



Descentrada, vol. 6, núm. 2, septiembre 2022 - febrero 2023, e183. ISSN 2545-7284
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

La mentalidad del niño varón. La medición de las aptitudes en las primeras décadas del siglo XX en Buenos Aires

Boys' mentality. The measurement of aptitudes in the first's decades of the twentieth century in Buenos Aires

 Sebastián Matías Benítez

sbenitez.psi@gmail.com

Centro de Investigaciones Sociales, CONICET-
 IDES, Argentina

Recepción: 16 Febrero 2022

Aprobación: 27 Junio 2022

Publicación: 01 Septiembre 2022

Cita sugerida: Benítez, S. M. (2022). La mentalidad del niño varón. La medición de las aptitudes en las primeras décadas del siglo XX en Buenos Aires *Descentrada*, 6(2), e183. <https://doi.org/10.24215/25457284e183>

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar el conocimiento psicológico sobre los niños varones en las primeras décadas del siglo XX y su rol en la constitución de una idea específica de *mentalidad masculina*. Desde una perspectiva histórico-crítica, se analizan fuentes primarias que relacionan el ámbito de la psicología y la pedagogía en tópicos como la memoria, la atención, la imaginación y la medición del nivel intelectual. La recolección de datos psicológicos sobre los niños varones definió un tipo de masculinidad ligada al desarrollo de la razón y con posibilidades de transformación del ámbito público, a partir de cierta estabilidad en el desarrollo de las aptitudes psicológicas. Ello sería consistente con los modelos de masculinidad hegemónica del momento, aunque pueden encontrarse algunas peculiaridades que complejizan esta caracterización.

Palabras clave: Historia de la Psicología, Historia de la Educación, Infancia, Masculinidades, Buenos Aires.

Abstract: The aim of this article is to analyse the psychological knowledge about boys in the first decades of the 20th century and its role in the constitution of a specific idea of male mentality. From a historical-critical perspective, we analyse primary sources that relate the field of psychology and pedagogy in topics such as memory, attention, imagination and the measurement of intellectual level. The collection of psychological data on boys defined a type of masculinity linked with the development of reason with the potential to transform the public sphere. This would be consistent with the hegemonic masculinity models at the time, although some peculiarities can be found that complexify this characterization.

Keywords: History of Psychology, History of Education, Childhood, Masculinities, Buenos Aires.

1. INTRODUCCIÓN

A principios de siglo, la psicología se desarrolló a partir de las múltiples relaciones con otras disciplinas y áreas del conocimiento, siendo la pedagogía uno de los más productivos. La conformación de los primeros laboratorios de psicología, bajo la dirección de Víctor Mercante y Horacio Piñero, formó parte del



establecimiento de una psicología con pretensiones de cientificidad en el seno de la institucionalización de propuestas de formación de docentes. A partir del análisis de la primera psicología del siglo XX, este artículo se propone analizar cómo esta incipiente disciplina caracterizó las aptitudes psicológicas de los niños varones, dando cuenta de una idea específica de *mentalidad masculina*. Para llevar a cabo este análisis se tendrán en cuenta las producciones expertas de una serie de publicaciones académicas que articulaban la producción de conocimiento en psicología con problemas de tipo pedagógico y clínico. Debe tenerse en cuenta que, en el periodo analizado, la escuela era pensada como el *hábitat natural* de los niños y niñas, por lo que el rol de la psicología como saber legitimante de prácticas educativas en el marco de la educación primaria obligatoria resultará central (Benítez y Parellada, 2017). Dichas publicaciones, si bien tenían un alcance federal y se difundían en distintas instituciones del país, tuvieron su centro de producción y de análisis en Buenos Aires y en La Plata, configurando una visión específica de los varones urbanos de principios de siglo. A su vez, la selección de fuentes realizada en el presente artículo no sólo se basa en los centros de producción de saberes de la época, sino que responde a una definición temática: se privilegian aquellos autores y autoras o aquellos trabajos que se ocupan de problematizar la conceptualización de las aptitudes psicológicas de los niños. En esa selección de temas a analizar, se privilegiaron también aquellas producciones que pudiesen aportar definiciones sobre las *diferencias entre los sexos*. De este modo, puede realizarse un análisis pormenorizado de las formas en que se conceptualizaba al niño varón.

Si bien las primeras décadas del siglo XX tuvieron un fuerte desarrollo de trabajos experimentales de tipo cuantitativo, a partir de la década de 1920, la producción de conocimiento en psicología fue incorporando las ideas de autores más cercanos a la filosofía y a la fenomenología (Dagfal, 2012, 2014; Klappenbach, 1999). En este marco, se produjo conocimiento sobre el desarrollo infantil que fue complejizándose, aunque un tópico central fueron las condiciones de *educabilidad* de la infancia. Sin dejar de lado la importancia del sostén empírico para la formulación de teorías, la visión sobre el niño pasó a incluir dimensiones que anteriormente se encontraban ausentes. Entre ellas, pueden mencionarse la importancia de los deseos e intereses de los niños para diseñar los espacios de enseñanza escolar; el estudio de su voluntad, asociada a una posición más activa y autónoma respecto de sus actividades escolares y de la esfera cotidiana; y la incorporación de tesis más cercanas a la filosofía fenomenológica para pensar sus funciones psicológicas.

A comienzos del siglo XX, la categorización de procesos psicológicos a partir de la noción de aptitud fue solidaria con la implementación de métodos experimentales y de verificación empírica para la construcción del conocimiento, siguiendo el modelo evolucionista de interacción entre la constitución biológica, la herencia y el ambiente. Así, la hipótesis que guiará este artículo plantea que la producción de conocimiento psicológico sobre las aptitudes de los varones permitió establecer una serie de parámetros ideales sobre el niño que se articularon con los proyectos pedagógicos y sociopolíticos de la época. A partir de las especificidades de estas aptitudes, se configuró una determinada *mentalidad masculina* cuya conceptualización se sirvió de serie de técnicas de medición que fueron complejizándose a lo largo del tiempo. Esa caracterización habría sido solidaria con las ideas hegemónicas de masculinidad anglosajona, ligada al autocontrol y la importancia del desarrollo de la razón; al mismo tiempo que aportaron a una idea de masculinidad latina, centrada en la expresión de elementos como la fuerza física y la puesta en marcha de actividades de transformación del medio. Así, a pesar de las modificaciones en la conceptualización sobre el funcionamiento de las aptitudes o sus formas de evaluación, las conceptualizaciones acerca de la masculinidad en la infancia y las diferencias sexuales no habrían cambiado sustancialmente a lo largo de estas primeras décadas del siglo XX.

