

## **LA NIÑEZ A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS Y CULTURALES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX**

Malagrina, Julieta

Facultad de Psicología, UNLP

[julieta.malagrina@gmail.com](mailto:julieta.malagrina@gmail.com)

---

### **RESUMEN**

En el contexto de una investigación histórica sobre los desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955) y su relación con el orden social, se estudia la niñez y las prácticas psicológicas realizadas sobre ella.


La metodología utilizada para abordar la investigación es la revisión histórica crítica que contempla la perspectiva de Kurt Danziger (1990) y Roger Smith (1997), y supone los estudios históricos de Foucault (Foucault, 2008, 2000) acerca de las relaciones entre poder y saber, las técnicas del yo, la gobernabilidad de las subjetividades, y la consideración de la psicología como una tecnología humana (Rose, 1990, 1998). Las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político.

Son objetivos de este trabajo:

- 1) Analizar las formas en que autores referentes relevantes de esa época, principalmente Senet y Mercante, conceptualizaron a la niñez y las prácticas psicológicas sobre ella en manuales y producciones científicas;
- 2) Identificar y relacionar con obras aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, promovidos y divulgados en las primeras décadas del siglo pasado, particularmente libros de texto libros de circulación general dirigidos a las escuelas, caracterizaciones del maestro y del niño, con pautas de comportamiento sugeridas como esperables y normales.

Se obtienen resultados respecto de las formas en que los valores epistémicos y no epistémicos son articulados en la producción de conocimiento y en las prácticas psicológicas profesionales, con relaciones múltiples y ambiguas en la constitución de discursos y prácticas de quienes se dedicaban a la psicología.

El valor de estos resultados potencia las discusiones referentes a caracterizar qué psicología constituía a esa pedagogía, desprende ejes centrales de articulación conceptual: psicogénesis, constitución subjetiva del niño, nuevos roles y lazos sociales prescriptos y reconfigurados. Se manifiestan los vínculos entre las



concepciones y prácticas psicológicas y las culturales desde la literatura infantil, conformes a la construcción del niño argentino. Se muestra la fecundidad de un abordaje historiográfico, cómo la consideración de la niñez en los discursos psicológicos se trama en relación a los aportes teóricos sobre la subjetivación y su relación con las demandas morales de la sociedad (Brinkmann, 2010) (Rose, 1990, 1998).

**Palabras claves:** valores en ciencia- niñez- historia de la psicología- construcción de subjetividad

---

## **TRABAJO COMPLETO**

### **1. Un contexto sociocultural que favorecía una relación entre pedagogía y psicología.**


En el contexto de una investigación histórica sobre los desarrollos académicos y usos de la psicología en la Argentina (1890-1955) y su relación con el orden social, se estudia la niñez y las prácticas psicológicas realizadas sobre ella.

La metodología utilizada para abordar la investigación es la revisión histórica crítica, que contempla la perspectiva de Kurt Danziger (1990) y Roger Smith (1997), y supone una renovación de los estudios históricos cercana a los trabajos producidos por Foucault (Foucault, 2008, 2000) acerca de las relaciones entre poder y saber, las técnicas del yo, y la consideración de la psicología como una tecnología humana (Rose, 1990, 1998). Las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político. Es una revisión histórica que tiene en cuenta el desarrollo de la ciencia en general y los contextos históricos sociales en la producción de saberes científicos en ciencias humanas.

Son objetivos de este trabajo:

- 1) Analizar las formas en que autores referentes relevantes de esa época principalmente Senet y Mercante conceptualizaron a la niñez y las prácticas psicológicas sobre ella en manuales y producciones científicas;
- 2) Identificar en obras aprobadas, promovidas y divulgadas por el Consejo Nacional de Educación de las primeras décadas del siglo pasado, y en libros de circulación general, valores morales instruidos a los docentes y a la niñez, pautas de comportamiento sugeridas como esperables y normales.

