos de las esferas privada y pública como los medios de comunicación, la calle, los ámbitos de sociabilidad infantil, las prácticas de lectura y de juego.

Para oponer la perspectiva de la historicidad de la infancia a la de la instalación de un régimen de verdad sobre la misma, Sandra Carli ha tomado la trayectoria de Arminda

Aberastury en su recorrido, señalando las tensiones entre el psicoanálisis de niños y la educación (Carli, 2011b, p. 107). Tomaremos el análisis para empezar a pensar relaciones y tensiones en la historia de las interacciones de los saberes disciplinares que pueden ser valiosos para el presente. Carli ha recuperado las recepciones del recorrido de Aberastury, atendiendo a las desavenencias y cambios bruscos en la instrumentación del mismo que la psicoanalista de niños realizó en su trayectoria. Ha caracterizado una primera etapa en donde Aberastury empleó un discurso psicoanalítico pero “ocultando el carácter plural de sus estudios y las marcas de la pedagogía” de su primer recorrido universitario (Carli, 2011b, p. 112), agregamos a los fines de nuestro análisis sin considerar conciliarlos o articularlos. Carli señaló cómo la psicoanalista hizo recepción de un psicoanálisis “de corte pedagógico de la hija de Freud” (indicaciones a los padres, pautas de crianza) y en un segundo momento realizó un radical viraje en su práctica y transmisión “al analítico de niños de corte kleiniano” que modificó la manera de entender el psiquismo infantil, sus lazos familiares y las intervenciones de su práctica (Carli, 2011b, p. 113). Carli ha mostrado desde la revisión histórica de la trayectoria de Aberastury cómo pasó abruptamente de un dispositivo de verdad disciplinar de estereotipos puntuales a otros muy diferentes, aunque con idéntico estatuto de verdad. Compartimos la lectura de Carli de que ese abrupto viraje sin explicaciones fomenta un espíritu disciplinar dogmático. No mostró conflicto por el cambio de dirección, ni alajo de reflexión por los factores extra disciplinarios, lo que hace pensar más en la recepción de un nuevo marco teórico por razones políticas institucionales del edificio psicoanalítico, que en una búsqueda de nuevas explicaciones por límites teóricos o prácticos. En numerosos momentos de esta tesis nos hemos detenido a revisar el impacto de las formas de pensar la infancia y los vínculos como marco normativo de las disciplinas en el cotidiano de la niñez. Esos saberes operaron durante décadas en la crianza como intervención sobre la subjetividad de los niños y sus familias, con características ahistóricas y esencialistas como si las categorías sociales fueran naturales reflejos de la realidad. Kurt Danziger ha usado el término “clases naturales” (noción en la que nos detendremos en la controversia siguiente) para las “consecuencias no deseadas” de los tratamientos promovidos por los psicólogos respecto del uso de categorías humanas con una lectura lineal, ahistórica y rígida (Danziger, 1990, 1999). Carli se ha referido a la infancia como “verdad” (Carli, 2011b, p. 121), cuando se ha hecho un uso realista del concepto teórico,

descuido recurrente en la historia de la psicología y del psicoanálisis, una recurrencia hallable incluso en la producción actual y en la formación disciplinar universitaria. En el recorrido de esta tesis, mostramos que las disciplinas muchas veces se han nutrido de dogmatismo para lograr su legitimación, estrategia de la que numerosas veces la psicología y el psicoanálisis han sido protagonistas (aunque no de manera exclusiva). Con la historia del hacer de Aberastury, Carli ha señalado tensiones entre el psicoanálisis de niños y educación, aunque las situó más allá de esa trayectoria particular: “analizar la configuración del discurso del psicoanálisis de niños en la Argentina” (Carli, 2011b, p. 108). Caracteriza un momento en donde el psicoanálisis se instalaba, según Carli, desplazando lugares de los saberes pedagógicos y colonizando “–no sin resistencias- un campo de saberes preexistentes” (Carli, 2011b, p. 122). Nikolas Rose ha planteado que la disciplinarización de nuevos saberes reordena los existentes (Rose, 1996), no obstante creemos que planteados los términos desde una cierta rivalidad binaria que se disputa un terreno finito “saberes sobre el niño”, consideramos es caer en una solapada nueva forma sutil de materialismo esencialista (tentación de la cual nadie queda exento). La generación de conocimientos y prácticas novedosas queda fijada a las representaciones coyunturales y anula la expectativa de las construcciones dialógicas de sentidos interdisciplinarios. En su caracterización Carli se refiere al psicoanálisis como una actividad profesional con fines netamente terapéuticos, con un reduccionismo de los intereses intelectuales del mismo y desvinculado de la psicología. Consideramos que esa impronta pudo corresponderse con el contexto inicial de disputa de un campo profesional propio y el enfoque clínico para diferenciarse de las prácticas ya asentadas (educación, psicopedagogía, medicina). No obstante, al no tener presente un contexto de otros recorridos del psicoanálisis con niños, el recorrido profesional de Aberastury quedó ordenado como una historia única (e inaugural), como un modelo histórico de interacción de estas disciplinas. No quedaron habilitados otros autores que abrieron los campos de interés diferente, enriquecieron las prácticas psicoanalíticas con otros saberes y se proveyeron de resguardos epistémicos contra los vicios dogmáticos - cuando por ejemplo, citó a Silvia Bleichmar (en ese y en otro capítulo) aunque sin hacer intervenir su perspectiva psicoanalítica, que confronta varios de los límites antes enunciados- (Carli, 2011b, p. 129). Coincidimos con Carli que cierta exogamia producida por la crítica de otras disciplinas benefició a Aberastury -como suele ocurrir cada vez que se sale

de un solipsismo egocéntrico- para revisar el extremo de su primera postura conceptual: de un psicoanálisis que combatía el autoritarismo educativo centrado en el niño que combatía el autoritarismo normativo, a un psicoanálisis que combatía la libertad del principio del placer a la inclusión de las pautas educativas y normas de crianza, acercándose nuevamente a la educación (Carli, 2011b). Para Carli el saber extra disciplinar obligó a Aberastury a cambiar de marco teórico. Sin embargo, consideramos que esa lectura de la historiadora sigue manteniendo la tensión entre saberes como una cincha binaria, que corre en el mismo riel deseo/ educación oponiéndolos (sin expectativa de diálogo interdisciplinaria entre el psicoanálisis y la educación, ni de co- construcción de saberes).

Como mostramos en el recorrido de esta tesis, también se puede estudiar o hacer una psicología para pedagogía infantil sin ninguna toma de posición ni reflexión explícita sin indagar los procesos de desarrollo psicológico. Jaan Valsiner ha planteado un desarrollo de las conceptualizaciones del desarrollo infantil demostrando un abanico de respuestas según la tradición académica de los psicólogos (Valsiner, 1988, 2012). No obstante, también señaló que gran parte de la psicología infantil esquivó el interrogante central de la psicología del niño, por cuidar las mediciones estadísticas pasó por alto los procesos de desarrollo psicológico que suponen necesariamente síntesis y transformaciones (Valsiner, 1988, p. 2). En la historia de la educación argentina encontramos una variedad de respuestas: primera un recorte de objeto de estudio educativo o pedagógico que excluyó una psicología para definirse, segunda tuvo implícita una psicología aunque no la mencionó, tercera la psicología fue un aporte contingente para enriquecer una mirada múltiple, cuarta una psicología fue necesaria para las teorías educativas y pedagógicas. Consideramos esta cuarta posición para el desarrollo de los saberes presentes, como componentes necesarios del entrecruzamiento de los saberes expertos, que promueve la construcción de saberes interdisciplinarios, habilita a la participación de los niños en la construcción de saberes y abre a un proceso dialógico que supone transformaciones socio históricas y de complejidad múltiple. Si se enseña según la forma en la que consideramos que ese sujeto aprende, los aprendizajes sistemáticos aportan para una teoría de los procesos de comprensión en la niñez y sus transformaciones. Pensamos que las investigaciones de Sandra Carli sobre la historia de la niñez escolarizada, portan una concepción psicológica implícita sobre el niño en sus interrogantes sobre las intervenciones pedagógicas, despliega interrogantes que

pueden ser compartidos (o propios) de una psicología. Consideramos que Carli despliega interrogantes que son apropiables y enriquecedores para una historia de la psicología para el presente, no solamente para el estudio de la niñez y de su escolarización, en tanto la interpela históricamente más que lo que lo menciona.

Tercera controversia, el desempeño científico se realiza desde una disciplina que supone intervenciones prácticas con las personas resulta controversial operar sabiendo que las herramientas que utilizamos son construcciones y por lo tanto contingencias socio históricas, es decir, podrían ser otras ¿Cómo intervenir disciplinarmente haciendo uso de categorías que sabemos son construidas, contingentes y coyunturales?

En primer lugar, mostramos a lo largo de la tesis como el esencialismo de las categorías y los argumentos de autoridad han velado los problemas de legitimación científica de la primera psicología argentina a costa de invisibilizar la conciencia de constructividad científica, muchas veces con un acto de fe en la neutralidad científica:

Tampoco los psicólogos eran meramente receptores pasivos de las influencias institucionales. Su sentido de la identidad como científicos y su existencia como comunidad específica de expertos dependía de dos artículos de fe: que estaban comprometidos en la investigación de objetos naturales reales y que poseían los medios técnicos adecuados para regenerar conocimiento sobre estos objetos. (Danziger, 1997, p. 84- 85)

Mencionamos en el punto anterior de esta sección los argumentos de Kurt Danziger a favor de la constructividad de las categorías psicológicas al probar sus procesos de historicidad en términos de clases humanas, determinadas por las contingencias científicas y valorativas de la época. Danziger afirma que las categorías y prácticas de la psicología tienen origen social, no son un reflejo de la realidad, aunque considera que en las ciencias naturales las categorías sí lo hacen y las denomina “clases naturales” (Danziger. clases humanas; 1990/2010). En este último punto diferimos con el autor, porque tampoco en las ciencias naturales los científicos consideran que teorizan en espejo de lo real, las ciencias naturales mediatizan la realidad por medio de elaboraciones humanas y por eso también tienen transformación socio histórica, no establecen un correlato con la realidad cuando hacen ciencia. En cambio sí coincidimos con Danziger en que el uso naturalista, esencialista

y la pretensión de universalidad que se ha hecho de las categorías humanas en la historia de la psicología desde sus inicios, ha traído grandes inconvenientes. Y agregamos (atendiendo a no reproducir la fragmentación subjetiva de la experiencia planteada en el primer punto de esta sección), opaca el esfuerzo intelectual de los científicos de construir instrumentos probatorios de evidencia empírica y desvaloriza la laboriosidad creativa bajo la ilusión del “descubrimiento” exegético. Aunque la pregnancia especular de la ciencia intentó (e intenta) imponerse como una ilusión de reflejo de la realidad, no dejan de ser construcciones humanas que intentan explicar la inaprensibilidad de lo real. A diferencia de los tecnócratas y científicos de la primera psicología argentina que indagamos, otros autores contemporáneos a la época estudiada en esta tesis, hicieron compatibles en el desarrollo psicológico de la investigación ontogenética la constitución de los procesos semióticos con la constitución socio- histórica y las prácticas culturales. Lev Vigotsky sin que su perspectiva fuera escisionista (Van der Veer y Valsiner, 1991) dio un enfoque situacional de los procesos subjetivos (Baquero 2012, p.60); atendiendo a una mirada histórica del contexto de producción científica sujeto una condición social cultural determinada (Malagrina, 2015c; Vigotsky, 1934/ 1995, 2000, Baquero, 2012). También cuando Jean Piaget se ocupó del desarrollo psicológico del niño, aseveró una distancia entre la construcción científica y la verdad, al enunciar que mantienen una relación asintótica (la ciencia se acerca a la línea basal de la verdad sin –por definición- poder tocarla, jerarquizando su condición de refutabilidad. Planteamos que desde pautas epistemológicas distintas y tradiciones de investigación correspondientes a diferentes modelos socio- históricos, hubo cuidados por poner límite a la ilusión de verdad de la ciencia y consciencia de la constructividad en la producción científica en psicología.

En segundo lugar, como planteamos en el capítulo 5 apelamos a la categoría de experiencia para aunar el sujeto con sus intereses intelectuales, experiencias emotivas y valores, con el marco de las herramientas tecnológicas para reconstruir testimonios del pasado desde las riquezas de las narrativas autobiográficas (Murillo Arango, 2015), tanto para con la experiencia de la niña o el niño en situación de aprendizaje, como para la experiencia del investigador o investigadora revisando la infancia. Por un lado, la experiencia aúna la subjetividad de la niña y del niño en el proceso de aprendizaje plasma la imposibilidad de un reduccionismo esencialista ya desde su dificultad de abordaje, la

construcción de un ámbito de indagación con la experiencia con niños nunca es inmediato, espontáneo, ni sencillo. Para indagar la complejidad de la experiencia infantil en situación de aprendizaje, Karina Salguero Myers ha retomado de Jorge Larrosa la exploración del sujeto de la experiencia (Larrosa, 2006, p. 91), se pregunta ¿Qué sabemos de un sujeto respecto de sus formas (de lectura, de sociabilidad, de roles, de poder y autoridad, de inclusión educativa, de afecto e identidad)? mostrando la complejidad del sujeto empírico en un momento y una agencia como un lugar en donde todo eso se condensa y deja huella (Salguero Myers, 2016). Complejiza la experiencia subjetiva como sensible, pasional, singular y de pasaje lo que supone una dinámica constructiva del acontecimiento y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto. Así caracteriza la experiencia subjetiva como totalidad, con determinación y agencia, ordenada como acontecimiento, que irrumpe como novedosa, no prevista, presente y frágil, con contradicciones y confluencias subjetivas dimensiones y en un tiempo y un espacio de materialidad social (Salguero Myers, 2016). Esa complejidad de la experiencia de la infancia es la que condiciona a que en su recuerdo permanezca algo de lo desconocido para Larrosa y habilita un margen en las narrativas desconocido del pasado de cada biografía (anulado y saturado en los discursos normalistas especializados de la pedagogía y de la psicología que indagamos en la primera psicología argentina). Por otro lado, la experiencia aún a al investigador que quiere recuperar las concepciones sobre la infancia. Carli se pregunta qué hizo el adulto con el recuerdo de la experiencia infantil apostando a que lo que uno recuerda sobre la propia infancia está mediado por un relato, por los otros con los que la infancia de cada uno transcurrió. Esta versión casi psicoanalítica del recuerdo de la propia infancia habilita a la ficción de la categoría conceptual de la realidad psíquica como mezcla entre recuerdo y ficción. Los textos autobiográficos como documento de estudio para revisar las concepciones de la infancia permiten alojar “las imágenes, las reminiscencias, las elaboraciones y las reelaboraciones del recuerdo con su valor testimonial y también ficcional” (Carli, 2011b, p. 33).

En tercer lugar, Sandra Carli en *Memoria de la infancia* ha citado a Silvia Bleichmar para relacionar “sujetos en constitución e instituciones sociales”. Eligió un párrafo del libro *La fundación del inconsciente* (Bleichmar, 1993, p. 179), para dar cuenta de una constructividad



que aloja las coyunturas sociales, políticas y culturales en un continuo dinámico de la constitución de las subjetividades, como universal de humanización:

Desde una perspectiva atenta al devenir y a la historia del niño, Bleichmar se interrogaba acerca “de la manera mediante la cual debe operar el psicoanálisis cuando el inconsciente no ha encontrado aún su topos definitivo cuando el sujeto se halla en constitución” (1993: 179), en cuanto “la cría humana se constituye” (1993: 185). En la misma perspectiva, la investigación histórica sobre la infancia debe incorporar la pregunta por los horizontes posibles, por lo indeterminado de una identidad infantil, siempre abierta a la contingencia, sin por ello negar el peso de los procesos y los hechos históricos. (Carli, 2011b, p. 13)

Coincidimos con esta perspectiva en tanto la familia, la escuela, la dinámica y la comunicación de la sociedad y las disciplinas que toman a la niñez como objeto de estudio inscriben cualidades en el cotidiano de las niñas y los niños, que sin embargo no puede agotarse en esa estimulación su agencia abierta a transformaciones y evita la

Desde esta perspectiva la infancia necesariamente tuvo y tendrá transformaciones porque está abierta a los sentidos dinámicos de la sociedad y tendrá particularidades según las condiciones culturales y la organización social económico política que corresponda. Sin embargo, esa constructividad tiene para Bleichmar otro nivel de análisis. Bleichmar considera otra constructividad que se realiza en cada niño, -que supone postulados de una psicología con mirada psicoanalítica-, ordenada en la prematuración humana y la humanización posibilitada por la historia de los lazos con su entorno. La historicidad disciplinar y la contingencia conceptual sobre la historia de la infancia está presente en la obra de Bleichmar. Además el enunciado también remite a la historia de cada niño o niña, conservar la historia abierta de cada sujeto que la transita, elaboración producto de la sistematización de una práctica psicoanalítica que se ocupa del devenir de sentido nunca terminado en la historia de cada sujeto. Consideramos que la particularidad de conservar la historia abierta de cada sujeto que la transita, no es un recurso exclusivo de los estudios sobre la infancia, sino que es propio de cualquier objeto de estudio disciplinar sobre lo humano que tendrá condición de historicidad y constructividad (Danziger, 1999/ 2010; Rose, 1996/ 2005). No obstante, la cita de Bleichmar atribuyó una especificidad a lo infantil en tanto el trabajo con un objeto/ sujeto que está en constitución, como un enunciado base que no está puesto a cuestionamiento. Planteamos que las prácticas disciplinares precisan de la

confianza en sus elaboraciones teóricas aplicadas en el momento del ejercicio disciplinar, sino quedan imposibilitadas de su ejercicio. Tratar la infancia “como si” estuviera en constitución determina el acto clínico advertido de un devenir ontogenético a la vez que lo posibilita. Sin embargo, ese universal no es necesariamente esencialista, no pierde de vista que se trata de una elaboración humana si se advierte que la teoría tiene que ajustarse al devenir histórico social. Plantea la conciencia de representación de la ciencia que sostiene los postulados mientras prueban ser interpretaciones corroboradas hasta que sean refutadas. Esto posibilita que las prácticas no tomen carácter dogmático tanto en su teorización, como en las praxis y su transmisión. Desde el psicoanálisis de Bleichmar, no considerar esa constitución inaugural sería generar una situación de desigualdad al obviar la particularidad de los sujetos en la niñez, ponerla en desventaja (punto que se articula con la primera controversia de esta sección respecto del análisis de los derechos de la niñez). El vacío de sentidos originario y la prematuración instintiva inicial, -que se vuelve humana al volverse significativa con sentidos tejidos con los otros enmarcados en una trama histórica social-, es situada por Bleichmar como argumento basal de la historicidad humana. Agregamos que es lo que nos permite hacer el esfuerzo de estudiar a la niñez sin esencialismos y sin sobrerrepresentaciones que confundan una contingencia sociohistórica con una definición de niñez clausurada. Esa posición teórica admitió una forma de determinismo y de evolucionismo -aunque opuesta a un biologismo- desde la construcción de sentidos provistos por la interacción cultural socio- afectiva del entorno situado y abierta a los acontecimientos que se seguían modelando durante la historia de cada sujeto. Bleichmar ha tomado una posición epistemológica disciplinar (excluyó otras que rechazó) y ha fundado sobre esa concepción psicológica una constructividad psicoanalítica, para el devenir humano de una pedagogía posible y tenía además un horizonte con un potencial de sujeto político. Esa teoría es una posible concepción de la infancia resultante de las teorizaciones sobre las prácticas clínicas, compatible con algunos otros modelos teóricos incompatible con otros, trae consecuencias delimita fortalezas y límites necesariamente. Consideramos que las tesis históricas sobre los problemas de la ontogénesis (la explicación del origen y transformación de los procesos psicológicos, la constitución subjetiva y del establecimiento de los vínculos, articulaciones entre afectividad y cognición), han quedado opacadas en la historia de la psicología infantil respecto de otras (como el rendimiento y evaluación de algunas formas de

resolución de tareas, la comparación entre sujetos, que resultaron interesantes para el funcionamiento de las instituciones educativas), -quizás por las dificultades de su análisis- y se han ocupado escasamente de la calidad epistémica de las teorizaciones psicogenéticas de la niñez. ¿Es posible conciliar los intereses profesionales de la disciplina con los de la historia sin perder perspectiva crítica compleja y enriquecida ni el deseo práctico de la disciplina? Tomaremos un ejemplo que consideramos ha intentado resolver ese doble cuidado. Silvia Bleichmar respecto del estudio de la infancia no resignó su posición práctica como analista y a la vez que conservó interrogantes que posibilitó una revisión histórica crítica de una disciplina profesional abierta al diálogo con otras disciplinas y a su época. Bleichmar ha desafiado el dogmatismo disciplinar al plantear que la subjetividad de una época transforma todo lo que necesite transformarse. Ese proceso no es voluntario ni mecánico, no puede preverse y no responde a personas concretas aunque es resultante de estructuras y vínculos sociales estables e intencionados como el neoliberalismo y su impacto arrasador en los vínculos familiares laborales (Bleichmar, 2007, 2008) Ha planteado la constructividad de la subjetividad como la lógica viva de la humanización -no cede a perder su punto de vista epistémico como psicoanalista no resigna la hechura del sujeto- y con ello las necesarias consecuencias de reestructuración teórica de la psicología y del psicoanálisis para alojar las novedades y las críticas a las posiciones psicológicas y psicoanalíticas que no están dispuestas a hacerlo (puntos de vista epistémico y político). El psiquismo es abierto y la historia también, por lo tanto, si la subjetividad cambia por su dinámica histórica con la dinámica sociedad por lo cual debe modificarse el procesamiento teórico psicoanalítico (proceso que muchos psicoanalistas no han inaugurado obturados por un dogmatismo cegador y retentivo). Hasta ahí podría haber acuerdo con las posiciones críticas de los estudios históricos, es más ellos contribuirían recordando a la disciplina que no es más ni menos que una construcción colectiva que representa la contingencia de una época. Sin embargo queda fuera de ese planteo el interrogante ético del hacer en cada praxis psicológica, un respaldo epistemológico que legitima una intervención concreta que tematiza y define concretamente cada vez que interviene, punto que profundizamos en la última controversia resultante de las indagaciones históricas de esta tesis.

