

**Facultad de
Psicología**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Doctorado en Psicología

Niño, varón y argentino.

Historia de los saberes psicológicos sobre la masculinidad
en la infancia en la Argentina (1900-1930).

Doctorando: Lic. Sebastián Matías Benítez

Directora: Dra. Ana María Talak

Co-directora: Dra. Ana Elisa Ostrovsky

Octubre 2019

*A mi vieja, que
con su nombre
hecho verbo me
dijo que las
cosas tienen
movimiento:*

Viví

El vicio -exclamó el doctor lanzando un suspiro- el vicio tiene tantos aspectos, que ¡quién sabe si no se oculta bajo tan seductora y simpática forma!...

-Pero... ¡sí es tan niño! -se apresuró a decir Rosa.

-Mi querida señorita -dijo el médico, moviendo triste y dubitativamente la cabeza- El crimen, como la muerte, no es sólo patrimonio de la vejez y decrepitud; con mucha frecuencia toma el aspecto atractivo de la juventud y de la belleza (...).

-Pero aun cuando haya sido culpable -prosiguió Rosa- consideren ustedes cuán joven es; piensen que quizás nunca ha conocido el amor de una madre, el bienestar y la paz del hogar doméstico, y que acaso los malos tratamientos, los golpes y el hambre le han obligado a asociarse con esos hombres que le han arrastrado al crimen. Tííta, tú que eres tan buena, que tanto me amas y que me has servido de madre, piensa que preservándome del abandono y la miseria has evitado que fuera mala, pues yo podía haber caído como este pobre niño. ¡Te lo ruego, te lo suplico; ten compasión de él ahora que es tiempo todavía!

Charles Dickens. *Oliverio Twist* (1908)

Hoy el arma más peligrosa que existe sobre la tierra es cualquier pendejo.

Y señaló el cadáver custodiado por Juan Raro.

-El estudio. Eso hace la diferencia. ¿Para ejemplo un botón? Por algo siempre nos costó irle al cruce al Pelado. Él hizo la técnica en la Base. Los padres tenían teca y podían mandarlo a un privado. El Pelado desarrolló a *full* la cabeza, Socolinsky -me explicó dándose otros golpecitos con el dedo índice en la sien-. Ese es el verdadero poder. El poder absoluto: saber pensar. Porque el que sabe pensar aprovecha y se aprovecha de esa cualidad. La pobreza y la exclusión social alejan a los chicos de los estudios. Y cualquier bando sabe que es negocio seguro reclutar pibes menores de edad. Son los más fáciles de captar; más si tienen a la familia desmembrada...

Leonardo Oyola. *Kryptonita* (2013)

Índice

Resumen	1
Agradecimientos	3
Introducción	8
Presentación del tema	8
Interrogantes, objetivos e hipótesis	14
Presentación de las herramientas teórico-epistemológicas	16
La psicología como disciplina	16
Infancia, psicología evolucionista y cuestión social	19
Estudios de género y masculinidad(es)	25
Masculinidad convencional. Hegemonía y estudios históricos	31
Marco metodológico y presentación del corpus de fuentes	35
Antecedentes del tema	43
Estructura de la tesis	47
Capítulo 1. El niño alumno	51
Educación, Psicología y Estado-Nación	53
Bases científico-naturales de la intervención pedagógico-psicológica	58
El niño alumno como parámetro de la normalidad	63
Evolucionismo y <i>condiciones de educabilidad</i> del niño	67
La utilidad como criterio de demarcación	71
Circulación de saberes y recepción de modelos extranjeros en la educación	76
Expertos y legos en la educación infantil	79
Consideraciones finales	82
Capítulo 2. El niño útil y su juego	85
Saberes familiares, género y psicología	86
El juego del niño	89
Críticas al modelo de Spencer y modelos recapitulacionistas	97

La educación para la acción	104
Consideraciones finales	110
Capítulo 3. El niño racional y el niño belicoso	114
Las aptitudes: Imaginación, afectividad, percepción y memoria	117
Las capacidades intelectuales en el niño	125
Psicología del desarrollo: el período belicoso en el niño	134
La educación de los varones en el período belicoso	142
Consideraciones finales	146
Capítulo 4. El niño delincuente y el niño anormal	150
Factores determinantes de la criminalidad en la infancia.	154
Lazos entre criminalidad y el problema del trabajo infantil	166
Psicología y Medicina Legal	175
Clasificaciones médicas y tratamiento pedagógico	180
Púberes, muchachos viriles e <i>invertidos</i>	194
Consideraciones finales	197
Capítulo 5. El púber y el adolescente	202
La crisis de la pubertad	205
La emergencia de la sexualidad y el problema del onanismo	213
La <i>cuestión sexual</i> : el problema de la prostitución	219
Psicopatías sexuales y educación sexual-matrimonial	223
La inversión sexual: entre la educación y la higiene	230
Consideraciones finales	238
Conclusiones generales	241
Referencias Bibliográficas	250

Resumen.

La presente tesis analiza la producción de saberes psicológicos sobre la masculinidad en la infancia en la Argentina durante el período comprendido entre 1900 y 1930. Desde una perspectiva histórico-crítica que repone el proceso de constitución de la psicología como disciplina académica, se hace hincapié en los modos en que la psicología de la época conceptualizaba los parámetros para definir las características del niño varón *normal*. Las teorías psicológicas sirvieron a una serie de estrategias de intervención sobre la infancia en función del sostenimiento de un proyecto de ordenamiento político y social de la Argentina. A su vez, el marco teórico-metodológico de la historia disciplinar direcciona el análisis hacia el uso que los propios actores hacen de los conceptos psicológicos lo que permite mostrar las tensiones, continuidades y diferencias a lo largo del período.

A partir del análisis de información documental, publicada por legos y expertos – entre la que se consideran revistas especializadas, ensayos, libros, entre otras- se presentan las conceptualizaciones sobre la masculinidad hegemónica en la infancia a partir de los saberes psicológicos, y los mecanismos de intervención de la disciplina en articulación con los proyectos educativos oficiales y de carácter nacional, los desarrollos teóricos de la medicina legal, la psiquiatría y la medicina social. En este entrecruzamiento, se delimitarán una serie de patrones de conducta e identificación de género propias de los niños varones en esa coyuntura histórico social. A lo largo de la tesis se exploran las relaciones entre los modelos teóricos naturalistas y evolucionistas que le dieron legitimidad a los saberes psicológicos y cómo estos sirvieron de base a otras disciplinas, teniendo en cuenta la importancia del espacio escolar y el papel de la educación como instancia de rehabilitación y/o tratamiento. Desde estos marcos, que articularon el papel de la herencia, de la constitución biológica del niño y su relación con el ambiente se postula a la figura del *niño alumno* como modelo *generizado* de conducta y la

diferenciación con modalidades subalternas de comportamiento infantil (por ejemplo, *el niño delincuente*, o el *niño anormal*). En la indagación de las teorías sobre el desarrollo del niño varón y sus características psíquicas se presentan no solo estas modalidades hegemónicas y subalternas sino también sus diferencias a lo largo de la ontogénesis. De este modo, se exploran las especificidades de cada etapa del desarrollo, incluyendo los efectos de la pubertad y de la emergencia de la sexualidad en el niño para dar cuenta de cómo los modelos de intervención sobre el niño estuvieron atravesados por ideas sobre cómo debía ser la sexualidad adulta de los hombres y su rol social desde una perspectiva política de *progreso nacional*.

Agradecimientos.

En primer lugar, mi agradecimiento a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata que a través de la política de consecución de estudios de posgrado para docentes de la casa hicieron que este trabajo fuese posible. Del mismo modo, agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y al Centro de Investigaciones Sociales (CIS), unidad ejecutora de doble dependencia del CONICET y del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) que, gracias a la asignación de una beca doctoral con lugar de trabajo en el CIS, permitieron el financiamiento de esta investigación. El acompañamiento de estas instituciones, de gestión pública y de gran calidad, que apuestan al desarrollo científico y a una educación de excelencia en contextos de gran dificultad económica y social fue central. El trabajo de esta tesis no hubiese sido posible sin un sistema educativo de gestión estatal, gratuito, laico, de ingreso irrestricto y de enorme calidad al que le debo toda mi formación.

Agradezco también a quienes me guiaron en este trayecto y de quienes sigo aprendiendo todos los días. En principio a Ana María Talak que, a través de su inestimable contribución y su rol de directora, me permitió desarrollar mis ideas desde que eran un pequeño germen hasta la posibilidad de plasmarlas en esta tesis. Su generosidad y su empuje, así como una lectura atenta y comprometida, me permitieron crecer y creer en lo que estaba haciendo, como tesista, como docente y como persona. Del mismo modo, agradezco la infinita paciencia y la amorosa lectura de mi codirectora de tesis, Ana Elisa Ostrovsky. Sin su aporte, tanto a nivel intelectual como personal nada de esto hubiese sido posible. Gracias también por la sonrisa en tiempos difíciles, que sin humor no somos nada. También quiero agradecer a mi director de beca, Mariano Ben Plotkin que, a través de su confianza en mi trabajo, se convirtió en una pieza fundamental en mi formación y a quien le debo gran parte del trabajo de revisión de esta tesis.

Agradezco a los docentes de los diversos Seminarios de Posgrado y Doctorado que me permitieron aprender no sólo el oficio de investigar sino también el cómo, el cuándo y un poco del por qué. En ese conjunto, quiero destacar el aporte de Hugo Klappenbach y de Irene Meler quienes me aportaron valiosas herramientas teóricas y metodológicas para poder realizar mis investigaciones.

Resulta de suma importancia entender que el trabajo de investigación nunca es estrictamente individual y, por lo tanto, mi participación en Equipos de Investigación y en diversos espacios de formación fue esencial para realizar esta tesis. Entre ellos, es inestimable el rol conductor que ocupa Florencia A. Macchioli y todo el equipo UBACyT sobre Circulación de Saberes, sumado a mi tránsito y formación por la Cátedra I de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dentro de la Cátedra quiero agradecer especialmente a Hugo Vezzetti y a Luis Sanfelippo por haber encendido la mecha de la curiosidad sobre el campo de la historia de los *saberes psi* cuando aún era un estudiante de grado. Su visión crítica sobre la psicología y la importancia de la historización y reflexión de nuestra profesión me permitieron entender que la investigación era una parte fundamental de mi trabajo dentro del campo *psi*. Por otra parte, la lectura cuidadosa y certera de mis investigaciones por parte del equipo de la Cátedra me permitió avanzar sobre un terreno sólido, más allá de las dificultades propias del recorrido. Dentro de ese colectivo tan productivo y estimulante quiero destacar especialmente los aportes de Mauro Vallejo, Marcela Borinsky, Maia Nahmod y Alejandro Dagfal.

Un párrafo aparte se merece el aporte, acompañamiento, amistad y sostén del “Grupo Lezama”: Ana Briolotti, Luciano García y Victoria Molinari. Nos encontramos en el contexto académico y fuimos construyendo espacios compartidos que fueron más allá de nuestro trabajo y que permitieron que todo este recorrido fuese no sólo soportable

sino disfrutable. Se convirtieron en el puente que me permitió cruzar este enorme mar. Gracias totales.

Asimismo, quiero agradecer profundamente el trabajo compartido en el Equipo de Investigación y en las Cátedras de Psicología I y Psicología II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Especialmente, dentro de ese colectivo hermoso de trabajo sostenido y de formación continua quiero destacar a quienes con su lectura, aportes y fuerza me permitieron emprender este camino y me ayudaron día a día a seguir creciendo: María Cecilia Aguinaga, María Cecilia Grassi, Mariela González Oddera, Aimé Lescano, Julieta Malagrina, Julio del Cueto, Cristian Parellada, Jéssica Gallardo Oyarzo, Natalia Frers y Pablo Vicari. Junto con las autoridades de la Facultad de Psicología y de la Secretaría de Posgrado, quiero destacar el profundo agradecimiento a Rocío Arauco Morullo que siempre estuvo atenta a mi recorrido y a los derroteros institucionales del doctorado. También quiero agradecer a Irma Colanzi y Carlos Garay, quienes en los últimos años del doctorado se ocuparon del seguimiento y armado de actividades especialmente dirigidas a mi formación. Por otra parte, mi reconocimiento a quienes componen el Frente de Graduadxs de Psicología “Lxs Grillxs” que se convirtieron en un faro ineludible en mi formación no sólo como docente sino también como persona.

También quiero agradecer a quienes compartieron sus lecturas y visiones sobre mi trabajo y el de mis compañeros en el marco de los Encuentros de Historia Psi, en el Programa sobre Historia de los Saberes Psi del CIS (IDES-CONICET) y en diversos dispositivos de formación. En especial, agradezco a Pablo Scharagrodsky, Ignacio Allevi, Ana Bloj, Soledad Cottone, Miguel Gallegos, Fernando Ferrari, Patricia Scherman, María Eugenia González, Luis Moya, Catriel Fierro, Fernando Polanco, Josiane Suelí Béria, Andrea Piñeda, Ana Farías Carracedo, Leandro Stagno, Claudia Freidenraij, Mauro

Pasqualini, María Jimena Mantilla, Piroska Csuri, María Laura Moukarzel, Mariano Rupertuz, Nicolás Viotti, Alejandro Vainer, Arthur Leal Ferreira y Jorge Chávez Bidart. Hago extensivo el agradecimiento a las autoridades de la Asociación Universitaria Interamericana de Posgrado que a partir del Programa de Becas de Movilidad entre Universidades Iberoamericanas y Andaluzas me permitió realizar una estancia académica en el Programa de Doctorado en “Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género” dirigido por la Prof. Cándida Martínez López en la Universidad de Granada. A ella también está dirigida mi gratitud por la generosidad de incluirme en las actividades del programa y guiar mi trabajo.

Quisiera agradecer también a las autoridades y trabajadores del CIS y del IDES, y al colectivo de becarios e investigadores que fuimos construyendo en estos años y con quienes nos pusimos al hombro las luchas colectivas por mejores condiciones de trabajo en investigación. Además de aprender juntos, fue una hermosa oportunidad de conocer compañeros y compañeras comprometidos con su trabajo que me permitieron abrir nuevas perspectivas y dimensiones de esta investigación. Quisiera mencionar especialmente el trabajo, la lectura y el apoyo de María Sol Piccone, Silvina Rosenffel, Joaquín Vitali, Shirly Said, Martín Oliva, Mercedes Rojas Machado, Luana Ferroni, Débora Kantor, Jazmín Ohanian, Julieta Lampasona, Vanesa Lerner, Federico Rodrigo, Joaquín Sticotti, Juan Dukuen y Adriana D’Ottavio.