A comienzos del siglo XX en la Argentina, en un contexto sociocultural que operaba para constituir lo social en un conglomerado ciudadano, se recortaban significaciones que definían al niño escolarizado que coincidían con el niño normal, y dejaban otro conjunto mucho más numeroso fuera de un sistema



que no llegaba a abastecerse a sí mismo (Ríos & Talak, 1999): niños pobres, abandonados, hambrientos, hacinados, enfermos, delincuentes, trabajadores callejeros contenidos por los insuficientes asilos y reformatorios instituciones, ya sea por incapacidad numérica o maltrato.

Hombres como Mercante y Senet, se ocuparon de forma sistemática, de la formación docente para el refuerzo e instauración del sistema de educación público (Mercante, 1930) (Senet, 1928), desde la Sección Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata en 1906, transformada desde 1914 en Facultad de Ciencias de la Educación. Ocupaban lugares de poder estratégicos en la sociedad con un discurso académico, realizaban cuantiosas investigaciones, atendían a la pedagogía y la formación de maestros en el proyecto globalizante del estado nación, proponían intervenciones racionales apoyadas en el discurso de las disciplinas científicas legitimadas en el mundo. La producción de estos autores es relevante en términos de los intentos que se hicieron por articular criterios científicos necesarios para justificar un conocimiento psicológico y perspectivas políticas orientadas a la transformación de dinámicas sociales. Las concepciones de la psicología de principios del siglo XX aplicaron saberes para abordar y resolver problemas en el ámbito educativo, con la expectativa de resolver los problemas de la sociedad (Mercante, 1915, 1918) (Senet, 1908, 1911 (a), 1911(b)).


El proyecto necesitó actores sociales que construyeran y avalaran esas maneras de nombrar y de definir la norma y las prácticas de intervención sobre la niñez que la regularan. Así la escuela forjaba niños para una ciudadanía integrada para el estado incipientemente constituido, avalado por los desarrollos disciplinantes modernos desplegados por el mundo (Senet, 1908, 1911(b)). Las operaciones de recepción teórica realizadas por pedagogos, abogados y médicos no fueron cualquiera, mantuvieron un eje rector, el cuidado por una operación política general. Estos saberes sobre el hombre (Antropología, Psicología, etc.) vinieron a resolver problemas teóricos y prácticos que desbordaban el orden social (Ríos & Talak, 1999). Así se ponen en relación psicología con la pedagogía fortaleciéndose, incidiendo y justificándose mutuamente.

Se analiza de qué manera los valores asociados a la construcción de una moral social, impactaron en la producción de esos conocimientos psicológicos y cómo se articularon con los valores epistémicos que fundamentaron un saber experto, con características específicas de este saber psicológico que le dieron particularidad.

## **2. La psicología de la pedagogía, reforzando nuevas formas de subjetividad.**

La cultura civilizada, desde el diseño de Sarmiento, fomentó la nacionalidad, viabilizada por la educación pública tanto de la escuela normal y por la educación de elites del colegio nacional. Asentó de la





construcción de sujeto niño-alumno, en su formación intelectual, social y moral (Mercante, 1915, 1930) (Senet, 1911 (b), 1928) para la conducción del proyecto país.

El niño escolarizado como nuevo actor social reunió las tensiones del positivismo científico, apostó a una pedagogía que resolvía la tensión entre la evolución natural y la civilización, entre lo innato y lo adquirido, entre herencia y educación (Ríos & Talak, 1999).