La cuarta controversia que planteamos, luego del recorrido realizado en esta tesis, se despliega a partir de la evidencia de la presencia valorativa en las teorías y las prácticas

psicológicas sobre la infancia. Esto nos invitó a la revisión de las ideologías que acompañaron a las propuestas públicas sobre la infancia sostenidas por colectivos disciplinares y a plantear la revisión valorativa como requisito metodológico de la historia disciplinar. No obstante, ¿cuál es el criterio que proponemos para esa revisión sabiendo de antemano que estará atravesado por nuestros valores?

Retomamos el uso de la historia crítica de la psicología para la revisión de un posicionamiento desde un pluralismo de enfoques en ciencia, que resulta una pluralidad de valores ideológicos y políticos, como ha afirmado Ricardo Gómez sobre su filosofía política:

(...) la presencia de valores a todo nivel promueve un pluralismo de enfoques y resultados que enriquece las diversas perspectivas para abordar una temática, y que va más allá del pluralismo generado por la indeterminación de la teoría por los hechos. (Gómez, 2014, p. 182)

Relevamos en los capítulos de esta tesis distintas construcciones científicas de las concepciones de la niñez, -que respondieron de manera más o menos explícitas a los intereses sociales, ideológicos y políticos de los científicos- que pueden ser reflexionadas a partir de la indagación histórica para el presente disciplinar. Los científicos normalistas buscaron la contrastación empírica provista por una evidencia. Sin embargo, el reconocimiento en esa evidencia de presupuestos de “una versión del mundo dada en respuesta a determinadas condiciones sociales con sus valores correspondientes” (Gómez, 2014, p. 175), no fue advertido -o fue minimizado o disimulado- por los autores. Coincidimos con que “toda evidencia supone de manera ineludible marcos conceptuales interpretativos en consonancia con la situación” (Gómez, 2014, p. 176), y en las condiciones sociales en las que se produce ese conocimiento y se opera (Danziger, 1990; Talak, 2013, 2014, 2019). Los valores están presentes en la formulación de los problemas considerados relevantes, por lo que planteamos necesario el análisis de la cuestión valorativa, tanto en los planos epistémico como no epistémico, en el tipo de soluciones buscadas y en los usos efectivos que se hicieron de ellas (Castorina, 2016; Dorlin, 2009; Montero, 2001; Prillentsky, 1997). Las valoraciones políticas e ideológicas (no epistémicas) se pueden identificar en los objetivos de la investigación, en las preguntas que quiere contestar la disciplina, en la aceptación y el rechazo de hipótesis y teorías acerca de las aplicaciones de la ciencia (Gómez, 2014, p. 211). Coincidimos con que las ciencias deben ser conscientes de los

presupuestos y valores sociales involucrados en ellas (Gómez, 2014, p. 217; Montero, 2001). Identificamos en la primera psicología argentina dificultad en el reconocimiento de esa constancia de valores políticos e ideológicos de los intelectuales, tanto en la investigación científica como en las prácticas psicológicas para la niñez escolarizada.

Para facilitar algunas decisiones sobre los valores no epistémicos planteamos hacer uso de las ventajas del conocimiento del pasado según las consecuencias que tuvieron esas teorías y prácticas. En palabras de Kurt Danziger todos los modos de hacer psicología tienen limitaciones en su psicología social (Danziger, 1990). Sin embargo, los análisis sobre esos “artefactos sociales” de las tradiciones de investigación posibilitan anticipar en dónde cada teoría tendrá mejor alcance, dónde volverá a impactar subjetivamente al esgrimir con su corpus conceptual y metodológico sus limitaciones. Consideramos que instituidas las propuestas psicológicas sobre la niñez escolarizada en la sociedad argentina ofrecieron ventajas y costos resultantes establecidos por las indagaciones históricas sobre los documentos y producciones de la época (y las marcas que en ellos pudieron reconstruirse sobre las experiencias de esos niños y niñas). Las propuestas psicológicas analizadas en su historia pueden facilitar las decisiones sobre las valoraciones implícitas y las intenciones políticas que conllevan. Es decir, pueden estudiarse los impactos de las teorías en la sociedad y la subjetividad a través del recurso de la historia, puede hacerse una lectura crítica y toma de decisión preferencial y consciente del sujeto psicológico pedagógico y político que se prefiere. Como dice Gómez para la filosofía acrítica, luego del recorrido realizado podemos decir, que la investigación científica del normalismo estaba “apriorísticamente sesgada” (Gómez, 2010, p. 209) para favorecer determinados programas políticos aun al precio de oponerse a posturas científicas respetables, como las analizadas en el capítulo 2 de esta tesis. La actitud crítica tiene que estar presente desde la adopción del valor, el rol que juega en la psicología, donde y cuando lo hace y el argumento para la decisión acerca de su aceptabilidad, o si no es aceptado cuáles otros valores deben o pueden utilizarse (Gómez, 2014, pp. 212- 213). Isaac Prillentsky también señala la necesidad de una evaluación de las implicaciones morales en el discurso y la acción psicológica en relación a los valores, los supuestos teóricos y las prácticas (Prillentsky, 1997, p. 1). Coincidimos con que los profesionales necesitan ser más explícitos respecto de la moral para poder obtener un diálogo significativo en el ámbito disciplinar (Prillentsky

1997, p. 26). Prillentsky ha afirmado que los psicólogos necesitan comprometerse en lo que Paulo Freire (Freire, 1969/ 1973) llamó “la anunciación”, el proceso de concebir y revisar nuestras concepciones emergentes acerca del bien y del derecho (Prillentsky 1997, p. 26). Esta posición combina con nuestra posición teórica y práctica en nuestras prácticas en psicología comunitaria desde la extensión crítica universitaria con niñeces, donde ejercitamos aquello que Freire ha planteado en “¿*Extensión o Comunicación?*”, la importancia del registro en el hacer profesional de la conjunción entre la metodología y la epistemología y la repercusión de la conciencia en las prácticas y en las personas con las que trabajamos (Freire, 1969/ 1973, 1987; Tommasino, 2009). Intentamos construir una posición ética y la habilitación de un “inédito viable”, es decir una expectativa futura próxima evaluada como posible que dirige el trabajo hacia un lugar “mejor” para la niñez (con explicitación de valores no epistémicos de mayor autonomía y emancipación en el marco de los derechos de niñez, LNSM y ESI). Hacemos propias las palabras de Prillentsky, primero se articulan valores para la promoción de la buena vida, y de la buena sociedad y segundo se presenta una visión de cómo esos valores pueden hacerse realidad Prillentsky, 1997, p. 26). Ha señalado que el énfasis del comunitarismo en la reciprocidad y el cuidado debe ser complementado con un enfoque emancipatorio, para buscar no sólo el cuidado de las personas en situación de desventaja sino a la vez el cambio de las condiciones sociales y políticas que perpetúan el sufrimiento. (Prillentsky, 1997, p. 27). Por lo tanto ha supuesto una vigilancia constante para garantizar que “lo que actualmente parece una moralidad apropiada no se convierta en dogmatismo vacío en el futuro” (Prillentsky, 1997, p. 27). Desde una lectura encarnada de Paulo Freire la recomendación antidogmática no sorprende y lo precede, la salida emancipatoria de hoy rigidizada es el dogmatismo de mañana (Freire, 1969/ 1973; Tommasino, 2009). Otros autores han indicado el riesgo de que se produzca la instrumentalización de la política mediante el uso de especialistas, dando a las resoluciones un formato aparente de necesidad, de “no hay otra” (Gómez, 2014, p. 224). Gómez ha señalado que esa es una forma de sustituir las decisiones democráticas adoptadas en términos de los valores propios de una comunidad por imposiciones aparentemente “científicas” de “supuestos expertos apolíticos”, lo que produce un “resultado estremecedor” – que fue, y es siempre afirma Gómez-, la desaparición de la distancia crítica (Gómez, 2014, p. 224). La forma de ideal de preferir valores no epistémicos, para este autor, ha sido anudar

al ejercicio disciplinar la responsabilidad social al situarse en el contexto político social y siendo funcional a los “valores éticos positivos vigentes” (como exigencia normativa) en la comunidades en donde tiene lugar las prácticas científicas (Gómez, 2014, p.220). Sin embargo, los valores no se presentan homogéneos en la sociedad y además, a veces los valores vigentes no son los más convenientes para la población en términos de reproductores de desigualdad y relaciones de dominación. Mostramos en los capítulos de esta tesis, que los reformistas de la pedagogía argentina querían resolver problemas (como alfabetizar a la población común) pero sin cuestionar el sistema social y económico en el que se generaban esos problemas. El reformismo de Mercante defendía la Ley Saavedra Lamas en *La Crisis de la Pubertad* (Mercante, 1918) – que bregaba indignado por mantener un estatus quo de la estratificación educativa social económica dada- en pleno revuelo democrático con Yrigoyen en 1916, y con el pronto alajo a la reforma universitaria de 1918, haciendo lugar a estudiantes que exigían autonomía voz y toma de decisión sobre sus procesos formativos. Eduardo Rinesi ha salido de la paradoja de las formas democráticas que se vuelven estancadas y nocivas, diferenciando los estados democráticos (organizaciones a las que se llegó por voluntad popular o consenso) a los procesos de democratización de los saberes –particularmente los universitarios- lo que supone un revisión activa y permanente de los valores inherentes (Rinesi, 2015). Por lo menos, como dice Burman instalar “cierta precaución sobre la aplicación indiscriminada de los modelos generales” (Burman, 2012, p. 245).

Mostramos que los valores no se prefieren homogéneamente según la época, ni por consensos disciplinares o por la imposición hegemónica del Estado. Identificamos diferentes instituciones, organizaciones sociales, políticas y posiciones de los agentes con cuidados críticos y reflexivos de las propias prácticas que plantearon disidencias con las concepciones centrales sobre la niñez, como mostramos con: Pons, Chaca, Arce, Clotilde, Vergara, Ferreyra y Aubin. Podía haber un posicionamiento del autor que sorteara las preferencias hegemónicas epistémicas y no epistémicas, así como podía caer en la propuesta teórica pautada, los estilos disciplinares sin crítica ni revisión. En *Problemas de Psicología Infantil* Aníbal Ponce hizo una “reproducción literal” del curso de Psicología que dictaba hasta 1930 (Ponce, 1939, p. 7):

Un psicólogo de la infancia que no fuera autor de una nueva clasificación de las etapas del desarrollo infantil, se sentiría tan desprestigiado como un psiquiatra que no hubiera propuesto una nueva clasificación de las enfermedades mentales (...) Los psicólogos que se han ocupado de este aspecto del problema (cómo se presentan las funciones sucesivamente) no han sido muy consecuentes con ellos mismos. (Ponce, 1939, p. 13)

Ponce mencionó en su enseñanza de la psicología el riesgo de establecer sesgos en la elección de los temas de estudio y de interpretación por intereses preexistentes que valoraban excesivamente (aludiendo a un narcisismo dogmático) o descuidaban las características presentes en la psicología de los niños, los observables o la organización de la actividad infantil: “Atraídos por la aparición de ciertas funciones como el lenguaje y la marcha o de ciertos acontecimientos como la vida en la escuela, les han atribuido una importancia que en realidad no tienen desde el punto de vista mental” (Ponce, 1939, pp. 11-12). Los intelectuales dedicados a la psicología en la época que indagamos tenían la posibilidad de reflexionar sobre sus producciones y sus prácticas, tener conciencia de interpretación y abstenerse de corroborar sus propios intereses en la investigación. Independientemente de cuáles elecciones se hacen en un momento determinado, proponemos como prioridad sostener la posibilidad de tener posición crítica disciplinar de un impacto biopolítico (Foucault, 2006; Rose, 1996). Esto supone mantener abierta las tensiones y controversias que tensan lo general con lo local, y las pretensiones científicas con las particularidades de las culturas y tradiciones históricas sociales:

La pregunta es, entonces: ¿Qué es lo que se sostiene como universal en los procesos con los que trabajamos? Cuestión que venimos exponiendo porque la paradoja es que, si abandonamos los intentos de universalidad, nos quedamos sin ciencia. Pero si sostenemos los intentos de universalidad a ultranza, lo que hacemos es el transporte de modelos ideológicos de procesos históricos que no tienen que ver con lo que pasa en estas latitudes. (Bleichmar, 2020, p. 17)

La particularidad socio histórica se instala como prioridad a la elaboración disciplinar y a las tradiciones de probación empírica para establecer la responsabilidad científica:

Creo que lo que ocurre en la diferencia entre producción de subjetividad y producción del psiquismo – y eso venimos trabajando hace mucho tiempo- es que en la imposibilidad del



traslado de los modelos es donde aparece el aspecto ideológico de la construcción científica. (Bleichmar, 2020, p. 17)

Hay valores que pueden cambiarse una vez que se advierten y se conocen sus consecuencias no deseadas de manera reflexiva aunque involucre características identitarias. No obstante no son fácilmente cambiables cuando no se está dispuesto a ceder posiciones de privilegio y poder en ese tránsito. Advertir del dogmatismo y la naturalización de los constructos científicos no resuelve todos los problemas. Sin embargo, la explicitación de los intereses políticos de los psicólogos -y sus relaciones con otros saberes disciplinares- que tienen ejercicio sobre la infancia en muchos situaciones puede hacer del libro que incomoda porque está “fuera de lugar” de Clotilde de Guillén, como un recordatorio de lo que no tiene que ocurrir. Consideramos que estas preocupaciones éticas sobre las teorías y prácticas no son espontáneas. Las reflexiones no epistémicas sobre las teorías y prácticas no se dan en un “vacío social” (Danziger, 1990, 1999), son producto de una reflexión que supone discusión dialógica y conocimiento y análisis de trayectorias previas, -y da lugar a los tejidos de saberes de las historias disciplinares y extra- disciplinares-. A diferencia del contexto de la primera psicología argentina, los marcos normativos y legislaciones son más integrales, se sistematizaron líneas de estudio históricos y se profesionalizó la disciplina y se reguló la ética y el ejercicio profesional, lo que posibilita inscribir los desarrollos tematizados sistemática y dialógicamente. Consideramos que el seno de la formación docente y profesional de la psicología puede ser el mejor escenario y de mayor alcance para la transmisión y multiplicación del ejercicio reflexivo sistemático y los cuidados acerca de los alcances biopolíticos de las concepciones y las prácticas psicológicas para la infancia, que se transmita en la currícula la dimensión política de la disciplina: ¿Para qué hacemos psicología?

Recorrimos la manifiesta posición política de homogeneizar la hechura de la niñez argentina, mientras que otras concepciones alternativas presentaron variedades infancias que promovían evidencias de desarrollos psicológicos con autonomía subjetiva y epigénesis creativa (Malagrina, 2014<sup>a</sup>, 2020). ¿Qué resiste hoy de esas formas de concebir la infancia? ¿Pueden considerarse prolegómenos históricos disciplinares a que el niño tenga voz? ¿Cuáles de esos postulados sobre el niño tienen lugar en nuestro presente? Esto se articula a nuestro interés por hacer historia crítica. Sólo si de alguna manera está contemplado el

interés del niño en la enseñanza, únicamente si puede expresar y pensar distinto a la propuesta adulta, puede constituirse en alguien con estatuto subjetivo, con derecho a desplegar su voz, a preguntar, a tener expresión, vinculación con pares, placer en la enseñanza. Esperamos obtener de la historia consecuencias reflexivas para el presente disciplinar teórico y sus prácticas tecnológicas de intervención para ampliar el horizonte de las nuevas formas de las niñeces y su voz que encarna los derechos que sitúan a las niñas y los niños como sujetos así como contribuir y brindar elementos críticos desde donde poder construir políticas públicas para el presente.

#### **4 Consideraciones finales**

Nos hemos ocupado en este capítulo de dos temas: los límites temáticos del normalismo y los contextos valorativos de producción, las responsabilidades ético políticas de la disciplina psicológica y sus prácticas.

En el primer núcleo temático hemos mostrado cómo las acciones espontáneas de los niños y niñas que eran entendidos por la institución como ajenos a la experiencia educativa, fueron subestimadas o vistas como no convenientes para la infancia aunque presentaron características claves de la experiencia infantil que objetaban a la psicología normalista. El primer núcleo temático ha abarcado un registro documental de las experiencias infantiles no esperadas por la escuela, Hemos analizado los recortes sobre las experiencias espontáneas de las niñas y los niños extraídos de distintos tipos de actividad infantil, las rondas infantiles y los juegos libres del recreo usados como documentos de análisis. Hemos probado que la experiencia infantil espontánea no fue un objeto de estudio de la psicología normalista, sino que tuvo un abordaje nimio y esporádico sin un interés sostenido por los autores, relevancia en el corpus de los escritos del normalismo. La psicología normalista no tematizó las experiencias infantiles no esperadas por la escuela. Sin embargo, nos hemos detenido en el análisis de las rondas infantiles y los juegos libres del recreo (y apropiaciones subjetivas de la escritura, la lectura y el canto) desde miradas alternativas, ya que los mismos pusieron de manifiesto características particulares de la concepción de infancia y la invisibilización de aspectos del comportamiento infantil que evidenciaron contradicciones y objetaban a la psicología y la pedagogía normalista. Esta invisibilización se replicó en los estudios

históricos sobre la infancia, correspondientes al mismo período de estudio. Sin embargo, hemos demostrado que esta perspectiva infantil oculta para la psicología normalista sí fue objeto de interés en la época desde miradas no científicas. Hemos destacado cómo el juego espontáneo posibilitó las resistencias de los niños a las pautas disciplinadas por la enseñanza, donde la subjetividad infantil se resistió a las generalidades teóricas disciplinadas por la enseñanza de asimilar a un niño al alumno programático con relevantes y estables discriminaciones y prejuicios de género en desvalor de las niñas y sus capacidades. La pasión, el interés, el gusto infantil quedaron fuera del aula de la propuesta normalista, insensibles a los saberes de la ciencia que aprehendían la experiencia de la infancia. Las versiones alternativas al normalismo investigaron a los niños que se resistían a la propuesta pedagógica, encontraron en esa agencia a un sujeto. Hemos demostrado que los científicos teorizaban sobre los niños prescindiendo de la expresión infantil sobre sus experiencias. Hemos planteado que la infancia que se escabulló en el recreo suponía una concepción subjetiva mucho más compleja, evidenciando procesos creativos novedosos propios del niño y de la niña, incómodos de explicar para el normalismo de la primera psicología argentina. Hemos destacado las resistencias de las niñas y los niños a las pautas disciplinadas por la enseñanza que asimilaban un niño a un alumno programático. Sin embargo, hemos probado que la experiencia espontánea de los niños y niñas tuvo existencia en la bibliografía de la primera psicología pero pensada como un resto y fue registrada como un obstáculo al objetivo del progreso o manera nimia, sin relevancia en el corpus de los escritos del normalismo dado cuenta de sus límites teóricos.

