

**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.**

Malagrina, Julieta.

julieta.malagrina@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Este trabajo sitúa la vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina en las tres primeras décadas del siglo pasado. Comunica un tema parcial de una investigación más amplia sobre los discursos psicológicos sobre el niño, que se pregunta por los lugares dados a la voz del niño en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina. Estos intereses están enmarcados en la perspectiva de investigación histórica de las relaciones entre Psicología y Orden Social y el rol que los valores cumplen en las explicaciones en psicología.

La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de textos fuentes (Mercante, Senet, Ingenieros y otros pedagogos y educadores que participaron preponderantemente en la aplicación de la psicología a los problemas prácticos en nuestro país) y autores de la historia de la psicología desde una perspectiva crítica, que interrogan el presente disciplinar como Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Talak y Vezzetti. Entendemos la psicología como una tecnología que modela la subjetividad, articulando saberes que prescriben y limitan categorías, que producen maneras de ser humano, que reticulan prácticas estructuradas por relaciones complejas de poder y valoraciones intrínsecas a la producción de la ciencia.

En trabajos anteriores hemos atendido a la forma de construir conocimiento positivo en la argentina de comienzos de siglo, dependiendo de las teorías psicológicas en auge de sociedades que tenían vínculos con nuestro país que favorecieron su recepción; y de los problemas concretos que se esperaba que la ciencia resolviera desde distintos aspectos disciplinares. También hicimos observar la multiplicidad de infancias conceptualizadas presentes en ese momento histórico, donde las categorizaciones de niño traslucían el pensamiento de clase que los autores tenían, y otras formas de dirigirse y comprender al niño desde perspectivas filosóficas pedagógicas disciplinares y desde estamentos culturales no hegemónicos.

Nos proponemos en esta comunicación, especificar las categorizaciones científicas sobre la infancia del positivismo psicológico para caracterizar el desarrollo del niño normal y la identificación de los procesos y funciones generales que interesaban a los autores de esa época. Señalaremos cómo las categorías elegidas visualizaron, a la vez que invisibilizaron, diferentes aspectos de la vida del niño. La teorización

psicológica sobre la vida infantil, su desarrollo y normalidad estaba restringida a los cristales que a la ciencia interesaban, por lo tanto las categorías visibles se desplegaron selectivamente respecto de algunas capacidades puntuales del comportamiento infantil escolar. Mostraremos cómo la psicología del niño se observó a través del lente del niño en la escuela, las funciones elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo: test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones.

En segundo lugar abordaremos la caracterización de algunos procesos y funciones generales para comprender cómo suponían que se desplegaba la psicología del niño, la estimación de la construcción de vínculos que tenían de los niños y las expectativas sobre ellos. Particularmente nos detendremos en la constitución evolutiva del pensamiento, ligando a ella el lugar dado a la creatividad y la imaginación. También vincularemos las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con los instintos, acotaremos el lugar que la perspectiva científica positiva daba a los mismos.

Por último nos detendremos en caracterizar la noción de desarrollo infantil que consideramos que subyacía a estas maneras de caracterizar la vida en la infancia, contribuía a una construcción de subjetividad sostenida en un plan lineal biológico prescrito por la evolución, en donde la educación estimulaba y depuraba la continuidad del camino. Esto es muy diferente por ejemplo, a una concepción general del desarrollo desde cambios psicológicos que puedan depender de la autonomía del sujeto, la construcción de sus vínculos y la legitimidad de su voz en los derechos. Consideramos valiosas estas caracterizaciones porque configuran el suelo de lo que era posible de pensar en los inicios de la psicología argentina y al nombrar desde esas categorías al niño promovían una forma de comprensión de su existencia y su vida de relación. Estos aportes contribuyen a establecer reflexiones críticas y por lo tanto más sólidas, entre las formas de sujeto psicológico, pedagógico y político.

Palabras clave: Historia de la Psicología, Valores en ciencia, Psicología del Desarrollo, Concepción de niñez.