En la historia social moderna occidental se constituyó la familia burguesa como institución que recreó en lo íntimo y lo público, al niño como nuevo actor social desde un tejido simbólico de creencias, ideas y valores (Foucault, 2008, 2000). La familia reconstruyó en lo íntimo los vínculos, modificó la experiencia de los lazos y los intercambios de los integrantes de la institución familia y con el afuera. Conmovió la forma de ser sujeto, definió categorías de relación en relación a los otros significativos. Como ha sido mostrado por varios autores respecto de las categorías psicológicas y las relaciones entre saber, poder y subjetividad (Rose, 1990, 1998) (Kurt Danziger, 1990), se puede afirmar, que también en este caso la regulación de las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenaron, revalorizando los actores y las nuevas funciones. Esto tuvo consecuencias en la vida de los actores redefinidos por las nuevas clases conceptuales.


#### **La construcción subjetiva del niño/alumno:**

El Estado impuso masivamente un modelo de niño argentino, que reunió en su ser representaciones mosaicas, homogenizando a la vez las marcas de la inmigración, el criollismo y los valores europeos. Esto debió constituirse sin pérdida de tiempo, porque corrían tiempos irreversibles de “la evolución”: “los problemas humanos han de resolverse en el niño; en el hombre, bien o mal, ya están resueltos (Blomberg, 1925, 50)”. La infancia evolutivamente permitía una adaptación que en los sujetos adultos ya no podía conmovirse; los principios de herencia natural y adaptación cultural se fundían: “Combatir contra la propia patria es obrar contra la naturaleza (Berrutti, 1920, 71)”.

Además las representaciones socializadas desde la escuela normal, distribuyeron un orden social y control con una función rectora que aseguraba una dirección necesaria. Plasmaron los límites de la autonomía subjetiva de cada uno de los roles de los actores sociales. Así, en un libro de lectura infantil *La fuerza y la inteligencia* (1920) figura:

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

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



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

La sociedad debía concientizarse y sensibilizarse por atender a la figura de niño necesaria para edificar un futuro esperanzador:

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

Esa proyección se apoyó en la seguridad del evolucionismo natural y positivo:


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

“A los siete años la pedagogía doméstica cede a la pedagogía escolar, con rumbos políticos y sociales, pues el niño ya no pertenece a la madre, sino al Estado, para ser un elemento eficaz de ese estado” (Mercante, 1930, 41).

Concebían que la fuerza de la vida estaba dirigida para el progreso por la ley natural de la evolución, y la fuerza de un pueblo debía estar canalizada por la inteligencia de una elite que asegurara el crecimiento nacional. Así el niño debía normatizarse con ayuda de un tutor estatal, y luego autodirigir su energía instintiva: “¿Cuándo el niño es capaz de dirigirse a sí mismo? A los 12 años, el peligro se multiplica, entregándolo a sus propios impulsos, que (...) no cuentan con aquel poder de inhibición que sólo sería dique después de los 16 años” (Mercante, 1930, 43). Constituye así en esa continuidad lineal el modelo subjetivo terminado: “El niño deja de ser niño para ser hombre” (Mercante, 1930, 43).

Si el niño no ingresaba al sistema educativo, garante de las etapas evolutivas para la constitución del modelo ideal, quedaba como esperanza que quemara las etapas intermedias y se aproximara al resultado final esperado. Así en algunos textos de lectura infantil, se valoró el trabajo infantil del niño en la calle, por cercano al producto terminado del adulto trabajador: “(...) es el pequeño héroe oscuro de la ciudad, el gorrión humano que trabaja como los hombres. Porque, siendo un niño, cumple su duro deber como un hombre (Blomberg, 1925, 21)”.

Desde la ciencia y la cultura, a se prescribía un nuevo vínculo: “(...) la escuela es una madre. Id hacia ella con cariño y respeto” (Olguín, 1927, 1); “(...) siendo su madre, su maestra, su compañera sin mengua del ascendiente, sentido en el esfuerzo para corregir y educar al grupo de que forma parte” (Mercante, 1930, 43). La expresión “sin mengua del ascendiente”, señala la contra del emblandecimiento femenino materno biológico que no advierte desviación de su propia tendencia, a diferencia de la madre-maestra ajena a la carga heredada, firme en su función de dirección, control y corrección normativa.