En la segunda sección del primer núcleo temático hemos mostrado cómo algunas resistencias al disciplinamiento educativo pueden dar cuenta de la existencia de formas de subjetividad de las niñas y los niños descuidadas por la psicología que se abocaba a la escuela. Hemos estudiado una voz infantil diferente a la esperada por la escuela alojada en los errores sistemáticos en las canciones escolares obligadas a cantar en la escuela. Hemos contrastado una concepción del error cuando niños de ambos sexos cantaban una canción escolar como una falla recurrente despreciada o un error disparatado de la memoria, versus como una entidad psíquica con sentido e intencionalidad propia de “lo que es la mente infantil”. Hemos presentado con los documentos fuentes elegidos experiencias de infancia que asimilaban a su mundo conocido y sus gustos personales los contenidos de las letras

impuestas por los adultos de la escuela. Sin embargo, probamos que estas recurrencias no eran registradas en el universo de publicaciones científicas de la psicología normalista hegemónica, sino en esporádicas publicaciones periféricas que tuvieron el cuidado de registrar la literalidad de las voces infantiles (como vimos en la indagación de las rondas infantiles). Hemos probado que desde las perspectivas alternativas de la concepción de infancia la imaginación infantil podía ser ingeniosa. Hemos planteado que el interés intelectual de la investigación que la alojaba necesariamente entramó valores políticos, sociales y una intensa crítica a las instituciones educativas para las que trabajaba. Hemos señalado que la propuesta educativa común no conformaba si se enfrentaba a la experiencia infantil al tomar como analizadores (de esas críticas al proyecto educativo nacional) la alta frecuencia del aburrimiento áulico, la negativa a la participación de los niños y las niñas y la ausencia de intención de los alumnos a las clases. Ese impacto de las prácticas sistemáticas de intervención del saber científico positivo estableció una distancia entre el niño y el alumno, que no se soslayó con el saber psicológico científico del normalismo aplicado a la pedagogía. Hemos señalado que en miradas alternativas a la de la psicología normalista hubo observación de la experiencia espontánea (que supuso el registro de algo desconocido, significativo y particular) y tematización de la actividad infantil no escolarizada, a la autonomía en el sostén en la tarea, el placer en la actividad infantil y (menos registrada aún) la actividad colectiva en la infancia. Hemos probado con registros de época que estos emergentes subjetivos (placer, pasión e interés) existían como observables en los niños escolarizados no sólo en las observaciones de producciones culturales y artísticas (como vimos en el capítulo 5) sino también en estudiosos de la psicología de la niñez escolarizada. Hemos mostrado el registro de los actores con interpretaciones periféricas no hegemónicas de los límites y los esfuerzos inútiles de algunas instituciones del normalismo objetados en la “pasividad y el sinsentido”, coincidentes con una concepción de la infancia significativa, expresiva y con voz en donde los niños tenían un objetivo diferente al representado por la enseñanza.

En el segundo núcleo temático hemos retomado las grandes controversias que se fueron decantando en el transcurso de esta tesis. Hemos dado cuenta de las discusiones sobre la concepción de niñez al interior de la psicología científica positivista para despejar cómo las

que señalamos grandes dificultades del normalismo no fueron tanto constitutivas del método positivista sino definidas por la instrumentación del positivismo desde una intención política. Hemos vinculado las versiones psicológicas sobre la infancia de la primera psicología argentina con modelos socio políticos, hemos señalado las dificultades que presentaron para asumir y revisar ideales y valores no epistémicos. Por último hemos generado proyecciones de contenidos, de procederes disciplinares y de prácticas y decisión sobre valores de esa primera forma de funcionar la psicología argentina para enriquecer el presente disciplinar.

Hemos mostrado en la primera sección como la psicología positivista argentina confirió a la lectura el estatuto de herramienta central para el moldeamiento de las niñas y los niños a través del dispositivo de la escuela, y con ella el pedido a la infancia de copia y ajuste a un modelo ya establecido. Sin embargo, presentamos la controversia de que la misma tenía en el modelo normalista un lugar de salvadora a la vez que peligrosa. El modelo de “lectura objetiva” se ajustaba a los requisitos del positivismo normalista con la ejecución sistemática y vigilada favoreciendo las funciones psíquicas que reproducían los saberes escolares. Hemos probado que el mismo resultó insuficiente para la explicación y control de la lectura expresiva que precisaba de componentes subjetivos. El método de lectura normalista dejaba una fisura en la apropiación de los estilos y las interpretaciones al leer que inquietaba a los teóricos y los dejaba sin explicación. Hemos señalado los cuidados por las estrategias y los métodos de enseñanza de la lectura, que se desdoblaban hasta el pequeño detalle, para cerciorarse de que no apareciera distorsión subjetiva al sendero cierto de la enseñanza normal común. Por lo tanto obligaba a sus creadores a través de los libros formativos para la docencia a generar indicaciones y pautas infinitas para la enseñanza y el aprendizaje. Hemos mostrado que esta preocupación de no permitir una apropiación personal fuera de la ofrecida como modelo alcanzó tanto a los niños y las niñas en proceso de normalización como a las docentes. Esas exhaustivas pautas mostraban la confianza en el método positivista volcado a la lectura de la escuela común, a la vez que con tanta preocupación y advertencia hacían vulnerable las certezas de los métodos y las tácticas de la ciencia neutral. Las interpretaciones activas y creativas de las alumnas, los alumnos o las maestras no aseguradas por los contenidos de los textos no podían permitirse, las insurrecciones subjetivas eran formas de distorsión, eran la preocupación de los escritos pedagógicos. No obstante, escaparon a los criterios de clasificación de las patologías y no estaban

fundamentadas en desviaciones de la herencia, no tenían nominación taxológica, lo cual mostró la preocupación de los psicólogos y pedagogos, la distorsión podía habilitar a una autonomía de tipo ideológica o valorativa. La política pedagógica -por pronta- no fue homogénea, tampoco logró suprimir los debates en las discusiones, hemos presentado modelos alternativos que en la época concibieron otro concepto de lector, y en consonancia de: juego, creatividad, participación, inventiva así como también otro papel para la escritura (que no se agotaban en las funciones reproductoras de la imitación la descripción y la repetición). Sin embargo, éstos muchas veces fueron invisibilizados en las producciones y circulaciones editoriales científicas dentro del sistema educativo, reflejo de políticas centralizadas y verticalistas de control para la conformación de los nuevos sujetos.

En la segunda sección del segundo núcleo temático hemos confrontado los criterios de la concepción del normalismo positivista sobre la infancia con otras versiones de sujeto pedagógico presentes en la época. Se había mostrado que no se trató de un corpus psicológico y educativo homogéneo (tanto desde algunas referencias psicológicas internacionales accesibles en la época que no tuvieron recepción, como desde otros autores no filiados al normalismo y desde las miradas de la infancia ajenas a la ciencia). La variedad fue disimulada fundamentalmente en los escenarios editoriales del sistema educativo nacional, así como respaldó prácticas concretas sobre la infancia como si la infancia fuera una sola, formato que se ha replicado en algunas versiones de la historia de la educación y en la historia de la psicología. El positivismo científico de la primera psicología argentina aplicada a la educación, desarrolló una heterogeneidad de versiones contradictorias y ambiguas sobre la concepción de niñez, la dinámica psíquica, las capacidades infantiles y el desarrollo psicológico. Hemos planteado con el análisis fruto de esos confrontes que las razones por las cuales las miradas no hegemónicas sobre la infancia no fueron significativas para el sistema educativo, sino marginadas, no fueron pedagógicas. Hemos mostrado que las versiones de las concepciones psicológicas sobre la niñez presentaron caracterizaciones opuestas que supusieron prácticas inconciliables como las de Rodolfo Senet, Víctor Mercante y Carlos Vergara. Hemos afirmado que esas diferencias de concepción de sujeto de prácticas pedagógicas y psicológicas pueden agruparse y explicarse desde el modelo de sociedad sostenido por el marco de producción del psicólogo y de otros actores sociales convocados desde la institución escuela respecto de la concepción subjetiva de la niñez.

Hemos observado valores y expectativas no epistémicas respaldando las concepciones y prácticas psicológicas y pedagógicas. La concepción de infancia de la psicología de Senet, atendió al factor individual en la determinación del comportamiento, advirtió de diferencias llamativas entre los sujetos, afirmó que no debía medirse a todos los niños con la misma vara y descartó caminos únicos para la corrección, rehabilitación y educación de los alumnos. No obstante, este sujeto individual de la investigación psicológica y pedagógica fue definido para optimizar el control social y no la libertad individual o las particularidades subjetivas del niño. Estableció así de alguna manera una equivalencia entre la indisciplina, la delincuencia y la desadaptación, esbozando un modelo de sociedad reflejado en la expectativa puesta en el ser del alumno. La diferencia individual, fue entendida por Senet como el sesgo y la distorsión de la norma, era destacada para agilizar la detección, vigilancia y supervisión de la conducta del niño y su entorno familiar pernicioso. Mercante esgrimió otra concepción de infancia implícita en su pedagogía. Actuó sobre la masa estudiantil, se sirvió del concepto de multitud que permitió articular al todo como sinónimo de una educación eficiente, unificando un colectivo para abordarlos a todos con la misma estrategia educativa. Para Mercante la masa debía educarse en segmentos homogéneos ajustados a la escala natural de las diferencias, los grupos debían ser parejos en atención, memoria e inteligencia para lograr eficacia educativa a partir del grado de homogeneidad del grupo en términos físicos, intelectuales, morales y culturales. La clasificación y diagnóstico psicológico anticipado a los alumnos era indispensable para conformar las homogeneidades grupales ideales, estratos de poca movilidad, podían proyectarse como estimación del control de los sectores sociales y grupos raciales en la sociedad. El examen, la clasificación y la vigilancia se volvieron instrumentos perfectamente adecuados para asegurar científicamente la educación común. Se entrometió en el aula para que tampoco hubiera diferencias en la tarea docente que boicotearan el orden educativo, habilitando instrumentos para regularla. En cambio Vergara, suponía a los alumnos con poder y opinión y a los maestros con autonomía en las decisiones poniendo en primer plano al deseo infantil en los procesos educativos. Distintamente a las versiones anteriores Vergara afirmó que la delincuencia no estaba en relación con el analfabetismo, sino en relación con la falta de libertad, que la escuela que enseña a doblegarse y subordinarse es una fábrica de criminales. El sujeto pedagógico de Vergara era necesariamente libre, creativo, productor y social, se reconocía a sí

interactuando democrática y cooperativamente con los otros hombres. También contemplaba equidad en la dignidad para varones y mujeres. Las prácticas educativas sobre esta idea del niño (espontaneidad, tendencia al bien y autonomía infantil en la escuela) y del educador, indicaba la existencia de fracturas del discurso sarmientino que invisibilizaba en el sujeto pedagógico a los sujetos sociales y las políticas populares. Las perspectivas que señalaron al sistema educativo como burocrático y autoritario centraron su atención menos en el saber del docente más en el de los niños, donde luego se anidó y propulsó la nueva escuela. La concepción normalista de la niñez (pensamiento, creación, imaginación, interés, atención, reflexión. la forma de pensar el cuerpo del niño a través de sus tiempos de aprendizaje, sus movimientos, sus silencios y sus respuestas), fue entendida desde la psicología científica, como manipulable y mecánica. Disciplinados estos procesos parecieron resumirse en problemas técnicos. Hemos mostrado que las concepciones de infancia sostenidas categorialmente por las prácticas psicológicas y pedagógicas concretas, se correspondieron con modelos culturales, económicos de organizar una sociedad. Las voces sostenidas en discursos científicos psicológicos que demuestran cómo es el sujeto de la niñez y cómo se desarrolla, ordenan, producen y delimitan formas de enseñar, sujetos pedagógicos que determinan maneras de ser en la sociedad, sujetos políticos. Nos hemos preguntado si estas conexiones pudieron ser conscientes para los autores, nuestra respuesta ha sido afirmativa fundada en documentos que tematizaron estas conexiones en la época, que identificaban bastiones políticos e ideológicos como respaldo y empuje de las políticas y de las prácticas científicas, psicológicas y educativas.

La tercera sección del segundo núcleo temático que finaliza la tesis doctoral, ha retomado los análisis recorridos en los capítulos a partir de los objetivos iniciales para plantear cuatro controversias respecto de las construcciones psicológicas sobre la niñez en relación a la tematización de la subjetividad, las articulaciones del saber psicológico, pedagógicas y políticas y las praxis sobre la niñez. Primero, hemos articulado el marco jurídico nacional del Patronato de menores y los referentes internacionales científicos abocados a la protección de la infancia con las expectativas educativas locales sobre la niñez estudiada en esta tesis (respecto de la concepción de subjetividad y la expectativa social y política de la infancia) mostrando las recurrencias y contrariedades de los saberes y las prácticas). La articulación habilitó a una mirada más amplia de las concepciones de



infancia de una época así como abre camino a la comprensión de los cambios de paradigma de las políticas públicas, con vistas al presente disciplinar. Segundo, hemos mostrado algunas tensiones en la consolidación de la psicología como saber legítimo y disciplina, que consideramos afectaron a la construcción de los sentidos sobre el niño y la niña como sujeto psicológico y las limitaciones de la fragmentación de saberes y la invisibilización articulación interdisciplinar con vistas a un desarrollo científico articulado más ventajoso. Tercero, hemos planteado una ventaja epistémica y otra política de explicitar la historicidad y constructividad de las concepciones disciplinares sobre el sujeto psicológico en la infancia, por oposición a los esencialismos. Cuarto, hemos hecho intervenir los intereses intelectuales en la constitución de saberes y prácticas sobre las concepciones de la infancia de las primeras décadas del siglo pasado en Argentina. Hemos considerado que participar los contextos de producción del saber de los problemas señalados por la sociedad hace más patente la necesidad del abordaje interdisciplinar para la infancia en el presente, el desarrollo comprometido de la disciplina –en la revisión histórica, la producción del conocimiento, la enseñanza y el ejercicio- y de una agenda de políticas públicas. Hemos planteado, qué no dejar implícita la concepción sobre el sujeto psicológico de la niñez puede proveer ventajas a la reflexión que afecten las decisiones prácticas disciplinares y la articulación con los demás discursos científicos efectivos en las políticas y los cotidianos de los niños y las niñas. La mirada compleja y múltiple sobre la niñez, con registro de las posiciones políticas y valorativas de las psicólogas y los psicólogos, nos permitirá intereses profesionales. y decisiones prácticas más responsables en el presente. Por último, desde esta perspectiva epistemológica, relacionamos los conceptos que dan cuenta de un sistema explicativo de la construcción subjetiva de la infancia con los valores sociopolíticos de prácticas legitimadas por la ciencia psicológica de la época. Estos valores incidieron en la producción de la subjetividad de la época potenciada por la escuela pública, incidiendo en el juego, el interés, la experiencia y el modo de pensamiento infantil. Hemos probado cómo estas conceptualizaciones científicas implicaron valores no justificados desde lo epistémico, sino más bien funcionales a una ideología política imperante respondiente a un modelo de sociedad, que desvalorizaron los sentidos de la experiencia subjetiva. Los debates integraron e integran concepciones valorativas, –éticas, ideológicas y políticas- sobre los fines últimos de las prácticas psicológicas profesionales sobre la niñez. Nos ha interesado

estimular desde la acción de la historia como modo de reflexión que el conocimiento psicológico que responde a los problemas sobre el niño, su voz como sujeto y sus derechos se mantenga abierto, reflexivo y crítico, que contemple un abordaje socio- histórico integrado desde un paradigma ordenado por la diversidad y la complejidad para el presente disciplinar.

## Conclusiones

Hemos analizado las concepciones de la niñez de la primera psicología argentina a partir de las problemáticas planteadas inicialmente en clave de que la historia disciplinar y los contextos de su producción favorezcan reflexiones para nuestro presente. Comparamos los saberes psicológicos sobre la infancia con los desarrollos psicológicos contemporáneos extranjeros, con las versiones alternativas que no tuvieron mayor difusión, con las interpretaciones sobre la infancia proveniente de sectores culturales no científicos y con las experiencias documentadas de la niñez. En los seis capítulos de la tesis hemos obtenido resultados del relevamiento y la indagación de las concepciones de la niñez presentes en la primera psicología de comienzo de siglo XX en la Argentina (1890- 1930) en relación a los lineamientos propuestos. Hemos desarrollado los tres objetivos planteados como dirección de este trabajo doctoral que organizan estas reflexiones finales, articulados con los resultados obtenidos que corroboran las cinco hipótesis enunciadas en la Introducción de la tesis.

En primer lugar, caracterizamos las concepciones psicológicas de la niñez de la primera psicología argentina, las prácticas disciplinares y las experiencias documentadas por ella, como se planificó en el primer objetivo de esta tesis. Indagamos los objetos de estudio que la primera psicología delimitó como prioritarios para el estudio de la infancia, así como los temas que fueron tratados de forma particular, superficial o no considerados como pertinentes para ser investigados por ella como: el pensamiento y la afectividad, la forma de establecer vínculos con adultos y pares, la creación y la imaginación, el origen y las transformaciones en el desarrollo psicológico, el juego espontáneo, la sexualidad y los estereotipos de género. Hemos articulado los resultados de este objetivo con la confirmación de dos de las hipótesis planteadas. Primero, hubo más de una concepción teórico- práctica sobre la niñez en la primera psicología en la Argentina (desarrollos psicológicos coexistentes, pluralidades discursivas y prácticas no homogéneas), sobre la niñez en el período estudiado (al contrario de lo explicitado por el discurso oficial psicológico pedagógico respecto del niño varón alumno). Segundo, el lugar dado por los saberes psicológicos de la época (particularmente los del normalismo científicista) a las

expresiones de la subjetividad y la voz de las niñas y los niños fue casi inexistente, pero no ocurrió lo mismo en otras producciones discursivas no científicas de la época.

En segundo lugar, atendimos las formas de obtención de los saberes y los cuidados epistemológicos de las prácticas como se previó en el segundo de los objetivos de esta tesis. Identificamos el contexto de producción y el estatuto epistemológico de las versiones científicas a través de las fuentes primarias y de las investigaciones históricas recientes provenientes de distintos discursos disciplinares locales y extranjeros y hallamos sesgos de preferencia e ignorancias sistemáticas respecto de las recepciones realizadas por la primera psicología argentina. Articulamos los resultados de este objetivo con la validación de una de las hipótesis planteadas que pone de manifiesto los procedimientos metodológicos de los autores a partir de ciertos contrastes: Existieron diferencias significativas: a) entre las caracterizaciones y las expectativas de los científicos sobre la niñez y el registro de las experiencias y las expresiones de subjetividad infantil; b) entre los discursos científicos y los discursos no científicos sobre las niñas y los niños; y c) las diferencias generadas a partir de estereotipos de género, clase y etnia para con las capacidades y lugares de la infancia.

En tercer lugar, reflexionamos sobre los intereses intelectuales de las primeras versiones de la psicología argentina, las consecuencias ético políticas de las concepciones y prácticas y de los esfuerzos de conciencia de constructividad disciplinar, como se anticipó en el tercer objetivo planteado en esta tesis. Contrastamos las concepciones de la psicología normalista con otros tipos de fuentes relevantes y representativas de saberes sobre la niña y el niño en ámbitos ajenos al espacio disciplinar -provenientes de otros discursos culturales-, con el objetivo de identificar los intereses intelectuales propios de la perspectiva psicológica científica. Los resultados obtenidos del desarrollo de este objetivo responden a las dos hipótesis restantes. Primero, las concepciones sobre la niñez producidas por la psicología argentina entre 1890 y 1930, entramaron los valores científicos de categorías y prácticas, con valores no epistémicos propios de la ideología política del contexto de producción socio- histórica. Segundo, las concepciones científicas de la infancia responden menos a la variedad psicológica de las fuentes utilizadas por los autores, que a los intereses de los proyectos socio- políticos llevados adelante por los mismos.