El presente trabajo retoma las herramientas brindadas por las historias críticas de la psicología, incorporando una perspectiva de género para analizar las especificidades de la producción de conocimiento psicológico, incorporando herramientas provenientes de las epistemologías feministas (Ostrovsky, 2010). En función de la complejidad del análisis propuesto, se tienen en cuenta los aportes que analizan los procesos de difusión, recepción y circulación del conocimiento incluyendo a los actores e instituciones intervinientes (Macchioli, García, Molinari, Benítez y Cardaci, 2015). En el análisis presentado, estas perspectivas se

conjugan al poder mostrar los efectos de la recepción del evolucionismo de tipo spenceriano en la psicología de la época, y en cómo se configuran diferencias entre varones y mujeres en la conceptualización de sus aptitudes y los tipos de intervenciones propuestas en el ámbito educativo y clínico. Asimismo, el presente artículo pretende ser una contribución al campo del estudio de las masculinidades en la Argentina; en particular, respecto de los estudios de género que han incorporado una perspectiva histórica en sus contribuciones o que han analizado el campo de intersecciones entre la pedagogía, la psicología y los saberes expertos sobre la infancia. En ese sentido, gran parte de esas contribuciones privilegiaron la dimensión del cuerpo y la educación física, así como la importancia del deporte en la constitución de la identidad nacional (Archetti, 2008; Branz, 2017; Scharagrodsky, 2006, 2007, 2009, 2014).

En primer lugar, se realizará una presentación del campo psicológico-pedagógico y de las bases naturalistas y evolucionistas de las disciplinas analizadas, así como definiciones conceptuales que organizarán el desarrollo del presente artículo. En segundo lugar, se trabajará en detalle sobre cómo los saberes psicológicos de la época fueron definiendo las diferencias entre los sexos en lo que respecta a la conceptualización de la afectividad, la memoria, la atención, el nivel intelectual y el rol de la capacidad de raciocinio en estas diferencias. A lo largo del artículo se incluirán las referencias a los modelos epistémicos pregnantes y los modos en que definieron modos específicos de recepción y circulación del evolucionismo naturalista de la época. Finalmente, se recuperarán estas conceptualizaciones para dar cuenta de un modelo de mentalidad específico de los niños varones y su relación con la conformación de un campo de saberes expertos sobre la psicología de los varones. Así, conforme se produjeron cambios en las relaciones entre la psicología, la pedagogía y el marco científico en que se producían saberes, también se le dio un mayor lugar al influjo ambiental y cultural en detrimento de hipótesis naturalistas y biologicistas de la masculinidad.

2. EL ESTUDIO DE LAS APTITUDES EN LOS NIÑOS VARONES Y LA CONFORMACIÓN DE UN CAMPO EXPERIMENTAL EN PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

A partir de sus experiencias en San Juan, en la Escuela Normal de Mercedes y en la dirección de la *Sección Pedagógica* de la Universidad de La Plata, Víctor Mercante fue delineando una serie de elementos para determinar la noción de aptitud. Centrado en la recolección de datos experimentales, pudo dar cuenta de una subdivisión de aptitudes de índole fundamentalmente práctica: la afectividad, la atención, la memoria, el carácter, la inteligencia y funciones ejecutivas de control, así como aptitudes ortográficas ligadas a la lecto escritura. La noción de aptitud, tributaria de los desarrollos de la psicología diferencial, abarcaba una serie de características psíquicas que mostraban diferencias en el desempeño individual y que, por lo tanto, podían ser evaluadas. Desde esta perspectiva, la conceptualización de las aptitudes estuvo en estrecha relación con aquello que se evaluaba en las pruebas implementadas sobre los niños en edad escolar, tanto en la *Sección Pedagógica* como en experiencias previas. A partir de un modelo que combinaba el papel de la herencia y el ambiente como potencial modificador a lo largo de la ontogenia, la noción de aptitud se refirió a distintos tipos de capacidades, de distinto nivel jerárquico, pero que se correspondían con una serie de características psicológicas que las pruebas medían (Talak, 2008). Sin embargo, en la propia obra de Mercante no puede encontrarse una definición específica respecto de la noción de aptitud y se transformó en una noción relativamente vaga, que no fue sistemáticamente conceptualizada (Aguinaga, 2018). Podría decirse que, más bien, tuvo un uso instrumental en relación con el lugar destacado que ocuparon las pruebas psicopedagógicas en el ámbito escolar y la legitimación de las prácticas pedagógicas a partir de la obtención de esos datos sobre la psicología del niño.

En este punto, la psicología pedagógica de la “Escuela de La Plata” le dio una gran importancia a la producción de datos sobre las aptitudes de los niños, en función de la conformación de pautas pedagógicas que estuviesen alineadas con una idea de progreso nacional con fundamentos naturales. Horacio Piñero (1904) también destacaba la importancia del estudio experimental de las aptitudes, teniendo en cuenta la

dimensión temporal de las mismas y su proceso de desarrollo a lo largo de la infancia. La conformación de los distintos laboratorios e instituciones que monopolizaron la producción de saberes en la psicología pedagógica siguió los modelos naturalistas y científicistas de la época, por lo que la obtención de datos sobre las aptitudes psicológicas de los niños cobró especial relevancia. Sobre todo, porque la educación primaria obligatoria se constituyó como el telón de fondo para la constitución de una fuente de datos sobre la infancia de gran relevancia: la escuela, que pasó a configurar el ambiente natural de la actividad infantil (Carli, 2005).

A partir de estos modelos, los datos recogidos respecto del funcionamiento de la memoria, la percepción, la imaginación y el nivel intelectual habrían configurado un tipo específico de *mentalidad*, propia del niño varón. El rol de la psicología como productor de datos sobre los niños y niñas tuvo también una función de legitimidad para la puesta en marcha de un proyecto de nación argentina que, desde una perspectiva científica, pudiese planificar un desarrollo futuro. A su vez, los saberes sobre las aptitudes de los niños eran pensados desde una perspectiva biologicista y naturalista por lo que el análisis de los factores constitucionales era la vía privilegiada de estudio: los juegos desplegados en su actividad diaria, los modos de aprender y de relacionarse con el saber escolar estaban regidos por su naturaleza. En ese sentido, era central la presunción de estabilidad de las categorías utilizadas para definir los roles de género en los niños que, si bien estaba ligada a prácticas sociales más amplias, se leía como una característica de la naturaleza infantil.

Siguiendo estas ideas, las esferas intelectuales, morales y afectivo-emocionales debían educarse en función de la transformación o la estabilidad social. Las intervenciones sobre los niños, amparadas en los saberes psicológicos y pedagógicos de la época, también daban cuenta de una determinada concepción de familia. El niño-alumno era pensado como una figura pasiva y receptiva que quedaba a merced de las instituciones de las que formaba parte: la familia, en primer término, y la escuela después (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012).

La producción de saberes sobre las aptitudes de los niños se enmarcó, entonces, en una perspectiva ligada al darwinismo social y el evolucionismo. Tal como se mencionó anteriormente, la dimensión temporal de estas aptitudes, entendidas como funciones psicológicas de carácter biológico era central, ya que permitía conjugar la estabilidad brindada por la herencia con las posibilidades de transformación -y reeducación- provistas por las intervenciones ambientales comandadas por el saber experto. Estas intervenciones estaban ligadas a determinar una particular direccionalidad del desarrollo en función de ideas político-sociales centradas en el *progreso nacional*. Esta interacción estaba basada en la tesis neolamarckiana de la heredabilidad de los caracteres adquiridos y la transformación de las especies en dirección hacia un ideal (Ferrari, 2016; Talak, 2014). Así, el problema de la supervivencia del más apto quedaba ligado a una serie de transformaciones graduales que luego serían beneficiosas para el niño en su adaptación al medio. En este punto, la postulación de una *mentalidad del niño* podía generar previsión respecto de cómo sería la de los varones adultos que podrían encargarse del destino político y social del país.