Abstract

This work puts the child's life from the scientific categories of psychology argentina in the first three decades of the last century. Communicates a partial subject of a wider investigation into the psychological discourse on the child, who is asked by the places given to the child's voice in the early twentieth century in Argentina. These interests are framed in the context of historical research on the relationship between Psychology and Social Order and the role that values play in the explanations in psychology.

The methodology used is the literature review of source texts (Merchant, Senet, Ingenieros and other predominantly teachers and educators participated in the application of psychology to practical problems in our country) and authors of the history of psychology from a critical perspective, who question this discipline as Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Vezzetti and Talak. We understand the psychology and technology modeling subjectivity, articulating knowledge and limit prescribed categories, producing ways of being human, which crosslink structured by complex power relations and intrinsic to the production of science rating practices.

In previous work we have attended how to build positive awareness in Argentina at the beginning of the century, depending on the psychological theories booming company with ties to our country that favored its reception; and the particular problems expected to solve science from different disciplinary aspects. We also did see the multiplicity of conceptualized childhoods present at that historic moment where the categorizations of child they had identified the thought of class which authors had, and other forms of address and understand the child from educational philosophical perspectives disciplinary and from non-hegemonic cultural strata.

We propose in this paper, specify the scientific categorizations on children's psychological to characterize normal child development and the identification of processes and general functions of interest to the authors of that time positivism. We point out how the categories chosen visualized, while invisibilized, different aspects of the child's life. The psychological theorizing about children's lives, development and normal crystals was restricted to science that interested, so the visible categories selectively deployed on some specific capacities of the school children's behavior. Show how child psychology was seen through the lens of children in school, the functions chosen as the object of study were those that were considered necessary for the educability of skills and that could be explored through methods approved by the positive scientism: test, quizzes, assessments and observations.

Second board characterization of some processes and general functions to understand how assumed that child psychology unfolded, the estimation of link building that had children and expectations on them. Particularly we stop at the evolutionary constitution of thought, linking it the place given to creativity and imagination. Also we link the theories about children's feelings and their relation to instincts, dimension the place that gave positive scientific perspective to them.

Finally we stop at characterizing the notion of child development believe that underlay these ways to characterize life in childhood, contributed to a sustained construction of subjectivity on a linear plan prescribed by biological evolution, where education and encouraged depuraba the continuity of the way. This is very different for example, a general conception of development from psychological changes that may depend on the subject's autonomy, building ties and legitimacy of your voice rights. We consider these characterizations that make up valuable ground than it was possible to think of the

beginnings of psychology and Argentina to name the child from those categories promoted a form of understanding of their existence and social life. These contributions help establish critical reflections and therefore stronger, between forms of psychological, pedagogical and political subject.

Keywords: History of Psychology, Values in science, Developmental Psychology, Childhood conception.

Los desarrollos psicológicos de la niñez de desde los discursos psicológicos positivistas argentinos a comienzos del siglo XX. La masa y la individuación en el escenario de la evolución.

Este trabajo sitúa la vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina en las tres primeras décadas del siglo pasado. Comunica un tema parcial de una investigación más amplia sobre los discursos psicológicos sobre el niño, que se pregunta por los lugares dados a la voz del niño en las primeras décadas del siglo XX en la Argentinaⁱ. Estos intereses están enmarcados en la perspectiva de investigación histórica de las relaciones entre Psicología y Orden Socialⁱⁱ y el rol que los valores cumplen en las explicaciones en psicología.

La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de textos fuentes (Mercante, Senet, Ingenieros y otros pedagogos y educadores que participaron preponderantemente en la aplicación de la psicología a los problemas prácticos en nuestro país) y autores de la historia de la psicología desde una perspectiva crítica, que interrogan el presente disciplinar como Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Talak y Vezzetti. Entendemos la psicología como una tecnología que modela la subjetividad, articulando saberes que prescriben y limitan categorías, que producen maneras de ser humano, que reticulan prácticas estructuradas por relaciones complejas de poder y valoraciones intrínsecas a la producción de la ciencia.