Mostramos que la primera psicología argentina tuvo algunos elementos conceptuales comunes con la región. La infancia en el período indagado era considerada un elemento garante del futuro para el progreso de la Nación. Con los ideales del positivismo científico y liberal se promovió la inserción en la modernidad a través de: la instrucción de las masas poblacionales, la apuesta a la inmigración y a una cultura importada (eugenésica, xenófoba y europea) que fomentó el movimiento higienista. La historia latinoamericana sobre la educación pública permite afirmar que ciertas características fueron compartidas regionalmente, a la vez que hubo particularidades locales respecto de la conformación del ideal educativo y la gestión de la infancia para el logro de esa empresa. El objeto de estudio niño- alumno fue cultivado entre las tensiones de las legislaciones y las teorías pedagógicas con base científica del CNE. La herramienta clave fueron las lecturas obligatorias centralizadas para la formación de maestros, la educación de los alumnos e indirectamente también de los padres. Particularizamos como broche de esos vaivenes políticos educativos la disposición de la *Ley Laínez*, que resultó progresista en tanto distribuía oportunidades educativas masivas impulsadas por el Estado nacional. Sin embargo, el espíritu inicial de la *Ley Láinez* quedó desvirtuado desde la perspectiva de la calidad de los saberes sentando una base demasiado llana. Los resultados de una escuela común expeditiva de sujetos pedagógicos alfabetizados de manera elemental fue reapropiada por los nuevos intereses políticos que precisaba alfabetizados básicamente como electores. La alfabetización común como objetivo real resignó la calidad de la enseñanza, favoreció algunas diferencias clasistas y de género que ya estaban instaladas y aumentó la brecha de saberes desiguales para los estudiantes. La implementación de un sistema educativo, centrado en el carácter formador del normalismo se apoyó en los saberes de la ciencia psicológica para una mayor eficacia pedagógica. La psicología normalista esgrimió un discurso psicológico científico que configuró una posición experta hegemónica de la disciplina con la que fueron formados los maestros de las escuelas públicas. Los psicólogos de la educación normalista definieron la niñez con el modelo de un “niño- alumno normal” y diseñaron herramientas con los requisitos de la objetividad positivista para su medición y control desde el hacer del docente. Los incipientes psicólogos que apoyaron la formación de la tradición normalista presentaron la psicología que le interesaba a la escuela como si abarcara a todos los saberes psicológicos sobre la

niñez identificando una Psicología de la niñez a una educativa. Las experiencias de la niñez que no interesaron a la psicología para la pedagogía no figuraron en sus publicaciones, fueron escindidas de manera tácita o tomadas como obstáculos de sus objetos de prácticas. Las experiencias infantiles por fuera de las actividades escolares no fueron tematizadas: tanto las correspondientes a la historia infantil previa a la escuela, las de la vida infantil por fuera de la escuela, como aquellas acciones infantiles que se filtraron en el aula o el recreo sin permiso de la educación. A los primeros psicólogos les interesó el comportamiento de las niñas y de los niños que se ajustaba a la adaptación productiva, al orden y al cumplimiento de la autoridad. Tematizaron únicamente los vínculos infantiles entre pares que preparaban a los roles heterohegemónicos para la conformación futura de una familia. Mostramos que la subjetividad infantil, promovida por la psicología para la escuela, fomentó los roles binarios con fines reproductivos y productivos establecidos, como si fueran constructos científicos -las mujeres administrando la crianza y el hogar y los hombres con labores insertas en la sociedad según la expectativa de la clase social a la que pertenecían-. Los primeros psicólogos argentinos fundamentalmente valoraron las experiencias infantiles intelectuales de una élite de “caballeritos” varones blancos, estableciendo jerarquías con estereotipos de género sin sustento epistémico coherente en desmedro de la intelectualidad y afectividad femenina. El horizonte de expectativas de la ciencia según ese escenario de experiencias de la infancia sistemáticamente abrió un futuro intelectual desigual, opuesto a los principios igualitarios de la escuela común.

Mostramos que el habitual argumento historiográfico sobre las representaciones científicas de la niñez, que consideraba que esta forma de pensar se correspondía con el suelo de lo pensable en la época, es insuficiente. Se sistematizaron muestras de documentos contemporáneos a estas producciones, que manejaron perspectivas más igualitarias y no fueron refutados científicamente por los autores de la psicología normalista. Fueron metódicamente ignorados sin hacer casi lugar a sus publicaciones, o citados sesgada y selectivamente sin manifestación explícita del foco o justificación del recorte en el caso de las publicaciones extranjeras de los autores internacionales valorados como referentes.

Un tratamiento semejante dimos a las concepciones que los científicos tenían sobre las aptitudes infantiles (la memoria, la inteligencia, el comportamiento). Por un lado, hemos expuesto que el niño objetivado por el positivismo psicológico normalista tuvo una condición silenciosa, maleable y dúctil. Revelamos los esfuerzos de los autores para mantener al sujeto infantil pasivo, identificado con el objeto de las prácticas de observación, medición y control dirigidas por el normalismo. Así el ser del niño quedó atravesado por su condición de educabilidad. El concepto de epigénesis quedó subordinado sólo a los ajustes adaptativos del niño a la maduración biológica normal. La categoría de aptitud fue usada para sortear la pregunta por el origen al facilitar la herencia como artificio y justificar lecturas con prejuicios étnicos y de clase. El desarrollo psicológico del pensamiento y los afectos fue explicado por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que universales y fijas que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras. La imaginación creativa estaba presente en los genios únicamente –como modificaciones en las células nerviosas o permutas químicas muy complicadas de los centros cerebrales, que reforzó una psicología como apéndice de la biología-. Los genios no tenían historia propia, eran individuos anormales, biológicamente excepcionales. Sin embargo, curiosamente no eran fácilmente situados en la infancia. Las categorías de la psicología individual del genio y de los mediocres eran explicadas por un contraste binario. Consideramos que fueron explicaciones individuales que se proyectaban con alcance social y político, justificando el dominio de la masa a través del orden social dirigido por una elite intelectual científica –reproduciendo jerarquías de clase, discriminaciones étnicas y prejuicios de género-. La mediocridad quedó signada como el intelecto de las mayorías y confundida con el destino de la escuela pública común. Las propuestas didácticas para la escuela hicieron foco en la adaptación realista de los niños privilegiando la descripción objetiva por sobre prácticas imaginativas y creativas en la infancia. La psicología normalista consideraba la imaginación del niño normal únicamente para fijar la estimulación de registro sensorial en imágenes mentales para la reproducción del recuerdo, que era la memoria requerida por la escuela. Esta fue la versión de un sujeto pedagógico sostenido en una subjetividad modelable, a la vez que pasiva y predeterminada.

Por otro lado, los análisis y las reflexiones de los capítulos mostraron que hubo otras miradas adultas (científicas y no científicas) que dieron un lugar muy diferente a las expresiones de la subjetividad infantil y que no se agotaron en los requisitos de la escuela. En oposición a las imágenes almidonadas propuestas por la psicología normalista estas otras han mostrado la singularidad y la capacidad pícaro, sensible y creativa de los niños con juegos sociales que eludían al mercado (piedras, aros, corridas, sogas). Esta versión de lo infantil sorteaba la regulación de la vigilancia familiar, escolar o policial, creaba formas de entretenimiento y diversión modificando las propuestas adultas, así como también de participación laboral o política en las vanguardias proselitistas con un grado de autonomía política e ideológica. Esto implicó un nivel de participación en la agrupación (formativa) y en la comunidad (denunciante), un despliegue de actividades con habilidades artísticas (teatrales, literarias) por fuera de la escuela y sin grandes estereotipos de género, que no querían recibir órdenes de los adultos, que aprendían de pares y que prescindían de la escuela. Estas miradas culturales no científicas favorecieron la observación de las experiencias infantiles, que resaltaban una concepción subjetiva de la infancia con procesos que implicaban alguna autonomía, reflexión, creatividad, imaginación, fantasía, juego, acciones colaborativas con pares y registro de la propia historicidad.

Mostramos que algunas teorías psicológicas sobre la infancia de autores contemporáneos que no provenían del normalismo y autores extranjeros que fueron utilizados como fuentes de la primera psicología argentina se acercaron a estas versiones en donde el sujeto infantil era agente de sus procesos psíquicos. Se interesaron en dar explicaciones sobre la manera en la que la niñez iniciaba los procesos psicológicos sofisticados y específicos del ser humano (origen del interés y el deseo de aprender) o cómo producir transformaciones en el psiquismo (la solidaridad o la cooperación). No obstante, la prescripción de una subjetividad acorde al modelo que precisaba el proyecto nacional no abarcó como objeto de sus prácticas sólo al obediente niño- alumno. Expusimos cómo a través de las lecturas obligatorias de los manuales para la formación de las maestras y los libros de lectura autorizados por el Consejo General de Educación para los alumnos (que circulaban y estaban dirigidos para las aulas y los hogares) se instaló el sistema conceptual que redefinía los vínculos entre alumnos, padres y maestros.



Por un lado, hemos mostrado que la primera psicología explicitó en los manuales formativos a las maestras que la empresa educativa pública precisaba del sacrificio personal, la consagración de la vida, ser la esclava de las buenas costumbres, asegurados por un esencialismo de los estereotipos de género heteronormativos y la institución de la categoría científica de “verdadera vocación natural”. La misma suponía literalmente no participar de contiendas gremiales, aceptar una miserable remuneración sin duda, sin queja y sin renuncia. Los maestros se auto excluyeron rápidamente del sistema educativo avalados por la racionalidad científica. Sin embargo, las buenas “madres de la patria” -que no incurrían en la desviación sin formar una familia propia, ni tener salidas, ni *hobbies* y daban “todo para la escuela”-, tenían una supuesta ventaja. Con el profesionalismo podían: guiar al “joven mosto” superando sus funciones femeninas naturales, obtener la dureza del trabajo del obrero argentino, la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del Estado y en su representación. Señalamos como controversia de la profesionalización docente que: la psicología normalista formaba a las docentes para “penetrar” en la psicología íntima del niño -para lo cual precisaba del “arte de enseñar”- y así conducirlo, a la vez que prescribía sortear la subjetividad del estilo personal de las mismas de las propias docentes porque estorbaba en la homogenización de las prácticas. Las maestras resultaron vigiladas con las mismas estrategias escolares de intervención sobre la infancia y con pautas pedagógicas al infinito detalle, sin autonomía ni libertad de criterio docente. Mostramos que las psicologías alternativas a la formación de maestros del normalismo no comulgaban con estos criterios. Tampoco los representantes de la nueva escuela promovían estas restricciones enarbolando el papel central de la actividad subjetiva, el interés y el deseo en los aprendizajes de todos los sujetos alumnos, principios que en la primera psicología normalista argentina fueron devaluados en las prácticas y enunciados vacuamente por compromiso. Además, como se planteó en varias secciones de la tesis, la psicología normalista no fue consecuente en sostener los mismos postulados del aprendizaje en la psicología de las niñas y los niños de la escuela común -por ejemplo respecto del desigual rendimiento intelectual atribuido a las diferencias psicológicas de los sexos- que el aprendizaje de las alumnas y los alumnos aspirantes a maestros de la institución escolar. Documentamos lo que llamamos la paradoja del Estado argentino, de apostar al

futuro nacional con una revolución desde la educación, desde la escuela pública común – con los más preciados valores progresistas- y no valorar el trabajo del docente (remuneración insuficiente, descuidos sistemáticos de las situaciones gremiales, represión de opiniones políticas, cambios de los planes y programas según los vaivenes políticos).

Por otro lado, probamos con las publicaciones científicas de la psicología normalista, que ésta aseguró desde el saber disciplinar que el hogar era una mala influencia para la escuela, culpable de los malos resultados escolares y portador del mal. Según los primeros psicólogos las madres se llevaban el mayor desprestigio por ingenuas, irreflexivas y flojas. Proveyeron en las publicaciones de “instrucciones necesarias para el manejo de sus máquinas” a través de las conferencias públicas en las fiestas y actos escolares infantiles, con el explícito fin de transformar a los padres. Los autores que se ocuparon de esta instrucción no escatimaron en juicios étnicos, clasistas y sexistas justificados e impartidos como verdades científicas, reproduciendo relaciones de desigualdad y explotación existentes. La posición educocéntrica de desvalorización de la coeducación de las familias y la escuela de la historia previa de esos niños y niñas fue mucho más radical que la de las fuentes internacionales y las psicologías alternativas abocadas a la escuela, que atribuían un valor esencial al papel de los padres en el desenvolvimiento psicológico en los primeros años de vida y al acompañamiento paralelo del hogar. En los capítulos se documentó el sistemático desinterés de la psicología normalista local por los vínculos entre pares en el aula y fuera de ella a diferencia de teorías alternativas que no tuvieron difusión ni discusión científica. Como resultado de nuestra indagación encontramos que hubo una ignorancia sistemática para tematizar la colaboración, el trabajo cooperativo entre pares. Con la presencia de otras voces de lo infantil documentadas de manera contemporánea, no hubo una pretensión anacrónica en esperar esta tematización de la primera psicología argentina, ya que documentamos la importancia dada a estos temas en los autores contemporáneos de influencia periférica o con menor prestigio académico que las figuras intelectuales de la psicología normalista.

Hemos mostrado que la primera psicología argentina prescindió de las voces de las niñas y los niños para constituir los saberes sobre la infancia. Señalamos una controversia en relación a que los saberes psicológicos sobre el niño escolarizado lograron instalarse

como el fundamento psicopedagógico de la construcción natural de ciudadanía. No obstante, al mismo tiempo los niños y las niñas tuvieron un lugar casi insignificante como sujetos portadores de voz. Los niños fueron los objetos de estudio centrales de la intervención en la educación pública argentina, a la vez que quedaron periféricos a toda intervención participativa. El desarrollo psicológico propuesto por los científicos de la primera psicología prescindió de los datos introspectivos provistos por los niños y las niñas, salvo cuando el proveedor de sentidos personales era el científico -hombre, blanco, adulto y científico-, por ejemplo, en la forma en que fueron utilizadas las autobiografías como recurso informativo en la psicología infantil.

Destacamos el papel de la cultura escrita local para la infancia. En las lecturas prescriptas centralizados para la efectividad de los intereses de la escuela, los lectorcitos argentinos fueron subestimados desde una posición científica tutelar, que sugería los valores y los comportamientos convenientes para los niños, censora de contenidos con lineamientos sociopolíticos, con estereotipos heteronormativos de género y con muy bajas expectativas respecto de la capacidad de comprensión. Se mostró en los documentos analizados que los niños y las niñas protagonistas de las poesías y los cuentos de los libros de lectura oficiales de la escuela común casi tampoco tenían voz. Eran vulnerables, indefensos, inmaduros, débiles, no se quejaban, no sabían ni pedir. Los adultos interpretaban sus necesidades, emociones y pensamientos. Las recurrencias en los contenidos nos permitieron sostener que en los escritos autorizados por el CNE se naturalizó que los niños y las niñas silenciaran sus sentimientos y pensamientos ante un adulto que establecía una relación de autoridad rígida y verticalista. Las interpretaciones psicológicas tomaron elementos valorativos de género, etnia y clase social. Justificaron las prácticas tutelares sobre la niñez con el argumento de la desprotección y el abandono (por el supuesto egoísmo, la violencia y la desidia de los padres –muchas veces explícitamente atribuidos por los autores a la pobreza- y salvados por las damas de la caridad el Patronato de menores o la escuela. Los niños y las niñas argentinos, de la concepción maleable y dúctil de infancia de la psicología normalista, podían prescindir rápidamente de los lazos afectivos de sus familias de origen y de los valores identitarios cotidianos, si el nuevo hogar prometía “buena educación” que podía “cambiar la vida” o mejor pasar económico, -acompañado de cierto halo religioso que justificaba “salvar” al

niño-. Los niños, las niñas y las familias leían en las lecturas obligatorias autorizadas por el CNE, -publicadas en los libros de lectura de las escuelas comunes-, que si los pequeños eran apropiados para un futuro mejor se adaptarían rápidamente sin angustia; que podían olvidar sus raíces y la historia personal. Las nuevas familias no pedían permiso ni autorización a la justicia ni a la familia biológica, ni a ninguna institución para la apropiación, el sobreentendido era que se trataba de una obra de “bien”. La sistemática publicación estas lecturas pudieron acercar a los hogares de la Nación la función del Patronato de menores y otras prácticas intervencionistas institucionalizadas como tecnologías para el bien de la infancia como huellas facilitadoras en el suelo de lo pensable argentino.

Sin embargo, la niñez descrita por las fuentes literarias da testimonio del registro afectivo infantil, conciencia de su historia, de la calidad de los vínculos y de las posibilidades o las limitaciones que le daba la sociedad. Las niñas y los niños por fuera de la propuesta oficial sostenida por los psicólogos normalistas de la escuela común, tenían voz: presentaban expresión, lucidez, curiosidad, eran activos en sus intereses y su construcción subjetiva. Desde las voces científicas que señalamos como alternativas al discurso normalista la sensibilidad de la infancia corría para varones y niñas, se minimizaron los planteos esencialistas de género, los aprendizajes estaban potenciados por el deseo y el interés infantil, eran reconocidas la creatividad, la cooperación y el registro de los niños y niñas de su propia historia (afectiva, social y de intereses intelectuales) desde una agencia activa. Las concepciones de la niñez obtenidas de la indagación de productos culturales no científicos, mostraron una riqueza semejante, que ponderó la imaginación, la espontaneidad, la sensibilidad y consistencia en los lazos (con familiares y particularmente con pares), la creatividad, la expresión de los afectos y pensamientos y pautas de autonomía, determinación y compromiso en la niñez. La primera psicología argentina no construyó un saber con el sujeto emocional de la niñez, ni lo consideró proveedor sensible de sus experiencias significativas, las voces infantiles brillaron por su ausencia. En el mismo sentido realizamos un registro documental de las experiencias infantiles no esperadas por la escuela (por ejemplo con las experiencias espontáneas de las niñas y los niños en las rondas infantiles y los juegos libres del recreo). La primera psicología argentina no tuvo un interés sostenido en el juego infantil.

por eso mismo no tuvo relevancia en el corpus de los escritos del normalismo, evidenciando la subestimación del escenario de experiencias espontáneo de la infancia. La pasión, el interés, la creatividad, el gusto infantil quedaron fuera del aula de la propuesta normalista. Sin embargo, se documentó que existieron las versiones alternativas al normalismo que investigaron a los niños que se resistieron a la propuesta pedagógica, encontraron en esa agencia a un sujeto y prestaron atención a la expresión infantil sobre sus experiencias. Las mismas se publicaron en los espacios editoriales comunes sin embargo sus lecturas no fueron recuperadas como valiosas por la comunidad académica. Los escasos documentos históricos sobre los recreos escolares, - oasis de descanso del sistema nervioso para la ciencia normalista aplicada a la escuela-, se hicieron eco de las voces de la infancia y la organización lúdica creativa singular y colectiva. Las experiencias infantiles que realizaban los niños con espontaneidad eran imposibles de explicar para la psicología normalista. Los primeros psicólogos explicaron la desobediencia a la disciplina desde la inmadurez biológica y el primitivismo instintivo, quedaban incómodos y desconcertados frente a la resistencia creativa de la subjetividad infantil. Los errores sistemáticos en las canciones escolares obligadas a cantar en la escuela eran un enigma vividos como desafío intencional a la autoridad, ya que la infinita repetición de los himnos y las marchas escolares no toleraba desde la teoría ninguna distorsión. Fueron escasas las publicaciones científicas que alojaron estos interrogantes – menos aun las que tuvieron el cuidado de registrar literalmente las voces infantiles-. Sin embargo, mencionaban que las presentaciones de esas recurrencias en niñas y niños eran generales y constantes.

El juego infantil no consistió en una inquietud teórica de los psicólogos de la escuela común, aunque constituyó un problema práctico respecto de la concentración de la energía (automatismo, sin sentido, energía sobrante, resabio primitivo y con estereotipos binarios heterohegemónicos) que hacía peligrar los objetivos de la educación. Sin embargo, en las referencias internacionales utilizadas por los psicólogos normalistas, en documentos académicos periféricos a la psicología y pedagogía normalista y en los registros culturales ajenos a la ciencia- se documentó la experiencia del juego infantil: espontánea, sofisticada, variada, activa, placentera y significativa. Los autores de la psicología normalista tuvieron un sesgo de invisibilidad sobre el juego infantil. El poco

registro de las diferencias individuales de los juegos infantiles (como si todos los niños jugaran igual) muestra la rigidez de los marcos conceptuales, la inflexibilidad de los escenarios en los que obtenían las observaciones o de su distancia con las mismas. En el estudio de la “vocación” de la primera psicología, hemos mostrado cómo los psicólogos aseguraron a los maestros que sus diagnósticos vocacionales con el dominio técnico científico de los mecanismos psicológicos, iban a ser certeros, neutros, necesarios, naturales y no intuitivos, falibles y personales, a la vez que “armónicamente” coincidían con las necesidades no epistémicas de la Nación. Las maestras y los maestros confiaron en la psicología de la ciencia positivista e instrumentaron las estrategias científicas de administración de la niñez como operadores del Estado. La influencia y control sobre el comportamiento infantil orientaba el futuro de esas personas desde la certeza de la “vocación natural” garantida desde la *tekné* de la psicología para sostener un orden social.