La subjetivación es un proceso que supone tiempo de trabajo sobre el tejido de representaciones valoradas con los otros significativos. Son varios los lugares donde se trama la subjetivación, no sólo en el seno de la familia. La escuela como trama social de subjetivación, “no hace perder la intimidad, sino que reconfigura radicalmente su frontera de siempre” (Rodulfo, 2011, 67).

### **La construcción subjetiva de la madre/maestra:**

La maestra estaba prescrita por el orden social para ser una segunda madre. Influyó en el carácter y la evolución de los sentimientos de los niños escolarizados, llevaba como contraparte la alteración en la propia subjetivación, en un nuevo lugar, emisaria de una misión patriota y de status social. Encarnó la función de ideal normativo sin desviación:

No debe ser maestro quien tiene defectos como la sordera, (...) la tuberculosis, la avariosis, la elefantiasis, la hemiplejia. Un maestro sano y normal es una garantía para la enseñanza”; “(...) cuidándose, (...) de no tomar nunca por tema el mal, o lo feo, o lo desagradable, ya que (...) nos parecemos a todo y todo vive en nosotros (Mercante, 1930, 46).


Los comportamientos y los sentimientos de todos los actores buscaban ser regulados. La maestra con sacrificio personal se presentaba como la garantía de la pureza de la “buena” junta que se propagaba por contacto y contagio: “El maestro debe ser una especie de esclavo de las buenas costumbres” (Mercante, 1930, 37).

(...) los mejores años, aquellos cuyas horas consagran las de su sexo al tocado, al salón, al teatro, a las tardes en el bosque, al tennis, a los viajes de placer, a la amiga predilecta, a la tertulia, a los saraos, ella los sacrifica al niño, dócil a sus deseos, paciente a sus caprichos, constante en la obra, valiente en la fatiga, soportando la mezquindad de los unos, la dureza de los otros, el peso de una labor ruda y sin premio; fuera injusto y cruel, si de sus afanes no naciera la vida fuerte y pura de una generación. (Mercante, 1930, 28).

Sacrificaba representaciones asignadas a su subjetividad como mujer, pero como contraparte era madre de la patria. Se esperaba que la madre-maestra resignara valores legitimados socialmente como femeninos, incluso canjeando la maternidad biológica: “(...) se ocupa de ellos, tan sólo de ellos (Mercante, 1930, 45). “Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas” (Blomberg, 1925, 101). “No gima, no llore la santa maestra: no todo en el mundo del todo se va. Usted será siempre la brújula nuestra... ¡La sola querida segunda mamá!” (Blomberg, 1925, 100).

Debió conducirse con la dureza del trabajo del obrero argentino y la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del estado y en su representación: “(...) capaz, con el contacto frecuente, penetrar el carácter de cada uno (de los alumnos) (...) y viva esos afectos con los que conduce





adonde su voluntad lo ordena (...) dueño de los resortes que han de mover la máquina que tiene entre manos” (Mercante, 1930, 45).

### **3. Reflexiones finales.**


Al vincular la incidencia de los conocimientos psicológicos en la construcción de subjetividades en función de objetivos del orden social, se puede destacar cómo algunos valores epistémicos son articulados con valores no epistémicos, en la producción de conocimiento y en las prácticas profesionales. El hecho de recortar la infancia como un problema social lidiando entre la norma y la indisciplina (Ríos & Talak, 1999), da central presencia a los valores no epistémicos. Se tuvieron en cuenta los desarrollos específicos de la ciencia psicológica de la época haciendo uso de nomencladores psicológicos (Danziger, 1990) (Smith, 1997).

