

LAS IGNORANCIAS SISTEMÁTICAS EN LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA ARGENTINA: LAS CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS DE LAS DIFERENCIAS SEXUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Malagrina, Julieta Karen

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

Esta presentación contribuye a revisar las concepciones de niñez desde el discurso de la psicología científica normalista que se ocupó del desarrollo infantil y su relación con la escuela en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina (1900- 1930). Las publicaciones científicas de este periodo tendieron a tomar una apariencia homogénea, -objetiva, naturalista y universal-resguardada por las editoriales del sistema educativo nacional, carácter compacto que fue reforzado muchas veces por las revisiones de la historia de la psicología. Sin embargo, se muestra cómo algunos de los autores más representativos de la primera psicología científica argentina (como Rodolfo Senet y Víctor Mercante) tematizaron consecuencias psicológicas en la educación a partir de las diferencias sexuales en la infancia como un criterio universal a pesar de haber tenido contacto con versiones categoriales muy diferentes de sus referentes intelectuales internacionales. Mostramos que las concepciones psicológicas de referentes internacionales tomados como fuentes por estos autores que probaban capacidades intelectuales semejantes en las niñas y los niños sistemáticamente no fueron alojadas ni cercanamente consideradas. Finalmente, se reflexiona acerca de los intereses intelectuales de los autores que establecieron tan radicales sesgos de ignorancia sistemática en la producción de conocimientos psicológicos acerca de la niñez.

Palabras clave

Consecuencias psicológica - Diferencias sexuales - Historia crítica infancia - Ignorancias sistemáticas

ABSTRACT

SYSTEMATIC IGNORANCES IN THE EARLY ARGENTINE PSYCHOLOGY: THE PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF SEXUAL DIFFERENCES IN CHILDHOOD EDUCATION

This presentation contributes to reviewing the conceptions of childhood from the discourse of normalist scientific psychology that dealt with child development and its relationship with the school in the first decades of the 20th century in Argentina (1900- 1930). The scientific publications of this period tended to take on a homogeneous appearance, -objective, naturalistic and

universal- protected by the publishing houses of the national educational system, a compact character that was reinforced many times by reviews of the history of psychology. However, it shows how some of the most representative authors of the first Argentine scientific psychology (such as Rodolfo Senet and Víctor Mercante) thematized psychological consequences in education based on sexual differences in childhood as a universal criterion despite having had contact with very different categorical versions of their international intellectual referents. We show that the psychological conceptions of international referents taken as sources by these authors that tested similar intellectual capacities in girls and boys were not systematically accommodated or closely considered. Finally, it reflects on the intellectual interests of the authors who established such radical biases of systematic ignorance in the production of psychological knowledge about childhood.

Keywords

Psychological consequences - Sexual differences - Critical history of childhood - Systematic ignorances

Una psicología científica sostén de la pedagogía de la escuela común

Esta presentación contribuye a revisar las concepciones de niñez desde el discurso de la psicología científica normalista, -dedicada a la organización de los conocimientos psicopedagógicos científicos de la escuela común-, que se ocupó del desarrollo infantil y su relación con la escuela en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina (1900- 1930). Las publicaciones científicas de este periodo tendieron a tomar una apariencia homogénea, -objetiva, naturalista y universal (Talak, 2009, 2010)-resguardada por las editoriales del sistema educativo nacional, carácter compacto que fue reforzado muchas veces por las revisiones de la historia de la psicología.

Sin embargo, mostramos en este trabajo cómo algunos de los autores más representativos de la primera psicología científica argentina, -como Rodolfo Senet (1872- 1938) y Víctor Mercante (1870- 1934)-, tematizaron consecuencias psicológicas en la educación a partir de las diferencias sexuales en la infancia

como un criterio universal a pesar de haber tenido contacto con versiones categoriales muy diferentes de sus referentes intelectuales internacionales.

La primera psicología argentina se abocó a los problemas de la alfabetización común unificadora del incipiente estado argentino de la mano de la escuela común recepcionando referentes internacionales para usos locales (Talak, 2008; Malagrina, 2013). La psicología científica se ocupó de los principios pedagógicos para la educación efectiva de la niñez desde un biologismo esencialista respaldado en el evolucionismo (Talak, 2009, 2010). Esta tradición ordenó un binarismo entre lo masculino y lo femenino que se reforzó respecto de la actividad psíquica que consideraban concomitante. Los intelectuales que la historia de la psicología identifica como los referentes principales del normalismo (Talak, 2000, 2008), como Víctor Mercante o Rodolfo 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 (Malagrina, 2014, 2015; Mercante, 1909; Senet, 1906, 1910, 1919, 1928). Estas teorías psicológicas sobre la educación infantil 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, 1918; Senet, 1906, 1908, 1912, 1919). Naturalizaron desde la ciencia psicológica la discriminación y exclusión de las niñas (Senet, 1910, 1928). Por ejemplo, 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. Ambos autores basaron los fundamentos psicológicos del desarrollo de la niñez y sus implicancias en el contexto educativo en obras reconocidas internacionalmente, como los *Principios de psicología* (Spencer, 1855/ 1900) y la *Educación intelectual, moral y física* (1868/1920) de Herbert Spencer (1820- 1903).

Spencer como referente de la psicología normalista argentina con recepción selectiva

A partir del análisis histórico crítico de las obras de Herbert Spencer referenciadas por el positivismo biológico de los intelectuales de la psicología científica aplicada a la niñez en su contexto escolar, encontramos importantes diferencias. A diferencia de los pedagogos teóricos de la escuela común como Mercante y Senet, Spencer advertía con preocupación de la tendencia a la desigualdad proporcionada por las instituciones de enseñanza de las niñas.