2.a. La afectividad y las funciones de autorregulación

Respecto de la afectividad, se planteaba que, a menor edad, mayor era la expresión de la afectividad en el niño, paralelamente a la falta de desarrollo de las funciones intelectuales. Mercante (1907) sostenía que “la afectividad indica el territorio psíquico mejor constituido, sistema de ideas dominantes, disposiciones á [sic] la atención voluntaria intensa y estados propicios a la memoria reproductora de términos, frases y pensamientos” (p. 55). De este modo, la afectividad estaba en íntima relación con otras funciones como la memoria y el pensamiento. Como el ámbito propicio para su desarrollo era la escuela, la educación pasaba a jugar un papel central para mitigar las tendencias impulsivas que pudiesen predominar si se acentuaba la función afectiva. Ahora bien, para poder instruir la esfera emocional, tenían que formarse hábitos que fuesen lo suficientemente estables para poder sostenerse en el tiempo, lo que dependía en gran medida de la cultura (Mercante, 1907). En este punto, la expresión de los afectos en los niños y niñas dependía de las interacciones con el ambiente, así como del desarrollo progresivo de las funciones intelectuales que podían

disminuir o elevar su exteriorización, según el momento vital. Tal como es planteado por quienes trabajaban en la *Sección Pedagógica*, se señalaba que la tonicidad de las actividades de los niños estaba sujeta al estado en que se encontraba el cerebro. Durante la infancia, la expresión tenía mayor laxitud y, a medida que avanzaba el desarrollo, los mecanismos de control intelectual de la conducta se iban haciendo cada vez más intensos. Así, “los niños no son normalmente serios y aun los adultos que no ríen por falta de reacción emotiva, evidencian una anormalidad” (Senet, 1911, p. 78). La diferenciación entre varones y mujeres se encontraba, entonces, no en la afluencia de sentimientos, sino en su exteriorización. Según estas mismas fuentes, por ejemplo, los varones no solían expresar dolor después de la pubertad en tanto era visto como un modo de no ser lo suficientemente viril. Los varones debían autorregular su comportamiento, aunque no dejaban de tener sentimientos vigorosos, sólo que llevaban la “procesión por dentro” (Calcagno, 1911, p. 260). Esta operación de regulación de la afectividad no sólo era una forma de sostener los parámetros de virilidad, sino que era posible, y, al mismo tiempo, posibilitaba el mayor desarrollo de la abstracción por sobre los componentes afectivos.

En función de esta capacidad regulatoria, los sentimientos estéticos se expresaban en los varones de modo más homogéneo y menos fluctuante, como prueba de la existencia de un mayor “vigor psíquico”, teniendo en cuenta que el hombre podía abstraer el conjunto de estímulos llevando a cabo un análisis más racional y efectivo.

En ese sentido, la expresión de la afectividad era la que se veía afectada en función de los modelos de masculinidad hegemónica de la época. A la vez, el funcionamiento privilegiado de los mecanismos de regulación provistos por la *naturaleza del niño* constituía el sustrato que naturalizaba tal modelo y que justificaba su sostén. Por un lado, podrían verse allí los efectos del evolucionismo en la formulación de las aptitudes psicológicas en interacción con modelos socioculturales de conducta que, en algún punto, definían los parámetros de lo esperable para los niños varones en el marco de la escuela.

En contraposición, a partir de las conclusiones de los diversos estudios empíricos llevados a cabo por Mercante (1906c, 1906d), las niñas tenían una mentalidad más dispersiva pero más sensible a la belleza y a la admiración de lo nuevo. Asimismo, esta dispersión debía pensarse en consonancia con su preponderancia hacia la percepción, a diferencia de los varones, que tendían más a la razón: “Dad que juzgar al varón, dad que describir á [sic] la mujer” (Mercante, 1907, p. 68). Se definían entonces, no sólo mecanismos de análisis diferentes entre varones y mujeres, sino que la exteriorización de la afectividad también se mostraba distinta en función de las capacidades ejecutivas, del razonamiento y de control de la conducta. En su análisis de la producción de composiciones de casi 1000 niños y niñas, sin embargo, Mercante mostraba que los varones, en función de su ligazón con la razón experimentaban una

fuerza invencible, el deseo de escudriñar lo íntimo de las cosas, juzgarlas, emitir una opinión, comúnmente crítica y errónea por preocuparse poco de conocer al hecho en lo que tiene de objetivo. Acaso sea también una de las tantas manifestaciones de esa vanidad que constituye algo así como una psicosis afectiva en este periodo inquieto de su vida (Mercante, 1907, p. 66).

Al mismo tiempo, esta fuerza vital que los varones tendrían para analizar la vida era una necesidad no sólo de tipo natural, sino que estaba articulada con las demandas sociales de los hombres. Demanda que también podía generar estados anormales, que había que identificar para poder reformar. En palabras de Mercante (1907):

Atendiendo a lo que el mundo exige del hombre, esta expansión mezclada a rasgos precoces de grandeza, si anormal necesaria, compromete a veces las prudencias de un trabajo serio, porque inicia el cerebro en las operaciones más difíciles y complicadas de la meditación y no reduce el inmenso campo laborable a una zona que, por estrecha, será el mayor inconveniente a un desarrollo variado de las ideas (p. 67).

En el caso de los varones, la elección de las temáticas para desarrollar en las composiciones escolares seguía una direccionalidad que iba de lo individual a lo colectivo. Esta direccionalidad era consistente con los planteos de H. Spencer sobre el desarrollo. Así, pueden verse los modos en que el evolucionismo circuló

dentro del ámbito de los saberes psicológicos de la época, sobre todo a partir de la importancia del utilitarismo, que fue un prisma explicativo del que se sirvieron autores como Mercante para dar cuenta de la actividad infantil. Por ejemplo, las composiciones estaban regidas por estos parámetros y estaban inspiradas en las relaciones de esos niños con animales con los que tenían contacto en su vida cotidiana, especialmente aquellos útiles para sus actividades, como la vaca o los caballos.

Asimismo, otros temas particularmente *viriles* se ponían en un plano destacado, tales como la violencia, el desarrollo de las ciencias y el conocimiento escolar, la filosofía y la reflexión sobre las propias conductas que prácticamente no aparecían en los relatos de las niñas. Esta orientación de las temáticas compositivas también daba cuenta de las relaciones entre los marcos utilitaristas de la educación y la posibilidad de trazar trayectorias escolares y laborales diferenciadas. Así, tal como lo postulaba Mercante a partir de los estudios llevados a cabo en la escuela, los varones privilegiaban los temas considerados útiles y que estuviesen relacionados con sus actividades escolares y posibles destinos laborales, mientras que las niñas se inclinaban por el mundo sensible y la descripción de la naturaleza. Es interesante destacar que Mercante no cuestionaba el lugar de la escuela como el ámbito natural del niño, en tanto los parámetros a partir de los cuales se medía la “espontaneidad” de las actividades infantiles estaban ligados a las actividades escolares.