En trabajos anteriores hemos atendido a la forma de construir conocimiento positivo en la argentina de comienzos de siglo, dependiendo de las teorías psicológicas en auge de sociedades que tenían vínculos con nuestro país que favorecieron su recepción; y de los problemas concretos que se esperaba resuelva la ciencia desde distintos aspectos disciplinares. También hicimos observar la multiplicidad de infancias conceptualizadas presentes en ese momento histórico, donde las categorizaciones de niño traslucían el pensamiento de clase que los autores tenían, y otras formas de dirigirse y comprender al niño desde perspectivas filosóficas pedagógicas disciplinares y desde estamentos culturales no hegemónicos (Malagrina, 2013a, 2013b, 2014).

Nos proponemos en esta comunicación, especificar las categorizaciones científicas sobre la infancia del positivismo psicológico para caracterizar el desarrollo del niño normal y la identificación de los procesos y funciones generales que interesaban a los autores de esa época. Señalaremos cómo las categorías elegidas visualizaron, a la vez que invisibilizaron, diferentes aspectos de la vida del niño. La teorización

psicológica sobre la vida infantil, su desarrollo y normalidad estaba restringida a los cristales que a la ciencia interesaban, por lo tanto las categorías visibles se desplegaron selectivamente respecto de algunas capacidades puntuales del comportamiento infantil escolar. Mostraremos cómo la psicología del niño se observó a través del lente del niño en la escuela, las funciones elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo: test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones.

En segundo lugar abordaremos la caracterización de algunos procesos y funciones generales para comprender cómo suponían que se desplegaba la psicología del niño, la estimación de la construcción de vínculos que tenían de los niños y las expectativas sobre ellos. Particularmente nos detendremos en la constitución evolutiva del pensamiento, ligando a ella el lugar dado a la creatividad y la imaginación. También vincularemos las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con los instintos, acotaremos el lugar que la perspectiva científica positiva daba a los mismos.

Por último nos detendremos en caracterizar la noción de desarrollo infantil que consideramos que subyacía a estas maneras de caracterizar la vida en la infancia, contribuía a una construcción de subjetividad sostenida en un plan lineal biológico prescrito por la evolución, en donde la educación estimulaba y depuraba la continuidad del camino. Esto es muy diferente por ejemplo, a una concepción general del desarrollo desde cambios psicológicos que puedan depender de la autonomía del sujeto, la construcción de sus vínculos y la legitimidad de su voz en los derechos. Consideramos valiosas estas caracterizaciones porque configuran el suelo de lo que era posible de pensar en los inicios de la psicología argentina y al nombrar desde esas categorías al niño, promovían una forma de comprensión de su existencia y vida de relación. Estos aportes contribuyen a establecer reflexiones críticas y por lo tanto más sólidas, entre las formas de sujeto psicológico, pedagógico y político.

La psicología naturalista se proponía contribuir en el modelamiento de la sociedad con prácticas concretas, desde políticas educativas públicas y uniformes, interviniendo sobre la niñez. Utilizó categorías naturalistas taxativas, universales y determinísticas tomando el formato de clases de la naturaleza proyectado a situaciones psicológico sociales despolitizando esas situaciones sociales en el sujeto pedagógico y volviendo natural al sistema disciplinario. Utilizaban valoraciones ideológicas y políticas asociadas a categorías científicas, por ejemplo bondad o maldad innatas, inferioridad o superioridad evolutivas, aplicadas a clasificaciones poblacionales (los civilizados argentinos/ inmigrantes o indios; analfabetos/ civilizados; adultos/ niños).

Se pensaba que la memoria filogenética reproducía el pasado de manera inconsciente y homogénea sin precisar de la voluntad ni de la conciencia de los individuos. Quedaba en mano de la ciencia psicológica guiar el proceso natural de la evolución para la adaptación de las masas modelando el instinto, el hábito

y la herencia de los caracteres adquiridos en manos de la función pedagógica educativa. La educación se instaló en la tensión entre la herencia y los factores ambientales. Los límites de la educabilidad fueron los puestos por la biología (herencia, degeneración) y los potenciales de la educación fueron el instrumento de la conducción del progreso.