Las actividades de la infancia que señalamos como relegadas a la explicación fueron invisibles desde la teorización explícita de la producción de los autores hegemónicos, pero insistieron exhortadas desde la misma experiencia infantil, por fuera de la ciencia psicológica local (teorías alternativas y extranjeras) y documentadas indirectamente por los mismos autores. Hemos mostrado que no fueron razones epistémicas ni las dificultades con los aprendizajes resultados de esas prácticas alternativas al normalismo las que desplazaron a esas versiones de la niñez, del desarrollo psicológico y de las formas de establecer vínculos.

Respecto de nuestra indagación de los procedimientos y cuidados epistemológicos para elaborar explicaciones sobre la infancia también obtuvimos abundantes resultados. La obtención de los tiempos óptimos para el progreso civilizatorio condicionó las lecturas y los métodos para la producción científica argentina. Partimos de los cuidados epistemológicos que se estilaban en la época para revisar las prácticas llevadas adelante por los autores más representativos. Hemos destacado las particularidades y las inconsistencias en las formas científicas de proceder con las observaciones, con las mediciones y en los registros de las experiencias de investigación (de técnicas y de test) sobre la psicología en la escuela: aplicación directa de una categoría a un nuevo contexto, toma parcial de una categoría recortada selectivamente, contradicciones en el mismo

autor, entre otras. Hemos probado que los autores realizaron un recorte categorial de las denominaciones científicas y de las formas particulares de utilización de los métodos de observación, medición y test mediante operaciones de lectura que supusieron: fallos en la implementación o en la reproducción de saberes y prácticas, zonas de invisibilidad, efectos negativos de una recepción, intentos irreflexivos de mimetización, sesgos de preferencia, focos de ignorancia organizada y desconocimientos sistemáticos. Hemos aseverado cómo esta selectividad modificó de manera sustancial la circulación de las ideas psicológicas de los textos originarios, permitiéndonos a partir de esas omisiones inferir las razones de los sesgos decantados y discriminar políticas de recepción, de reproducción de saberes, de rechazo, y de formas de ignorancia organizada. Con análisis puntuales hemos demostrado cómo esta urgencia relativizó las pautas epistémicas y viabilizó la infiltración de prejuicios de género, etnia y clase.

A partir de analizar documentos de los científicos de la primera psicología, se destacaron junto a las nociones epistémicas valoraciones de carácter político e ideológico, -que en algunos documentos fue implícito entretejidos con valores no epistémicos fruto de los contextos de producción de los autores y en otros documentos menos estudiados, explícito y poco tenido en cuenta en los relevamientos historiográficos de la psicología-. Estos autores hacían juicios de valor y críticas de los resultados obtenidos por las prácticas disciplinares de la psicología y la pedagogía y de las valoraciones en juego de los actores, por lo tanto se vuelven más significativas las omisiones. Además, todas las posibilidades de autocrítica brillaron por su ausencia. Sin mención de los responsables en las comunicaciones científicas de estos autores, los señalados culpables de lo que no andaba en la educación común (como el desgranamiento educativo masivo) fueron los niños, las maestras o las madres. No analizaron la escuela como institución, sus modos, sus objetivos, sus expectativas, ni la revisión explícita de las propias valoraciones de los psicólogos en sus intereses intelectuales. Nuestra demanda de revisión crítica para con estos autores no proviene de una pretensión anacrónica. Mostramos que hubo publicaciones de otros autores contemporáneos con estas preocupaciones, que abarcaban contextos de producción y auto críticas profesionales, institucionales y de determinación política. También citamos documentos en donde investigadores poco citados (a diferencia de los científicos de la primera psicología) explicitaron una conciencia

crítica respecto de los límites científicos y cuidados para la toma de distancia de sus teorías y prácticas psicológicas como construcciones humanas.

Los análisis de los marcos socio históricos de producción científica expresaron que la psicología de la infancia -con sus prácticas prometidas como una garantía de neutra objetividad- respaldó las preferencias de las necesidades de la Nación: los hombres antes que las mujeres; el blanco europeo civilizado por sobre los atávicos negros u originarios de este territorio; el urbano sofisticado sobre el pueblerino, el gaucho bárbaro y el extranjero mediocre; el rico meritocrático sobre el pobre. No obstante, hemos mostrado que estas diferencias fueron presentadas como verdades científicas de la psicología que consolidaron las desigualdades sociales ya establecidas. Expusimos con la indagación de los documentos históricos que los autores apoyaron estos juicios de valor en pruebas insuficientes o inconsistentes, por lo tanto expusieron implícitos en sus teorías los valores no epistémicos propios de su manera de vivir, y así reprodujeron el orden social imperante. De este recorrido indagatorio, resulta contradictorio que de postulados rígidamente positivistas embanderados en la neutralidad objetiva, hayan sido recurrentes saberes sobre el niño que no provinieron de los resultados legitimados desde la ciencia psicológica constituida. Estas representaciones fueron transportadas desde otras disciplinas (como la biología evolucionista), o fueron representaciones previas a las prácticas científicas articuladas desde los valores no epistémicos. -presentes tanto en el planteo del problema, en las producciones teórico prácticas construidas como solución y en la valoración que los actores les dieron- funcionales a una ideología política imperante. La desvalorización de los sentidos de la experiencia infantil subjetiva no tuvo un argumento pedagógico para quedar al margen, sin embargo esas miradas no fueron lo suficientemente significativas para el sistema educativo. Nos consta con el recorrido realizado que hubo más de una versión sobre la concepción de la niñez en la época, la dinámica psíquica, las capacidades infantiles y el desarrollo psicológico. Fueron perspectivas heterogéneas, en muchos sentidos contradictorias y ambiguas, en tanto presentaron caracterizaciones opuestas y supusieron prácticas inconciliables. Hemos propuesto que esas diferencias de concepción de sujeto de prácticas pedagógicas y psicológicas se agrupen según el modelo de sociedad sostenido según su contexto de



producción. Hemos señalado valores no epistémicos respaldando las concepciones y prácticas psicológicas y pedagógicas en relación a la concepción subjetiva de la niñez y el horizonte de expectativas sociales y políticas para la infancia -las prácticas psicológicas y educativas se ajustaron a una forma social de vivir la niñez, se invisibilizó en el sujeto pedagógico a una forma de ser y desenvolverse en la sociedad-. Hemos mostrado que las concepciones de infancia sostenidas categorialmente por las prácticas psicológicas y pedagógicas concretas, se correspondieron con modelos culturales económicos de organizar una sociedad. Las voces sostenidas en discursos científicos psicológicos que demuestran cómo es el sujeto de la niñez y cómo se desarrollan, ordenan, producen y delimitan formas de enseñar, sujetos pedagógicos que determinan maneras de ser en la sociedad, sujetos políticos. Por ejemplo, la concepción de los procesos psicológicos de la psicología normalista sobre el pensamiento, la creación, la imaginación, el interés, la atención, la reflexión y la forma de pensar el cuerpo del niño a través de sus tiempos de aprendizaje, sus movimientos, sus silencios y sus respuestas, pasaron a ser entendidos desde la psicología científica, como procesos manipulables y mecánicos disciplinados, y la limitación de las explicaciones teóricas parecieron resumirse en problemas técnicos. Nos hemos preguntado si la conexión con las expectativas políticas de las teorías y prácticas psicológicas pudieron ser conscientes para los autores del normalismo. Respondimos afirmativamente fundando la misma en documentos históricos que tematizaron estas conexiones en la época: en sus críticas a otros momentos históricos los autores del normalismo psicológico identificaban bastiones políticos e ideológicos como respaldo y empuje de las políticas y de las prácticas científicas, psicológicas y educativas.

Planteamos cuatro controversias finales respecto de las construcciones psicológicas sobre la niñez en relación a la tematización de la subjetividad, las articulaciones del saber psicológico, pedagógicas y políticas y las praxis sobre la niñez. Primero, hemos articulado el marco jurídico nacional del Patronato de menores, las referencias científicas internacionales abocadas a la protección de la infancia y las expectativas educativas locales sobre la niñez estudiada en esta tesis (respecto de la concepción de subjetividad y la expectativa social y política de la infancia) mostrando algunas recurrencias y contrariedades de los saberes y las prácticas. Con estas reflexiones ampliamos el escenario para entender el sostenimiento del Patronato de menores por casi un siglo y los

queiebres que posibilitaron los cambios de paradigma de las políticas públicas, con vistas al presente disciplinar. Segundo, hemos mostrado algunas tensiones en la consolidación de la psicología como saber legítimo disciplinar en sus diálogos con los saberes pedagógicos, que contribuyeron a la construcción de los sentidos sobre el niño y la niña como sujeto psicológico, -la fragmentación de saberes y la invisibilización de la articulación interdisciplinar- con vistas a un desarrollo científico más articulado y ventajoso. Tercero, hemos planteado una ventaja epistémica y otra política de explicitar la historicidad y constructividad de las concepciones disciplinares sobre el sujeto psicológico en la infancia, por oposición a los esencialismos biológicos. Cuarto, relacionamos los intereses intelectuales de los autores de la primera psicología argentina -analizados en la constitución de saberes y prácticas sobre las concepciones de la infancia de las primeras décadas del siglo pasado en Argentina- con la conciencia con que los autores explicitaron respecto de los mismos para la dirección de las prácticas psicológicas. Hemos dado cuenta de las discusiones sobre la concepción de la niñez al interior de la psicología científica positivista para despejar cómo las que señalamos como grandes dificultades del normalismo no fueron constitutivas del método positivista, sino definidas por la instrumentación del positivismo desde una intención política. Hemos vinculado las versiones psicológicas sobre la infancia de la primera psicología argentina con modelos socio políticos, y señalado las dificultades que presentaron para asumir y revisar ideales y valores no epistémicos. La resultante de esos análisis muestra el valor de la participación de los psicólogos –activa, crítica y reflexiva- en los contextos de producción del saber de los problemas señalados por la sociedad. El análisis histórico hace patente la necesidad de una lectura de los contextos de producción de las disciplinas y de un abordaje interdisciplinar además de las revisiones de tipo epistémicas. No obstante, el recorrido realizado muestra que las interrogaciones epistémicas que revisan la coherencia conceptual de las teorías y sus articulaciones con las prácticas psicológicas enriquecen a los estudios historiográficos.

Consideramos que la indagación de categorías y prácticas de la primera psicología argentina sobre las niñas y los niños, puede ser relevante para los estudios históricos de la psicología y para el presente disciplinar en tres sentidos.

Primero, respecto de los análisis conceptuales y del alcance práctico en el recorrido disciplinar de la psicología, pensamos que esta tesis contribuye a la sistematización de las maneras de concebir los saberes psicológicos sobre la niñez al comienzo del siglo pasado en la Argentina. Para realizar una reflexión sobre el conocimiento científico sobre la niñez del presente es necesario tener en cuenta los desarrollos puntuales y relaciones de las ciencias afines en su constitución. Promueve las miradas multidisciplinares sobre la infancia para una reflexión enriquecida. La presente exploración puede sumar a identificar las formas de apropiación, los objetos de recepción y de las operaciones de lectura de los saberes y las prácticas psicológicas, -respecto de la circulación de los saberes extranjeros y locales- y a caracterizar los desarrollos específicos de los primeros conocimientos y las prácticas psicológicas sobre la niñez argentina. El estudio histórico abre interrogantes sobre los recorridos significativos y las concepciones actuales sobre la niñez, la función de la educación y las leyes y derechos para los niños hoy. La psicología sigue siendo responsable y activa en las producciones de subjetividad. Hemos planteado que la concepción sobre el sujeto psicológico de la niñez puede proveer ventajas a la reflexión que afecten las decisiones prácticas disciplinares y la articulación con los demás discursos científicos efectivos en las políticas y los cotidianos de los niños y las niñas. La mirada compleja y múltiple sobre la niñez, con registro de las posiciones políticas y valorativas de las psicólogas y los psicólogos, nos permitirá desarrollar intereses profesionales y decisiones prácticas más responsables en el presente. Estos valores incidieron en la producción de la subjetividad de la época potenciada por la escuela pública, incidiendo en el juego, el interés, la experiencia y el modo de pensamiento infantil. Regularon posteriores recepciones y traducciones de los nuevos saberes y prácticas disciplinares, así como abrieron las puertas u obturaron nuevas prácticas sociales. Puede contribuir a la identificación de tradiciones, criterios y pautas construidas sobre la infancia respecto de la normalidad, las capacidades, las expectativas y la autonomía de las niñas y los niños que han dejado sus huellas en el presente. Facilita la interpretación psicológica de entidades complejas, no aisladas como objetos de conocimientos exquisitamente intelectuales sino inmersos en una producción académica comprometida con un entorno socio- histórico con eficacia en la afectividad, las formas de los vínculos y la comprensión del cotidiano de las personas.

Segundo, en términos metodológicos nuestra indagación, aporta a la reflexión sobre las relaciones legítimas entre los saberes y las prácticas en la psicología y a la toma de posición respecto de esas relaciones a partir de la comprensión de sus implicancias. Nuestra exploración contribuye al análisis de los usos particulares y locales de las tecnologías psicológicas -presentes entre otras en la forma de categorizar, de recortar los problemas, en las técnicas identificadas como científicas, en las maneras de comunicar los saberes- en el seno de los proyectos contextualizados socio históricamente. El análisis crítico del pasado de la psicología beneficia la identificación de nuevos efectos negativos de una recepción -zonas de invisibilidad, sesgos de preferencia, focos de ignorancia organizada o sistemática- y su revisión para un mejor posicionamiento de los psicólogos y las psicólogas en el presente.

Tercero, en términos ético políticos, nuestro recorrido histórico crítico promueve el interés por las semejanzas, las discrepancias y las controversias entre valoraciones psicológicas epistémicas y no epistémicas encontradas en los distintos discursos sociales sobre la niñez, con el objetivo de examinar este tipo de relaciones en el estado actual de la psicología. Por un lado, supone dar por sentada la participación de las valoraciones sociales, ideológicas y políticas presentes en las explicaciones y el ejercicio disciplinar que sólo si se identifican pueden ser maleables en su intervención y modificarse si la reflexión lo propone. La psicología actual a partir de exploraciones históricas como la de esta tesis obtiene evidencias de las consecuencias de las relaciones entre el saber disciplinar psicológico y el poder en sus múltiples articulaciones con la sociedad muchas veces solapadas. Consideramos que a través de análisis como el presente, la psicología puede ser más responsable y menos ingenua para no contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales y a la promoción de las relaciones de dominación – de género, étnicas y de clase social-. Colabora en identificar los elementos históricos que fueron afines a las políticas y las estrategias segregacionistas de las infancias (entendidas como menores) ancladas en el paradigma tutelar, que pueden estar aún vigentes incluso con la *Ley de Patronato* derogada hace unos años, en vez de espacios para la niñez que habiliten la voz de las niñas y niños y que se interesen en un enfoque basado en la defensa de los derechos de los niños y su consideración como sujetos portadores de voz. Intentamos brindar para la psicología y su historia elementos críticos útiles para la

construcción de políticas públicas dirigidas a la infancia y la elección reflexiva de prioridades y preferencias valorativas de las agendas actuales. Fundamenta una perspectiva de análisis sobre la niñez compleja que reflexiona sobre las formas en las que los científicos se dirigieron a la niñez, qué esperaron de ella, qué estimaron valioso, qué razones tuvieron para justificar esos estudios y prácticas, y qué atención prestaron a sus modos de vida. Nuestra indagación invita a pensar los estudios sobre el pasado y el presente de la infancia centrados en el niño y la niña como sujetos y atentos a sus experiencias y formas de expresión -como sujeto epistémico, afectivo y empírico- que concentra los interrogantes y las reflexiones disciplinares sobre sus voces (en sintonía con las nuevas leyes sociales, la reforma del Código Civil actual y la LNSM). Nos ocupamos de hacer una histórica crítica sobre los inicios de las psicologías que en la Argentina sobre las concepciones de la niñez que pusieron en juego la complejidad de una agenda de políticas públicas conformada por el desarrollo conceptual, la pluralidad de la producción del conocimiento por la variedad de los orígenes sociales y la participación de múltiples sectores, la enseñanza formativa profesional y el ejercicio de las prácticas psicológicas, complejidad que queremos se contemple en los análisis del presente disciplinar.

Finalmente, múltiples intereses investigativos, que no estuvieron directamente ligados a los objetivos de esta tesis, se han visto pospuestos en función de concentrar los recorridos. Estas inquietudes pueden ser destino de próximas investigaciones por la utilidad y complementariedad de sus aportes. Planteamos en la tesis la utilidad de los estudios comparativos entre las concepciones psicológicas latinoamericanas sobre la niñez en las primeras formas que tomó este saber. Profundizar estos estudios permitirá identificar recurrencias y distancias regionales y locales, (y estudios de centro- periferia), que darán fortaleza a las primeras elaboraciones que siguen siendo un área de vacancia para los estudios historiográficos. Serán de valor estudiar los circuitos de comunicación científica desde los aportes de la historia transnacional y regional, respecto de las traducciones y movimientos de las ideas psicológicas y tecnologías, difusión y socialización de documentos, participación eventos científicos, redes e instituciones. Algunas temáticas afines que presentan importantes vacancias respecto del estudio de la recepción de ideas y prácticas y el movimiento de profesionales, -de los psicólogos, de los

profesores y de los intelectuales de ciencias afines contemplando una perspectiva de género-, son las prácticas escolarizadas previas a la escuela primaria, la Escuela Nueva, la educación física, la música y el arte en la primera infancia. Puede ser un aporte a los estudios historiográficos de la psicología un seguimiento pormenorizado de los avatares políticos partidarios de los autores clave, en la gestión de políticas públicas e instituciones oficiales, analizados en relación a las continuidades y los vuelcos conceptuales realizados en la disciplina. Consideramos valioso explorar la riqueza y potenciar la sinergia de los cruces multidisciplinares sobre las concepciones de la infancia. Particularmente planteamos la promoción de los estudios históricos entre la psicología y la educación considerando que la psicología científica y la estructura del sistema educativo público –su modalidad, organización y finalidad- alojó sentidos del proyecto nacional ciudadano que a más de cien años hacen pensar en las reproducciones, recurrencias e incidencia en la población de las políticas públicas, acorde y sensible a la sociedad actual. A partir de la abundancia de los materiales y de la riqueza de los resultados de los análisis, contemplamos dar continuidad a las investigaciones de las concepciones sobre la niñez local comparando la perspectiva de la ciencia psicológica con otras interpretaciones culturales no científicas. Señalada como área de vacancia, pensamos que pueden profundizarse las exploraciones sobre los documentos científicos y las prácticas psicológicas puestos en relación con interpretaciones sobre la niñez provenientes de espacios culturales no científicos, que fueron abordados en esta investigación, aunque no de manera exclusiva. Los siguientes temas podrían ser estudiados con especial interés y profundidad interpelando las concepciones de la infancia de las psicologías locales: juguetes y juegos de pares, música infantil, fotografía de los niños y las niñas, vestimenta para la niñez, ritualización y formación religiosa, orientación vocacional y transmisiones intergeneracionales. Estas temáticas son una excusa para profundizar las reflexiones sobre las concepciones psicológicas sobre niñez que enriquezcan las miradas disciplinares desde la perspectiva de la diversidad y los derechos de infancia. Tenemos la convicción de la necesidad de una profunda revisión en la psicología respecto de reconocimiento a los saberes y las voces de los sujetos y las comunidades no instituidos desde el ámbito disciplinar, así como de escrutinio a toda ilusión de exclusividad del conocimiento. Finalmente, se espera con esta tesis potenciar los aportes que se puedan

operacionalizar para el estudio académico de la psicología en su integralidad de las funciones -de la investigación, de la docencia y de la extensión crítica universitaria- ya desde el grado, en la formación de profesionales (de la licenciatura y el profesorado) críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos con las problemáticas sociales del presente.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

- Arce L. J. (1901). La escuela y el hogar. *El Monitor de la Educación Común*, 277-280.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Archivo de los Registros fotográficos del Patronato de menores (1905). Fotografía Niños en fila. Patronato de la Infancia.
- Archivo General de la Nación Departamento de Documentos. Fotográficos Sociedad Argentina de Fotógrafos Aficionados (Buenos Aires). Colección Niños jugando: "Partida de figuritas".
- Archivo General de la Nación y Repositorio Digital de Ciencias Humanas (Universidad Nacional del Centro). (1910). Sección Fotografías de familia: "Hermanos posando" y "Juegos de cobres".
- Baldwin, J. M. (1906?). El desenvolvimiento mental en el niño y en la raza. Tomo I = 277 págs.; Tomo II = 216 págs; en total 493 páginas. Traductor Luís Umbert. *Mental Development in the child and the race*. New York: MacMillan, año original 1895. (In). Barcelona: Talleres de Artes Gráficas de Henrich y Compañía.
- Berdiales, G. (1936). Literatura infantil rioplatense. *El Monitor de la Educación Común*.  
[repositorio.educacion.gov.ar/8080/dspace/bitstream/handle/123456789/99010/Monitor.11495.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/8080/dspace/bitstream/handle/123456789/99010/Monitor.11495.pdf?sequence=1) p. 56.
- Berni, A. (1997) *Antonio en el Museo Nacional de Bellas Artes*. Catálogo.
- Berni, A. (1999) *Obras gráficas*, Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.
- Berrutti, J. (1920). *Lecturas morales e instructivas*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Binet, A. (1894/ 1906). *Introducción a la psicología experimental*. Madrid: Daniel Jorro.
- Binet, A. (1922). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Costes.
- Blomberg, H. P. (1925). *Pensamiento. Libro de lectura*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. p. 50.
- Braunshausen, N. (1930). *Introducción a la Psicología Experimental*. Barcelona: Editorial Labor. P. 6
- Calcagno A. (1910). La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines, VII*, 272- 285. Buenos Aires: Talleres Casa Jacobo Peuser, 1906-1914



[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00028862&mon=0&num\\_img=272&num\\_fin=285](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00028862&mon=0&num_img=272&num_fin=285)

Cané, M. (1884/ 1964). *Juvenilia*. Biblioteca Miguel Cervantes [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/juvenilia--1/html/ff17b7bc-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html#l\\_2\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/juvenilia--1/html/ff17b7bc-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#l_2_)

Cerretani, A. (1930). Teatro y literatura infantiles. *El Monitor de la Educación Común Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación*, 49 (690), 431-433.