2.b. La memoria y la atención

En su conceptualización sobre la memoria, Carlos Sfondrini, profesor de filosofía recibido del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, recuperaba los modelos planteados por Ribot y Janet en tanto no podía ser pensada como una facultad autónoma ni unitaria, sino que era una función general del sistema nervioso. En íntima relación con la percepción y la capacidad de juicio, la memoria también implicaba un componente orgánico no ligado al yo, sino a la inscripción de las sensaciones y su conservación como correlato fisiológico del hecho psíquico. Con el ejercicio escolar, la memoria podía ser desarrollada a partir de la educación de los sentidos, en tanto la vista, el tacto, el oído y el olfato tenían su propia memoria (Sfondrini, 1919). De este modo, la conceptualización de la memoria se correspondía con los modelos biologicistas de las funciones psicológicas que le daban legitimidad a la disciplina; en particular, los modelos europeos, que ponían el acento en la funcionalidad de tales aptitudes.

Desde esta dimensión sensitiva de la memoria, las diferencias entre varones y mujeres estaban ligadas no tanto a los mecanismos de recuperación del recuerdo sino a elementos racionales y perceptuales más amplios en los que podían encontrarse discrepancias. Por un lado, los varones tenían mayor capacidad de retención y repetición de estímulos auditivos, siendo el componente intelectual el que establecía esas diferencias ya que “de los 9 años en adelante, la aptitud de los varones para el razonamiento abstracto es de una positividad, en absoluto, superior á [sic] la de las mujeres” (Mercante, 1903a). Entonces, la memoria estaba ligada al desarrollo de la lógica, cuyos resultados eran mucho mejores en los varones, quienes tendían a tener menos errores de recuperación y de resolución de problemas, sobre todo en las operaciones matemáticas (Mercante, 1903a, 1903b). A partir del análisis de los escritos de Mercante, Senet (1911) también planteaba la predominancia lógica y abstracta de los varones, por sobre el perfil visoauditivo de las niñas.

En relación con la atención, que ocupaba un rol fundamental en la fijación del conocimiento mnemónico, también se encontraban diferencias significativas. Mientras que las niñas superaban en rapidez a los varones, su procesamiento mental era más superficial; y aunque podían adquirir mayor cantidad de nociones en el proceso de aprendizaje escolar, no podían llegar a realizar una mejor integración, teniendo ellos una mayor capacidad de fijación de los estímulos.

Junto con el componente sensorial, la memoria también tenía un componente intelectual central. Según Yole Zolezzi de Bermúdez (1900), directora de la Escuela Normal de Corrientes, la buena memoria era lo que garantizaba la capacidad de los sujetos de incorporar nuevos contenidos a pesar de que se tratase de meras repeticiones sin un verdadero proceso mental que implicara novedad, es decir, inteligencia propiamente

dicha. Se pensaba, entonces, que el desarrollo de las facultades psicológicas de todos los niños dependía tanto de sus capacidades constitutivas como del ejercicio en el ámbito escolar y hogareño:

La memoria reclama su tiempo en el horario de la[s] escuelas y en la vida ordinaria (...), sino se ejercita convenientemente, mal puede poseérsele. Se la ejercita por las frecuentes percepciones de las cosas aprendidas, por la repetición de sus propios éxitos ("La memoria", 1902, p. 1013).

Tal como fue planteado previamente, el componente lógico-racional era el que primaba en el desarrollo de los varones, lo que definía un perfil particular de funcionamiento mental. A partir de los modelos científicos de la época, se reforzaba el rol de la sinergia entre los distintos ambientes del desarrollo infantil y las características constitucionales de la biología infantil: las modificaciones producidas en el ambiente podían dar cuenta de los límites del influjo hereditario-constitucional. Cabe aclarar que, si los estudios de principios del siglo XX se basaban en la psicometría y la medición de las respuestas sensoriales y de recuperación de la información, ya en 1919 los estudios sobre el tema incorporaban la perspectiva de la fenomenología bergsoniana que no se encontraba presente en estudios anteriores, dándole una mayor importancia a la reflexión y la educación del juicio. En este punto, la relación con el aprendizaje escolar implicaba la idea de articulación entre los fenómenos psíquicos y la formación del juicio de los propios educadores y su espíritu (Sfondrini, 1919). Puede verse, entonces, el impacto de los cambios en los modelos educativos de la época en tanto el normalismo científicista comenzó a tener un menor impacto, incorporando algunas ideas de la filosofía europea y el escolanovismo. Del mismo modo, a medida que avanza el período estudiado, el influjo de la educación se hizo más relevante y la instrucción escolar comenzó a ser el modo de justificar las diferencias entre la memoria de los varones y las mujeres. En ese sentido, las diferencias sexuales en los mecanismos psicológicos de la memoria se tornaron una dimensión irrelevante -e improbable- y el estudio de estas diferencias se dirigió al contenido de los recuerdos. Un ejemplo de este viraje puede verse en los estudios de Luis Picarel (1920), profesor egresado de la Escuela Normal de Profesores, que había trabajado junto a Piñero en el Laboratorio de Psicología a su cargo.

2.c. La imaginación

Habiendo comenzado su formación en la *Sección Pedagógica*, Alfredo Calcagno (1891-1962) se dedicó a escribir sobre la imaginación. Calcagno había estudiado en la Escuela Normal de Mercedes, que estaba dirigida por Mercante. Cuando este llevó su proyecto a La Plata, Calcagno siguió sus pasos y se convirtió en uno de sus discípulos más relevantes, graduándose de la *Sección Pedagógica* en 1910. Posteriormente, ante la jubilación de Mercante en 1920, tomó su lugar en la cátedra de Psicopedagogía y posteriormente tuvo un lugar destacado en la gestión universitaria, siendo elegido Decano de la Facultad en 1934 y Presidente de la Universidad en 1944 (Dagfal, 2014).

En uno de sus trabajos iniciales, el autor postulaba que la imaginación era la capacidad para poder reproducir imágenes e ideas de forma combinada y con gran facilidad. Esta se articulaba con la memoria y la percepción, en tanto la capacidad de generar ideas nuevas implicaba la utilización de imágenes que se adquirirían vía perceptual y cuyo registro quedaba asegurado por la memoria. A partir del análisis de diversos estudios empíricos en el espacio de la escuela, los varones eran caracterizados con una imaginación centrada en elementos científico-lógicos y abstractos, mientras que las niñas tenían una imaginación de tipo visual. La imaginación de tipo reproductor estaba presente en todos los niños, mientras que la creación era específica de algunos sujetos que podían realizar combinaciones nuevas de modo deliberado (Calcagno, 1910). Estas, que podían derivar en creaciones de tipo científico, serían específicas de los varones en tanto su tendencia hacia la abstracción se daba de manera más directa, a diferencia de lo que ocurría con las niñas. Sin embargo, en el caso de la infancia, la imaginación aún estaba ligada a los objetos concretos de su vida cotidiana. En términos planteados por Calcagno, "todas sus imágenes o representaciones reclaman un punto de apoyo material; es

verdad que estas imágenes se asientan libre e indiferentemente sobre todos los objetos, tomando todas las formas e irradian en todos los sentidos” (1910, p. 274).