El desarrollo psicológico se legitimó en la evolución filogenética, como si la sociedad siguiera los mismos pasos de la evolución biológica. Justificó un orden prescrito natural de las capacidades y los aprendizajes y una medida para situar a cada individuo en el ritmo justo, normal. El progreso desmesurado o el retroceso y la degeneración eran desadaptativos, sin control podían dar sombra a la evolución de la especie. Había más de una psicología correspondiente a los grupos sociales donde los niños pertenecían, por lo tanto más de una educación (para los niños de la oligarquía, normales y pobres) sostenida por conceptos estancos de las construcciones psicológicas. Los niños abandonados, de la calle, los indisciplinados y los niños delincuentes precisaban instrucción especial, porque carecían de tutores confiables que los modelen, y por lo tanto el Estado suplía el hueco social. Les correspondía una educación elemental porque esa psicología consideraba que no tenían las capacidades intelectuales suficientes e instintos no encausados, ambas características atribuidas a seres atávicos primitivos. Perspectivas culturales, históricas y políticas estaban invisibilizadas desde la psicología objetiva propuesta por los conocimientos del positivismo. El discurso científico positivo tuvo posibilidades de radicación porque estableció articulaciones adecuadas con los intereses económicos, que estructuraban los estamentos sociales, también produjeron condiciones para la subjetividad del desarrollo psicológico del niño normal.

El desarrollo psicológico de los normales. Las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX: pensamientos y emociones, creatividad e imaginación en el niño argentino.

La psicología del niño como discurso científico positivo, se arraigó al establecer articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales. La niñez se objetivó para la ciencia través del lente de la escuela y desde las necesidades e intereses de la misma:

“El joven es para la escuela un proceso físico, un proceso mental, un proceso moral, en constante evolución.” (Mercante, 1908: 271)

Los procesos psicológicos de interés podían captarse por medio de las metodologías aceptadas por los valores epistémicos de época: clasificaciones, taxonomías con un lenguaje naturalista, recolección de datos cuantitativos, registros de observaciones empíricas de la conducta, que supuestamente aseguraban objetividad y neutralidad valorativa.

Las aptitudes y capacidades del niño quedaron sesgadas temática y metodológicamente por las necesidades prácticas y los problemas de la Argentina de comienzo de siglo. El control de la conducta

obtuvo un lugar central disciplinando el comportamiento observable, más plausible de vigilar, pero no retrocedió ante los de difícil captación empírica como el pensar y el sentir. Los pensamientos y las emociones quedaban enfrentados en los escritos psicológicos científicos, donde la razón ponía coto a los impulsos en término de una dicotomía.

Esta división podía explicarse en términos filogenéticos, los afectos y sentimientos se identificaban con lo más primario de la humanidad subestimados valorativamente y los razonamientos y pensamientos como lo más sofisticados y civilizados, sobrestimados por los autores. Esa clasificación evolutiva podía tener otras aplicaciones, al iluminar diferencias entre seres humanos como: procedencia cultural, racial o de género. Se clasificaban según tengan en su disposición hereditaria mayor tendencia a pensar (más evolucionados) o a sentir (menos evolucionados) identificando así los sujetos sociales desadaptados, evitando reconocer el origen social de los conflictos. (Puiggros, 1994:126)

Mercante en los Archivos de Pedagogía en un estudio sobre la afectividad en la composición por edades y sexos, generaliza:

“el tipo mental de la mujer es perceptivo, hecho constatado en nuestras investigaciones; no invade, sino raras veces el terreno de la razón pura, al que, por el contrario, tiende el joven.” (Mercante, 1908: 66)

El pensar como función psíquica debía ser adecuado en sus contenidos, fundado en las expectativas escolares, guiado por los consejos de los maestros y “buenas lecturas”, y reforzado por la repetición conservadora. Para un correcto desarrollo del pensamiento los docentes tenían como función asegurar las interpretaciones de las lecturas, que el alumno pensase lo que tenía que pensar:

“De aquí se infiere que á los alumnos más propensos á las distracciones, habrá que interrogarlos más á menudo. Es menester sorprenderlos casi en el momento de la distracción (...). El mejor castigo, en tales casos es la humillación de no saber contestar” (Pizzoll, 1913: 49)