[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900020&num\\_img=431&num\\_fin=433](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900020&num_img=431&num_fin=433) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/690.pdf>

Chaca, D. (1933). Rondas infantiles. *El Monitor de la Educación Común, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación*, 53, 731-732 10165.

[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150916&c=0004&num\\_img=44&num\\_fin=55](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150916&c=0004&num_img=44&num_fin=55) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/731-732.pdf> <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.

Claparède, E. (1905/1951). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Ginebra, Kündig, 1905, 9ª edición póstuma, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestié, 1946; vols.: 1. Le developpementmental, introduccion de P. Bovet, pasajes de la Autobiographie de Édouard Claparède (1930), nota de P. Bovet "Les dernieres anneés d'Edouard Claparede"; 2. Les méthodes, introducción de P. Bovet, con un estudio de J. Piaget "La psychologie de Édouard Claparède"; 10ª edición, 1951.

Claparède, E. (1917). *Psicología de la inteligencia*. Paris: Costes.

Compayré G. (1905). *La evolución intelectual y moral del niño*. Madrid: Daniel Jorro Editor; 464 págs. Traductor Ricardo Rubio. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris: Edit. Hachette, año original 1893. (In).

Congreso Internacional de la Enseñanza Primaria (1901) Paris.

Congreso Internacional de la enseñanza primaria en Paris (1901). *El Monitor de la Educación Común*, \_1729, 381- 385.

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.

Darwin, C. (1859/2010). *El origen de las especies*. Buenos Aires: Centro Editor de cultura.

Darwin, C. (1871). *El origen del hombre*. Madrid: Alianza.

Decroly, O. (1929). *Problemas de Psicología y de Pedagogía*. Madrid: Imprenta Torrent.

Educación sin libros. (1905). *El Monitor de la Educación Común* \_ 4421.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.

El juego de los niños y su educación. (1900). *El Monitor de la Educación Común* \_ 4299.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>. XX(334),805-808.

El Pillete Triunfante. (1911/ 2016). Lámina *Revista Sherlock Holmes* año I,(3). En Freidenraij, 2016, (p. 180).

Elflein, A. M. (1932). *Leyendas argentinas*. Cabaut y cia. Editores Séptima Edición.

Flament, A. (1900). El arte de preguntar (1). *El Monitor de la Educación Común* \_4302  
 21(334),819- 821 <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num\\_img=819&num\\_fin=821](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num_img=819&num_fin=821) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/334.pdf>

Fragueiro, R. (1917). *La niña argentina*. Buenos Aires: Cabaut y cía Editores.

Freidenraij, C. (2016). Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920. En Dossier 164 Freidenraij, C. ISSN 0719-4153 [revista.historiayjusticia.org](http://revista.historiayjusticia.org) *Revista Historia y Justicia* 1885-1920. mayo 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rhj/583> [En línea]. Santiago de Chile, (6), 164-197

Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas Amorrortu.

Galería Cinematográfica Infantil (1927/ 2018). Film del catálogo de retratos y breves escenas espontáneas de niños de La Pampa. Fondo Filippini del Archivo Histórico Provincial "Prof. Fernando Araoz" de La Pampa, (ca. 1933) custodiado por el Museo del Cine "Pablo Ducrós Hicken" (Carolina Cappa) Estudio de Cinematografía Filippini de General Pico. - Venus Film, Argentina, ca. 1933. 35 mm, nitrato, blanco y negro. <https://www.youtube.com/watch?v=oXhWS9HEKbw&feature=youtu.be> Música compuesta y ejecutada por Stephen Horne. Grabación registrada en vivo el 14 de abril de 2018 durante el 11th Orphan Film Symposium organizado por la New York University (<https://www.nyu.edu/orphanfilm/>) en el Museum of Moving Image de Nueva York. <https://www.instagram.com/nitratoarge> Trabajo de recuperación del soporte más antiguo de la cinematografía en <https://youtu.be/oXhWS9HEKbw>

Hartmann, F. G. (1901). Enseñad como se aprende! Consejos a los maestros. *El Monitor de la Educación Común* \_ 4426. pp. 13- 18.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.

- Henry, A. (1901). Una escuela sin libros. *El Monitor de la Educación Común*, XXI(341), 1-3.  
Buenos Aires : Consejo Nacional de Educación  
[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num\\_img=1&num\\_fin=3](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num_img=1&num_fin=3) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/341.pdf>  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Ingenieros, J. (1905). Nuevos estudios de psicología pedagógica. *El Monitor de la Educación Común*. 341-152.
- Ingenieros, J. (1906). Los signos físicos de la inteligencia: investigaciones de psico antropología escolar. *El Monitor de la Educación Común*. 162-172.
- Ingenieros, J. (1910a). De la psicología como ciencia natural. *El Monitor de la Educación Común*, 35, 5-20.
- Ingenieros, J. (1910b). La psicología biológica. *Anales de la Sociedad de Psicología*, 1, 9-34. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Ingenieros, J. (1911). Sarmiento y Ameghino. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IX, 201- 224.
- Ingenieros, J. (1913/ 2003). *El hombre mediocre*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Ingenieros, J. (1946). *Principios de psicología*. 6ta y última edición revisada y publicada en 1919. Buenos Aires: Losada.
- Lange, N. (1981). Cuadernos de Infancia. Buenos Aires: Losada.
- Lange, N. (2005). Cuadernos de infancia. En Obras completas V. 1. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Lange, N. (1906/ 1972). Extraído de: Cuadernos de infancia, Ed. Losada, Buenos Aires, 9º Ed. 1994. (Primera edición 1957) Argentina
- Lanz, A. A. (1907). *Informe a la Dirección Nacional de Escuelas. Plan de alfabetización en 75 lecciones*. Berazategui: Ediber.
- Lecciones referentes al cuerpo humano (1901). *El Monitor de la Educación Común*, (1902), 4525. *Consejo Nacional de Educación*, XXII(347), 377- 380.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num\\_img=377&num\\_fin=380](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num_img=377&num_fin=380) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/347.pdf>

- Los Jardines de Infantes. (1900). *El Monitor de la Educación Común* Artículo. Autor desconocido. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Los juegos de los niños y su educación: discurso pronunciado en la Sociedad Kindergarten (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(334), (1901). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Autor desconocido.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num\\_img=805&num\\_fin=808](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num_img=805&num_fin=808) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/334.pdf>
- Mann, M. y Eccleston, S. (1899). El Kindergarten ó la Nueva Educación. *El Monitor de la Educación Común*. (pp. 929- 931)  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/102884>.
- Manso, J. P. (1866). El Maestro y la escuela. (Abreviado). Extraído desde internet (online)  
<http://www.juanamanso.org/2011/01/antologia-pedagogica.html>.
- Manso, J. P. (2011). Escuelas - Jardines. (1867): Extraído desde internet (online)  
<http://www.juanamanso.org/2011/01/antologia-pedagogica.html>.
- Mercante, V. (1889). Conferencia del Sr. Víctor Mercante leída ante la Sección Antropológica del Congreso Científico Latino Americano. (p.85)
- Mercante, V. (1892). El año escolar en la República Argentina. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 11(220).  
 (1892)[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150812&num\\_img=549&num\\_fin=560](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150812&num_img=549&num_fin=560)  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/220.pdf>
- Mercante, V. (1893). *Los museos escolares argentinos y la escuela moderna*. Educación práctica. Buenos Aires: Juan A. Alsina.
- Mercante, V. (1897). *La educación del niño y su instrucción (Escuela científica)*. Mercedes: Imprenta de Mingot y Ortiz.
- Mercante, V. (1908a). Cursos de la sección pedagógica. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV, 271- 281.
- Mercante, V. (1908b). La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV, 55- 72.
- Mercante, V. (1909). La mujer moderna. En *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV(12), 374- 385.

- Mercante, V. (1910). Teoría de la Comprensibilidad. *El Monitor de la Educación Común*. 307- 318.
- Mercante, V. (1911a). "Valor de la psicoestadística en la pedagogía", *Anales de Psicología (Trabajos de 1910)*, II, 279-287.
- Mercante, V. (1911b). Paidología o Pedología en el concepto de estudio del niño, paternidad del término. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*. IX, 323- 326.
- Mercante, V. (1914). La afectividad en la composición por edades y sexo. *Anales de Psicología (Trabajos de 1911-13)*, III, 7- 33.
- Mercante, V. (1915). Los resultados generales de la psicología pedagógica, *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación I*, 385-402.
- Mercante, V. (1916). *Florentino Ameghino, rasgos biográficos*. Buenos Aires: Rosso.
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. (pp. 294-295). Buenos Aires: Cabaut.
- Mercante, V. (1925) *Charlas Pedagógicas*. (p. 100). Buenos Aires: Gleizer.
- Mercante, V. (1927). *La paidología, el estudio del alumno*. (pp. 20-47). Buenos Aires: Gleizer.
- Mercante, V. (1930). *Pedagogía (Primer curso)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mouguín, L. (1930). Sobre la espontaneidad del niño. Traducción de *El Monitor de la Educación Común*, XLIX (690), 471- 472, junio de 1930.
- Navarrete, A. (1909). "Derecho ilimitado de preguntar". *El Monitor de la Educación Común*\_ 5877, 311- 313.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/104955>.
- Olguin, M. y Zamora Grondona, V. (1927). *Lucha. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Palacios, A. (1922). *La fatiga y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: 2da. Edición, 1925. (1ra edición 1922).
- Palma, A. (1901). Párrafos sobre la educación femenina. *El Monitor de la Educación Común*\_ 4372, 21 (338), 1011-1013.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Piaget, J. (1926). *The Child's Conception of the World*, New York: Routledge, 1997. Roman & Littlefield Publishers, Inc.

- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1947/1981). Cap. 1: Inteligencia y adaptación biológica. En su *Psicología de la inteligencia* (pp. 13-27). Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piñero, H. (1902). Primer Programa de Psicología. *Trabajos de Psicología normal y patológica, I*, 259- 271.
- Pizzoll, U. (1913). La atención. Experimentos que la ilustran. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines, XII*, 28-50.
- Plan de estudios para las Escuelas Comunes de la Capital y territorios Nacionales. (1901). *El Monitor de la Educación Común, \_2477*, 37.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Plan de Estudios para las Escuelas Comunes Sección Oficial del CNE (1892), 6, 560.
- Ponce, A. (1937/ 1975). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cártago.
- Preyer W. (1881). El alma del niño. Grieben: Nabu Press.
- Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos* Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, Schiller.
- Sánchez, F. (1926/2011). *Canillita*. Sainete Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. p. 2  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/canillita--0/html/ff0c60c4-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/canillita--0/html/ff0c60c4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Santiago, B. M. (1928). Una visita a la Escuela Normal N 5, artículo en la *Revista Elevación Revista mensual de la Sociedad Cooperativa y de la Asociación de ex-alumnos de la escuela Normal de Maestras, III(21)* Año, junio de 1928. N°4. Buenos Aires: Rivadavia 4950. Entrevista de Beatriz María Santiago III año C a Clotilde de Rezzano. Archivo histórico Museo Clotilde Guillén de Rezzano.
- Sección Oficial del CNE (1892). *El Monitor de la Educación Común\_2477, XI(220)*, 560.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Senet, R. (1901b). *Evolución y educación*. La Plata: Sesé y Larrañaga.
- Senet, R. (1905). Notas sobre la psicología del juego. *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines, IV*, 91-99.
- Senet, R. (1906a). La intensidad en las percepciones en los niños. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser. Biblioteca Nacional de Maestros, 80-91.

h9http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00028861&num\_img=0002  
8

- Senet, R. (1906b). Los estigmas somáticos de la degeneración y la filogenia. *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, V, 549- 581.
- Senet, R. (1906c). *La educación primaria*. Buenos Aires: Edit. Cabaut y Cía.
- Senet, R. (1908a). Concepto evolutivo de la psicología. *El Monitor de la Educación Común*, 27, 405- 420.
- Senet, R. (1908b). El niño de esta época. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV, 386- 399.
- Senet, R. (1910). *¿Es superior el hombre o la mujer?* Buenos Aires: Cabaut y Cia.
- Senet, R. (1911a). *Elementos de psicología infantil*. Buenos Aires: Cabaut.
- Senet, R. (1911b). *Evolución y educación*. Buenos Aires: Cabaut.
- Senet, R. (1912). Psicología del juego en los niños. *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, XI, 129- 166.
- Senet, R. (1916). *Elementos de Psicología*. Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 3º edición ampliada y corregida, (1º edición 1909).
- Senet, R. (1919). Educación de los sentimientos estéticos. *Archivos de Ciencias de la Educación*, II(6), 269-336.
- Senet, R. (1928). *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut y Cia. Editores.
- Stanley Hall, G. (1883/1972). The contents of children's minds. *Princeton Review*. (pp. 249-272). Reproducido en Dennis W. Ed. *Historical Readings in Develomental Psychology*. (pp. 119-137). New York: Appleton- Century Crofts.
- Stanley Hall, G. (1893). Educational Needs. *North American Review* 136, 284- 290.
- Stanley Hall, G. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Torres, P. (1901). Sobre la educación política en las escuelas. *El Monitor de la Educación Común*\_4442, 66 <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.
- Vigotsky, L. (2000). Cap. 1: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. Cap. 4: Internalización de las funciones psicológicas superiores. Cap. 6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En su *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 39-56; 87-94; 123-140). Barcelona: Crítica.

- Vigotsky, L. S. (1934/ 1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Wundt, W. (s/f). (orig. en alemán, 1896) Introducción: § 1. Objeto de la psicología § 3. Métodos de la psicología. En su *Compendio de psicología* (pp. 5-11; 28-35). Madrid: La España Moderna.
- Yunque, A. (1924). *El libro robado* <http://www.alvaroyunque.com.ar/narrativa/barcos-de-papel/alvaro-yunque-el-libro-robado.html>
- Yunque, A. (1926). *Barcos de papel*. Buenos Aires: Hoy.
- Yunque, A. (1928). *Ta- Te- Ti. Otros barcos de papel*. Buenos Aires: Hoy.
- Yunque, A. (1928). *Jauja*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Yunque, A. (1935). *El andador. 13 años. Biografía infantil*. Buenos Aires: Hoy  
[https://books.google.com.ar/books/about/13\\_a%C3%B1os.html?id=657HzQEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/13_a%C3%B1os.html?id=657HzQEACAAJ&redir_esc=y)
- Zubiaurd y Pizzurno, P. (1892). El año escolar en la República Argentina por el Dr. Zubiaurd y Pablo Pizzurno. *El Monitor de la Educación Común*, XI(220), 550-560. 2477 <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>.

## Fuentes secundarias

- Adamovsky, E. (2008). *Historia de la clase media Argentina: Apogeo y decadencia de una ilusión. 1919- 2003*. Buenos Aires: Editorial Planeta. (pp. 46- 52).
- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Alcubierre Moya, B. (2018). La Historia de las infancias en América Latina. De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En L. Lionetti, *La historia de las infancias en América Latina*. 1ed. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Tandil. Libro digital. (pp. 30- 31). ISBN 978-950-658-461-0
- Álvarez, A. y Reynoso, D. (2011). Entre el abandono y la debilidad. El cuidado de la salud en la primera infancia, 1920- 1930. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Editoras), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.



- Arata, N. y Ayuso, M. L. (2007). Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez. En *A cien años de la Ley Láinez*. (SAHE). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95133>
- Araujo, S. (2009). Un panorama general de la psicología científica de Wilhelm Wundt. Trad. de Julio Del Cueto (2016). Cát. Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Araujo, S. (2009). Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, 7 (2), 209-220.].
- Ariès, P. (1962/1987). *Centuries of Childhood. A social history of family life*, New York, Vintage, [*El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus,]
- Armus, D. (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En M. Z. Lobato (dir.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva Historia Argentina. V, (pp. 507-551). Buenos Aires: Sudamericana.
- Armus, D. y Belmartino, S. (2001). Enfermedades, médicos y cultura higiénica. En A. Cattaruzza (dir.). *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Nueva Historia Argentina. Tomo VII (pp. 283-329). Buenos Aires: Sudamericana.
- Aversa, M. M. (2015). Menores trabajando: Rutinas laborales puertas adentro del asilo, Ciudad de Buenos Aires, 1870-1920. *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/52> *4tas Jornadas de Estudios sobre la infancia: Lo público en lo privado y lo privado en lo público*. 598-616. Actas on-line. ISBN 978-950-658-370-5
- Barrancos, D, (1967/ 1987). *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*. Buenos Aires: Biblioteca CEIL, Serie de Documentos de Trabajo n° 24, mayo de 1967.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. (p. 71). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Betancourt Cardona, M. y Delory- Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Gabriel Jaime Murillo Arango (Comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 57- 68). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires.
- Billorou, M. J. (2005). El binomio madre-hijo: acciones y límites de la puericultura, *Actas de las X° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Rosario*, septiembre de 2005.
- Billorou, M. J. (2008). La protección maternal e infantil debe ser colocada en primer plano en un país como el nuestro. Las políticas de protección a la infancia en la Argentina de principios del siglo XX”, *Jornadas de Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques problemas y perspectivas*, UNGS-UdeSA, 2008.
- Billorou, M. J. (2010). Los comedores escolares en el Interior argentino (1930- 1940) Discursos, prácticas e instituciones para el “Apoyo a los Escolares Necesitados” En L. Lionetti y D. Míguez (comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890- 1960)*. 1ªed. (pp.155- 173). Rosario: Prohistoria.
- Billorou, M. J. (2011). La labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar: “encarar la acción en su verdadero concepto de imperativo social”. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Editoras) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. 1 ed. (pp. 207- 234). Buenos Aires: Teseo.
- Bleichmar, S. (2005). *Estatuto de lo histórico en psicoanálisis. La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2014a). *Las teorías sexuales en psicoanálisis: qué permanece de ellas en la práctica actual*. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2014b). *Violencia social y violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. 1. Ed 3ª reimpresión. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico.
- Bleichmar, S. (2020). *El Psicoanálisis en debate. Diálogos con la historia, el lenguaje y la biología*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bolivar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.

- Bontempo, C. (2018). Los niños de *Billiken*. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas del siglo veinte. (pp. 177- 197). En L. Lionetti, *La historia de las infancias en América Latina*. 1a ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Libro digital. ISBN 978-950-658-461-0
- Bosch Fiol, E. y Ferrer Pérez, V. (1998). La transmisión del estereotipo femenino a través de la historia: El caso de España y el papel de la Selección femenina de Falange Española y de las Jons, *Revista de Historia de la Psicología*, 19(2-3), 339- 404.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1971). Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. En Silbermann, A. et al. *Sociología del arte*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Bravo, H. (1968). La nación, las provincias y la educación primaria, en *Cuadernos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA
- Bravo, H. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: CEAL.
- Brinkmann, S. (2010). Chapter 3 Changing Psychologies, Subjectivities, and Moralities. En *Psychology as a Moral Science Perspectives on Normativity*. DOI 10.1007/978-1-4419-7067-1\_3, Springer Science + Business Media, LLC 2011.
- Brinkmann, S. (2010). *Psychology as a Moral Science. Perspectives on Normativity*. New York: Springer.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Burin, M. y Bleichmar, E. D. (1996). *Psicoanálisis, género y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor Dis S. A.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otros comienzos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente, Crimen, castigo y cultura en la Argentina (1880- 1955)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Canguilhem, G., Lapassade, G., Piquimal, J. & Ulmann, J. (2006). Cap. VI: Subordinación del concepto de epigénesis al concepto de evolución de las especies: Darwin (1859).