Sin el amor de mis amigos tampoco hubiese sido posible transitar este camino tan sinuoso y lleno de sorpresas. Con su afecto y compañía me ayudaron a hilvanar esta nueva trama que nos une y que nos hace mejores. El agradecimiento especialísimo a Nadia, que además de leerme atentamente, siempre tuvo la palabra justa, el oído dispuesto y la locura necesaria para acompañar este proceso. A Caro que siempre tuvo un abrazo amoroso y un empuje de energía cuando ya me estaba quedando sin resto. A Ale, que desde hace

casi 20 años me viene acompañando en este derrotero estudiantil, profesional y personal desde un lugar muy valioso. A Carlos, Sebas, Lucina, Ana y Tati: sin su apoyo, contención y fuerza el mundo sería un lugar más difícil, los días más oscuros, las noches más amargas. Otro tanto les corresponde a mis colegas de AIDis: Ricardo, Viki, Caro, Emilio, Coti y Manu que estuvieron siempre ahí con una palabra de aliento y una pregunta curiosa.

Mi familia también fue fundamental para sostener este trabajo. Gracias desde lo más profundo a mis hermanos, Santiago y Martín que con sus familias me ayudaron a tener paciencia y me sostuvieron en los momentos más álgidos. A Andrés, a quien no tengo cómo agradecerle todo lo que hizo y hace por nosotros. Es hermosa la familia que construyeron con mi vieja y me hace muy feliz saber que puedo considerarme tu hijo. A mi viejo, de quien también soy hijo orgulloso, quien junto con Elena siempre confió en mí y me enseñó que no importa lo que uno tenga o de donde venga... importa el recorrido y lo que se puede armar a partir de allí.

Finalmente, agradezco a Nacho por el amor, la paciencia, el cuidado. Saber que estamos armando nuestro camino juntos es un combustible inagotable que me ayudó a terminar este proyecto y me da fuerzas para emprender muchos proyectos más. Cuando es de a dos, construir un hogar es más lindo, más divertido y se convierte en un hermoso refugio. Espero estar a la altura de tus sueños, vos estás acompañando los míos.

Introducción.

Presentación del tema.

La presente investigación se propone analizar históricamente el modo en que los saberes psicológicos de la primera treintena del siglo XX han desarrollado un *corpus de saberes* sobre la subjetividad de niños varones. Se hará hincapié en cómo se pensaban y conceptualizaban los comportamientos prototípicos de los niños varones en este período histórico, entendiendo que los mismos funcionaban como un modelo ideal de comportamiento social que se diferenciaban de modelos subalternos de masculinidad. De este modo, se analizará la diferencia entre los saberes académicos de la psicología de la época y sus usos, tanto en otras disciplinas como la medicina o la criminología como en su relación con la pedagogía. En ese sentido, se tendrán en cuenta los procesos de circulación, recepción, y traducción entre saberes académico-científicos y saberes legos, dirigidos a prácticas de crianza en el seno de las familias. Enmarcado en la historia crítica de la psicología, esta tesis se nutre y pretende dialogar con la historia de la psiquiatría, del derecho, de la educación, así como los estudios de género en la Argentina, en particular con los desarrollos incipientes sobre la temática de las masculinidades¹.

¹ Algunas ideas trabajadas a lo largo de la tesis fueron publicadas previamente de modo fragmentario o parcial en diversas presentaciones en eventos científicos y en los siguientes artículos o capítulos de libros:

Benítez, Sebastián Matías (2017). “Un rosal no se cultiva exactamente como un roble”. Saberes expertos y género en la educación de los niños argentinos (El Monitor de la Educación Común, 1900-1908). En F. A. Macchioli; L. N. García; S. M. Benítez; A. S. Briolotti; G. Cardaci y V. Molinari, *Itinerarios de la psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del siglo XX* (pp. 31-59). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Benítez, Sebastián Matías y Parellada, Cristian (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.

En esta tesis se sostiene que los saberes de la psicología habrían definido y legitimado ciertos modelos hegemónicos de masculinidad, ligados a determinadas conductas sociales, escolares y en el hogar, así como conductas de carácter psico-sexual caracterizadas como *normales* -ligadas a la relación entre ejercicio de la sexualidad y los fines genésicos de la reproducción-. En el caso de la periodización propuesta, debe tenerse en cuenta que la producción, circulación y difusión de estos saberes debe enmarcarse en la relación con otros campos disciplinares tales como la medicina, la pedagogía y la criminología, entre otros. Tal como han demostrado estudios anteriores, la psicología de las primeras décadas del siglo XX se constituyó como una disciplina académica, aunque se desarrolló en la intersección de distintos campos sin haberse profesionalizado hasta fines de la década de 1950, cuando se crearon las primeras carreras universitarias de psicología en nuestro país (Talak, 2008). Tal como se verá en el resto de los capítulos de la presente tesis, la producción de dichos saberes ha sido muy profusa y se articuló con el proceso de institucionalización de la disciplina en relación con los *usos* de la psicología en ámbitos extraacadémicos. Entre los más importantes se cuentan la medicina (encarnada, por ejemplo, en las figuras de José Ingenieros y Horacio Piñero), la educación (ej. Rodolfo Senet y Víctor Mercante), y la criminología (Francisco de Veyga y Carlos de Arenaza). En 1896, de la mano de la creación de la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA), se crearon también los primeros cursos de psicología en el ámbito académico. Junto con ellos, se formaron los primeros laboratorios de estudio psicofisiológico en la misma institución. El objeto de estudio de estos saberes

Benítez, Sebastián Matías y Molinari, Victoria (2016). Consideración histórica de las diferencias de género, en las mediciones de inteligencia, a principios del siglo XX. *Anuario de Investigaciones*, 23, 251-258.

Benítez, Sebastián Matías (2014). Masculinidades e Infancia en la Argentina (1900-1930). Puntualizaciones sobre los debates contemporáneos en el ámbito de la psicología. *Anuario de Investigaciones*, 21(2), 155-162.

Benítez, Sebastián Matías (2013). La sexualidad masculina en los Siete Ensayos de Sociología Sexual de Quintiliano Saldaña, *Anuario de Investigaciones*, 20(2), 181-187.

fue el hombre adulto *normal* y sus manifestaciones psicofísicas, siguiendo los modelos alemanes y franceses del laboratorio psicológico-clínico, propio de fines del siglo XIX. Los laboratorios de psicología se constituyeron como una herramienta adicional para la enseñanza y si bien cumplían fines mayormente pedagógicos, también fueron importantes para sostener la legitimidad de la psicología como una ciencia natural. Asimismo, esta primera psicología también abrevó en la dimensión clínico-experimental, en tanto incluía el método clínico que se enraizaba con la tradición experimental francesa (Klappenbach, 2001).

Además, la psicología tuvo otro foco de desarrollo a partir de la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y de la Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 1906. Allí los saberes psicológicos tuvieron una particular importancia en el ámbito educativo ya que el niño en edad escolar fue el objeto de indagación privilegiado. Junto con estas instituciones, se creó también la Sociedad de Psicología de Buenos Aires en 1908 cuyo rol era central no sólo en términos disciplinares sino también respecto de una activa participación en la vida política de la Argentina (Klappenbach, 2006). Estas instituciones, junto con el Consejo Nacional de Educación, tuvieron publicaciones de alcance nacional que se proponían intervenir sobre sus ámbitos de desarrollo y producción. De este modo, tanto *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires, 1881-1949), los *Anales de la Sociedad de Psicología* (Buenos Aires, 1910-1914), la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* fundada por Víctor Mercante (La Plata, 1906-1914) y su continuación en los *Archivos de Ciencias de la Educación* (La Plata, 1914-1920), la *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencia y Educación* fundada en 1915 por José Ingenieros, los *Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría* -luego denominada *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines* (*Los Archivos*) y desde 1914 llamada

Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal (RCPML)-, dirigida también por José Ingenieros desde 1902, entre otras publicaciones, se ocuparon de difundir y discutir los modos de conceptualizar los procesos psicológicos y sus usos en las prácticas educativas, médicas y criminológicas. Estas publicaciones, junto con diversos escritos de estos mismos autores sobre temáticas psicológicas, conformaron un *corpus específico* de producción de conocimiento *oficial* sobre la psicología de la época, en tanto su funcionamiento dependía de organismos oficiales del Estado, o eran dirigidas por una serie de figuras que también tenían injerencia institucional a nivel nacional y provincial.

En relación con los diversos trabajos que periodizaron la historia de la psicología en nuestro país, la periodización propuesta en esta tesis se enmarca en la primera psicología en la Argentina que seguía entre un modelo científicista-naturalista y que se desarrolló a partir de la creación de los cursos de psicología e instituciones específicas de producción de conocimiento. Si bien la institucionalización de la psicología se dio en el marco de la formación de otras carreras, también se creó la Sociedad de Psicología de Bs As, y la producción de conocimiento en psicología fue relevante para sostener prácticas pedagógicas en intervenciones sobre el ámbito escolar, teniendo en cuenta el fundamento natural de sus postulados. De este modo, la psicología, apelando a su carácter científico y en relación con los modelos imperantes de la ciencia en ese momento, que se desarrollarán a continuación, se posicionó como un conocimiento utilizado en otros campos como la pedagogía, la criminología, y la medicina en un modelo de intervenciones sociales que se basaban en la idea de la ciencia como fundamento del progreso nacional. Si bien pueden encontrarse discrepancias entre distintos autores respecto de la fecha específica, podría decirse que entre mediados de la década de 1910 y principios de la década de 1920, el modelo científicista y naturalista de la primera psicología fue menguando, en tanto el estudio del ser humano no podía reducirse sólo a

sus funciones “naturales”, o, en otras palabras, al estudio cuantitativo de sus funciones psicológicas. Con la incorporación de las ideas de la fenomenología, de la mayor fuerza que cobró la relación con la filosofía, este segundo período fue caracterizado como una “reacción antipositivista” (Klappenbach, 1999, 2006; Talak, 2008). Una serie de acontecimientos más amplios también permiten entender el viraje respecto de los modelos generales de la psicología entre los que pueden mencionarse, la visita de J. Ortega y Gasset a la Argentina en 1916, los efectos de la Primera Guerra Mundial, la Reforma Universitaria de 1918 y el fallecimiento de José Ingenieros en 1925 (Dagfal, 2012; Klappenbach, 1999; Ostrovsky, 2011b; Plotkin, 2003). Si bien en diversos espacios de producción este viraje fue importante, la utilización de laboratorios y de extracción de datos a partir del modelo experimental siguió siendo una vía importante de producción de conocimiento, dentro de los primeros 30 años del siglo XX en la psicología argentina.

Para fundamentar la periodización propuesta se tendrá en cuenta la progresiva inclusión de los niños en el ámbito escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884. El año inaugural del siglo XX permitirá evaluar algunas dimensiones del impacto de esa ley, así como los proyectos que pudieron esgrimirse a partir del nuevo siglo. La trascendencia de esa ley en el desarrollo de la psicología ya ha sido explorada por diversos autores y puede servir como un ejemplo del lugar que se le daba a las investigaciones acerca del niño en el proceso político y social en esa coyuntura (Ostrovsky, 2011b; Talak, 2008, 2015, 2016; Vicari, 2014). Asimismo, la producción de saberes psicológicos a principios del siglo XX ocupó un lugar muy destacado en una ciencia nacional que intentaba encontrar fundamentos teóricos en el análisis de los procesos sociales y culturales de la Argentina. Con pretensiones de constituirse como un Estado moderno y laico, y a la par de gran parte de los países europeos, el nuevo siglo fue un momento decisivo que dio pie a grandes transformaciones sociales. Entre ellas pueden

mencionarse la secularización de la educación, las ideas de progreso atadas al desarrollo de una ciencia nacional, los cambios en la distribución de las poblaciones nativas y migrantes en función de la creación de grandes ciudades, etc. El límite de la periodización corresponderá, por otra parte, con la publicación del primer número de la Revista de la Liga de Higiene Mental (RLHM) en 1930 - órgano de difusión oficial de dicha Liga, fundada en diciembre de 1929-. La publicación de la RLHM funcionó como un marco de mayor especificidad en la producción de estos saberes a partir de nuevos postulados teóricos como el de la Higiene Mental, por lo que marcó una transformación respecto de una concepción más generalista como la del higienismo. En ese sentido, el impacto del movimiento de Higiene Mental no implicó cambiar drásticamente los modelos sobre cómo pensar la masculinidad en los niños en el nivel de las prácticas de crianza, pero sí implicó una modificación a nivel disciplinar respecto de los instrumentos y teorías psicológicas que pretendían contribuir a la construcción de esos modelos. La institucionalización del movimiento de Higiene Mental implicó darles una mayor importancia a las variables ambientales, tanto para la conceptualización de la etiología de las enfermedades mentales como de las intervenciones sociales e individuales prescriptas para su tratamiento. A su vez, el primer gobierno de facto de la Argentina -comandado por José F. Uriburu en 1930-, y el comienzo de una serie de gobiernos inconstitucionales a lo largo del siglo XX, funcionó como un hecho que marcó una diferencia sustancial respecto de los modelos de desarrollo nacional. Desde esta óptica, si bien muchas de las prácticas sociales ligadas a la identificación de parámetros sobre la masculinidad se continuaron más allá de este período, la ruptura del orden democrático también tuvo un impacto sobre la definición de los proyectos políticos y su articulación con los saberes expertos de la psicología.

Interrogantes, objetivos e hipótesis.

Los interrogantes que guían este trabajo pueden definirse a partir de dos dimensiones. Por un lado, en cierto marco de especificidad, el presente estudio se propone indagar los desarrollos de los saberes psicológicos sobre el niño varón en las primeras décadas del siglo XX. De este modo, podría plantearse si existió un patrón homogéneo de criterios para pensar la infancia, teniendo en cuenta la multiplicidad de campos intervinientes; y si no lo hubo cuáles fueron los criterios que primaron. Una vez definido el criterio de demarcación para lo considerado como el *niño varón normal*, deben tenerse en cuenta, además, qué tipo de intervenciones se proponían para lidiar con los niños varones en situaciones problemáticas –ya sean niños *anormales, enfermos, abandonados, criminales, retrasados, díscolos* o aquellos que no se adecuaban a los patrones normativos definidos por la psicología de la época. Junto con el análisis de los criterios de normalidad, interesa conocer si había diferencias entre estos y la constitución de un niño *ideal* que tuviese como objetivo la educación de las élites según criterios más específicos.