Los pedagogos señalan como primera causa fisio- psíquica de la desatención, perturbadora del pensamiento y *“fenómeno casi innato en la naturaleza infantil”*, al defecto de energía mental, asociada ésta al cuerpo. El dualismo mente/cuerpo se presenta conflictivo en los primeros años de vida del niño, tensión que esperaban sea domeñada por la educación. Si los pensamientos no se moldeaban en los niños con las propuestas educativas, o eran desafiantes a la rutina normalizada, podían ser peligrosos porque entraban en el terreno de la imaginación. Por ejemplo los autores afirman que la imaginación infantil es otra causa de la desatención, atribuida a la excesiva necesidad de movimiento del niño, perturbados por la biología de los impulsos. Dice Pizzoll *“un instinto fisiológico prepotente no les permite estar quietos ni un instante”*.

El Monitor de salud citaba al Board of Education de Londres con una propuesta de *“clasificación de fugas”* de los niños vagabundos. Los niños, que no eran anormales ni patológicos, pero que se fugaban, lo hacían por el mal ejemplo de sus padres que los abandonaban o maltrataban, por la sugestión y

también por su imaginación. Analizaban en detalle la imaginación porque suponían que *“representa un grave peligro para el niño pues lo impulsa al vagabundaje y corrompe la vinculación entre su personalidad y el medio que le rodea”*. Agregaba que para peor la imaginación *“se vincula con la emoción particularmente en el caso de la mujer, cuyas tendencias morbosas la impulsan entonces a fugarse.”* (Citado en Puiggros, 1994:131)

Calcagno asimila los procesos creativos de la imaginación al surgimiento de la novedad en la naturaleza: *“tendremos más adelante oportunidad de corroborar la ley de que la creación no se hace por saltos, es continua en la naturaleza.”* (Calcagno, 1910: 273)

El autor diferencia la imaginación reproductiva, dependiente de la memoria, de la productiva que era reproductiva con relación al material y productiva en la forma. Situaba claramente esta última en los descubridores de las ciencias, pero le costaba ubicarla en la vida del niño, devaluada en su categorización de creación a pseudocreación:

“La memoria juega un rol considerable en la imaginación del niño, y sus pseudocreaciones, no son, en muchos casos, sino simples recuerdos de imágenes ó ideas que han quedado fijadas en el cerebro infantil”. (Calcagno, 1910: 176)

La subestimación del pensamiento y la imaginación infantil se enrola en los principios evolucionistas, sesgando el valor de las producciones con los tintes del primitivismo:

“Durante el primer periodo del desarrollo de un individuo ó de una raza, la imaginación se confunde casi con las primeras tentativas torpes para comprender el sentido de las cosas. El pensamiento de los niños como el de los pueblos primitivos, está, por así decirlo, saturado de mitos. La analogía entre el niño y el hombre salvaje es evidente. (...). El salvaje, como el niño, tiene explicaciones fabulosas, mezcla grotesca de ideas para todos los fenómenos (...).” (Calcagno, 1910: 278)

En la psicología positiva no figuran interrogantes psicogenéticos del pensamiento, los afectos y la imaginación, ni explicaciones que den cuenta de diferencias individuales entre los niños, aunque sí clasificaciones de esas diferencias (niños imaginativos o no), más allá de las malas influencias o los procesos degenerativos y patológicos propios de la herencia.

Calcagno afirma que en la niñez la imaginación es omnipotente, *“obligándose uno, más que a extenderla, á gobernarla”*. La psicología del niño, que espera de éste un sujeto adaptado y útil a la sociedad, desconfía de la imaginación:

“(...) si los niños llamados “inventivos” superan á los otros cuando son pequeños, no es fuego que dura, no son más que fogosos. (...) caen bajo de la media, en la época de los estudios serios, se estrellan, sucumben. La hoja usa la vaina. En efecto, la imaginación muy precoz en el niño, encierra más un desorden ligero que una cualidad”. (Calcagno, 1910: 175)

La inteligencia que no se deja llevar por la imaginación es llamada la “buena inteligencia”, equilibrada, calmada, medida, avara en sí misma.