Cap.VII: La ley biogenética fundamental: Haeckel. Cap. VIII: Filogénesis y psicogénesis: Fiske, Prever, Baldwin. En su *Del desarrollo a la evolución en el siglo XIX*. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com)

- Carli, S. (1991). Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas 1990- 1955. En Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación Argentina II* (pp. 13- 46). Buenos Aires: Iguana.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva. En Adriana Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación Argentina (1916-1943)*, III, (pp. 99-160). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Sandra Carli (Comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2002a). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2002b). *Memoria e Infancia*. Conferencia a cargo de Sandra Carli. 2 de Noviembre de 2002. Postítulo Docente Literatura Infantil y Juvenil. Escuela de Capacitación Docente CEPA.
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983- 2001). Figuras de la Historia reciente. *Educacao em Revista. Bello Horizonte*, 26(01), 351-382.
- Carli, S. (2011a). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse; V. Llobet; C. Villalta y M.C. Zapiola (Eds.), *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. (pp. 31-56). Buenos Aires: Teseo.
- Carli, S. (2011b). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carnevale, (2007). Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina. En F. Levin y M. Franco (Comps.) 1era ed. Historia reciente. Perspectivas y desafíos para su campo en construcción. (pp. 155- 182). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2004). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina; Ferreiro; Kohl de Liveira & Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Buenos Aires: Paidós.

- Castorina, J. A. y Baquero, R. J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castro Pulido, E. (2013). *La enunciación de las niñas*. [Tesis de Maestría de Estudios Latinoamericanos. Escuela de Postgrado de la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115187>
- Ciafardo, E. (1990). *Caridad y control social. Las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1930*. [Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires]. [https://books.google.com.ar/books/about/Caridad\\_y\\_control\\_social.html?id=17FDPwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Caridad_y_control_social.html?id=17FDPwAACAAJ&redir_esc=y)
- Ciafardo, E. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890- 1910)*. Buenos Aires: CEAL Centro Editor de América Latina, (361).
- Cosse, I. (2005). La infancia en los años treinta. En *Todo es Historia*, XXXVIII(457), 48-57.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar, 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cosse, I. (2007). Ilegitimidades de origen y vulnerabilidad en la Argentina de mediados del siglo XX. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*, 2007 [en línea: <http://nuevomundo.revues.org/12502>]
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., y Zapiola, M. C. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. (Eds.). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Dagfal, A. (1997). Discursos, instituciones y prácticas en la etapa previa a la profesionalización de la psicología en Argentina (1945-1955). *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 173-195.
- Dagfal, A. (1998). *El concepto de conducta en la psicología francesa contemporánea*. En Informe Final de Beca de Iniciación. La Plata: UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Dagfal, A. (2004). Para una "estética de la recepción" de las ideas psicológicas. *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5(1), 1-12.
- Dagfal, A. (2006). La guerra y la paz: las primeras disputas por el ejercicio de las psicoterapias en la Argentina (1959- 1962). *XIII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología de la UBA*, 127-135.
- Dagfal, A. (2009). Raros psicólogos argentinos Extracto de *Entre Paris y Buenos Aires*. La invención del Psicólogo. (1942-1966) Buenos Aires: Paidós.

- Dagfal, A. (2010). Víctor Mercante en San Juan (1890- 1894). *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dagfal, A. (2012). Historias de la Psicología en la Argentina (1890- 1966) Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Revista Ciencia hoy*, 21(126), 21- 25.
- Danziger, K. (1979/1994). Los orígenes sociales de la psicología moderna. Trad. de Hugo Klappenbach (1994). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers.]
- Danziger, K. (1990/2001). Prólogo y cap. 1: Introducción. Trad. de Marcela Monte Risso (2001). Cát. de Historia de la Psicología. San Luis: UNSL. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1990). Prologue. Chap. 1. Introduction. *En Constructing the Subject*. Historical Origins of Psychological Research (pp. VII-IX, 1-16). New York: Cambridge University Press.]
- Danziger, K. (1990/2007). Estructura social de la experimentación en Psicología. Trad. de Estela Giribaldi (2007). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1990). Chap.4. The social structure of psychological experimentation. En su *Constructing the Subject*. Historical Origins of Psychological Research (pp. 49-67). New York: Cambridge University Press.]
- Danziger, K. (1990/2010). Las raíces históricas del laboratorio de psicología. Trad. de Ana María Talak (2010). Cát. Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1990). Chap. 2. Historical roots of the psychological laboratory. En su *Constructing the Subject*. Historical Origins of Psychological Research (pp. 17-33). New York: Cambridge University Press.]
- Danziger, K. (1993). *Tres desafíos para la historia de la psicología*, Recuperado el 31 de 2012, a partir de <http://www.elseminario.com.ar/>
- Danziger, K. (1997/ 2011). Nombrar la mente. Trad. de María Cecilia Aguinaga (2011). Cát. Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).

- [Fuente: Danziger, K. (1997). Chap. 1: Naming the Mind. En *Naming the mind* (pp. 1-20). London: Sage.]
- Danziger, K. (1997/ 2018). *Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba: Taller Editorial Ovtoc.
- Danziger, K. (1999/2010). Clases naturales, clases humanas e historicidad. Trad. de María Cecilia Aguinaga (2010). Cát. Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1999). Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. In: W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (eds.) *Challenges to theoretical psychology* (pp. 78-83). Ontario: Captus Press Inc.].
- Darré, S. (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- De la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (2005). *La subjetividad heroica, un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*. <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud.html>
- De Miguel, A. (2004). La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En H. R. Cucuzza (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, (pp.107-148). Madrid: Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO, CIDES-UMSA-Plural.
- DeMause, L. (1994). *La evolución de la infancia*. (p. 17). Madrid: Alianza.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Devoto, F. y Madero, M. (comps.) (1999). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural 1870- 1930, 2*. Buenos Aires: Taurus.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. [Valencia, Pretextos, 1977]
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Dubini, M. y Orovitz, B. (2007). La Ley Láinez y la consolidación del centralismo. *A cien años de la Ley Láinez*. (SAHE). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95133>
- Dueñas, G. (2012). El papel actual de la escuela en los procesos de subjetivación. *Revista Generaciones, Pensar con el psicoanálisis*, 1(1), 21- 34. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. ISSN 2250- 8155.
- Dussel, I. (1997). Cap. 1: La hegemonía del curriculum humanista. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires: Flacso, Oficina de Publicaciones del CBC (UBA).
- Dussel, I. (2014). Prólogo a *La Crisis de la Pubertad* de Mercante. Consecuencias políticas y pedagógicas. Gonnet: Unipe Editorial Universitaria.
- Enfoques: Dossier n°1 Catalejos. (2015). *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 132-158. p. 138 ISSN: en trámite.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo, Uruguay: Antítesis.
- Ferullo de Parajón, A. G. (2006). *El triángulo de las tres P: psicología, participación y poder*. 1°Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1973-1974/2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1974-1975/2001). *Los anormales. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975/ 2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (2°). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1976/2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976/2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber* (2da ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1977-1978/2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.  
Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3540551>



- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Caronte.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2001/ 2008). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freidenraij, C. (2010). La minoridad en disputa. Intervenciones femeninas en torno a la estructuración de las políticas de menores durante los años treinta. *Workshop Mujeres, políticas sociales, tramas estatales (1850-1940)*, Instituto Interdisciplinario de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Octubre de 2010.
- Freidenraij, C. (2016). Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920. En Dossier 164 Freidenraij, C. ISSN 0719-4153 revista.historiayjusticia.org *Revista Historia y Justicia* 1885-1920. mayo 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rhj/583> [En línea], 6 Publicado el 30 abril 2016, N°6 - Santiago de Chile, p. 164-197. <https://doi.org/10.4000/rhj.583> Dossier: Gobierno de la ciudad, policía y poder municipal en Buenos Aires, 1870-1920.
- Freire, P. (1969/ 1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- García, L. N. (2012). *La recepción de la psicología soviética en la Argentina: lecturas y apropiaciones en la psicología, psiquiatría y psicoanálisis (1936-1991)*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Director: Prof. Vezzetti. Buenos Aires]. [http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17641&shelfbrowse\\_itemnumber=28556](http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17641&shelfbrowse_itemnumber=28556)
- García, L. N., Macchioli, F. & Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina, 1900-1970. Perspectivas teóricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Biblos.
- Gauchet, M. (1994). Cap. 2: Pensar lo pensable. Cap. 3: El reflejo al ataque del espíritu (Pasajes escogidos). Cap. 4: El juego de los modelos. En su *El inconsciente cerebral* (pp. 21-72). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Gentile, M. F. (2011). Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Edit.), *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*. (pp. 265- 286). Buenos Aires: Teseo.
- Golluscio de Montoya, E. (1995). La otra prensa, Prensa libertaria que contemple niñez como tema. Niños en informes. Folletines políticos. Los folletines, [http://www.persee.fr/doc/carav\\_1147-6753\\_1995\\_num\\_65\\_1\\_2659](http://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1995_num_65_1_2659) Folletines libertarios (Argentina - 1900) Caravelle (1988-) No. 65, Les cultures populaires en Amérique Latine (1995), pp. 81-102 Published by: Presses Universitaires du Midi Stable URL: Page Count: 22 <http://www.jstor.org/stable/40853303>.
- Gómes Machado, M. C. y Pacífico Martinelli, L. (2015). La literatura infantil brasileña republicana y la educación moral y cívica de los niños en Brasil. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 1(1), 144- 157
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gould, S. J. (1977/2010). *Ontogeny and phylogeny*, The Belknap press of Harvard University press, 1977, USA. Capítulo 5 "Pervasive influence" apartado sobre Psicoanálisis Freudiano. Traducción Joaquín Areta. Ontogenia y filogenia. Barcelona: Crítica.
- Gould, S. J. (1981/2004). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Gould, S. J. (2004a). Cap. 5. La teoría hereditarista del CI: un invento norteamericano. En su *La falsa medida del hombre*. (pp. 156-237). Barcelona: Crítica.
- Gould, S. J. (2004b). Primera Parte. Cap. 2. Apartados: Darwin como revolucionario filosófico. Tema primero: El organismo como el agente de la selección. Tema segundo: La selección natural como fuerza creativa. Tema tercero: La necesidad uniformista de extrapolar; el entorno como posibilitador del cambio. En su *La estructura de la teoría de la evolución*. (pp. 150-195). Barcelona: Tusquets.
- Guemureman, S. (2011). La institución total nunca es cosa buena: aproximaciones a la realidad del encierro a los adolescentes infractores en la provincia de Buenos Aires.

- En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Editoras), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Guy, D. (1994). Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. En L. Fletcher (COMP.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX* (pp.1-5). Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Hacking, I. (2006). Cap. 13: El tórax de los soldados. Cap. 14: La sociedad genera los crímenes. Cap. 19: El estado normal. *La domesticación del azar* (pp. 157-170; 171-183; 231-243). Sevilla: Gedisa.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harding, S. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. New York: Routledge.
- Harding, S. (2006). *Science and Social Inequality. Feminist and Postcolonial Studies*. New York: Oxford University Press.
- Harris, B. (1999). Repoliticizing the History of Psychology. In D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.). *Critical Psychology. An Introduction* (pp. 21-35). London: Sage. [Traducción al castellano de Flavia Arrigoni: *Repolitizando la historia de la psicología*. Cát. de Historia de la Psicología. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).]
- Herman, E. (1995). *The romance of American Psychology. Political Culture in the Age of Experts*. Berkeley: University of California Press.
- Hermida, C. (1997). Cuadernos de infancia de Norah Lange: Convertir la propia historia en literatura. Facultad de Humanidades *CELEHIS – UNMdP. Centro de Letras hispanoamericanas*, 6(9), 117- 13.
- Hobsbawm, E. (1998). *La Era del Imperio, 1875- 1914*. Buenos Aires: Crítica.
- Johnson, A. (1993). Constructing the American Child in the 1920's: Radio Programs for Parents. Paper presented at the *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development ED 356 885 PS 021 346* (60th, New Orleans, LA, March 25-28, 1993).
- Klappenbach, H. (1995). Psicología y campo médico. Argentina: años '30. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 159-226.

- Klappenbach, H. (1996). Prólogo a La psicología experimental en la República Argentina de Horacio Piñero. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 239-268.
- Klappenbach, H. (1997). Enrique Mouchet, el psicoanálisis y la psicología vital. De la epopeya científico-burlesca a los sueños de Freud. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, III(1/2), 141-158.
- Klappenbach, H. (2002). La psicología en la Argentina en el período de entreguerras. *Saber y Tiempo*, (13), 133-162.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Buenos Aires: Paidós.
- Kuhlmann, M. (2011). Infancia, sociedad y educación en la historia. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Editoras), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Lafuente, E., Loredó, J.C., Castro, J. y Pizarroso, N. (2017). Cap. 4: Parágrafos: Evolucionismo y darwinismo. Darwinismo social y hereditarismo. El neodarwinismo y su crisis. *Historia de la Psicología* (pp. 90-102). Madrid: UNED.
- Larocca Müller L. y Marques Beltrão, V. R. (2010). Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(35), 753-766.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(86), 20-28.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia y sus lenguajes*. (pp. 87-112). Ministerio de Educación, Argentina. Aloma, Universidad de Barcelona.  
[www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Lázzari, M. y Dono Rubio, S. (2007). La Ley Láinez en el debate federalismo- centralismo un interregno entre la palabras y las cosas. En *A cien años de la Ley Láinez*. (SAHE). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95133>
- Levin, F y Franco, M. (2007). (Comps.) 1era ed. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para su campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

- Linares, M. C. (2007). Ley Láinez, la discusión por el "mínimum". En *A cien años de la Ley Láinez*. (SAHE). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95133>
- Lionetti, L. (2001). Ciudadanas útiles para la patria: la educación de las Hijas del Pueblo. En *Argentina (1884- 1916), The Americas*, 58(2), 2001 (p/ cita 89 A)
- Lionetti, L. (2006). Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. *Prohistoria*, X(10), 93-112.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lionetti, L. (2008). La escuela pública y su acción sobre la infancia en riesgo en la Argentina de comienzos del siglo XX: del 'laboratorio para enseñar' al 'laboratorio de las políticas eugenistas. *Jornada Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques problemas y perspectivas*, UNGS-UdeSA.
- Lionetti, L. (2009). La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX. *IV Jornadas de Historia Política*, Bahía Blanca.
- Lionetti, L. (2011). Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis. En I. Cosse; V. Llobet; C. Villalta y M. C. Zapiola (Eds.): *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, (pp. 57-76). Buenos Aires: Teseo.
- Lionetti, L. (2018). La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En L. Lionetti, *La historia de las infancias en América Latina*. (IGEHCS) Universidad Nacional del Centro/CONICET. (pp. 47-72). ISBN 978-950-658-461-0
- Lionetti, L. y Míguez, D. (2010). Aproximaciones iniciales a la infancia. En L. Lionetti y D. Míguez (Comps.): *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario, Prohistoria, (pp. 9-34).
- Lobato, M. Z. (dir.). (2000). El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). *Nueva historia argentina, V*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Longino, H. (1993). Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science. En Alcoff L. y Potter E. (eds), *Feminist Epistemologies*. Nueva York: Routhledge. .
- López García, M. (2019). *Revista Pulgarcito* (1904-1907): la formación de un público infantil para la Argentina. *Olivar*, 19(29), e048. <https://doi.org/10.24215/18524478e048>
- Losada, L. (2013). Reflexiones de las Historias de las Élités argentinas (1770- 1930). *Revista Americana de Historia Social*, 1, 50-72. ISSN 23229381. Trashumante.
- Ludmer, J. (1985). Las tretas del débil. Ensayo publicado en *La sartén por el mango*. Puerto Rico: Ediciones El Huracán.
- Luria A. R. y Vigotsky, L. S. (1930/1992). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. London: Harvester Whetsheaf.
- Malagrina, J. (2013a). La niñez a través de prácticas psicológicas y culturales en la Argentina a principios del siglo XX. *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP*.
- Malagrina, J. (2013b). La psicología al auxilio de la construcción de la niñez. Prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX. *XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, San Miguel de Tucumán. ISSN: 18514812.
- Malagrina, J. (2013c). Devenir sujeto y niñez en Foucault. *XX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*. 27 al 30 de Noviembre de 2013.
- Malagrina, J. (2014a). El desarrollo psicológico y la educación. Innovación, repetición y valores en las teorías y prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX. *XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. 24 y 25 de octubre 2014. La Plata. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2014b). Módulo 3: Un modelo para lo pensable en psicología. El papel de la neurofisiología y el evolucionismo en los comienzos de las psicologías. Cátedra Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Malagrina, J. (2015a). La vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX. Pensamientos, emociones, creatividad e imaginación desde las categorías, las prácticas y los valores. *V Congreso Internacional*

*de Investigación Facultad Psicología UNLP*. 2015. La Plata 11, 12 y 13 de noviembre de 2015. ISBN: 978-950-34-1264-0

- Malagrina, J. (2015b). Producción de subjetividad. Sujetos psicológico, pedagógico y político: Discursos científicos sobre el niño a comienzo del siglo XX en la Argentina. *XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. 1, 2 y 3 de Octubre de 2015, Mar del Plata. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2015c). *Condiciones históricas, sociales y psicológicas para la apropiación de derechos en la niñez. Gubernamentalidad y consecuencias en la subjetividad en dos comunidades vulnerables de la periferia de la ciudad de La Plata*. [Tesis Maestría. Ciencias Sociales y Salud. CEDES- FLACSO]. En memoria académica Cedes- Flacso.
- Malagrina, J. (2016a). Las capacidades en la infancia. El juego, las expectativas de futuro y la vocación. La vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX. *XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. 2016. Buenos Aires. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2016b). La extensión universitaria como dispositivo de formación. Integralidad de las funciones extensión, investigación y docencia. *VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria de Paraná Nuevos desafíos para la transformación académica y social*. Universidad de Paraná Entre Ríos, 19, 20 y 21 de octubre de 2016
- Malagrina, J. (2017a). La experiencia niña y recuerdos encubridores en los primeros usos de la psicología argentina. Las infancias según la ciencia y el arte. *XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 30 Aniversario de la Facultad de Psicología (1987-2017)*. Rosario, 12, 13 y 14 de octubre de 2017.
- Malagrina, J. (2017b). Las voces niñas. Las resistencias subjetivas infantiles a las propuestas pedagógicas respaldadas por la primera psicología argentina. *6to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP*. Facultad de Psicología UNLP, Ensenada. ISBN: 978-950-34-1264-0
- Malagrina, J. (2017c). La subjetividad del psicólogo argentino desde la explicitación de su ética. *Workshop Lo Político en la Psicología y Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNLP. Ensenada, 16 de junio de 2017.

- Malagrina, J. (2018a). Aporte de una mirada psicológica para el estudio de la historia de la psicología. Preludios de la subjetividad y la voz de las niñas y los niños en las prácticas psicológicas argentinas (1900- 1930). Facultad de Psicología UNLP. *Sexta Jornada de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de becarias, becarios y tesistas*. Facultad de Psicología UNLP. Secretaría de Investigación.
- Malagrina, J. (2018b). Cruces en las construcciones de infancias, la apropiación del discurso psicológico científico y la escuela común ( 1900- 1930). *XIX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Córdoba 2018. ISSN: 18514812.
- Malagrina, J. (2020). Capítulo. Concepciones sobre la infancia. Ser niño desde las categorías científicas de la primera psicología argentina. En A. M. Talak (Comp.), *Psicología y Orden Social* (en prensa). Buenos Aires.
- Malagrina, J. Pérez, M. J. (2005). Salud, prevención, participación e interdisciplina. Programa de Psicología comunitaria del Colegio de Psicólogos Distrito XI. *XX Congreso Nacional de Medicina General, VII Congreso Internacional de Medicina General, XV Congreso de Equipo de Salud, I Congreso Interinstitucional del Equipo de Salud Trabajadores del Primer Nivel de Atención*. La Plata 17, 18 y 19 de nov de 2005.
- Mannochi, C. (2013). Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil. Universidad Nacional General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social. *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 14(1). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3040> ISSN 2313 9277
- Martin, J., Sugarman, J., Thompson, J. (2003). *Psychology and the question of agency*. Albany: State University of the New York Press.
- Martín Escobar, M. J. (2002). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. [Capítulo segundo]. p. 59, 76. Facultad de Educación Ud M. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/9714/1/MartinEscobar.pdf>
- Mases, E. (2013). El trabajo infantil en la Argentina 1900-1945. Miradas contradictorias y políticas controversiales. *Estudios Sociales, Revista universitaria semestral, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, XXIII, segundo semestre, (45), 131-166*.