En un nivel más general, la presente investigación se propone realizar un aporte a las discusiones que entienden que la producción de estos saberes implican procesos más amplios, tales como sus usos sociales y políticos. Asimismo, interesa desarrollar cómo estos *usos* impactaron en la definición de la categoría de infancia y, en particular, en el establecimiento de patrones de conducta considerados *normales, o ideales* para el caso de los niños varones.

A partir de los interrogantes planteados, son objetivos de la presente investigación:

- Indagar a partir de un marco historiográfico crítico las especificidades de los saberes psicológicos respecto de los niños varones en la Argentina entre 1900 y 1930.

- Explorar cómo los saberes psicológicos participaron en la definición y explicación de un patrón normativo de infancia y de masculinidad que define entonces la figura del *niño normal*.
- Analizar la constitución de dichos saberes, entendida como un proceso de producción histórico y socialmente situado, en relación con demandas más amplias de intervención. De este modo, pueden establecerse relaciones entre los saberes psicológicos y sus *usos* en los campos en los cuales se desarrolló: la medicina, la criminología y la educación.

En función de los interrogantes y los objetivos anteriormente propuestos, las hipótesis que orientan la organización y la indagación de las fuentes son las siguientes:

- La producción de conocimiento psicológico sobre el niño varón argentino y las intervenciones basadas en estos saberes fueron relativamente homogéneas, más allá de la diversidad en sus usos. Esta homogeneidad se corresponde con la importancia de los modelos sociales imperantes.
- Los saberes psicológicos sobre el niño varón argentino habrían presentado características comunes en los diversos ámbitos estudiados: médico, educativo y criminológico. Según el campo de producción, las mismas mostrarían consonancia, en mayor o menor grado, con los roles tradicionales de género asignados a varones y mujeres.
- La psicología de principios del siglo XX habría contribuido a la definición de una masculinidad hegemónica como parámetro de la normalidad ligada al niño alumno, y a una masculinidad subalterna pensada en términos psicopatológicos ligada al niño criminal y del niño enfermo.

Presentación de las herramientas teórico-epistemológicas.

La psicología como disciplina

En el presente apartado, se trabajará sobre los marcos teóricos y epistémicos a partir de los cuales puede recortarse el problema planteado en la presente tesis. En primer lugar, se retomarán los desarrollos teóricos que sostienen que la psicología sería una disciplina que produce conocimientos y, al mismo tiempo, tendría una dimensión tecnológica o aplicada. Desde esta perspectiva, se puede dar cuenta de la complejidad de sus objetos de estudio, así como de sus métodos y técnicas. En segundo lugar, se hará una presentación sobre los diversos estudios de la infancia que sostienen su carácter construido, y, por lo tanto, permiten ubicarla como un objeto de indagación, no sólo desde la psicología, sino también desde la historia, la antropología y los estudios sociales. Asimismo, se definirán los parámetros a partir de los cuales la presente tesis recorta el objeto “niño”, retomando las conceptualizaciones que aparecen en las fuentes primarias analizadas a lo largo de la tesis. En tercer lugar, se presentarán los marcos teóricos más amplios a partir de los cuales puede entenderse la producción de conocimiento psicológico en la época trabajada, teniendo en cuenta el desarrollo específico de esa temática a lo largo de los capítulos de la tesis. Finalmente, se trabajará extensamente sobre las categorías de género y de masculinidad como un analizador que permite articular los modos en que la psicología ha definido la idea de “varón”, teniendo en cuenta su historicidad. A partir de la utilización de estas herramientas, se presenta un modelo teórico que define áreas de indagación específicas en función del entrecruzamiento entre psicología, historia, infancia y género.

Desde la perspectiva de Nikolas Rose (1996) la psicología puede entenderse como una disciplina multidimensional. Por un lado, tiene una dimensión

epistemológica, en tanto se constituye como productora de ciertos saberes específicos; por otro lado, se plantea a sí misma como una tecnología de intervención, que lleva a cabo un proyecto de aplicación de estos mismos saberes y técnicas sobre el mundo que pretende conocer. En ese sentido se convierte en un instrumento que puede ser utilizado por otros campos disciplinares, tales como la educación, la medicina, la criminología, etc. Del mismo modo, puede ser una fuente de legitimación de las prácticas educativas, y tener cierta incidencia en saberes medicolegales o psicopatológicos, conformando un ámbito de conocimientos amplio sobre la subjetividad humana. Este modo de plantear un campo disciplinar como el de la psicología, permite dar cuenta de los *usos* dados a esta disciplina en función de intereses socioculturales diversos, múltiplemente determinados por proyectos políticos, sociales, económicos y epistemológicos, entre otros.

En el momento inaugural de la disciplina en nuestro país, en tanto se yergue con cierta autonomía en el plano académico, la misma no puede pensarse sino en una red de relaciones con la medicina, la pedagogía, la criminología, entre otras disciplinas (Vezzetti, 2007). Tal como lo plantea Ana María Talak (2008) se conforma un espacio de producción de saberes que no podía separarse fácilmente de los usos que se le daba en otras disciplinas, constituyendo su propia identidad a partir del enlace con éstas. Asimismo, los *practicantes* de la psicología ofrecían ese saber de modo programático, en tanto podía constituirse en una *ciencia primera*, de bases ineludiblemente naturales, pero con la suficiente amplitud como para permitir intervenciones sobre el campo social.

En su sentido tecnológico, la psicología no sólo se constituiría como un *corpus* de conocimientos sobre la subjetividad, sino que produciría un cierto tipo de sujetos, enmarcados en técnicas de medición, clasificación e intervención social. En última

instancia, la producción de *saberes psi* formaría parte de un proceso de producción de ciertas técnicas de intervención sobre el cuerpo individuales y sociales, que se entraman en procesos de “gubernamentalidad”. La intervención del “gobierno” puede verse en ámbitos como la escuela, la fábrica, el asilo, los primeros hogares de menores, y sobre todo en la definición de las propias vivencias subjetivas (Rose, 1996). Del mismo modo puede rastrearse en la conceptualización de la categoría de la masculinidad -y sus efectos, propios y ajenos- a través de categorías psicológicas. De este modo, la definición de la(s) subjetividad(es) a partir de un proceso de *diferencia generizada* sería un resultado de la producción de conocimiento *psi*. Desde esta perspectiva, se retoma lo planteado por Michel Foucault (1976/2005, 1977/2005), en tanto la producción de saberes en psicología implica también la producción de sujetos ya que los procesos de disciplinarización del saber implican un disciplinamiento de quienes -y para quienes- lo producen. Al estar intrincados en una red de relaciones de poder, el saber sobre los cuerpos implica una sujeción a los mismos en términos de producción de subjetividad tanto en términos de discursos como en la materialidad misma. Tanto el cuerpo como las funciones psicológicas de los sujetos se producirían en el encuentro de las instituciones que los moldean, en la producción de saberes que los atraviesan, en la red de relaciones de poder sobre los que se asientan.

Este enfoque también permite dar cuenta del desarrollo de los planos tecnológicos de la psicología en tanto una “ciencia administrativa útil para las instituciones de control social” (Harris, 1997, p. 7). Así, se entiende cómo pudieron desarrollarse las técnicas mediante las cuales se produce la medición, control, disciplinarización de los individuos de la sociedad en ámbitos como los de la universidad, los laboratorios de psicología, la medicina, el campo educativo, etc. Sin embargo, el impacto de los *saberes psi* por fuera de estos ámbitos, en el periodo trabajado, dista de ser considerable y es en ese marco de

articulación en que irán diferenciándose paulatinamente (Talak, 2008). Asimismo, permite una perspectiva historiográfica crítica que se aleja de las tradicionales divisiones entre una historia interna de la disciplina o el análisis de los factores externos a la misma. Se trabajará sobre las contribuciones de este proceso en la producción de un marco teórico y tecnológico para pensar la infancia y la diferencia entre los sexos; en especial el lugar ocupado por los niños varones en esta distinción.

Infancia, psicología evolucionista y cuestión social.

La infancia ha sido objeto de discusiones y de un extenso campo de producción de conocimiento: la cultura popular, la literatura infantil, así como los libros escolares de texto, los libros de psicología o psicoanálisis, todos ellos han dicho algo sobre los niños. Desde una visión que exalta las virtudes de su inocencia, que pone el eje en su indefensión o en su necesidad de cuidado hasta las versiones que lo pintan como un aventurero o descubridor de un mundo nuevo, así como la caracterización perversa y polimorfa del psicoanálisis freudiano o la artillería defensiva en las versiones kleinianas.

A lo largo de este “siglo de los niños”, tal como lo definió la influyente pedagoga sueca Ellen Key (1906), gran parte de estas conceptualizaciones se fueron diluyendo, cambiando en su estructura, se revisaron y discutieron. Lo que también puede pensarse como un avance de ese siglo será la presencia de un actor fundamental en su desarrollo: la institución escolar. En función de las recurrentes menciones al trabajo infantil y su deriva por las calles como vendedores de periódicos, la escuela comienza a considerarse como el lugar propicio para intervenir, contener y educar a los niños. Así, se produce un nuevo entramado entre escuela y familia. En esa red se desarrollan los niños, quienes deben ser guiados para no caer en los intersticios de la indefensión o la mala vida; que no deben ser dejados a la intemperie de las nuevas ciudades, con sus nóveles peligros y sus

oscuros designios. Esta guía estaba basada en el saber científico de principios de siglo, o sea una matriz biológico-evolucionista de corte neolamarckiano de relativa heterogeneidad que se utilizó para darle legitimidad a la producción de conocimiento de la psicología (Vezzetti,1988). Asimismo, este marco les dio sustento a las intervenciones propuestas por un nuevo actor social: una clase técnico-experta que tuvo a su cargo la educación de los niños.

Puede considerarse que la infancia en Argentina se constituyó como un objeto privilegiado de intervención en función de ciertas problemáticas ligadas a la infancia y la *cuestión social* (Suriano, 2004). Entre éstas, podemos mencionar el proyecto político y social de homogeneización cultural propio de la constitución del Estado Nación argentino a principios del siglo XX. En ese sentido, las estrategias de intervención propuestas por los *saberes psi* se refirieron extensamente alrededor de diversas temáticas:

- El problema de la deambulación de los niños en las ciudades como Buenos Aires teniendo en cuenta el crecimiento del entramado urbano producto de los procesos migratorios.
- El trabajo infantil y la relación con el mucho laboral adulto.
- El debate al respecto de la delincuencia infantil.
- La figura del niño *anormal*, a partir de los parámetros médicos de una psicopatología del infante tanto en términos de idiotismo y retraso como desviaciones de la conducta y la identidad sexual.

Los miembros de la comunidad científica de la época interpretaron toda esta serie de problemas a la luz de marcos teóricos provenientes de distintas disciplinas que legitimaban sus prácticas y argumentaciones (Talak, 2010, 2014b). El discurso científico

predominante en esos años y proveniente del marco teórico evolucionista, permitió interpretar los conflictos sociales como manifestaciones patológicas del proceso de evolución social: evolución, progreso y normalidad se convirtieron en conceptos claves para interpretar la *cuestión social* y para diseñar intervenciones en la sociedad. Sobre estos preceptos, la psicología intentaba dar cuenta de las posibilidades de acción, así como las probabilidades de operar sobre las desviaciones producto tanto de las estructuras biológicas como del ambiente (Talak, 2014a).

Esta mirada científicista-naturalista estuvo presente como marco de interpretación en distintas disciplinas: la historia, la educación, la psicología, la sociología, el derecho, la criminología². El valor depositado en la racionalidad de la ciencia era el principio rector de las intervenciones de la psicología siendo de particular importancia la observación de la conducta del niño y la verificación empírica de los saberes psicológicos sobre el niño, la familia y la escuela. El desarrollo de tales saberes no fue posible sin una justificación de su carácter científico, entendido en el marco de las ciencias de la naturaleza, y destacando su valor práctico para operar sobre un entramado social que precisaba del saber experto para su organización (Briolotti y Benítez, 2014; Talak, 2014b; Vicari, 2014). Siguiendo estos lineamientos, la racionalidad era un ideal a seguir, pensada como un “positivismo en acción” en tanto era el sustento de la idea de un progreso asegurado en términos económicos, culturales y científicos sostenidos en la idea de las libertades individuales (Klappenbach 2013).

Mientras que el naturalismo funcionaba como una corriente legitimante de las intervenciones sociales en términos científicos, el evolucionismo dio cuenta del carácter temporal de las funciones psicológicas. De este modo, su desarrollo implicaba cambios

² Para un mayor desarrollo de la recepción del evolucionismo en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, remitirse a los trabajos de A. Novoa y A. Levine (2010, 2012).

graduales a lo largo de la vida, así como cierto nivel de continuidad con la evolución de la especie, articulando ontogenia y filogenia a través de una dimensión temporal. Al mismo tiempo, merced de los postulados evolucionistas y naturalistas, se producía una invisibilización de las cuestiones valorativas en los estudios realizados en la época. Desde estos marcos, “las *diferencias psicológicas* identificadas se atribuían a la naturaleza biológica del ser humano (...), [lo que] incluía la transmisión hereditaria, los factores de maduración, y lo constitucional propio de cada individuo” (Talak, 2014a, p.51, el subrayado es nuestro).

La infancia habría funcionado como un espacio plausible de estudio a partir de la relación de la psicología –en su dimensión tecnológica-, la biología y el evolucionismo: comienza a cobrar cierto peso una perspectiva genética del desarrollo que es permeable a la intervención sociocultural y, por lo tanto, que incluye al ambiente en los modelos de causación de la enfermedad mental o desvío de los comportamientos. Dentro de esta perspectiva, el niño se ve afectado por determinados valores sociales, erigiéndose como un objeto que aún no posee la rigidez de los adultos. En ese sentido, permite un mayor campo de acción en el establecimiento de patrones normativos de conducta y, específicamente, de expectativas de rol acordes a la diferencia sexual entre varones y mujeres. Asimismo, las intervenciones sobre los niños amparadas en la psicología de la época también implicaban una determinada concepción de familia y en consecuencia la posibilidad de operar sobre ella.

A partir de los aportes de la antropología, según Carmen Reybet (2009), podemos pensar a la infancia como una

construcción socio histórica vinculada con la emergencia de instituciones de la modernidad destinadas a su cuidado/formación/supervisión/protección; esto es, toda una estructura de instituciones y saberes específicos dispuestos para

consolidar la especificidad de la infancia para definir los procedimientos orientados a su regulación, física y moral (p. 2).

Asimismo, la autora plantea que las concepciones respecto de la niñez se han centrado en las prácticas que se detienen en la dimensión del cuerpo físico de los niños: su cuerpo es pensado como incompleto, inmaduro afectiva y racionalmente, débil y en permanente indefensión. Así, se establece una demanda de intervención sobre la infancia por parte de los saberes psicológicos, así como por parte de la antropología, la medicina, la criminología, entre otros ámbitos del saber experto.