Tal como es planteado por Calcagno, entonces, la capacidad imaginativa -que también se relacionaba con poder llevar a cabo actividades que no estuviesen ligadas a la imitación presente en los juegos infantiles- era uno de los fundamentos psicológicos de las transformaciones sociales propias del rol que debían ocupar los *hombres argentinos*. Esta capacidad transformadora, estaba en línea con las ideas más tradicionales de la masculinidad; con la posibilidad que tenían los varones, a partir de su racionalidad y fuerza de transformación, de tener un impacto positivo en el desarrollo del país. Así, se asociaban su impacto en el ámbito social con las posibilidades transformadoras de la imaginación y la racionalidad, relegando a las mujeres a un rol basado en la reproducción -tanto de la especie como de las tradiciones sociales, culturales y políticas-. Esta caracterización de la masculinidad era solidaria también con las conceptualizaciones de la memoria y la afectividad previamente presentadas. Por un lado, la consideración destacada a los elementos racionales de estas aptitudes en los varones les permitía una mayor capacidad de planificación y de intervención en el orden social. A su vez, la capacidad de autorregulación y el control de su afectividad se mostraba en línea con las posibilidades de delinear un progreso cultural y político para el país a partir de la educación de los niños con una perspectiva que enfatizara las relaciones entre ambiente y herencia. Así, los saberes expertos sobre las aptitudes de los niños podían ser la base para la planificación de proyectos político-sociales de progreso del país, en línea con los postulados del cientificismo naturalista de la época que le pretendía dar a la psicología un rol destacado en la conformación del progreso y la identidad nacional (Benítez y Parellada, 2017).

2.d. Antropometría de las diferencias intelectuales

A comienzos del siglo XX, las mediciones antropométricas y la craneometría fueron las herramientas científicas para la producción de conocimiento psicológico sobre las aptitudes. Tal como era planteado por intelectuales como José Ingenieros (1906b), el mayor desarrollo y volumen del cerebro se correspondía con un mayor nivel intelectual.¹ Más allá de esta afirmación general, Ingenieros también daba lugar a las diferencias individuales basándose en los modelos clínico-científicos de la época, incorporando en su medición el papel de factores externos y/o patologías hereditarias. Así, el nivel intelectual estaba atravesado por factores constitucionales, el rol del ambiente y la utilización de las propias funciones, que podían medirse en función del impacto que habrían tenido en la sociedad. En ese sentido, la medición del cráneo y el volumen cerebral se correlacionaban con la profusa obra de ciertas figuras destacadas de la cultura. Por otra parte, las diferencias en el volumen cerebral permitían establecer los parámetros de normalidad-anormalidad en los sujetos analizados y, por lo tanto, llevar a cabo un diagnóstico temprano que diera lugar a una intervención educativa eficaz para velar por el desarrollo.

Tanto Ingenieros como Senet (1912), planteaban que el nivel intelectual de los varones era superior al de las mujeres en función de una mayor masa cerebral. Sin embargo, este análisis se extendía no sólo a una diferencia de grado sino también a una funcional: en vistas de tales diferencias, las mujeres quedaban excluidas de actividades que implicaran la toma de decisiones relevantes para la sociedad, aquellas que requirieran un gran nivel de juicio. En este punto, Senet sostenía que el nivel intelectual de las mujeres dirigía sus intereses y actividades en relación con las labores domésticas y del ámbito familiar. Así, su condición como mujeres determinaba los roles que ocupaban en el entramado social, a partir de su nivel intelectual.²

En otro de los trabajos realizados en la *Sección Pedagógica*, María Rachou (1909), una de sus estudiantes, planteaba que los rasgos faciales también podían ser una fuente de datos válida para establecer diferencias en el nivel intelectual. A su vez, las diferencias en los rostros también daban cuenta de una determinada *mentalidad* en línea con lo planteado por Mercante respecto de las diferencias raciales (Mercante, 1906b). Ahora bien, la diferencia no radicaba sólo en los factores constitucionales, sino que eran los diseños culturales los decisivos.

El cuidado de la piel, por ejemplo, era un factor que denotaba el tipo de actividad que realizaban las mujeres en el ámbito doméstico mientras los varones debían dedicarse a actividades de sustento familiar. Al encargarse de esas tareas, sus facultades intelectuales se desarrollaban en mayor grado y de un modo mucho más creativo. Por lo tanto, las diferencias entre varones y mujeres se encontraban en el tipo de actividades que llevaban a cabo, y mientras las mujeres estuviesen confinadas a tareas domésticas, el desarrollo de su inteligencia se vería acotada (Rachou, 1909).

A diferencia de los planteos antropométricos de Ingenieros, Mercante se centraba en los aspectos cualitativos de la inteligencia para establecer sus mediciones. Si bien tomó algunos elementos de la antropometría, las discrepancias entre niños y niñas en los primeros años de vida no llegaban a ser relevantes, siendo recién en la pubertad que podían encontrarse diferencias significativas. A partir de la adolescencia, entonces, podía registrarse un crecimiento específico del cerebro en los varones que no se daba en las mujeres y que las emparentaba de modo mucho más claro con el cerebro infantil (Mercante, 1906a). Aún con estos datos, el enfoque de Mercante era más funcional que anatómico y sostenía que las niñas desarrollaban con mayor nivel su percepción que los varones. Ello las hacía ser más consciente de los detalles de lo percibido, estableciéndose una mayor dispersión por la cantidad de estímulos a procesar. Así, se empobrecían las capacidades de elaboración racional en virtud de un mayor detallismo.

En línea con lo planteado por Calcagno, el detallismo y la dispersión hacían que las mujeres se vieran afectadas en su capacidad creadora. Sin embargo, ello las calificaba especialmente para el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas, ya que las mujeres tenían niveles intelectuales intermedios entre los niños y los hombres; se acercaban entonces al nivel intelectual de los infantes lo que les daba mayor facilidad para su cuidado (Mercante, 1909). Ello también definía los límites de su educación: más allá de su nivel intelectual o su clase social, las niñas debían ser educadas en las labores domésticas y en la crianza de los niños y niñas que podían tener a su cargo en el futuro (Bunge, 1907).

Pensado como un elemento decisivo para la consecución de tareas en la adultez, las diferencias en la inteligencia entre niños y niñas aparecían como una justificación de los roles que debían ocupar en el armado social. Mientras que las mujeres podían desarrollar aspectos asociados al cuidado de los niños y niñas -tareas esencialmente de tipo reproductivo y de cuidado o crianza-, los varones estaban en condiciones de llevar a cabo otro tipo de tareas, ligadas al desarrollo de la sociedad y la transformación de la misma. Tal como ha sido desarrollado en el análisis que A. Ostrovsky (2011) realizó sobre la obra de Mercante, la mayor capacidad de abstracción de los varones les permitía una mayor capacidad en la lucha por la existencia. En ese sentido, las diferencias en el tamaño del cerebro servían como una justificación científica de diferencias en torno al rol social que debían ocupar varones y mujeres. A ello se suman no solo estas diferencias sino también desigualdades en el acceso a derechos y al desarrollo de, por ejemplo, una carrera universitaria o en el mundo del trabajo. El cerebro masculino, entonces, habilitaba a los varones a ejercer un rol de mayor injerencia en la vida pública y, por lo tanto, sus actividades y educación propendían a la formación para la acción en el ámbito social, político y cultura. Unos años más tarde, tributario del debate sobre la coeducación, Mercante (1920) reformuló su posición y sostuvo que la inteligencia de varones y mujeres eran funcionalmente diferente y que, por lo tanto, no podían encontrarse diferencias en el aspecto cuantificable sino en la cualidad de la inteligencia.³