- Meler, I. (2007). *Psicoanálisis y género: deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica y nuevos enfoques teóricos*. Universidad de León. URI <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xnui/handle/123456789/1576> ISSN: 1699-597X
- Meyer, J.; Tyack, D.; Nagel, J. y Gordon, A. (1978). Education and the Differentiation of Childhood: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870- 1930. Stanford Univ., Calif, Boys Town Center for the Study of Youth Development., Sep 78, 46p.; Paper presented at *Annual Meeting of the American Sociological Association* (San Francisco, California; September 1978)
- Miranda, M. & Girón Sierra, A. (Coords.) (2009). *Cuerpo, biopolítica y control social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miranda, M. & Vallejo, G. (2006). Sociodarwinismo y psicología de la inferioridad de los pueblos hispanoamericanos. Notas sobre el pensamiento de Carlos O. Bunge. *Frenia*, VI, 57-77.
- Molloy, S. (1991). *A game of cutouts: Norah Lange's Cuadernos de infancia, At face value*. New York: Cambridge University press. 127/128
- Molloy, S. (1996). *Acto de presencia: la escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México D.F.: El Colegio de México.
- Montero M. (2001). *Ética y política en los paradigmas Las dimensiones no reconocidas*. Atenea digital, abril de 2001.
- Mota, A. (2010). Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930/ *Interface com a saúde educ*, 14(32), 09-22. Artículo en Portugués/LILACS/ID: lil-551149
- Mouchet, E. (1989). Significación del psicoanálisis (1926). En H. Vezzetti. *Freud en Buenos Aires, 1910-1939* (pp. 131-136). Buenos Aires: Puntosur.
- Murillo Arango, G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. En G. J. Murillo Arango. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nouzeilles, G. (2000). *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*. Rosario: Beatriz Viterbo.

- Osta, M. L. y Espiga, S. (2017). La infancia sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. *Revista Páginas de Educación*, 10(2), 111-126 ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468 116. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1427>
- Ostrovsky, A. E. (2010a). Las historias críticas de la psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 911- 929.
- Ostrovsky, A. E. (2010b). Pensar la diferencia: un ensayo sobre las mujeres y los varones en los inicios de la psicología pedagógica en Argentina. *Memorandum*, 18, 107- 117. Recuperado en [seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9844](http://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9844)
- Ostrovsky, A. E. (2010c). *Estudio histórico de concepciones psicológicas acerca de la diferencia entre sexos en la psicología preacadémica (1880- 1930) y su relación con la educación primaria en Argentina*. [Tesis Doctoral en Psicología, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis].
- Ostrovsky, A. E. (2006). Sexismo y estereotipos de género en la historia de la psicología: una propuesta de análisis en el nivel paradigmático. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.
- Ostrovsky, A. E. (2011). ¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante. (1870- 1934). *Revista de Historia de la Psicología*, 32(4), 79-90.
- Pagliarulo, E. (2011). Juana Paula Manso (1819- 1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana. *Rev.hist.edu.latinoam*, (17), 17 – 42. ISSN: 0122-7238
- Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. Compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Planas, J. (2008). *Discurso sobre bibliotecas populares: Sarmiento*. [Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1138/te.1138.pdf>

- Planas, J. (2012). *Libros, lectores y lecturas: las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1876*. [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Maestría en Ciencias Sociales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.799/te.799.pdf>
- Pollock, L. (2001). Las relaciones paternofiliales. En David I. Kertzer, Marzio Barbagli (comps.), *Historia de la familia europea. La vida familiar a principios de la era moderna (1500-1789)*. Barcelona: Paidós, I, (pp. 291-331).
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México: FCE.
- Porfiri, L. y Núñez, M. L. (2008). Anastasio Antonio Lanz, Maestro. Liliana Porfiri y María Luisa Núñez (Comp.) 1ed. Berazategui: EdlBer. Editorial Municipal de Berazategui.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Anuario n 26 Escuela de Historia Revista Digital*, 5. Facultad de Humanidades y Arte UNR issn 1853- 8835
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology critically: making a difference in diverse settings*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I. (1997/2001). Valores, suposiciones y prácticas. La evaluación de las implicaciones morales del discurso y la acción psicológicas. Trad. de María Cecilia Aguinaga (2001). Cát. Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [Fuente: Prilleltensky, I. (1997). *Values, assumptions, and practices. Assessing the moral implications of psychological discourse and action. American Psychologist*, 52(5), 517-535.]
- Profice Cabicieri, Ch. y Santos Moreira dos, G.H. (2017). De Grumetes a Kunmys- Estilos de Infancias Brasileiras Doi. *Historia de la Educación. Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) Porto Alegre*, 21(52), 307- 325  
set/dez <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/61054>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. (Dir.). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la Educación en la Argentina*, III. Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ratner, C. (2011/2013). La psicología macrocultural. En *Desde Vigotsky a la psicología macrocultural. Obras escogidas de Carl Ratner* (pp. 73-108). Girona: Documenta Universitaria.
- Richards, G. (1997). *"Race", Racism and Psychology. Towards a reflexive history*. London and New York: Routledge.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Rinesi, E. (2014). La Universidad como derecho. *Revista Política Universitaria*. Universidad Nacional de General Sarmiento. 8-13.
- Ríos, J. C. y Talak, A. M. (1999). La niñez en los espacios urbanos. En Fernando Devoto y Marta Madero (Dir.) *Historia de la vida privada en la argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Taurus.
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos, luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980*. Report: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social
- Rivera Cusicanqui, S. (2008). *Revista "Utopía ch'ixi"*. Universidad Nacional de México: TVUNAM, disponible en <https://tv.unam.mx/portfolio-item/revista-de-la-universidad-utopia-chixi-con-silvia-rivera-cusicanqui/>
- Rodolfo, R. (2008). *Futuro porvenir. Ensayo sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de niñez y adolescencia*. Editorial Noveduc. ISBN 9789875382176
- Rodolfo, R. (2011). D. W.: Winnicott: la no debida obediencia, la vida en no obediencia, *Actualidad Psicológica*, (402), 67.
- Rodolfo, R. (2012). Los lugares donde se trama la subjetividad. *Revista Generaciones, Pensar con el psicoanálisis*, 1(1), 65-80. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. ISSN 2250- 8155
- Rojas Novoa, M. S. (2017). *La protección de la infancia en América: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-1989)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Programa de Doctorado Orientación en Antropología Social

Preparada en co-tutela con la Universidad de Paris 7 - Paris Diderot].

URI: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6005>

- Rojkind, I. y Sosenski, S. (2016). Dossier Los niños como actores sociales en la historia de América Latina (siglos XIX- XX), Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*, (8) "Presentación".
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and New York: Routledge.
- Rose, N. (1990). The Gaze of the Psychologist. En su *Governing the soul. The shaping of the private self*. Cap 12 La Mirada del psicólogo London and New York: Routledge. pp. 132- 150 Traducción en castellano del Capítulo Vanesa Laura Fusco en [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). pp.1-17.
- Rose, N. (1996/2005). Una historia crítica de la psicología. Trad. de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press.]
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.
- Róvere, M. (2013). La pediatría y la constitución social de la infancia. Análisis y perspectivas. En *Archivos Argentinos de Pediatría*, III(3), 22- 231.
- Ruse, M. (2008). Cap. 2. Acerca del origen de las especies. (Pasajes escogidos) En su *Charles Darwin* (pp. 35-70). Madrid: Katz.
- Saítta, S. (1998). *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Salguero Myers, K. (2016). El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. Ponencia presentada en *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (AAS)*. Pre Alas: 2017. Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe hoy: Perspectivas, Debates y Agendas de investigación I Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Santillán, L. (2011). El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en las que se territorializan las intervenciones sociales. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C.

- Zapiola (Editoras) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX.* 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Sarat, M. (2014). Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. En *Anuario Historia de la educación*, 15(2). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISSN 2313-9277
- Scarzanella, E. (1999). *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sebreli, J. J. (1974). *Apogeo y ocaso de los Anchoresna.* Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Smith, R. (1997/1998). Prefacio. Cap. 1: La historia de las ciencias humanas. Trad. de Ana María Talak (1998). Cát. I de Historia de la Psicología, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Smith, R. (1997). Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. En *The Norton History of the Human Sciences* (pp. xv-xviii; 3-34). New York: W. W. Norton.]
- Smith, R. (1997/2012). La evolución humana. Trad. de Ana María Talak (2012). Cát. Psicología I, La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Smith, R. (1997). Chap. 13: Human Evolution. En *The Norton History of the Human Sciences* (pp. 452-491). New York: W. W. Norton.]
- Smith, R. (1997/2013). Apartados: Diferencias individuales y análisis estadístico. Tests mentales y educacionales. Trad. de Ana María Talak (2013). Cát. Psicología I, La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Smith, R. (1997). Chap. 16: Psychological Society. Paragraphs: Individual Differences and Statistical Analysis. Educational and Mental Tests. En *The Norton History of the Human Sciences* (pp. 580-599). New York: W. W. Norton.]
- Solari, M. H. (1949/ 1991). *Historia de la educación argentina.* Buenos Aires, Paidós. (edición original de 1949).
- Spencer, H. (1855/ 1900). *Principios de psicología.* La España moderna.
- Spencer, H. (1868/1920). *Educación intelectual, moral y física.* Valencia: Prometeo.

- Sprengelburd, R. P. (2004). Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880- 1916). En H. R. Cucuzza (Dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Madrid: Miño y Dávila. (pp. 229-252).
- Stolen, K. A. (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. 1ª ed. Buenos Aires: Antropofagia.
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11- 22.
- Suriano, J. (1990). Niños trabajadores, en Diego Armus (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Suriano, J. (Comp.). (2000). *La cuestión social en Argentina, 1870- 1943*. (Comp). Buenos Aires: La Colmena. (pp. 1-5).
- Taine, H. (1876). Notes sur l'acquisition du langage chez l'enfant et dans l'espèce humaine, anexo a *De l'intelligence* (vol. I) de Hippolyte.
- Talak, A. M. (2000). La psicología evolutiva en los primeros años de desarrollo de la psicología en Argentina. Ponencia presentada a las *VII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 24 y 25 de agosto.  
[http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Talak\\_Psicologia\\_evolutiva.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Talak_Psicologia_evolutiva.htm).
- Talak, A. M. (2003a). La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. En *XI Anuario de Investigaciones* (pp. 505- 514) Facultad de Psicología, UBA.
- Talak, A. M. (2003b). Las mediciones psicológicas en el campo educativo argentino (1890-1930). En C. Lorenzano (ed.). *Historias de la Ciencia Argentina I*, (pp. 219-234). Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2004). Raza y nación en la psicología argentina. En *XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <https://www.academica.org/000-029/245.pdf>
- Talak, A. M. (2005a). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en Argentina (1900-1940). En M. Miranda & G. Vallejo (comps.). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).

- Talak, A. M. (2005b). Historia de las “aptitudes” en la psicología argentina. En C. Lorenzano (ed.). *Historias de la Ciencia Argentina, II* (pp. 375-385). Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2005c). Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina. Módulo IV, Primera parte. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2006). Psicología, criminología y degeneración en Argentina. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Conosur, Facultad de Psicología, UBA, III*, 159-161. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2007). Inicios del peritaje psicológico en la criminología argentina, 1900-1930. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Conosur, Tomo III*, Facultad de Psicología, UBA, 357-359. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2008). *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires].
- Talak, A. M. (2009). Memoria filogenética, evolución e historia en la primera psicología en la Argentina. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA. XVI, tomo II, 199-205. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2010a). Adaptación: los usos psicológicos de un concepto biológico en la obra de José Ingenieros. *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Conosur*, Tomo IV, Facultad de Psicología, UBA, 401-402. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2010b). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920. En G. Vallejo & M. Miranda (dirs.). *Derivas de Darwin. Cultura y Política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).



- Talak, A. M. (2013). Conocimientos, prácticas y valores en la primera psicología pedagógica en la Argentina (1900-1920). En N. E. Elichiry, *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial. (pp. 89- 154).
- Talak, A. M. (2014a). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900- 1920). En L. García, F. Macchioli y A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900- 1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares*, (pp. 45-96). Buenos Aires: Biblos.
- Talak, A. M. (2014b). La institucionalización de la psicología en la Argentina: saber universitario y usos sociales. En A. M. Jacó-Vilela & F. T. Portugal (org.) *Clio-Psyché. Instituições, Psicologia, História*. Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Talak, A. M. (2017). Los problemas de la psicología, el pluralismo epistémico y las valoraciones. Módulo 1 (5° edición revisada), Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. y Ríos, J. C. (2001). El “niño delincuente” entre la psicología, la criminología y la pedagogía en la Argentina (1900-1910). En *Anuario de Investigaciones*. IX, 117-128. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com)
- Talak, A. y Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas J. F. (Edit). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas. I*. Sociedad Interamericana de Psicología. Buenos Aires: JVE Editores (sólo: Historia de la formación del psicólogo en Argentina. Apartados: I al V).
- Talak, A.M. (2014c). Los valores en las explicaciones en psicología. En A. M. Talak (coord.). *Las explicaciones en psicología* (pp. 147-165). Buenos Aires: Prometeo.
- Tamagno, L. (2003). Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Campos – Revista de Antropología Social* 3.
- Tamango, L. (2001). *Nam Qom Huetá'a Na dockshi Lma' . Los tobas en la casa del hombre blanco*. La Plata: Al Margen.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. del Soler. p. 262.

- Terán, O. (1979). Introducción a José Ingenieros. En *El Hombre Mediocre*. Buenos Aires: Losada.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Terán, O. (2000a). El pensamiento finisecular (1880-1916). En Mirta Zaida Lobato (Dir.): *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina. Tomo 5, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 327-363.
- Terán, O. (2000b). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tommasino, H. (2009). *Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación*. Uruguay: Extensión Universidad de la República.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- Tosi, C. (2015). La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos "Robin Hood" y "Biblioteca Billiken" *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. / (1), diciembre del 2015. ISSN: en trámite. 132-158.
- Trueva, Y. P. (2011). El campo de la "minoridad": entre dispositivos penales y asistenciales. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Editoras) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. 1 ed. Buenos Aires: Teseo.
- Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009. pp. 160-209.
- Vallejo, G. & Miranda, M. (Dirs.) (2010). *Derivas de Darwin. Cultura y Política en clave biológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological Perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Eds.) *Handbook of child Psychology*. / (pp189-232). (5 ed.) New York: J. Willy & Sons. Theoretical models of human development.
- Valsiner, J. (2012a). *A Guided Science: History of Psychology in the mirror of Its Making*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Valsiner, J. (2012b). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En J. A. Castorina & M. Carretero (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Vega, C. (1944). *Panorama de la música popular argentina. Con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Veloso Magela, G. y Oliveira Cunha, G. (2016). Lectura de prohibición y prescripción de textos para la infancia y juventud Montes- Clarenses (1920-1950). *História da Educação*, 20(50), 243 – 257. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/53889>
- Vezzetti, H. (1985). *La locura en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.  
www.elseminario.com.ar
- Vezzetti, H. (1988). *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Puntosur.
- Vezzetti, H. (1989). *Freud en Buenos Aires, 1910-1939*. Buenos Aires: Puntosur.
- Vezzetti, H. (1996). Cap. 3: El freudismo en la cultura de izquierda. En su *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*, (especialmente pp. 127-136, 141-149). Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (1998). Las psicologías del fin de siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Valencia, 51(1), 105-114.
- Vezzetti, H. (2007a). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147- 166. [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com)
- Vezzetti, H. (2007b). *El psicoanálisis en el siglo*. Punto de vista. 88, 1-7.
- Vícar, P. (2014). Tensiones epistemológicas en la primera psicopedagogía argentina. Ciencia, valores y contexto local en la obra de Rodolfo Senet. En A. M. Talak (coord.). *Las explicaciones en psicología* (pp. 167-193). Buenos Aires: Prometeo.
- Vícar, P. (2017). Las dimensiones del Orden: conocimiento psicológico, ética y didáctica en “La educación primaria” de Rodolfo Senet (1912). *Psicología y Orden social*.
- Villalta, C. (2003). Entre la ilegalidad y el abandono: la creación de la primera ley de adopción de niños, *Cuadernos del Sur*, 32.
- Villalta, C. (2005). ¿De quién son los niños pobres? Los debates por la tutela administrativa, judicial y caritativa en Buenos Aires a fin de siglo pasado. En Sofía Tiscornia & María V. Pita (Eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 71-88.

- Villalta, C. (2006). *Entregas y secuestros. La apropiación de 'menores' por parte del Estado*. [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. URL: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1273>
- Villalta, C. (2010a). *Infancia, justicia y derechos humanos* (comp.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Villalta, C. (2010b). La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad. En Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comps.): *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario: Prohistoria. pp. 71-96.
- Villalta, C. (2011). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, Centro de Antropología Social / IDES, 1(2).
- Wilholt, T. (2009). Bias and values in scientific research. *Studies in History and Philosophy of Science, Part A*, 40, 92-101.
- Zalazar, S. M. (2009). La filiación legítima como categoría de exclusión. Algunas reflexiones en torno a su superación. Primera Jornada Abierta Interdisciplinaria Régimen Jurídico del Menor de Edad, Instituto Gioja de la Facultad de Derecho de la UBA.
- Zapiola, M. C. (2006). ¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890" en Daniel Lvovich & Juan Suriano (comps.). *Las políticas sociales en perspectiva histórica 1870-1952*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Zapiola, M. C. (2007-a). Niños en las calles: Imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario. En Sandra Gayol & Marta Madero (comps). *Formas de historia cultural*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS.
- Zapiola, M. C. (2007-b). *La invención del menor. Representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921*. [Tesis de Maestría, Buenos Aires: UNSAM]. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2013/05/CV-MC-Zapiola.pdf>
- Zapiola, M. C. (2008). La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y 'minoridad'. En memorias *Jornada Historia de la Infancia en*

*Argentina, 1880-1960. Enfoques problemas y perspectivas*, Universidad Nacional General Sarmiento, UdeSA.

Zapiola, M. C. (2009a). Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines. Argentina, comienzos del siglo XX. En Máximo Sozzo (comp.). *Historias sobre la cuestión criminal*, Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 313-338.

Zapiola, M. C. (2009b). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas – Autores Asociados, Sao Paulo, Brasil, Janeiro/Abril, 39(136).

Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919. ¿Una bisagra histórica? En Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Rosario: Prohistoria. pp. 117-132.

Zapiola, M. C. (2018). Estado e Infancia en Argentina: Reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti, *La historia de las infancias en América Latina*. 1 ed. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Tandil. Libro digital. (pp. 91- 111). ISBN 978-950-658-461-0

Zimmermann, E. (1994). *Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana-Universidad de San Andrés.

### **Leyes, reglamentaciones y documentos consultados**

*Censos Generales y Censos Escolares de la Nación argentina.*

*Código Civil y Comercial de la Nación* (2015).

*Constitución de la Nación Argentina* (1853), Reforma 1994. Ley N° 24.430 Art. 2°. Art N° 75 Inc. 22 asigna jerarquía constitucional a los derechos de niñez. Art. N°: 33 la nomenclación explícita en el texto constitucional no niega la existencia del derecho.

*Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, las Niñas y Adolescentes* (firmada en 1989, adquirió garantía constitucional en 1994).

*Declaración de Caracas sobre la Salud del Niño*. (1948). En IX Congreso Panamericano del Niño- Votos (pp. 67-70). Caracas: Oficina Internacional Panamericana del Niño.

*Declaración de los Derechos del Niño.*

*Ley de Patronato de Menores*, Ley N° 1.922 (1993). Código Penal de la Nación Argentina.  
*Ley Federal de Educación*, 14 de abril de 1993.  
*Ley Láinez*, N° 4874 (1905).  
*Ley Nacional de Niñez*, Ley N° 26.061 (2005). que deroga el Patronato de menores.  
*Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (Ley 26.061/2005).  
*Ley Nacional de Salud Mental*, Ley N° 26.657 (2010). Artículo 33°. Recomendaciones a las Universidades públicas y privadas.  
*Ley de Educación Común*, Ley N° 1.420 (1884).  
*Ley de Escuelas Nacionales en las Provincias*. N° 4878 (1905). Congreso Nacional de la República Argentina.  
*Ley Patronato de Menores*, Ley N.10.903. (1919).  
*Ley Provincial de Protección Integral de Derechos de la Infancia*.  
*Periódico La Nación*.