Según lo planteado por Carlos Figari (2009), a partir de fines del siglo XIX, en América Latina, el niño, “categoría hasta entonces secundaria, pasó a ser el material amorfo que podía tomar el molde deseado para la posteridad” (p.110). Ahora bien, su *plasticidad* no sólo implicaba una intervención estrictamente familiar sino también se constituía como un problema fundamental en la constitución del Estado Nación. En muchas ocasiones, los padres eran vistos como *malos educadores* por parte de las élites³ y era el Estado quien debía garantizar el sostenimiento del orden social a través de estrategias de intervención. Se estableció entonces una rutina de hábitos que “debía abarcar todos los aspectos de la vida infantil: la alimentación, el adiestramiento físico, la administración de sus tiempos” (p. 110). Desde los parámetros foucaultianos anteriormente presentados, se puede decir que se llevó a cabo un proceso de disciplinarización de la infancia, al mismo tiempo que se disciplinarizaron los saberes sobre su objeto de indagación, entre ellos la psicología.

³ Se utiliza la noción de élites tal como es propuesta por L. Losada (2012) en tanto amalgama un sector social relativamente heterogéneo que tuvo un rol destacado en la dirigencia nacional, compuesto tanto por figuras de la política, del mundo intelectual y de las altas esferas económicas y sociales.

Cabe aclarar que en la presente tesis se utilizará el criterio propuesto por las mismas fuentes primarias para definir la infancia: los niños en edad escolar⁴. Comprendido entre los 5 y los 13 años, el periodo propiamente infantil desplegaba el desarrollo de una serie de diferencias entre varones y niñas que constituyeron los parámetros psicológicos a partir de los cuales pensar la figura del “niño, varón y argentino” al que se refiere el título de esta tesis.

La infancia, era pensada como el periodo de la vida en que el sujeto se encontraba expuesto de manera más directa al influjo de la enfermedad mental. En función de ello, se pusieron en juego una gran variedad de estrategias psico-profilácticas que tomaron a la infancia como su objeto de intervención. Para poder ser exitosos en tales intervenciones, era necesario coordinar esfuerzos y trabajo entre actores sociales heterogéneos como las trabajadoras sociales, el trabajo en consultorios externos de atención por parte de los médicos, el trabajo de los educadores en la escuela, la acción de los pedagogos en la identificación de las diferencias individuales a partir de la experimentación en el laboratorio/escuela, etcétera. En los intersticios de todos estos ámbitos, la psicología infantil pudo ocupar ciertos espacios, configurando la producción de su conocimiento a partir de la relación con problemáticas sociales más amplias. La labor de los médicos, los criminólogos y los pedagogos a partir de los usos de los saberes de la psicología, permitió establecer una función de clasificación y derivación a instituciones de intervención sobre la infancia que nacieron en los albores del siglo XX. Algunos de los espacios en los que pudo vislumbrarse la institucionalización de la psicología y la psicopatología infantil fueron la creación en 1915 del Asilo Colonia Regional Mixto de Retardados, situado en Torres, Provincia de Buenos Aires, cuyas

⁴ Véase, por ejemplo, lo postulado por V. Mercante (1918/2014) sobre las distintas etapas del desarrollo, o los trabajos de R. Senet sobre la psicología del desarrollo del niño (1902, 1905, 1908a, 1908b, 1911a).

instalaciones complementaban las del Asilo de Reforma de Varones de Marcos Paz, inaugurado en 1903 (Borinsky, 2009).

Estudios de género y masculinidad(es).

Teniendo en cuenta los aportes de Kurt Danziger (1997/2018) la manera en que pensamos y elaboramos representaciones sobre la masculinidad podría ser puesta en relación con un momento y un lugar determinados, por lo que se encuentra sujeta al cambio histórico. Desde el enfoque planteado por Jaan Valsiner (2012), podríamos plantear que el lenguaje científico en el que se expresan las categorías de una disciplina supone la negociación de sus alcances. Este autor, en una comparación entre la psicología y la química, establece que, si bien comparten ciertas dificultades a lo largo de su historia para definirse como un conocimiento científico, la gran diferencia entre estas disciplinas del conocimiento es que la química ha logrado establecer distintas dimensiones del lenguaje en el que se expresa: desde el lenguaje corriente, del sentido común, hasta un lenguaje cada vez más abstracto, más ligado a la especificidad de la disciplina. La psicología, como parte de las estrategias de legitimación de la producción de saberes, habría hecho lo contrario. De este modo, el discurso de los saberes psicológicos, en función de sus posibilidades de expansión en el discurso social, habría establecido una sola dimensión de su terminología, homologando el lenguaje del sentido común con el lenguaje propio de su disciplina. En ese sentido, se habría hecho posible la proliferación de la psicología en distintos ámbitos de acción y aplicación.

Así, puede caracterizarse la manera en que se define la masculinidad, a partir de los usos que se dan de esta categoría en el lenguaje cotidiano. Hay que tener en cuenta el modo en que cierta comunidad establece acuerdos, convenciones, para determinar el carácter de las categorías psicológicas. Sin embargo, Danziger (1997/2018) advierte que

“aunque los psicólogos son convencionales en la definición de sus conceptos teóricos, actúan como un naturalista ingenuo respecto de los dominios que sus teorías tienen la intención de explicar. Tienden a proceder como si las categorías corrientes representaran clases naturales” (p.18). En ese mismo sentido podrían pensarse los estudios sobre la masculinidad desde una óptica *esencialista*: sostienen una esencia de la masculinidad, producto de las diferencias biológicas. En ese sentido la masculinidad es aquello que los hombres son (Connell, 1997).

Desde modelos más amplios, la categoría de género se puede concebir, como una construcción “que tiene que ser renegociada de situación en situación [pero cuya] impresión de estabilidad es crucial para el efecto ideológico del género” ((Brittan, citado en Millington, 2007, p. 28); como una construcción política desplazada hacia un núcleo individual e imperturbable y estable (Butler, en Millington, 2007). En ese sentido, es una operación discursiva que naturaliza las relaciones de género, que constituye como originario y prediscursivo al dato biológico de la diferencia sexual la cual se encarna en un ser humano individual y se pierde la dimensión construida de las relaciones de poder entre varones y mujeres. Sobre esta base, se montan una serie de discursos de pretensión científica que legitiman prácticas de desigualdad entre varones y mujeres que los estudios de género vienen a deconstruir y visibilizar

El análisis de Mabel Burin (1988) y de Irene Meler y Burin (2009) establece que el *género* como categoría de análisis *es* relacional: debe tenerse en cuenta que nunca se plantea de modo aislado sino formando parte de la relación entre lo femenino y lo masculino. De este modo, el género tampoco aparece desligado de otro tipo de determinaciones tales como raza, clase social, religión u otros. Las autoras, en coincidencia con el análisis de Michael Kaufman (1997), retoman la diferencia establecida por Robert Stoller en la década de 1960 entre sexo biológicamente

determinado y género, entendido como una construcción sujeta al ámbito cultural, diferenciándose de las perspectivas de la psico-biología evolucionista y del feminismo de la diferencia, cuya perspectiva esencialista de las relaciones de género no abrevaría en su carácter relacional.

A su vez, Elsa Dorlin (2009) enfatiza los modos en que la atribución de género puede tener efectos previos al del sexo biológico en tanto define, como sucede en el caso de la población *intersexual*, si el sujeto humano que nace *es* varón o mujer. Retomando el carácter históricamente construido de la categoría de género, puede ser pensado como una serie de prácticas sociales que definen lo masculino y lo femenino en un momento y lugar determinado. De este modo, y siguiendo el análisis de Ana Ostrovsky se puede la puede definir como

un conjunto social de prácticas interrelacionadas que en un particular momento histórico definen a lo masculino, a lo femenino y a lo *trans*. Estructurando relaciones de poder que se manifiestan tanto en las representaciones sociales y en las imágenes normativas como en la identidad personal y las configuraciones vinculares de los sujetos” (Ostrovsky, 2011b, p. 17).

Siguiendo esta línea de análisis, R. W. Connell (1997) plantea que la *masculinidad* sería un concepto inherentemente relacional. A diferencia de la relación entre hombres/mujeres, la masculinidad/feminidad daría cuenta de algo más que la diferencia biológica. Desde esta perspectiva, el género es pensado como una práctica social estructurada por la serie de interacciones entre mujeres y varones que definen cierto tipo de prácticas específicas organizadas en un lugar y momento determinados. De este modo, cualquier modelo de estructura de relaciones de género debería tener en cuenta ciertas dimensiones: las relaciones de poder que sostienen la subordinación general de las

mujeres en una estructura patriarcal; las relaciones de producción que delimitan una forma predeterminada de asignación de tareas y disputa de espacios; los vínculos emocionales y la relación con la sexualidad y su satisfacción. Así, el género se asumiría en cada persona a partir de los significados culturalmente establecidos al respecto de lo que es un *ser masculino o femenino*, a partir de complejos procesos que se llevan a cabo a lo largo del desarrollo. En ese sentido se constituye un “*gender work*”, entendido como “los procesos y prácticas mediante las cuales la sociedad crea y recrea en forma permanente los géneros y las relaciones entre estos” (Kaufman, 1997, p. 64). Al mismo tiempo que ese *trabajo* implica diferencias entre hombres y mujeres, el autor plantea que, al asumir sus roles de género, los hombres también *pagan un precio*, en tanto resignan la posibilidad de expresar ciertos contenidos emocionales como el placer de cuidar a otros, la empatía, la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino. El hombre se encuentra *alienado* al sistema de relaciones de género, aunque sosteniendo el entramado de relaciones de poder que, más allá del padecer que producen, lo dejan en un lugar de privilegio para el ejercicio de este.

Queda claro, asimismo, que la noción de género es insoslayable de una red de relaciones de poder entre varones y mujeres con determinada capacidad normativa que contribuye a construir una determinada identidad, más allá de la identidad sexual, o el ejercicio de la sexualidad. Esta relación de poder entre hombres y mujeres desconocería, al mismo tiempo, su carácter constructivo a través de la formulación de estas diferencias entre ellos basándose en los datos de la anatomía sexual, naturalizando tales diferencias, dando cuenta de la invisibilidad de una red de relaciones de poder con capacidad normativa de las configuraciones vinculares (Dorlin, 2009; Ostrovsky, 2011b).

Entendiendo al género como un patrón social, no podemos obviar su carácter de producto histórico y de *productor* de la historia. El establecimiento de las relaciones de

poder implicaría un sostenimiento del entramado social que privilegia el lugar de los varones y que ellos se encargan de sostener ya que le genera ciertos “dividendos” aunque estos modelos sean cada vez más flexibles y cuestionados/bles (Connell, 1997). Desde esta perspectiva, se podría dar cuenta de un acercamiento a las teorías *semióticas* sobre la masculinidad, que sería un sistema de diferencia simbólica que se instituye como tal en lo no-femenino. De este enfoque, puede derivarse un importante aporte: “la idea que un símbolo puede ser entendido sólo dentro de un sistema conectado de símbolos” (Connell, 1997, p.35). La masculinidad sería una “posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad, en la cultura” (p. 35).

En un análisis que recupera los desarrollos en la sociología acerca de la construcción social de la masculinidad, se establecería una doble operación en la cual se produce la diferenciación con el grupo de mujeres y la identificación con el grupo de varones (Marqués, 1997). Por un lado, las diferencias entre varones se reducirían para establecer un carácter de homogeneidad, en torno de un modelo de sujeto masculino. De este modo se conforma un *grupo de varones* que es relativamente homogéneo y que, en ese sentido, se constituye como una norma al respecto de la cual los hombres deben constituirse como tales. Por otro lado, se aumentarían las diferencias con las mujeres, sometidas al mismo proceso de homogenización, en tanto el grupo de mujeres sigue siendo relativamente estable y claramente diferenciado del grupo de varones. En sociedades patriarcales, sin embargo, estas diferencias funcionan sosteniendo desigualdades: las mujeres no sólo estarían constreñidas a sostener *roles femeninos*, sino también a ocupar *roles masculinos* cuando los varones fallan en su desempeño, sosteniendo su posición de subordinación. Desde esta línea de análisis, se plantea que

cuando los varones no pueden cumplir con los ideales sociales correspondientes a su género, las mujeres realizan esa serie de roles, pero de manera subrepticia. De este modo, se sigue sosteniendo el orden patriarcal ya que el hombre “debe creer que cumple como varón y para ello basta con que la mujer en ocasiones cumpla por él sin hacérselo notar” (Marqués, 1997, p. 30).

En otra línea teórica, diversos han sido los aportes que desde el psicoanálisis se han realizado al respecto de la masculinidad. A los fines del presente trabajo de investigación, se tendrán en cuenta sólo aquellos que plantearon la constitución de la masculinidad en su carácter relacional, más allá de los procesos psíquicos a través de los cuales pueda constituirse la subjetividad *sexuada*⁵. Entre ellos, cabe destacar el trabajo de Meler (2007) al respecto de los distintos sesgos androcéntricos de la teoría psicoanalítica freudiana que proponen una deconstrucción de los conceptos de Freud a partir de su historización y reformulación a partir del aporte de las teorías de género. Asimismo, Ariel Martínez (2010) analizó en profundidad las conceptualizaciones sobre la masculinidad presentes en el psicoanálisis norteamericano, en particular en la obra de Jessica Benjamin. Desde esta óptica teórica la masculinidad es pensada como un movimiento de repudio hacia lo femenino, lo que redundaría en el sostenimiento del sistema patriarcal de dominación masculina.

En su análisis al respecto del lugar de la homofobia como un componente básico de la constitución de la masculinidad, Michael Kimmel (1997) plantea la importancia de visibilizar la identificación entre el rol de género y la orientación sexual sostenida en prácticas homosociales de interacción entre varones que, a su vez, reproducen el entramado de relaciones de poder opresivas sobre las mujeres. En ese mismo sentido, la

⁵ Para una perspectiva psicoanalítica sobre la masculinidad, véase el trabajo de M. Schneider (2003).

masculinidad convencional podría ser pensada como una lucha constante de autoafirmación contra la amenaza de la dependencia con respecto del otro femenino. Estas líneas teóricas, basadas en el modelo de la relación del recién nacido con su madre, plantean que este movimiento de diferenciación implicaría una salida de la dependencia maternofilial inicial. (Millington, 2007). Desde esta perspectiva, *lo masculino* sólo puede ser pensado en relación con *lo femenino* de lo que debe diferenciarse. De este modo, la constitución de la masculinidad, pensada como una serie de prácticas de carácter exogámico orientadas hacia la sociabilidad entre varones, estaría enmarcada en la perspectiva de los estudios de género en tanto puede destacarse su carácter relacional.