Las menciones a procesos creativos de pensamiento en los niños se concentran en los trabajos que los educadores y pedagogos versaron sobre los genios, como una distorsión de la inteligencia normal. El pensamiento creador es de carácter excepcional, una desadaptación positiva aprovechada por el progreso:

“Por eso el perfeccionamiento humano solo aprovecha de los originales y la selección se opera entre los individuos diferenciados. (...), el genio se presenta como un fenómeno de variación activa, en beneficio de la civilización y de la especie. El desenvolvimiento de una personalidad genial es un simple caso de variación de los caracteres adquiridos por el grupo social; gracias á esa variación aparecen nuevas y distintas energías, que son el comienzo de líneas de divergencia y sirven de materia a la selección natural. Siendo así, debe concebirse la disarmonía como un progreso (...).” (Ingenieros, 1914:223)

Senet estudió que los sentimientos en su contenido y aparición dependían del progreso filogenético, de la raza, “evolucionan con la edad” (Senet, 1919). Los sentimientos estéticos se correspondían con la categoría más elevada y eran valorados desde lo pedagógico (evolución que progresa linealmente en un orden: sentimientos motrices, sensorios, sexuales e intelectuales). Debían evolucionar en el niño entre las fundamentales predisposiciones naturales (herencia) y la influencia de la educación (adaptación). Así la psicología positivista subordinaba las capacidades psicológicas a las aptitudes heredadas sujetas a las leyes de la evolución.

“(...)los sentimientos estéticos nacen de la conciencia del triunfo en la lucha por la vida, y evolucionan sobre la base de los sentimientos morales, como son derivados de la satisfacción del instinto de conservación individual y de la especie, (con la educación) proveer al sujeto de elementos eficaces y lícitos de lucha, (...)hacer al sujeto apto para el triunfo.” (Senet, 1919: 306)

El individuo era un sujeto genérico, muestra de su especie. No hay particularidad en la caracterización de los sentimientos y las emociones, no hay lugar para lo nuevo en la ontogénesis, consideraban un desarrollo rígido, predeterminado y previsto. Lo difícil de ser explicado era la presencia de sentimientos estéticos que no podían identificarse fácilmente con lo patológico ni con las malas influencias de un entorno vicioso y que no condijeran con los patrones culturales valorados como superiores:

“(...) la estética evoluciona, cada día se hace de mayor complejidad, nada de extraño tiene que se deslicen, codeándose con obras verdaderamente geniales, otras de todo punto disparatadas que, gravitando pesadamente sobre las primeras, retardan y perturban la marcha del progreso”. (Senet, 1919: 302)

Observamos cómo la selectividad de los abordajes y temas afectaban la consistencia teórica. Vemos que Junto a las categorizaciones positivistas normativas hubo pautas de comportamiento en los niños

que se correspondían a dinámicas intrapsicológicas y de progresión de la complejidad en la ontogenia del niño (como pueden registrarse en las producciones psicológicas que presentan la contrariedad, el conflicto, la variedad, la creación, la discrecionalidad y la elección), que aunque presentes en las acciones de los niños, no fueron habilitadas como parte de una psicología normal del desarrollo ni condujeron a explicación. Esto afectaría la relación entre observables y categorías científicas poniendo en jaque el enunciado de la objetividad aséptica. El desarrollo psicológico suponía cambio sólo en términos de una secuencia predeterminada, el ritmo de la filogenia o el cambio distorsionador de la norma. Las nociones de cambio psicológico como productor de la novedad en el psiquismo resultaron invisibles para estos autores, incluso teniendo acceso a referencias internacionales que centraron el desarrollo psicológico como transformación. Discutimos el carácter conservador de esta idea de evolución psicológica, que no da lugar al cambio como transformación en el proceso mental del niño normal, no pueden ser categorizados procesos de génesis y cambios en las funciones psicológicas infantiles. Los comportamientos del niño son interpretados de manera automática, madurativa o por una imitación presencial o por contagio, lo que Vigotsky llamó “conductas fosilizadas” por ser observadas en estados finales o a través de explicaciones automáticas lo que invisibiliza el devenir cambiante del aprendizaje en la infancia (Luria y Vigotsky, 1930/1992). Otras perspectivas que pusieron en primer plano un desarrollo resultante de una diferenciación de niveles en las funciones, como Vigotsky, o por una equilibración que obliga a complejizar estructuras, como Piaget (Valsiner, 1998), rotulan un progreso por etapas que suponen una base histórica de la génesis de las adquisiciones, estudiando fenómenos en proceso de cambio. Distinta interpretación tuvo una psicología auxiliar de un proyecto pedagógico, que ajusta al niño a un modelo de educación con una explicación de la secuencia fundada en la gradualidad biológica, desde ese interés teórico no permite percibirla heterogeneidad de los cambios en la ontogénesis (Malagrina, 2014).