En primer lugar, 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)

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 subordinaban (Dorlin, 2009; Harding, 2006). 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, 1868/ 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 semejante al que hoy llamaríamos patriarcal viabilizado y reproducido con los roles normalizados, desiguales y subalternos desde la escuela. Sin embargo, Senet y Mercante forjaron una “recepción negativa” (García, 2012) de la preocupación por la desigualdad educativa para las niñas presente en Spencer. Sistemáticamente los conceptos que implicaban a los actores en una revisión de sus propias posiciones de poder respecto del género quedaron invisibles, ordenando un punto de “ignorancia organizada” (Valsiner, 2012) en derredor de estos problemas planteados décadas antes en su referente intelectual fuente.

La singularidad de las recepciones locales. La insistencia de Víctor Mercante en las diferencias educativas psicológicas basada en la diferencia sexual

Planteamos que los pedagogos argentinos tuvieron diferencias esenciales con Spencer, respecto de la manera de concebir el género respecto de la educación afectados por sus propias “valoraciones no epistémicas” y pautas sociohistóricas locales (Danziger, 1997/ 2018, 1999/ 2019; Talak, 2007).

A pesar de que autores como Senet y Mercante, tuvieron referentes teóricos significativos e innovadores, no hicieron uso de todos los aportes ni incorporación de todas las herramien-

tas prácticas aplicables a la temática, consideramos que hubo 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, 2012) que puede identificarse explícitamente en obras como “*La educación del niño*” (Mercante, 1897), “*La Crisis de la pubertad y sus consecuencias psicológicas*” (Mercante, 1918) y *Pedagogía* (Mercante, 1930). El sexo de los alumnos como categoría psicológica en la estandarización de cuestionarios y tests mentales se volvió para autores como Víctor Mercante, igual de valiosa que la edad vital y el nivel de escolarización de los niños (Mercante, 1908). Este señalamiento resulta importante, porque no se encuentra en absoluto destacado en las bibliografías extranjeras que estos autores tomaron como referencia. Consideramos que se trata de un modo selectivo y arbitrario de recepcionar los materiales teóricos y las prácticas extranjeras, que por ejemplo 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 coordinadas. 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 en los escritos de Mercante. Tampoco tomó estas categorías para desmentirlas, criticarlas, ni estableció argumentos para contradecirlas. Muy por el contrario, el tema de la desigualdad del desarrollo psicológico de varones y niñas fue un interés intelectual sostenido a lo largo de toda la obra de Mercante. 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 poquitos 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)

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.

Reflexiones finales

Finalmente, reflexionamos acerca de los intereses intelectuales de los autores que establecieron tan radicales sesgos de ignorancia sistemática en la producción de conocimientos psicológicos acerca de la niñez. Los autores argentinos se plantaron en la vereda opuesta de la queja conceptual de Spencer sobre las consecuencias educativas de las interpretaciones con perjuicio valorativo de género. No mencionaron en absoluto una diferencia conceptual con Spencer, ni siquiera desde la crítica por lo que consideramos puede sostenerse una “política de rechazo” a estos postulados conceptuales. 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.

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 nuestro país, abundaron las estadísticas clasificatorias buscando la delimitación de lo normal. No obstante, en redundantes situaciones no acataron las recomendaciones internacionales que ya recorrían el mundo respecto de cuidados epistemológicos en la producción de baremos propios. 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, 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.

Consideramos que hubo 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, 2012). Mostramos que las concepciones psicológicas de referentes internacionales tomados como fuentes por estos autores, -que probaban capacidades intelectuales semejantes en las niñas y los niños-, sistemáticamente no fueron alojadas ni cercanamente consideradas. Estas distorsiones de recepción profundizaron las desigualdades establecidas invisibilizadas por valoraciones no epistémicas que afectaron las producciones científicas de la psicología argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- Danziger, K. (1997/ 2018) *Nombrar la mente. Cómo la psicología entró en 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. [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.].
- Dorlin, E. (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- 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
- Harding, S. (2006) *Science and Social Inequality. Feminist and Postcolonial Studies*. New York: Oxford University Press.
- Malagrina, J. (2013) 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. (2014) 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. (2015) 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
- Mercante, V. (1908) 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. (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. (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.
- Senet, R. (1905) Notas sobre la psicología del juego. *Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, IV, 91-99.
- Senet, R. (1906) 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. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00028861&num_img=00028
- 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. (1916) *Elementos de Psicología*. Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 3ª edición ampliada y corregida, (1ª 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.
- Senet, R. (1912) *Evolución y educación*. La Plata: Sesé y Larrañaga.
- Spencer, H. (1855/1900) *Principios de psicología*. La España moderna.
- Spencer, H. (1868/1920) *Educación intelectual, moral y física*. Valencia: Prometeo.
- Stolen, K.A. (2004) *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. 1ª ed. Buenos Aires: Antropofagia.
- 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.
- 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.
- Talak, A.M. (2010) 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.
- Talak, A.M. (2014) Los valores en las explicaciones en psicología. En A.M. Talak (coord.). *Las explicaciones en psicología* (pp. 147-165). Buenos Aires: Prometeo.
- Valsiner, J. (2012) *A Guided Science: History of Psychology in the mirror of Its Making*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.