Masculinidad convencional. Hegemonía y estudios históricos.

Desde este trabajo, se plantea la indagación de una *masculinidad “convencional/hegemónica”*, a diferencia de masculinidad(es) subalterna(s) que son pensadas a partir del modelo del déficit, teniendo en cuenta un sistema de relaciones de poder como lo es el patriarcado. La *masculinidad convencional* puede pensarse como un patrón específico de comportamiento social que sostiene determinado tipo de relaciones de poder y comprende aspectos aparentemente disímiles tales como: apariencia, imperativos morales, conductas sexuales, comportamientos sociales. En ese sentido, la *masculinidad hegemónica* sería aquella que ocupa un lugar privilegiado en un modelo dado de relaciones de género que se encontraría siempre en disputa⁶ (Connell, 1997). Lo masculino, entendido como un modo de legitimar las relaciones de poder instauradas en

⁶ Para un mayor desarrollo de los modelos hegemónicos y subalternos de la masculinidad, enmarcado en la problemática de la infancia y la escolaridad, véase el trabajo de P. Scharagrodsky (2007) en donde establece un recorrido respecto de las distintas conceptualizaciones de masculinidad y la importancia de concebir a la masculinidad como una categoría construida socio-históricamente.

el patriarcado capitalista de la modernidad aparecería como espacio de aventura y de descubrimiento, como el espacio público del poder que constituye los proyectos de civilización y sociedad (Millington, 2007); espacio privilegiado en el contexto político-social de la conformación del Estado Nación argentino en el periodo histórico en el que planteamos nuestra investigación. Características como el honor, la verdad, la coherencia y la racionalidad formarían parte de esta masculinidad hegemónica, teniendo en cuenta que, a partir del siglo XIX, se registra una pregnancia de la visibilidad del cuerpo físico individual en la identificación de tales dimensiones (Mosse, 1996).

Retomando los trabajos sobre antropología estructural de Claude Levi-Strauss, Meler (2012) señala el impacto de la división sexual del trabajo entre varones y mujeres sobre visiones hegemónicas respecto de la conceptualización del mundo laboral, solidarias con el orden patriarcal. En primer lugar, muchas de sus caracterizaciones se correspondieron con una división entre las tareas esperables para hombres y mujeres, estableciéndose una marcada división sexual del trabajo: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el ámbito doméstico. Esta división daría cuenta de la persistencia de un modelo de división de tareas entre los sexos que estructuraría la sociedad moderna.

En su análisis respecto de la crisis del ideal de masculinidad a partir del siglo XVIII, la filósofa e historiadora francesa Élisabeth Badinter (1993) también señala ese problema. Si bien dicha crisis comenzó a partir de los ideales de la Revolución Francesa, durante el s. XIX y XX, tanto en EE. UU. como en Europa, los movimientos de lucha por los derechos de las mujeres implicaron una serie de modificaciones al orden social que fue percibido como *amenazante* para los hombres. Junto con esta serie de procesos, también se tornaron problemáticas las modificaciones en el régimen laboral en tanto el trabajo se mecaniza, se *des-masculiniza*, ya no es necesario el tipo de actividades que los hombres solían efectuar, ligados al uso de la fuerza física. A fines del siglo XIX, y como

reacción ante esta tendencia, recrudeció la crítica de los movimientos feministas de la primera ola y se sostuvo y legitimó la relación de subordinación a partir de la producción de conocimiento científico: en particular a partir de teorías evolucionistas que justificaban la *inferioridad* de la mujer al ponerla en serie con el resto de los animales de la cadena evolutiva. La reconfiguración de la figura del hombre-padre como un sujeto distante - propio del estilo de trabajo del capitalismo moderno-, puede considerarse como una de las formas de sostener el orden patriarcal y la ostentación de poder de los hombres: surge el ideal masculino como aquel que hace referencia a la exaltación de la energía, la fuerza y el autodomínio. Siguiendo este ideal, nacen instituciones como los “*boy scouts*” que implican un espacio de socialización entre varones que cultiva las relaciones de competencia a partir de la implementación de deportes en equipo que requieren de pruebas, desafíos, disciplina, rigor moral y los alejaba de figuras femeninas (como se daba en la socialización *primaria* a manos de las madres). El rol que tuvo el esculatismo en la cultura infantil de principios de siglo implicó una serie de valores específicos, ligados al trabajo físico, el honor y el respeto por las figuras de autoridad que, articulada con la función escolar, determinaba una serie de características propias de los varones (Benítez, 2016; Bisso, 2014, 2015; Méndez y Scharagrodsky, 2016; Scharagrodsky, 2006a). Asimismo, dentro del campo de la historia de la educación física, se han trabajado los modos en que se fue moldeando el cuerpo infantil en función de un proyecto de nacionalización argentina (Andrada y Scharagrodsky, 2003; Scharagrodsky, 2001, 2006b, 2014). Junto con la educación física, es importante destacar el lugar que ocupó el deporte como organizador de los ideales de masculinidad, en particular la constitución del fútbol como *deporte nacional*, lo que ayudó a configurar una especificidad en la masculinidad argentina (Archetti, 1995/2017, 1997/2017, 1998/2017, 2001/2017, 2008; Armus y Scharagrodsky, 2013).

A diferencia de los modelos anglosajones y europeos que se centrarían en la pregnancia de la dimensión racional de la masculinidad y la importancia del autocontrol de las conductas, según el análisis que Mark Millington (2007) realiza sobre las obras canónicas de la literatura latinoamericana en las primeras décadas del siglo XX, podríamos plantear que

la forma de masculinidad tradicionalmente hegemónica en América Latina ha sido el machismo: alarde vigoroso de la fortaleza física, capacidad de aguantar condiciones adversas (tanto físicas como sociales); agresividad; despreocupación por los riesgos y las consecuencias de las acciones; defensa meticulosa del amor propio; (...) competitividad con otros hombres; afirmación de la superioridad; temor a la ternura y la vulnerabilidad (...). También es importante enfatizar la dimensión de la actuación pública en el machismo: los machos tienen que *ser vistos* por los otros como autoritarios y agresivos (p.44-45).

La masculinidad así planteada funcionaría como un patrón normativo en tanto los saberes expertos de la ciencia legitiman ciertas prácticas sociales más amplias para sostener un *status quo*, propio de las sociedades capitalistas y patriarcales. Sin embargo, tal como se ha expuesto a lo largo del presente apartado, los modelos de masculinidad hegemónica deben ser pensados de manera situada, en un lugar y tiempo de determinados. Del mismo modo estos modelos, tal como puede verse en las caracterizaciones precedentes, implican rasgos heterogéneos que se ponen en tensión.

Marco metodológico y presentación del corpus de fuentes.

Teniendo en cuenta lo planteado por H. Klappenbach (2014), la metodología de trabajo específica puede plantearse en diversas etapas consecutivas. Primeramente, se procedió al establecimiento de un corpus documental producto de un relevamiento exhaustivo de fuentes primarias y secundarias relevantes para la presente investigación. La misma se delimitó a partir de la definición del objeto de indagación, así como de las hipótesis iniciales ya detalladas anteriormente. Entre las revistas pedagógicas más importantes de la época, pueden mencionarse *El Monitor de la Educación Común* y los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, que han sido de gran relevancia no sólo en este ámbito sino también en su relación con la psicología de los escolares.

El Monitor de la Educación Común, órgano de difusión oficial del Consejo Nacional de Educación, fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en septiembre de 1881 y se publicó ininterrumpidamente hasta 1949. Orientada a pedagogos, maestros, funcionarios y diversos actores del ámbito educativo, se constituyó como un medio de gran difusión de las políticas públicas implementadas por el Estado-Nación argentino. A lo largo de sus páginas pueden encontrarse referencias a publicaciones extranjeras, comentarios sobre el ámbito educativo nacional, reglamentos, actas, así como una amplia producción sobre la psicología de la época.

Dividida en varias secciones, se incluían cartas a maestros y alumnos, ejercicios para llevar a cabo en el aula, sugerencias para trabajar con alumnos, docentes y familias, así como todos los documentos oficiales del Consejo. Dentro de estos documentos, se encontraban también conferencias dictadas por diferentes maestros y representantes gubernamentales de gestión educativa que ilustraban las problemáticas de la enseñanza y las relaciones entre la escuela y el hogar. A partir de un intercambio epistolar bastante fluido, *El Monitor* reproducía consultas de todos los rincones del país respecto de cómo

llevar a cabo el proyecto educativo propuesto por las élites, cumpliendo un papel muy importante en la puesta en práctica y en la consolidación de políticas educativas homogéneas en todo el territorio nacional. Además, incluyó las publicaciones periódicas de Buenos Aires, así como una sección de Higiene a cargo de médicos y sanitaristas argentinos. En ese sentido, se transformó en un espacio “portador de saberes específicos e informaciones estadísticas y generales sobre educación, los que difundieron formulaciones, conceptos y elecciones teóricas o político-ideológicas de las tendencias pedagógicas circulantes y configuraron, en confluencia a otras prácticas editoriales paralelas, una fecunda pluralidad de discursos” (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2014, p. 100).

La revista educativa *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* fundada por Víctor Mercante (La Plata, 1906-1914) y su continuación en los *Archivos de Ciencias de la Educación* (La Plata, 1914-1920), fueron el órgano oficial de difusión de los trabajos realizados en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Junto con la *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencia y Educación* fundada en 1915 por José Ingenieros, se convirtieron en una referencia ineludible para educadores a la hora de recabar datos sobre el desarrollo de los saberes psicológicos en los que se pretendía basar la educación. Estas revistas de alcance nacional fueron el lugar en que se plasmaron los proyectos educativos de Víctor Mercante, Rodolfo Senet, José Ingenieros, entre otras figuras destacadas de las élites intelectuales. Si bien la Sección Pedagógica tenía como función principal la formación de profesores, en las páginas de los *Archivos* se trabajaron cuestiones teóricas y prácticas sobre la relación entre psicología y pedagogía, especialmente la utilización del método científico en la educación. Asimismo, se adelantaron muchos de los resultados sobre la psicología diferencial entre niños y niñas que eran provistos por los estudios de sus aptitudes

individuales, en función de un proyecto mayor de transformación educativa global (Talak, 2008). A partir de 1914, la Sección Pedagógica se transformó en la Facultad de Ciencias de la Educación, dándole un marco institucional más relevante a estos desarrollos teórico-prácticos. En ese sentido, es de destacar los lazos entre este centro de producción de conocimiento con publicaciones e instituciones extranjeras, a partir de la publicación prácticamente simultánea de artículos de autores de la talla de Pierre Janet o Sante de Sanctis. A partir de la crisis del modelo experimental, producto de la incorporación de perspectivas más filosóficas y la jubilación de Mercante en 1920, la Facultad se transformó en Humanidades y Ciencias de la Educación con un mayor desarrollo en temas de historia y de filosofía (Dagfal, 2014).

El lugar ocupado por estas publicaciones en el sistema de producción de saberes sobre la educación puede ser pensado como un signo de los cambios producidos a fines del siglo XIX en la región y del lugar que comienza a tomar la educación inicial y primaria en el proyecto de constitución de la Argentina como un Estado-Nación. La posibilidad de crear una mano de obra que respondiese a los ideales de conformación de un Estado-Nación a partir de una base heterogénea pero cuyos objetivos fuesen similares, tenía un lugar destacado en la formación de los niños. De este modo, la diversidad cultural existente en la Argentina era vista como amenazante para el orden social y se desarrolló toda una serie de políticas públicas para poder contrarrestar esa situación. Este proceso de homogenización se vehiculizó a través del ámbito escolar, a partir de la utilización de la psicología como campo legitimante de la pedagogía (Vicari, 2014). En una relación de dependencia mutua, se fueron desarrollando los saberes técnico-científicos que, a partir de la conformación de los Estados-Nación, sirvieron para legitimar las acciones llevadas a cabo por las élites políticas a partir de un fundamento racional y comprobable. Asimismo, las comunidades científicas necesitaron de la organización estatal para

consolidarse y poder institucionalizarse en una nueva división general del trabajo. Este proceso permite visibilizar, a partir del análisis historiográfico, un vínculo constitutivo entre algunos modos de producir conocimiento y su institucionalización, por una parte, y la conformación de una clase dirigente y el Estado, por otra (Plotkin y Zimmermann, 2012). Retomando la idea previamente presentada respecto de un proceso de doble disciplinarización, la psicología pedagógica se fundamentó, al mismo tiempo, como un campo específico de saberes y como una serie de estrategias de intervención sobre el cuerpo infantil. De este modo, las páginas de *El Monitor* y *Los Archivos* versan no sólo sobre el proceso de organización de la burocracia educativa nacional sino también sobre la figura del niño y los mecanismos para su ordenamiento moral, afectivo y físico. Deberá tenerse en cuenta que el modelo legitimador de los saberes psicológicos del periodo analizado funcionó de modo general para el resto de la ciencia y estuvo sostenido eclécticamente desde la yuxtaposición de distintas teorías: la biología evolucionista neolamarckiana, la teoría de la evolución, los primeros desarrollos de la eugenesia, el modelo utilitarista y sus correlatos en el campo de las ideas sobre el hombre. Teniendo en cuenta la relación entre psicología, pedagogía y la medicina social cobra particular relevancia la edición mensual de la *Revista de Higiene Escolar* en las páginas de *El Monitor*. La educación de los niños debía seguir los preceptos de la higiene, que desde los saberes médicos y pedagógicos aspiraba a cumplir “la promoción de los criterios médicos sobre los hábitos de la vida escolar y la cotidiana, y el combate del alcoholismo y tabaquismo” (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2014, p. 102). En ese sentido, la higiene –en un sentido amplio, y propio del ámbito físico, moral y psíquico– será un precepto rector que articulará las tareas de la escuela y la familia.