Así como las ideas sobre la memoria y la atención incorporaron los desarrollos de Janet, las pruebas sobre el nivel intelectual desarrolladas por Alfred Binet y Théodore Simon también tuvieron una temprana recepción en nuestro país, aunque la lectura de estas pruebas abrevó en la importancia de los factores biológico-hereditarios y el influjo del ambiente, entendido en términos naturalistas. Junto con las pruebas de Coeficiente Intelectual, también tuvo importancia la aplicación de las evaluaciones de la inteligencia propuestas por Sante de Sanctis, difundidas por el médico Lanfranco Ciampi (Molinari 2019). Tal como sucedió con la obra de Mercante, a partir de la década de 1920, los estudios craneométricos fueron desestimados junto con gran parte del paradigma antropométrico y de identificación de estigmas o de

características físicas que se correlacionarían con el nivel intelectual. Así, se desarrollaron distintas técnicas de medición con fundamento empírico de modo mucho más sistemático. Se privilegiaron técnicas de medición que englobaran aspectos diversos de la mentalidad de los examinados, por lo que gran parte de los especialistas en el tema se inclinaron por la escala de Binet-Simon y su posterior reformulación en Stanford (Hines, 1927; Nelson, 1929; Patrascioiu, 1921). A su vez, se extendió su uso no sólo en población escolar sino también en el ámbito laboral y en la medición de la inteligencia de adultos (Molinari, 2019).

A pesar de la reformulación de las técnicas y de un enfoque predominantemente cualitativo, se seguía argumentando a favor de una división sexual del trabajo, en tanto se justificaba la preminencia de los trabajos domésticos -o de cuidado- de las mujeres en función de sus capacidades intelectuales. Además, continuaba siendo pregnante un modelo intelectual en el que las mujeres eran equiparadas con inteligencias deficitarias. Incluso, llegaba a plantearse que los varones que no alcanzaran un nivel intelectual óptimo podrían formarse en labores domésticas como la cocina, la costura y las artes. El modelo del déficit se constituyó en una matriz para pensar las diferencias entre varones y mujeres, entre lo considerado *normal* y lo *anormal*. Sin embargo, se advertía que debía dedicarse mayor tiempo al estudio de esas actividades ya que no suponían necesariamente mediocridad o, incluso, debilidad mental (Hines, 1927).

Otra autora que trabajó sobre la temática en la década de 1920 fue Gina Lombroso de Ferrero, médica italiana e hija del célebre criminólogo César Lombroso, que participó en el Primer Congreso Internacional de Economía Social en Buenos Aires en 1922 (Lescano, 2019). Según su perspectiva, las diferencias entre los sexos implicaban también modos de funcionamiento distinto, incluyendo la posibilidad de diferencias jerárquicas. Si la inteligencia era planteada como una capacidad de organizar y asociar ideas, las mujeres no lograban llevar a cabo este proceso de modo tan claro, ya que la capacidad de fantaseo se interponía en el establecimiento de vínculos entre ideas. Ello afectaba la capacidad para planificar y llevar a cabo acciones de modo organizado, lo que hacía que los varones *si pudieran* realizarlas de modo mucho más efectivo (Lombroso de Ferrero, 1926). Desde su perspectiva, mientras que los hombres podían tomar decisiones basadas en la razón y la lógica, las mujeres estaban mucho más centradas en la percepción y el desarrollo de la observación. Esta diferencia funcional, entonces, no era tan distinta a la planteada a comienzos de siglo, aunque los modos de justificación pudiesen haber cambiado. Ello repercutía directamente en los proyectos pedagógicos que debían tener en cuenta el saber experto para llevar a cabo estrategias de enseñanza efectivas y diferenciadas por las aptitudes de cada uno de los sexos: en las niñas debían privilegiarse las actividades artísticas y de tipo reproductor, mientras que los varones era menester que siguiesen profesiones que apuntaran al sostén de la familia y a la defensa y constitución de la Nación Argentina.

3. EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LOS MODELOS EXPLICATIVOS: LA MENTALIDAD DEL NIÑO Y SU EDUCACIÓN

A fines de la década de 1920, las diferencias entre niños y niñas se planteaban en términos estrictamente cualitativos. Uno de los ejemplos más claros puede encontrarse en la edición en español de *Psicología del Niño* ([1927] 1949) del psiquiatra alemán Robert Gaupp. Traducido por A. Vallejo Nágera, un influyente psiquiatra español que tuvo un papel muy importante en la conceptualización y difusión de la eugenesia en el ámbito latino, el libro planteaba una mayor incidencia de la fantasía y la sugestión en las niñas que en los niños. A partir de las ideas de W. Stern, Gaupp planteaba que los varones desarrollaban más sus capacidades analíticas, lo que derivaba en una mayor intelectualidad, o sea una mayor tendencia hacia la capacidad de abstracción. Ello no implicaba, sin embargo, una diferencia en el nivel intelectual, sino que eran modos distintos de funcionamiento. Las niñas, por otra parte, tenían un mayor nivel de afectividad y capacidad sintética, que faltaba en los varones. La capacidad diferencial en la capacidad de abstracción implicaba también una mayor autocrítica, en tanto los varones hacían reconocían y hacían resaltar la ética de sus comportamientos y la capacidad de ser leales (Gaupp, [1927] 1949). Entonces, la capacidad de distinción de los valores morales

estaba profundamente enlazada con la capacidad de abstracción que era propia de los varones. Tal como es planteado por este autor, esta distinción redundaba en una división tajante entre varones y mujeres: mientras ellas tenían una mayor receptividad, propia de una elaboración de los estímulos centrado en las impresiones perceptuales más superficiales, ellos se caracterizaban por su

productividad, que ha sido ahora establecida como ley fundamental, como cualidad típica de la posición psíquica enfrente de los hechos. A lo dicho se agrega la intensa producción del muchacho en la elaboración mental de la materia científica ofrecida, el gran interés por las matemáticas y ciencias naturales, sobre todo por los conocimientos científicos y el desvío de las niñas ante lo abstracto e impersonal, ante las leyes generales (Gaupp, [1927] 1949, p. 217).

En consonancia con lo planteado a principios de siglo, las aptitudes de los niños para el pensamiento científico les brindaban un lugar destacado en el desarrollo de la ciencia, por lo que tenían un mayor nivel que las niñas en áreas como matemáticas, las ciencias naturales y los conocimientos escolares.

Las diferencias entre varones y niñas eran estrictamente cualitativas, aunque el nivel intelectual de los varones podía ser mayor en función de las áreas de desarrollo e inserción social que tenían, conforme con prácticas sociales más amplias. Asimismo, las anomalías o detenciones en el desarrollo eran más frecuentes en los varones, por lo que una mayor variabilidad del nivel intelectual era verificada en los niños y se mostraba una mayor homogeneidad en el caso de la inteligencia de las niñas. Tal como lo plantea el autor:

No debe extrañarnos que el sexo masculino termine por mostrar dotes más elevadas y que ocupe casi siempre los puestos más preeminentes en todas las capacidades, puesto que la comprensión masculina del mundo ofrece de antemano más «superficies de inserción» amplificadas por un perfeccionamiento lento y fundamental. Este fenómeno se halla en abierta oposición con el hecho de que en sexo femenino sean mucho más raras las formas mínimas de capacidad, de forma tal que la mayor «variabilidad» masculina se oponen a la mayor «homogeneidad» femenina (Gaupp, [1927] 1949, p. 218).