Los conocimientos psicológicos son producciones inseparables de prácticas de investigación y de prácticas de intervención sobre los seres humanos, por lo tanto, tienen una dimensión política. Tienen efectos en la sociedad que valora la ciencia, difundiendo y promoviendo los valores epistémicos y los no epistémicos, legitimando maneras de considerar el bien, el mal, lo patológico, lo saludable, lo deseable en la forma de ser sujeto de los integrantes de la sociedad. Involucra a la sociedad más amplia, en tanto se vuelve parte de la cultura psicológica, contribuye en su vocabulario, formas de soñar, de actuar, de sentir y de esperar de los demás.

Esto traduce el lazo íntimo de los actores, supone la reconstrucción de los vínculos en la experiencia y los intercambios de los integrantes de la institución familia y la sociedad. La escuela también tramó la subjetivación, reconfigurando radicalmente las fronteras de lo íntimo (Rodulfo, 2011). Conmueve la forma de ser sujeto, siendo en relación a los otros significativos. La regulación de las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenan revalorizando los actores y las nuevas funciones que tienen consecuencias en la vida de las personas redefinidas por las nuevas clases conceptuales (Rose, 1990, 1998).

La subjetivación tiene cambios históricos que modifican las formas dominantes (Brinkmann, 2010). Las interpretaciones sobre uno mismo tienen una relación dialéctica con las prácticas sociales y estas con la sociedad. La niñez se inscribió incipientemente en los discursos psicológicos como un nuevo objeto de prácticas y sentidos.

Fue una Psicología en una Pedagogía que contempló a cada uno de los alumnos pero como individuos genéricos, muestra de su especie: “(...) como la educación primaria y la secundaria no se dirigen al individuo, sino a la colectividad escolar, no pueden atender aptitudes particulares, sino tener en cuenta la masa de educandos” (Senet, 1919, 307).




La atención de la psicología a los pensamientos, los sentimientos, el juego y la vocación del niño-alumno constituyó una forma de relación particular, aunque ordenada desde un genérico ideal, que sirviera para todos los niños. Pero, incluida en prácticas culturales extensas como las de la educación pública, fue antecedente de la constitución de una voz (tema que se desarrolla en otro trabajo de investigación), al darle a la niñez carácter especial considerando su desarrollo evolutivo y su psicogénesis, en vez de abordarla desde la clásica Psicología del Adulto.

## **Bibliografía**

- Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, XI, 129-166. (Senet, 1912).
- Berrutti, J. (1920). *Lecturas morales e instructivas*. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía.
- Blomberg, H. P. (1925). *Pensamiento. Libro de lectura*. Bs As: Ángel Estrada y Cía.
- Brinkmann, S. (2010). *Psychology as a Moral Science. Perspectives on normativity*. DOI 10.1007/978-1-4419-7067-1\_3, Springer. LLC 2011.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. New York: Cambridge University Press
- Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, I, 385-402. (Mercante, 1915)
- Foucault, M. (2008 [2001]). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000 [1999]). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fouton, R. (1923). *Frente a la Vida*. Bs. As.: Kapelusz.
- Generaciones*, 1, 1, 65-80 Bs As: Eudeba. (Rodulfo, 2012)
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Mercante, V. (1930). *Pedagogía* (Primer curso). Bs. As.: Kapelusz.
- Olguín, M & Zamora Grondona, V. (1927). *Lucha. Libro de lectura para cuarto grado*. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía.
- Ríos, J. & Talak, A. (1999). *La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)*. En Fernando Devoto y Marta Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural 1870-1930*. Bs. As.: Taurus.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and New York: Routledge.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.





Senet, R. (1908). "Concepto evolutivo de la psicología", *El Monitor de la Educación Común*, tomo 27, p. 405-420.

Senet, R. (1911). "*Elementos de psicología infantil*". Buenos Aires: Cabaut.(a).

Senet, R. (1911). *Evolución y educación*, Buenos Aires.(b).

Senet, R. (1928). *Apuntes de Pedagogía*. Bs. As.: Cabaut y Cía.

Smith, R. (1997). *La historia de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).

---

---

**Palabras claves:**