Tal como fue presentado al comienzo de la tesis, además de las publicaciones de tipo educativo, también será relevante el análisis de *Los Archivos* y la *RCPML*. *Los*

Archivos -y sus sucesivas reformulaciones- fueron el órgano oficial de difusión del Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional y se constituyeron en un espacio privilegiado para la producción de saberes expertos en el entrecruzamiento del campo psiquiátrico-médico, el del derecho y de la psicología. Se publicaban en sus páginas desde pericias médico-legales hasta directivas sobre cómo rehabilitar a los delincuentes y recomendaciones sobre intervenciones médicas, sociales y políticas. Esta publicación, de alcance continental, fue uno de los espacios en que la psicología de la época pudo desarrollarse, entendida como un saber que floreció a partir de sus relaciones con la medicina, el derecho y la pedagogía. La publicación y el alcance de *Los Archivos* pueden pensarse como un indicador de la constitución y el crecimiento del campo criminológico en la Argentina, ilustrando los cruces entre los saberes psicológicos y el campo social. Pensada como un proyecto para darle difusión a los saberes psiquiátrico-criminológicos a lo largo todo el continente americano y con cierta llegada a Europa, participaron tanto médicos como abogados y otros actores del mundo criminológico-legal tales como directores de asilos o prisiones. Su carácter internacionalista, así como su consistente publicación a lo largo del período analizado, hacen de esta revista un caso ejemplar del empeño de los intelectuales argentinos de las primeras décadas del siglo XX en establecer un espacio de producción de saberes de carácter científico (Mailhe, 2014). Si bien los comienzos de la publicación apuntaban a establecer un marco teórico más homogéneo respecto del problema de la delincuencia y el estudio psicológico del criminal, a medida que la publicación fue reformulándose las teorizaciones e intervenciones tuvieron un carácter más heterogéneo, encontrándose definiciones dispares sobre las causas de la criminalidad y su relación con un fundamento basado en determinadas enfermedades mentales y su posterior tratamiento. De este modo, también se tomaron diversas líneas teóricas que incluyeron la neurofisiología, los desarrollos del darwinismo social y la teoría

de la degeneración (Dovio, 2013). Los autores que publicaban en *Los Archivos* y en la *RCPML*, además de producir conocimiento sobre sus especialidades, eran funcionarios de la esfera de la administración pública al momento de publicar sus ideas por lo que estos saberes tenían un campo específico de acción. Es por eso por lo que la constitución de este corpus documental incluyó también algunos de los libros y diversos escritos de los autores más relevantes de la época que publicaban tanto en *El Monitor*, como en *Los Archivos de Pedagogía*, *Los Archivos de Psiquiatría*, *Los Anales de la Sociedad de Psicología*, entre otras.

A partir de la selección de estas fuentes, se constituyó un corpus relativamente heterogéneo que permitió analizar las condiciones de producción de los autores analizados y los modos de circulación, recepción y difusión de los saberes psicológicos. Como un trabajo conjunto, este análisis implicó tener en cuenta los procesos políticos y sociales que lo atraviesan. Una vez concluida la selección de las fuentes, se produjo su análisis propiamente dicho y se pudo jerarquizar las mismas para poder comenzar con la confrontación de estas con las hipótesis planteadas. En ese sentido, se retomó la perspectiva de las historias críticas de la psicología que abrevan en la construcción de los objetos historiográficos a partir de sus relaciones con un momento y lugar determinados, con una comunidad de especialistas que define sus objetos de indagación en sus propios términos, con el reparo de no caer en anacronismos o de plantear categorías extemporáneas a las fuentes primarias ((Danziger, 1984, 1997/2018; Klappenbach, 2014). De este modo, se plantea la importancia de entender a la psicología como objeto de indagación histórica en términos plurales, mostrando las múltiples tensiones que definen a la psicología, poniendo en valor la idea de la diversidad en la propia disciplina (Smith, 1997; Vezzetti, 2007).

El enfoque epistemológico-metodológico adoptado es el de la historia disciplinar, teniendo en cuenta las diversas caracterizaciones del término disciplina que pueden rastrearse en el campo de la filosofía de la ciencia y en trabajos de inspiración foucaultiana.

Siguiendo los planteos de Fernando Vidal (2011), una disciplina sería una estructura intelectual y social en la que una serie de individuos define un conjunto de reglas, de problemas, de debates y desacuerdos alrededor de un conjunto de saberes. Una disciplina tiene, a su vez, un conjunto de publicaciones especializadas, modos específicos de circulación del conocimiento, así como personas reconocidas en su estatus de autoridad e instituciones que se dedican a la enseñanza y difusión de sus ideas. Deben tenerse en cuenta, entonces, las divisiones que los propios actores imponen en un campo de saber determinado, recuperando la posibilidad de demarcar un determinado tipo de problemas. De este modo,

una disciplina afirma una identidad cognoscitiva, la unidad y la coherencia de «sus orientaciones intelectuales, sus esquemas conceptuales, sus paradigmas, sus problemáticas y sus herramientas de investigación». A la vez debe hallar una identidad social «bajo la forma de sus ordenamientos institucionales superiores» (Merton, 1979). Finalmente debe adquirirse una identidad histórica, la reconstrucción de un pasado disciplinario al cual en principio todos los miembros de una comunidad científica estarán de acuerdo en pertenecer (...). El proceso de institucionalización implica actos de rechazo: las disciplinas adquieren su identidad no sólo mediante afirmaciones sino también mediante negaciones (...). Para esas estrategias de inserción y de elusión, la reputación de la disciplina es de suma importancia: habitualmente la identidad cognoscitiva, la identidad social y la identidad histórica se

forman según el modelo de alguna disciplina de mucho prestigio (Lepenes en Rorty, Schneewind & Skinner, 1990, p. 187).

Desde esta perspectiva, se hará hincapié en los marcos en los que ciertas ideas y teorías se produjeron, así como en los dispositivos que las legitiman como pertenecientes al ámbito de la psicología. La delimitación disciplinar implica la definición de un campo de objetos de indagación y de un conjunto de métodos y de proposiciones consideradas como verdaderas. Por lo tanto, se propone dar cuenta del proceso en que ciertas reglas y definiciones de técnicas y de instrumentos se van transformando en un sistema cuya validez no se encuentra determinada por un sujeto en particular, sino que fija sus propios límites –en constante reactualización- y por lo tanto su identidad (Foucault, 1992).

Estudios anteriores plantearon que la psicología de principios del siglo XX en la Argentina puede definirse como una disciplina académica, a pesar de no estar profesionalizada ni contar con carreras de psicología en las universidades. En ese sentido, la conformación de una disciplina académica no implica necesariamente una práctica profesional específica sino más bien una serie de relaciones entre saberes que se articulan en discursos y prácticas de enseñanza, junto con un ámbito de aplicación que puede ser más o menos amplio (Talak, 2008). En función de esas relaciones, la psicología se desarrolló como un discurso de saberes que no puede pensarse si no es en relación con otros discursos: la pedagogía, la medicina social, la psiquiatría, la pediatría, la medicina legal, entre otras. En esta red de relaciones se fue perfilando su injerencia a partir de los usos que tuvo en el marco de prácticas más amplias, tanto a nivel experto como social más amplio. Se ha recuperado una perspectiva historiográfica que, formando parte de una historia de las ciencias, de cuenta del proceso de institucionalización de la psicología y, por lo tanto, la definición de sus objetos de indagación, instrumentos conceptuales y de

un horizonte teórico de inscripción (Castro, 2004). Desde estos postulados, se considera a la historia de la psicología como una vía de análisis de las maneras en las que cierto grupo de individuos delimitaron determinadas formas de producción de saberes estableciendo los criterios de verdad con los que se construyen tanto los objetos como las metodologías de estudio en un momento histórico determinado (Rose, 1996). Un análisis de tales características es solidario con la idea de una psicología pensada en su dimensión epistemológica y tecnológica. Así, el proceso de disciplinarización de la psicología en la Argentina habría establecido determinados parámetros específicos sobre cómo producir conocimiento científico y, al mismo tiempo, habría definido un modelo ideal de subjetivación para quienes eran objeto de esos saberes. Dentro de esos objetos de conocimiento, la infancia será particularmente susceptible a las intervenciones científico-psicológicas, lo que será desarrollado a lo largo de la presente tesis.

Antecedentes del tema.

En términos generales, para la realización del presente trabajo se tendrán en cuenta diversos antecedentes que abordaron la historia de la psicología en el periodo. Entre ellos pueden mencionarse las tesis doctorales y escritos varios de Ana María Talak (y cols.) (1999, 2000, 2001, 2008, 2014a, 2014b, 2015, 2016) así como de Alejandro Dagfal (2009); Mariano Ben Plotkin (2003); Hugo Klappenbach (1999, 2001, 2006, 2013); y Hugo Vezzetti (1983; 1988; 1996; 2007). Estos trabajos, han planteado una serie de problemas relevantes para la presente tesis, entre los que pueden destacarse el proceso de conformación de la psicología como disciplina académica y los «usos» de la psicología en el periodo abordado, la constitución de la infancia como objeto de indagación de la psicología, la recepción del freudismo y el psicoanálisis en nuestro país y los debates respecto del modelo higienista y la higiene mental. Tanto las tesis doctorales de Marcela

Borinsky (2009), Florencia Macchiolli (2010) Ana Ostrovsky (2011b), Ana Briolotti (2018) y Victoria Molinari (2019) constituyen una referencia directa para el trabajo que nos proponemos ya que han trabajado especialmente la figura del niño y su familia en relación con los usos de los *saberes psi* en los ámbitos clínico-médicos y pedagógicos. Sus aportes permitieron definir de modo más acotado las temáticas presentadas en esta tesis en tanto se ocuparon de problemas asociados a los planteados aquí: los primeros dispositivos de tratamiento psicológico y psicoanalítico en la infancia, las relaciones con la educación escolar, con la pediatría en la primera infancia y el rol de los médicos en relación con la psicología, la conformación del campo de estudios sobre la inteligencia y la constitución de la familia como objeto de indagación psicológica. Asimismo, se consideran muy significativos los aportes de Marcela Nari (2004), en tanto muestran un universo de políticas públicas que se enlazan con prácticas de crianza y saberes profesionales y de Sandra Carli (2005), quien desde la historia de la educación permite dar cuenta de las conceptualizaciones sobre la infancia que se tenían en el período abordado, así como las propuestas pedagógicas diseñadas en función de tales saberes sobre los niños y niñas. Del mismo modo, los trabajos de Juan Carlos Volnovich (1999) e Isabella Cosse et. al. (2011) se han ocupado de la infancia y su relación con diversas ramas del saber, en tanto se postula a la misma como una construcción histórica y social. De este modo, la perspectiva histórica sobre la subjetividad infantil es un aporte importante ya que define uno de los campos con los que esta tesis pretende establecer diálogos. Los aportes sobre la delincuencia infantil y juvenil que ha mostrado Lila Caimari (2012), funcionan en un mismo sentido. La historia de las prácticas criminales y la institucionalización del campo de la medicina legal forman parte de la base a partir de la cual se han recortado una serie de problemas respecto del niño varón y, por lo tanto, su importancia es insoslayable.

Desde una perspectiva extra-disciplinar, también se han ocupado del problema de las masculinidades los trabajos de Gabriela Polit Dueñas (2008) respecto de la literatura latinoamericana y la compilación de Carolina Rocha (2013) sobre literatura, cine y masculinidades. Si bien no son trabajos específicos sobre la historia de la psicología, sus análisis sobre producciones culturales, prácticas sociales y espacios de sociabilidad de los varones argentinos en el período analizado se transforman en un marco a partir del cual pensar las problemáticas desarrolladas en esta tesis. Junto con los trabajos de Sandra Gayol (2000, 2008) que se han centrado en la constitución de espacios de sociabilidad de los varones argentinos entre fines del siglo XIX y principios del XX, forman parte del incipiente campo de los *men's studies* en la Argentina, por lo que su producción es relevante para esta investigación. Para poder dar cuenta del campo de problemas intelectuales, políticos y sociales del periodo también debe destacarse la labor de Gabriela Nouzeilles (2000), Beatriz Sarlo (1988) y Oscar Terán (2008; 2012) que pudieron caracterizar el periodo propuesto en articulación con el campo intelectual, político y médico.

Respecto de los desarrollos de los estudios sobre masculinidades a nivel internacional, además de los que ya han sido trabajados en detalle en los apartados anteriores, caben destacarse los clásicos trabajos de R. W. Connell (1995/2003), de D. H. J. Morgan y Jeff Hearn (1990) y de George Mosse (1996). Estos libros fueron la base a partir del cual se fueron desarrollando gran parte de los *men's studies*, a tal punto que en 1998 se creó la revista *Men & Masculinities (JMM - SAGE)*, que sigue publicándose en la actualidad y que está dedicada a los estudios sobre la(s) masculinidad(es) desde una perspectiva interdisciplinaria. En los últimos años, el campo de estudio de género se ha abierto a nuevas consideraciones, orientando trabajos en distintos ámbitos disciplinares que se han ocupado del problema de las masculinidades desde una perspectiva actualizada

(Aresti, 2001, 2010; Aresti, Peters y Bruhne, 2016; Carabí, Armengol, y Udina, 2015; Euba, 2010; Gil Calvo, 2006; González Núñez, 2009; Gutiérrez Lozano, 2008; Kimmel, Hearn y Connell, 2005; Moll Galmés, 2016; Nash, 2014; Peluffo y Sánchez Prado, 2010; Salazar Benítez, 2013; Stein, 2015; Valcuende del Río y Blanco López, 2003). En los casos precedentes, debe tenerse en cuenta que gran parte de los trabajos señalados se han ocupado del campo de las masculinidades señalando problemáticas sociales muy diversas, pero desde una perspectiva centrada en la actualidad.

Respecto de la temática de las masculinidades en nuestro país, los problemas analizados en la presente tesis se constituyen en una gran área de vacancia. Si bien el campo de las masculinidades o *men's studies* se fue consolidando en la última década, prácticamente no ha habido trabajos que se ocupasen del cruce entre psicología, infancia y masculinidades desde una perspectiva histórica. Sí se han realizado, tal como se ha planteado anteriormente, trabajos sobre historia de las infancias que han tematizado las especificidades de los niños varones y constituyen un aporte central para la presente tesis. Los mismos se centraron fundamentalmente en la historia de la educación física y en estudios antropológicos sobre el deporte y la constitución de la masculinidad (Archetti, 1995/2017, 1997/2017, 1998/2017, 2001/2017, 2008; Armus y Scharagrodsky, 2013; Pablo Scharagrodsky, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2014). Sus aportes se retomarán a lo largo de la tesis teniendo en cuenta la importancia de la dimensión del cuerpo y la actividad física en la definición de los parámetros de masculinidad en los niños y jóvenes varones. También se han realizado una serie de estudios respecto de la criminología y la sexualidad a principios del siglo XX que, si bien no han sido específicos respecto de la infancia y las masculinidades, sí constituyen un nutrido análisis de las categorías psicológicas en clave de género (Ben y Acha, 1999, 2001). Asimismo, se ha trabajado la cuestión de las masculinidades desde perspectivas que destacaron la mirada médica y

social respecto de la homosexualidad o prácticas sexuales no hegemónicas en el período analizado, entre las que deben destacarse los trabajos de Daniel Bao (1993), Pablo Ben (2007, 2009, 2013), Omar Acha, en colaboración con Pablo Ben (2004/2005), Carlos Figari (2009), Jorge Salessi (1995) y Osvaldo Bazán (2006). En estos trabajos, se ha focalizado el análisis en la historia de la homosexualidad, entendida como una práctica social atravesada por una mirada médico-patológica. De este modo, sus aportes son relevantes en tanto muestran un campo de problemas que articulan el ejercicio de la sexualidad y su relación con saberes disciplinares de la medicina legal, la medicina social y las contribuciones de la psicología. Finalmente, es destacable el trabajo de sistematización respecto de los estudios sobre la masculinidad en nuestro país realizada por Santiago Joaquín Insausti y Jorge Luis Peralta (2018). Desde una perspectiva amplia, recopilan de manera detallada los estudios del campo cultural, artístico, sociológico, antropológico e histórico y se constituyen en un aporte inestimable para el incipiente campo de trabajo de las masculinidades en la Argentina.