La referencia a la variabilidad masculina planteaba entonces una doble caracterización: había una mayor cantidad de varones, tanto con un nivel intelectual superior como con un nivel por debajo de lo esperable para los parámetros de normalidad.

Si a partir de lo planteado por Lombroso de Ferrero, la inteligencia podía ser definida como la capacidad natural del ser humano para establecer relaciones entre los conocimientos, su desarrollo estaba determinado por el rol que ocupase la instrucción escolar. Así, la psicología de las aptitudes permitió dar cuenta de los niveles de *educabilidad* de los niños, a partir de la articulación entre los factores constitucionales de los niños y su relación con un ambiente, que merced de sus influjos podía impactar sobre su desarrollo.

Tal como se planteaba a comienzos de siglo, las condiciones materiales de la existencia tenían un impacto importante en la constitución de las aptitudes, en tanto la falta de acceso a recursos como la educación por parte de las clases desfavorecidas de la sociedad se correspondía con un nivel de inteligencia menor (Mercante, 1909). En los escritos de Gaupp, esta idea se sostiene en tanto se plantea que las “superficies de inserción” son determinantes en el desarrollo del nivel intelectual. Por ello, la escuela tenía un rol fundamental para poder nivelar a estos niños y *adaptarlos* a la lucha por la existencia.

Siguiendo la perspectiva spenceriana de la época, el criterio de utilidad social era el rector de las intervenciones respecto de la educabilidad de los niños: el tipo de aprendizajes que debían emprender las escuelas –tanto las dedicadas a los niños *anormales* como al resto de la población infantil- debían entrelazar el entrenamiento en actividades que fuesen a realizar en su vida adulta con el desarrollo de la Nación Argentina. Así, se planteaban distintos tipos de educación en función de un proyecto racional de organización pedagógica según sus capacidades. En algunos niños se privilegiaría la educación manual, sobre todo en aquellos que no pertenecían a las élites políticas y sociales; en otros, la formación humanístico-intelectual.

La exploración de las aptitudes en el ámbito escolar cobró especial importancia en tanto permitía el incremento de ciertas áreas mentales que serían luego útiles para su adaptación: “El primer estudio del maestro debe ser dirigido, pues, á [sic] determinar cuál es el patrimonio del niño, para aumentarlo después gradualmente, siguiendo un orden dado” (Ingenieros, 1906a, p. 200). De todas formas, es preciso tener

en cuenta que los estudios de aptitudes y de inteligencia efectivamente llevados a cabo, tuvieron un valor de tipo estadístico y no estuvieron centrados en los resultados individuales (Talak, 2005). Tal como es planteado en las fuentes, entonces, el trabajo de los docentes destacaba la importancia de la educación moral y de la incorporación del autogobierno y la disciplina, entendidos como procesos de control intelectual de los impulsos en los niños varones para la formación del carácter de los mejores hombres. La aptitud para establecer relaciones lógicas, basadas en el conocimiento científico y su mayor habilidad racional respecto de las mujeres, implicaba cierta especificidad en las aptitudes de los varones. Incluso, teniendo en cuenta propuestas que remarcaban la preminencia del atavismo en la infancia de los varones, merced de una perspectiva recapitulacionista propia de la época como la de R. Senet (Benítez, 2019).

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX, el desarrollo de la psicología estuvo marcado por sus relaciones con otras disciplinas, siendo la educación una de las más productivas. Así, la recolección de datos y la producción teórica de la psicología les daba un sustento científico a las prácticas educativas, validación empírica necesaria para dar cuenta de la cientificidad de ambos campos del saber. En función de este vínculo entre disciplinas, la psicología experimental se ocupó de recabar datos sobre las infancias y así generar un conocimiento *útil* para el desarrollo nacional, teniendo en cuenta el problema de la educabilidad de los niños y niñas. A partir de la recepción y circulación de los modelos evolucionistas-naturalistas en la psicología y del lugar que ocupaba el conocimiento científico como garante del desarrollo nacional, la escuela era pensada como el ámbito natural del infante. Por lo tanto, a partir de técnicas de medición de las aptitudes psicológicas podían definirse estrategias educativas que tuviesen efectos en el desarrollo, tanto del niño como del país.

Tal como se indica en las fuentes analizadas, al plantear la medición de las aptitudes, se establecieron diferencias centrales entre niños y niñas, lo que permitió configurar una mentalidad específica para cada sexo. Así, desde la infancia, los varones presentaban dificultades para expresar su afectividad, aunque pudiesen identificarla. Sin embargo, esta característica terminaba suponiendo una ventaja evolutiva ya que producía un mayor desarrollo de la concentración y la autorregulación de las conductas. Ello mostraba cómo los varones eran más estables en sus conductas que las niñas. Por otra parte, la memoria era caracterizada como una función general asociada a la sensibilidad y la intelectualidad: los varones eran más permeables al componente intelectual en la formación del recuerdo que las niñas. Se potenciaba entonces, el perfil masculino centrado en la lógica y la abstracción. Ello fue consistente con los modelos de masculinidad hegemónica de los ámbitos anglosajones, que privilegiaban la dimensión racional de los varones en articulación con intervenciones sobre el cuerpo que fomentaran el autocontrol y las capacidades de planificación social.

A principios del siglo XX, las diferencias encontradas entre varones y niñas en el nivel intelectual estaban definidas por mediciones antropométricas que sugerían un mayor nivel de los varones en función de su volumen cerebral. Sin embargo, a medida que avanzó el siglo, se pasó a una perspectiva funcional: las diferencias entre varones y mujeres no eran necesariamente de grado, sino de tipo. Los varones seguían contando con un perfil más lógico y centrado en la racionalidad y la posibilidad de planificación a futuro, mientras que las niñas tenían un predominio sensitivo-perceptual de procesamiento mental.

Ya a fines de la década de 1920, se planteaba que este diferencial entre varones y mujeres se debía a una tendencia a la intelectualización en los niños que no se observaba en las niñas y que impactaba en la formación de la moral y la lealtad, características valoradas en los parámetros de la masculinidad.

Tal como fue planteado a lo largo del artículo, esta caracterización se debía a factores constitucionales, pero, fundamentalmente, a la acción del medio: tanto el contenido de los procesos psíquicos como los modos de relación con la cultura tenían un fuerte impacto en la fisionomía y los modos de circulación en el ámbito doméstico y público. Por ello, la educación ocupaba un lugar central en la intervención sobre las infancias a partir de una cosmovisión racionalista y científicista que asegurara el progreso de la Nación Argentina. Una

educación que modelara estas tensiones en función del criterio de utilidad permitía el desarrollo de hombres que desplegaran su fuerza vital transformadora en el plano social con objetivos racionalmente establecidos. En el entramado de los marcos del utilitarismo spenceriano y la importancia de una educación con bases científicas a partir de los saberes psicológicos, se definía una mentalidad propiamente masculina desde el inicio de la edad escolar: racional, con capacidad de autorregulación de las emociones, con una fuerte tendencia a establecer relaciones lógicas entre elementos y, al mismo tiempo, con un potencial transformador en el ámbito público.