Reflexiones finales

El desarrollo psicológico del pensamiento y los afectos fue explicado por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que universales y fijas que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras. Observamos que en las explicaciones sobre el pensamiento y los afectos infantiles no figuraban interrogantes respecto del origen de la imaginación, ni explicaciones que dieran cuenta de diferencias individuales entre los niños, más allá de las predisposiciones naturales, las malas influencias o los procesos degenerativos y patológicos propios de la herencia. Las explicaciones ontogenéticas sobre las emociones y la razón anularon la presencia de las novedades y los cambios, no había impacto en el desarrollo infantil ni registros de las transformaciones del psiquismo.

Vimos que los autores estaban obnubilados por las luminarias de los “grandes hombres”, genios, científicos y artistas, absorbiendo éstos el monopolio de la creación, la invención y la buena imaginación. La magia de los niños permaneció invisible desde una concepción de sujeto psicológico entendido como incompleto, inmaduro y primitivo como constaba la perspectiva de lo pensable respecto del niño. La concepción del desarrollo infantil determina pautas de contacto y vínculo para promover su crianza y educación. Determina las interacciones y propuestas del entorno que condicionan la psicogénesis, y por lo tanto la constitución subjetiva. El estudio histórico abre interrogantes sobre los recorridos significativos y las concepciones actuales sobre la niñez, la función de la educación y las leyes y derechos para los niños hoy. La psicología sigue siendo responsable y activa en las producciones de subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Calcagno, (1910) La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, VII, 272-285.
- Ingenieros, J. (1911) Sarmiento y Ameghino. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IX, 201-224.
- Luria A. R. & Vigotsky, L. S. (1930/1992) *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Malagrina, J. (2013a) “La niñez a través de prácticas psicológicas y culturales en la Argentina a principios del siglo XX”. En *Actas de IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP*.
- Malagrina, J. (2013b) “La psicología al auxilio de la construcción de la niñez. Prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX.” *Memorias 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”. *Memorias XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNLP. Fecha: 24 y 25 de Octubre de 2014. ISSN: 18514812.
- Mercante, V. (1908) La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IV, 55-72.
- Mercante, V. (1908) Cursos de la sección pedagógica. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IV, 271-281.
- Pizzoll, U. (1913) La atención. Experimentos que la ilustran. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, XII, 28-50.

- Puigros, A.(1994) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.
- Senet, R. (1919) Educación de los sentimientos estéticos.*Archivos de Ciencias de la Educación*, II (6), 269-336.
- Talak, A. (2014) El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900- 1970. Perspectivahistóricas y cruces disciplinares (pp45-96)*. Buenos Aires,Biblos.
- Valsiner, J. (1998) The development of the concept of development: Historical and Epistemological Perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comps.)*Handbook of child Psychology* (pp189-232). New York: J. Willy & Sons.

ⁱ*Desarrollos teóricos, prácticas psicológicas y culturales sobre la niñez en Argentina (1900- 1930). Concepciones científicas y culturales sobre la niñez en los inicios de la psicología argentina, prolegómenos a la subjetividad y a la voz del niño*. Malagrina, J. Tesis de Doctorado iniciada en 2014, UNLP.

ⁱⁱ*Psicología y Orden Social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)*, investigación acreditada Facultad de Psicología UNLP, dirigida por A. M. Talak (2013-2016).