Estructura de la tesis.

La tesis está dividida en cinco capítulos y la presente introducción teórico-metodológica. En el primer capítulo se trabajará sobre las relaciones entre educación, psicología y nación, desarrollándose los modelos teóricos presentes en esa relación. Asimismo, se presentará y analizará la figura del niño alumno como parámetro de la normalidad del desarrollo infantil. De este modo, se explorarán las caracterizaciones del niño a partir del análisis de publicaciones pedagógicas especializadas, así como las ideas respecto de la infancia que pueden rastrearse en distintos documentos educativos - formales e informales-. Estableciéndose un campo fecundo como el de la “psicología pedagógica” se presentarán los modos en que la psicología de base naturalista y

cientificista funcionó como un marco para las intervenciones en la escuela y, por consiguiente, su impacto en las prácticas de crianza.

A partir de la presentación de las relaciones entre psicología, pedagogía y Nación, el segundo capítulo trabajará específicamente sobre la idea de una educación “para varones” fundamentada en el conocimiento psicológico del niño en relación con un fin útil para el progreso social. Asimismo, se presentarán las teorizaciones sobre el desarrollo y el juego, pensada como la actividad “natural” del niño. Se hará hincapié en las tensiones respecto del papel que el juego ocupaba en las actividades del niño varón y las estrategias psico-pedagógicas llevadas a cabo por un nuevo grupo de actores sociales: los expertos-maestros. Se indagan, entonces, las relaciones entre el ámbito escolar y el hogar, en función de las preocupaciones concernientes a la conformación del Estado Nación argentino.

En el tercer capítulo, se presentarán los fundamentos sobre la medición de las aptitudes en los niños varones y las teorizaciones derivadas de los modelos experimentales de la época. En este punto, se recuperarán los estudios empíricos llevados a cabo en los distintos laboratorios psicológicos en el período analizado y la constitución de una idea de *mentalidad* a partir de dichos estudios. La escuela, como modelo de laboratorio cumplió un rol fundamental, proveyendo los objetos de estudio y los instrumentos necesarios para llevar a cabo un proyecto de psicología científica. En dicho espacio, también se analizaron las diferencias respecto de la inteligencia, la memoria, la percepción, el lugar de la imaginación y las posibilidades de creatividad en función de los modelos de masculinidad y feminidad presentes en las dimensiones socioculturales. A partir de lo desarrollado en estos primeros capítulos puede decirse que el *alumno* habría sido el modelo imperante de la *normalidad*, entendida a partir de la caracterización de sus

actividades, diferenciadas por sexos, así como sus criterios de educabilidad acorde a su *naturaleza*.

A lo largo del cuarto capítulo se desarrolla la figura del *niño delincuente u ocioso*. Se tendrá en cuenta la problemática de la *cuestión social* en función de una doble caracterización del niño: en peligro y peligroso. De este modo, se pondrán de relevancia las interacciones entre el ámbito médico, el psicológico y el jurídico en la constitución de la primera medicina legal infantil, que producía y utilizaba saberes psicológicos. Así, se presentarán los distintos modelos de clasificación de la infancia criminal, abandonada o antisocial a partir de los conocimientos psicológico-médicos que se producían en la época. Asimismo, este capítulo dará cuenta del impacto del modelo médico para pensar las clasificaciones etiológicas del delito y su correspondiente tratamiento, en particular respecto de los casos de delincuencia en niños varones, en los que se encuentra cierta especificidad. En este punto, será crucial la relación con los conceptos de “anormalidad” y de “reeducación”, teniendo en cuenta un pasaje del modelo punitivo de intervención hacia uno más centrado en las capacidades de rehabilitación social de los niños.

El capítulo quinto, referido al ámbito de la sexualidad, se mete de lleno en la cuestión de la crisis puberal y el impacto que tiene en la educación, costumbres y conductas de los niños. En particular, se tendrán en cuenta los modelos médico-patológicos para pensar el desarrollo de la sexualidad en los varones y sus relaciones con la vida adulta. De este modo, se presentarán los problemas que presentaba la pubertad y la emergencia de la sexualidad para médicos y educadores: las relaciones entre sexualidad y educación, el problema de la iniciación sexual de los adolescentes en el ámbito prostibulario y las consecuencias para la higiene social. Así, se analizarán las costumbres sociales y las ideas sobre el matrimonio, el donjuanismo y la selección sexual, que establecían determinados parámetros para definir la masculinidad hegemónica-deseable

y el impacto de estos modelos para pensar su reverso: las psicopatías sexuales. Siguiendo los criterios del higienismo, se tendrán en cuenta los criterios de delimitación entre el adolescente sano y el anormal, en especial en lo concerniente al problema del onanismo y la inversión.

Capítulo 1. El niño alumno.

En el presente capítulo de la tesis se plantearán las relaciones entre la producción de saberes en la psicología y el ámbito educativo para poder dar cuenta de las especificidades del impacto de los saberes psicológicos sobre la educación de los niños varones. Desde el análisis de publicaciones oficiales y nacionales, se mostrará el surgimiento de un nuevo campo de intersecciones: la psicología pedagógica en clave nacional. Así, este primer capítulo es de carácter general y servirá como una base al análisis realizado en los capítulos precedentes que abrevan en la especificidad de cómo la psicología pedagógica se ocupó de los niños varones. La hipótesis que articulará los distintos puntos del presente capítulo es que la relación de los saberes psicológicos con los proyectos e intervenciones pedagógicas “oficiales” contribuyó a definir los parámetros de normalidad de los niños varones sintetizada en la figura del niño alumno. Esta definición fue solidaria con un proyecto de progreso nacional, que pretendió llevarse a cabo a partir de la legitimación de saberes psicológicos desde parámetros científicos naturalistas y evolucionistas heterogéneos. Este proceso, implicó la creación de nuevos expertos que mediatizaron las relaciones de crianza a partir del entrecruzamiento de los saberes psicológicos, la pedagogía y los modelos biologicistas que se sostuvieron a partir de la relación entre herencia, constitucionalidad y ambiente.

En primer lugar, se establecerán los nexos generales entre estas esferas del conocimiento, en relación con el orden social y la constitución del Estado-Nación argentino. En ese sentido, se entiende que la producción de saberes en la psicología fue participante de procesos más amplios tales como la constitución de una idea de nacionalidad a partir de las transformaciones sociales que se dieron en la primera treintena del siglo XX.

En segundo lugar, se discutirá el impacto de los modelos científicos de la época para la producción de conocimiento psicológico; en particular se tendrán en cuenta los modelos evolucionistas y naturalistas que pretendían darle legitimidad a las intervenciones pedagógico-psicológicas sobre los niños. Así, conceptos como el de *utilidad*, retomados a partir de una lectura spenceriana de la teoría de la evolución habrían sido la matriz para sostener y legitimar las intervenciones sobre los niños y las teorías sobre cómo deben ser educados. En ese sentido, se destacará la constitución de una figura privilegiada de intervención: el niño alumno varón, pensado como el parámetro de normalidad en la infancia.

En tercer lugar, se presentarán las operaciones de circulación y traducción de tales saberes en ámbitos intelectuales y legos, teniendo en cuenta el lugar de las familias en la educación de los niños y la constitución de un nuevo grupo de injerencia: los expertos. De este modo, se presentarán las formas de mediatización de los saberes psicológicos producidos por las élites intelectuales a partir de la aplicación de éstos en la escuela a través de la figura de los maestros. Ellos debían mediar entre una serie de teorías sobre la educación de los niños y niñas y los saberes que tenían las familias respecto de su crianza. Este análisis estará atento a la dimensión de las relaciones de poder que subyacen a estos entrecruzamientos. Asimismo, se planteará cuál es el lugar que quedaba habilitado para los niños en esa ecuación.

Finalmente, se hará la presentación de las fuentes primarias trabajadas, teniendo en cuenta que las mismas han constituido un corpus específico de conocimiento que permitió definir un ámbito específico de trabajo: la psicología pedagógica. En función de esta presentación más general, a lo largo de los siguientes dos capítulos se trabajará a partir del eje de relaciones entre la psicología y los proyectos educativos oficiales, teniendo en cuenta las características diferenciales entre varones y mujeres.

Educación, Psicología y Estado-Nación.

A fines del siglo XIX y principios del XX, como producto del desarrollo económico y la masiva inmigración, se generaron en la Argentina nuevos problemas que constituyeron un tema central de discusiones para las élites intelectuales del país (Grejo, 2009). Por un lado, entre 1880 y 1914 la tasa de crecimiento económico de la República Argentina fue la más alta de su historia (Gallo, 2013). Este proceso impactó positivamente en las tasas de alfabetización y produjo un incremento de los sectores de clase media y de las zonas urbanizadas. Sin embargo, estos indicadores también tuvieron como contrapartida la decadencia de las formas artesanales de producción manufacturera y de las estructuras de comercialización previas a esa coyuntura. Por otro lado, junto con el exponencial crecimiento económico, los indicadores de la época muestran que, hacia fines de la década de 1880, casi 300.000 inmigrantes entraban anualmente en el país. El ingreso masivo de personas provenientes de otros países fue reflejado por la prensa local y fue vinculado por estos actores, con otros problemas más diversos, como, por ejemplo, la epidemia de cólera de 1887 (Bertoni, 2007). Esto muestra cómo algunos sectores de la sociedad modificaron su representación de los inmigrantes: de una imagen positiva de la inmigración se pasó a una visión más crítica y se puso en duda la posibilidad de integración de los extranjeros a un proyecto de país. En otras palabras, la misma élite argentina que en su momento había alentado el ingreso masivo de poblaciones europeas, comenzó a considerar amenazante la transformación social producida por aquellos que arribaron a estas tierras, sobre todo respecto de la conformación de una identidad nacional (Halperin Donghi, 1976). Al respecto, Estanislao Zeballos, destacado intelectual de la época, alertaba en un discurso pronunciado en el Congreso de la Nación, en 1887:

nos hallaremos un día transformados en una Nación que no tendrá lengua, tradiciones, ni carácter, ni bandera (...) ¡Es que nosotros vamos perdiendo el

sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero (...) la nacionalidad no se forma cuando la masa es extraña! (Bertoni, 2007, p. 21).

Hacia fines del siglo XIX, el gobierno argentino ejecutó una campaña militar de alcance nacional que tuvo por objetivo principal ampliar el territorio del país a través de una guerra ofensiva contra los habitantes originarios de las tierras a conquistar. Conocida como la *Conquista del Desierto*, fue llevada a cabo por el Estado-Nación argentino contra la población indígena y consistió en un plan sistemático de expansión territorial. El saldo final fue la anexión de grandes extensiones de territorio, mediante la matanza y captura de indígenas, los cuales fueron relegados a la esclavitud y servidumbre (Bayer, 2010; Delrío, 2010; Torre, 2011). En función del proceso de consolidación de un Estado-Nación moderno, esta conquista fue considerada por parte de las élites gobernantes, como una herramienta para hacer frente a nuevos procesos sociales. Entre ellos, se incluían el ya mencionado aumento de la población migrante, la creciente urbanización y, por lo tanto, el cambio en los mecanismos de producción de las mercancías con su correspondiente impacto sociopolítico. Tal como sucedía en otros países del mundo, en la Argentina también se plantearon una serie de estrategias para sostener el entramado político y social que incluyeron la aparición de nuevos agentes de acción pública: desde el correo hasta el ferrocarril, pasando por las nuevas instituciones de funcionamiento burocrático formal de gobierno hasta la difusión de una idea de Nación a lo largo y ancho del país (Oszlak, 1990).

En función del crecimiento y fortalecimiento del Estado-Nación, los gobernantes argentinos se propusieron llevar a cabo un proceso de homogeneización cultural y de construcción de una identidad nacional que fue canalizado a través del ámbito educativo junto con otras áreas del conocimiento como la criminología y la medicina (Sarat, 2014;

Talak, 2016; Vicari, 2014). La psicología, como incipiente disciplina académica, ocupó un lugar destacado en tanto se convirtió en un conocimiento relevante dentro de este entrecruzamiento de saberes. En ese sentido, se analizarán en este capítulo las relaciones entre producción de conocimiento en psicología, educación y el problema de la constitución del Estado-Nación. Los estudios de la relación entre psicología y el ámbito educativo en la Argentina han sido muy prolíficos respecto de las conceptualizaciones sobre el niño y su relación con un proyecto de psicología pedagógica (Carli, 2005; Molinari, 2017; Ostrovsky, 2010, 2011a, 2011b; Talak, 2008, 2014a, 2014b, 2015, 2016; Vicari, 2014). Sin embargo, el análisis de las especificidades de la educación en los niños varones, así como el modo en que impactan estos modelos psicológico-pedagógicos es aún un área de vacancia importante.

A partir de la promulgación de la Ley N° 1420 de Educación Común (1884), la escolarización pasó a ser una prioridad dentro de las políticas de gestión del país. Junto con la promulgación de la Ley N° 4874 (1905) de Escuelas elementales en las provincias, también llamada Ley Laínez, se instrumentaron los recursos necesarios para que una mayor parte de la población comenzara a alfabetizarse. La escuela primaria y su extensión a lo largo del territorio, fue una estrategia privilegiada para la instauración de un sentimiento de amor por la patria. Específicamente asignaturas escolares como la historia, la geografía y el estudio de la lengua configuraron los tres ejes curriculares destinados a construir la identidad nacional (Devoto, 1992; Escolar, Quintero, y Reboratti, 1994; Romero, 2004). Sobre estas áreas escolares se fundamentó el proyecto de integración de la Nación y el desarrollo del carácter patriótico.