REFERENCIAS

- Aguinaga, M. C. (2018). El concepto de aptitud en la psicopedagogía de Víctor Mercante: la historicidad de las categorías psicológicas. *Memorandum: Memória E História Em Psicologia*, 34, 60–81. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6863>
- Archetti, E. (2008). El potrero y el pibe: territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 259-282.
- Benítez, S. M. (2019). Conceptualizaciones sobre el juego de los niños varones en la obra de Rodolfo Senet: Recapitulación, Utilidad y Educación. *Anuario Temas en Psicología*, 5, 36-43.
- Benítez, S. M. y Molinari, V. (2016). Consideración histórica de las diferencias de género en las mediciones de inteligencia a principios de Siglo XX. *Anuario de investigaciones*, 23(1), 251-258. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862016000100026&lng=es&tlng=es
- Benítez, S. M. y Parellada, C. (2017). Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios del Siglo XX: Un Análisis a través de la Revista El Monitor de la Educación Común (1900-1910). *Revista de Historia de la Psicología*, 38(2), 18-26.
- Branz, J. (2017). Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante. *Descentrada*, 1(1), e006. Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>
- Bunge, A. (1907). Educación de los atrasados escolares. *El Monitor de la Educación Común*, 28(418), 209-220.
- Calcagno, A. (1910). La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 7(20), 272-285.
- Calcagno, A. (1911). Psicología del examinado. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 8(23), 258-271.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dagfal, A. (2012). Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Ciencia Hoy*, 21, 25-29.
- Dagfal, A. (2014). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1759-1775.
- Ferrari, F. J. (2016). *De la locura a la enfermedad mental, Córdoba 1758-1930: Una historia cultural de los discursos y prácticas médicas sobre la locura*. Córdoba: Proyecto Alethéia Clío.
- Fiorucci, F. (2016). «País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario SAHE*, 17(2), 120-137.
- Gaupp, R. ([1927] 1949). *Psicología del Niño*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- Hines, H. (1927). Científicas. El cuociente de Misterioso. *El Monitor de la Educación Común*, 46(649), 35-46.
- Ingenieros, J. (1906a). Los signos físicos de la inteligencia. Investigaciones de psico-antropología escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 27(406), 161-172.
- Ingenieros, J. (1906b). La educación de los niños deficientes. *El Monitor de la Educación Común*, 26(405), 193-204.
- Klappenbach, H. (1999). La recepción orteguiana, Alberini y la renovación de la psicología argentina a partir de los veinte. *Revista de Historia de la Psicología*, 20(1), 87-95.
- La Memoria (1902). *El Monitor de la Educación Común*, 22(352), 1009-1013.

- Lescano, A. (2019). Representaciones sobre el trabajo de las mujeres en el Boletín del Museo Social Argentino (1930-1946). *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres – IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género* (pp. 3010-3023). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lombroso de Ferrero, G. (1926). La fantasía y la criminalidad femeninas. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 13, 111-114.
- Macchioli, G., García, L., Molinari, V., Benítez, S. M. y Cardaci, G. (2015). La circulación de saberes psicológicos, psiquiátricos y psicoanalíticos en la Argentina (1900-1993): apuntes historiográficos e históricos. *Anuario de Investigaciones*, 22, 227-236.
- Mercante, V. (1903a). La memoria, el razonamiento y la imaginación del niño en el proceso matemático (Psicología experimental y psicología colectiva). *Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría*, 2, 577-604.
- Mercante, V. (1903b). Observaciones Colectivas. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 2, 252.
- Mercante, V. (1906a). Antropología: investigaciones crañométricas en los establecimientos nacionales de La Plata. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 1(1), 41-79.
- Mercante, V. (1906b). Colegios Nacionales: Preparación de los alumnos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 1(2), 171-186.
- Mercante, V. (1906c). Enseñanza de la ortografía: Proceso psíquico, experimentación y procedimiento. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 1(3), 340-420.
- Mercante, V. (1906d). Sentimientos estéticos del niño (investigaciones experimentales). *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 5, 17-29.
- Mercante, V. (1907). La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 3(7), 55-72.
- Mercante, V. (1909). La mujer moderna. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 8, 333-349.
- Mercante, V. (1920). La mujer moderna. *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, 11, 344-358.
- Molinari, V. (2019). *Historia de las concepciones de inteligencia en la Argentina (1900 –1946)*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Nelson, E. (1929). Métodos recientes en la medida de la educación. *El Monitor de la Educación Común*, 49(681), 190-202.
- Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 919-929. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/pdf/v10n3a17.pdf>
- 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.
- Ostrovsky, A. E. y Moya, L. (2018). ¿Es superior el gaucho a la mujer? Género y etnia en la psicología de Rodolfo Senet (1872 -1938). *Revista de Historia de la Psicología*, 39(2), 14-20.
- Patrascoiu, J. (1921). Desarrollo de la inteligencia infantil (Capítulo de Pedagogía experimental). *El Monitor de la Educación Común*, 40(585), 167–185.
- Picarel, L. (1920). La memoria. *El Monitor de la Educación Común*, 39(576), 224-235.
- Piñero, H. (1904). Enseñanza y programa de la Psicología. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 615-623.
- Rachou, M. (1909). Estigmas psíquicos y somáticos de degeneración. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 5(14), 125-148.
- Scharagrodsky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina, Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 105-133). Buenos Aires: Prometeo.

- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp.263-284). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (2009). En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar em Revista*, 33, 57-74.
- Scharagrodsky, P. (Comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en la Argentina: 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.
- Senet, R. (1911). *Elementos de psicología Infantil*. Buenos Aires: Cabaut.
- Senet, R. (1912). *¿Es superior el hombre a la mujer?* Buenos Aires: Cabaut.
- Sfondrini, C. (1919). Memoria útil y memoria inútil. *El Monitor de la Educación Común*, 37(558), 224-231.
- Talak, A. M. (2005). Historia de las “aptitudes” en la psicología argentina. En C. Lorenzano (Ed.). *Historias de la Ciencia Argentina II* (pp. 375-385). Buenos Aires: Eduntref.
- Talak, A. M. (2008). *La invención de la ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896 – 1919)*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Talak, A. M. (2014). La institucionalización de la psicología en la Argentina: saber universitario y usos sociales. En A. M. Jacó-Vilela y F. T. Portugal (org.), *Clio-Psyché - Instituições, Psicologia, História* (pp. 124- 149). Rio de Janeiro, Brasil: EdUERJ.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la Psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662.
- Zolezzi de Bermúdez, Y. (1900). Cretinos Maravillosos. *El Monitor de la Educación Común*, 21(332), 692-693.

NOTAS

- 1 Algunas ideas de este apartado han sido trabajadas de modo fragmentario en un artículo de S. Benítez y V. Molinari (2016).
- 2 La tesis doctoral de V. Molinari (2019), y los trabajos de A. Ostrovsky (2011) y de A. Ostrovsky y L. Moya (2018) se ocupan de las ideas de Senet sobre las diferencias entre varones y mujeres respecto del nivel intelectual.
- 3 Los trabajos de A. Ostrovsky (2011) y de F. Fiorucci (2016) se ocuparon con mayor detalle del debate respecto de la feminización de la educación argentina y del rol que las mujeres podían ocupar en la educación de los varones.