La enseñanza de contenidos escolares que dieran forma a la ficción historiográfica de un pasado nacional común surgió como respuesta a las demandas de diversos sectores que reclamaban construir una identidad nacional argentina. Los grandes mitos escolares,

que tienen en su núcleo la conciencia de los orígenes de la Nación, se gestaron en esos años (Quattrocchi-Woisson, 1995; Romero, 2004). Sin embargo, es pertinente dejar en claro que esta empresa no fue exclusiva de las tierras australes del continente americano. Eric Hobsbawm (1990) caracteriza al periodo que va desde 1830 a 1878 como aquel en el que cambió el mapa de Europa al consolidar una esencia nacional. Para ilustrarlo, el autor retoma la famosa frase de Massimo D'Azeglio pronunciada en 1860 "Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos" (p. 53). De este modo, puede notarse que algunos problemas de la época no eran exclusivos de la Argentina, sino que eran tema en común entre distintos Estados. Por otra parte, los medios a través de los cuales se buscaba dar respuesta también eran similares: la escuela y el servicio militar (Hobsbawm, 1990).

La población del territorio y las políticas de inmigración que se desplegaron en el tránsito del siglo XIX al XX habrían permitido a la Argentina adquirir los rasgos de sociedad moderna. En este proceso de construcción del Estado nacional (Oszlak, 1990) se destacaron las políticas de escolarización obligatoria de la población infantil y las consecuentes nuevas miradas pedagógicas que emergieron juntamente con la creación de publicaciones especializadas; la conformación de las primeras instituciones de formación de maestros y profesores; los desarrollos temáticos de los primeros cursos universitarios sobre psicología y su impacto en el mundo educativo.

Si bien pueden mencionarse diversos criterios para establecer qué sería un Estado-Nación, Hobsbawm (1987/2012) plantea la importancia de la *lengua nacional* como un criterio de unidad de la Nación, así como la demarcación de un *territorio específico*. El autor destaca que los múltiples procesos migratorios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pusieron en entredicho este segundo criterio, dándole mayor importancia al problema de la *etnicidad* y del *idioma*. Es importante destacar el lugar que ocupó la enseñanza de la lengua escrita, teniendo en cuenta los debates sobre el establecimiento

del español-castellano como la lengua nacional de instrucción, y por lo tanto su presencia en todos los documentos oficiales de gobierno. Tanto la Ley N° 1420, la Ley N° 4874, como la Ley N° 4031 de Servicio Militar Obligatorio (1901) y la expansión del ferrocarril, del correo y del aparato burocrático del Estado pueden ser incluidos en el proceso de nacionalización de la población argentina. En respuesta a lo que se suele caracterizar como la cuestión social (Suriano, 2004) y a los grandes problemas sociales como la inmigración proveniente de la Europa mediterránea y el crecimiento de la población urbana, el desarrollo de la educación elemental de todos los habitantes del país se erigió como un instrumento de homogeneización cultural y, al mismo tiempo, fue un objetivo de las élites dirigentes para cumplir los requisitos de ser un Estado-Nación en pleno derecho (Hobsbawm, 1987/2012).

La obligatoriedad de la escuela primaria no sólo se constituyó en un proyecto ligado a sostener el orden social interno, sino que fue solidario con la inclusión de la Argentina como un Estado-Nación moderno en el orden económico-político global. De este modo, la idea de una homogeneización cultural iba acompañada de las pretensiones de las élites de conformarse como un país que cumpliera con las exigencias impuestas por las grandes potencias mundiales (Hobsbawm, 1987/2012). En ese sentido, el acceso a la instrucción elemental implicaba un *proceso de civilización* de la población argentina, resolviendo el problema que planteaba la diversidad en torno a la inmigración y la población originaria. Al retomar las problemáticas sociales propias del crecimiento urbano y las migraciones tanto internas como externas -tales como la presencia de los niños en los espacios públicos de la ciudad y la diversidad propia de los procesos migratorios- el espacio escolar se constituyó en un actor fundamental para mediar entre la población, las élites políticas e intelectuales y los expertos-técnicos que disponían estrategias de intervención específicas para el proyecto de país se pretendía construir. El

carácter obligatorio y gratuito de la escuela primaria facilitó la puesta en marcha de un proceso de disciplinarización de la población⁷, teniendo en cuenta ciertos patrones culturales que fuesen coherentes con esa visión de país. Al mismo tiempo, la extensión de la educación primaria permitió establecer espacios de alfabetización, de instrucción específica, de contención social, de socialización. No puede pensarse a la escuela sólo en su función disciplinante sino en las múltiples aristas que la conforman como una institución central para entender su rol en la conformación de los Estados-Nación modernos.

Bases científico-naturales de la intervención pedagógico-psicológica.

La diversidad cultural existente en la Argentina era vista, por los intelectuales de nuestro país, como amenazante del orden social. Para dar respuesta a este problema, se desarrollaron una serie de políticas públicas que buscaron contrarrestar esa situación, entre las que se contaban las ya mencionadas leyes de Educación Común y de Servicio Militar. Tal como ha sido planteado en la introducción de esta tesis y como se desarrollará a continuación, las intervenciones sociales que se desprendían de esas políticas se plantearon y sostuvieron sobre la base a un lenguaje científicista-naturalista de carácter ecléctico. Este modelo incluyó, al mismo tiempo, referencias a la teoría de la evolución de Charles Darwin, al utilitarismo spenceriano, al darwinismo social y la ley biogenética de Ernst Haeckel, entre otros. Así, por ejemplo, para Herbert Spencer (1891) las acciones de los hombres eran dependientes de las leyes de la naturaleza, las cuales eran, a su vez, dependientes de las leyes que rigen al hombre en lo físico y lo moral. Por lo tanto, la

⁷ Para un mayor desarrollo sobre las relaciones entre psicología, pedagogía y educación respecto al proceso de disciplinarización de la infancia, véase la introducción de la presente tesis.

biología y la psicología se constituían para Spencer en estudios indispensables para interpretar a la sociología y diseñar intervenciones sociales y políticas.

A partir de este proyecto homogeneizador, a principios del siglo XX, pueden ubicarse los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina. El campo de la *psicología pedagógica* proveyó los contenidos formales para la construcción de la identidad del niño considerado *normal*, identificándolo con la figura del escolar. Por un lado, se ocupaba de los procesos psicológicos de los niños para poder dar cuenta de las características universales de los mismos; por otro, se utilizaban esos saberes para llevar a cabo estrategias educativas. Esta conjunción fue la base que pretendió sostener científicamente un proceso de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones, en función del sostenimiento del control social y el orden público.

Para poder llevar a cabo ese proyecto, los saberes psicológico-pedagógicos fueron pensados dentro del marco de las ciencias de la naturaleza. Tal como ha sido referido en la Introducción de esta tesis, estudiar al ser humano desde una perspectiva científica implicaba su relación con un medio determinado, pensado en términos biológicos. Del mismo modo, el conocimiento sobre sus funciones psicológicas implicó una perspectiva darwinista social y del evolucionismo cultural (Ferrari, 2016). En esta conjunción de teorías biológico-culturales, los conflictos sociopolíticos fueron interpretados como manifestaciones patógenas de un proceso evolutivo sujeto a la intervención de los especialistas -pedagogos, médicos y juristas-. En esta misma línea, la verificación empírica de los postulados de la psicología fue central para su organización y legitimación ya que, a partir de un conocimiento sobre el niño, le permitía erigirse como una ciencia que le diera sostén a las acciones de los educadores. Tal como ha sido planteado en estudios anteriores, las intervenciones sociales se basaron en la utilización de un lenguaje científicista-naturalista, en tanto este discurso funcionó como un modo de apuntalar el

desarrollo de la psicología y la aplicación pedagógica de esos saberes en relación con un proyecto civilizatorio en Argentina y otros países del mundo (Sarat, 2014; Talak, 2015, 2016).

Tal como se ha desarrollado en la introducción de esta tesis, los postulados del evolucionismo tuvieron una gran permeabilidad en el ámbito de los saberes psicológicos ya que permitían dimensionar el carácter temporal de las funciones psíquicas, al destacar su capacidad de transformación a lo largo de la vida. Esta capacidad de cambio, ligada a la interacción con el ambiente permitía, también, intervenciones desde los saberes expertos que dirigieran la direccionalidad del desarrollo. Así, el desarrollo de las funciones psicológicas estaba atravesado por factores constitucionales de la biología infantil y las posibilidades que el ambiente, pensado en términos biológicos, brindaba para su desarrollo (Talak, 2014b). 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. 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. Del mismo modo, funcionaban las ideas de Bénédict-Augustin Morel sobre la degeneración de la especie ya que, en función de sus acciones y la heredabilidad de los caracteres adquiridos, la acción sobre el ambiente permitía redirigir el desarrollo de la especie. Si este proceso se llevaba a cabo basado en los postulados científicos, un destino inexorable de éxito era posible, no sólo en términos individuales o colectivos sino también políticos: para la conformación de la Argentina como Estado-Nación desarrollado.

El niño era pensado como una categoría maleable en función de un patrón determinado de desarrollo tanto individual como político y social. Las posibilidades de intervención brindadas por su plasticidad no sólo implicaron la injerencia en el ámbito

familiar sino también en la escuela. El niño era un sujeto plausible de intervenciones ambientales que, al estar en pleno desarrollo, podía ser el foco de prácticas médicas, educativas y psicológicas en función de una idea de progreso social. De este modo, aunque los factores hereditario-biológicos eran centrales, se abría un espacio desde los saberes técnico-científicos para poder sostener discursos y prácticas que tuvieran efectos concretos en políticas de Estado. Éste debía garantizar un determinado orden social a través de estrategias de intervención, lo que puso en primer plano la producción de conocimiento psicológico sobre los niños en edad escolar (Talak, 2016). Las tesis recapitulacionistas de Haeckel, o sea la replicación de las etapas de la evolución de la especie en el desarrollo individual del niño, fueron el modelo para debatir sobre la naturaleza del niño y de la sociedad. Junto con estas ideas, y a partir de lecturas más amplias como la del *utilitarismo* de Spencer, o la psicología del desarrollo de James Baldwin, los intelectuales locales participaron del debate respecto de cuál era la *naturaleza infantil*: si se trataba de pequeños salvajes que debían ser domesticados; si, por el contrario, eran inocentes criaturas que debían ser orientadas para un buen desarrollo; si se trataba de sujetos peligrosos, o en peligro; si debían ser educados a partir de la libertad de sus etapas evolutivas, o la educación era la que permitía un *mejor* desarrollo (Carli, 2005). La tesis de la recapitulación de las etapas filogenéticas en la ontogenia también incluía la repetición, en el periodo extrauterino del niño, de las fases por las cuales habían pasado las civilizaciones humanas, incluyéndose la historia cultural. Así, el desarrollo del niño podía ser comprendido psicológicamente apelando a la historia de los pueblos, y los diferentes logros culturales que se habían logrado eran esperados en el período ontogenético. Los trabajos de la Sección Pedagógica de la Universidad

Nacional de La Plata, en particular los de Rodolfo Senet⁸ (1908a, 1911a), se ocuparon de establecer una progresión respecto del desarrollo, a partir de la medición de las capacidades mentales y su relación con otros aspectos de la vida infantil. Junto con Víctor Mercante, también se dedicaron a publicar gran variedad de textos para orientar a los maestros respecto de las técnicas de aprendizaje en las asignaturas escolares. De este modo se articularon no solo los saberes sobre el niño y sus posibilidades de educabilidad, sino también estrategias didácticas específicas que tuviesen en cuenta fenómenos psicológicos como la sugestión en el aprendizaje. En este capítulo de la tesis se desarrollarán los modos en que estos autores, junto a otros intelectuales de la época, trabajaron sobre la noción de juego en el niño varón, así como la relación entre psicología, pedagogía, escuela y Nación. En los siguientes capítulos se trabajará sobre la producción de estos autores respecto de la medición de las funciones psicológicas, su pretensión estadística y el lugar que ocuparon las diferencias individuales para poder llevar a cabo una empresa que articulara un proyecto científico de saberes estatales.

Con la creación en 1914 de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, la producción de conocimiento en psicología fue incorporando las ideas de autores más cercanos a la filosofía y a la fenomenología, dejando de lado el énfasis en los modelos de experimentación psicológica y la prevalencia del método científico como forma de legitimación de la psicología (Talak, 2008). Así, se complejizaron las tesis sobre el desarrollo infantil, aunque el debate respecto de la

⁸ Rodolfo Senet (1872-1938) fue miembro fundador de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires y trabajó como profesor de Psicología Anormal y Antropología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Gran parte de su obra se dedicó a la psicología del niño y junto con Víctor Mercante (1870-1934) se constituyeron en referentes de la psicología pedagógica durante las primeras décadas del siglo XX. Mercante, por otra parte, tuvo una destacada labor como pedagogo y fue el fundador de los primeros laboratorios de psicología de Latinoamérica, en la Escuela Normal de San Juan. Asimismo, fue el organizador de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata y, posteriormente, el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (Dagfal, 2014; Ostrovsky, 2011a; Weissmann, 2003).

educabilidad de los niños siguió siendo el tópico a partir del cual se organizaron las relaciones entre psicología y educación.

La implementación de los tests mentales, más allá de unas primeras versiones basadas en la craneometría, se llevó a cabo de modo más profuso a partir de la década de 1920 y de 1930. A pesar de que estaban pensados para evaluar las habilidades cognitivas de los niños respecto de las actividades propias de la escuela en casos individuales, en la Argentina se siguió el modelo norteamericano y se realizaron pruebas en grupos más numerosos. La toma de tests se apoyó en objetivos político-sociales más amplios y sus resultados tenían como objeto la definición de políticas estatales basadas en el higienismo. De este modo, la medición de las capacidades individuales como la inteligencia, pasó a ser una cuestión política, teniendo en cuenta que ello implicaba también un proceso de evaluación del propio sistema educativo. Asimismo, a partir de la década de 1920 comenzaron a incorporarse los aportes del psicoanálisis y la psiquiatría dinámica para poder dar cuenta de la ontogénesis del niño, en un modelo ecléctico que fue incorporando las teorías freudianas junto con las tesis presentes en la psicología del desarrollo. Estos tópicos serán desarrollados en mayor profundidad en los siguientes capítulos de la tesis.

El niño alumno como parámetro de la *normalidad*.

La constitución de los saberes psicológicos sobre el niño se basó en prácticas sociales y culturales preexistentes que transformaron su lenguaje y vocabulario para volverse expertos, en tanto su cientificidad establecía su legitimación como campo del saber. En ese sentido, los conocimientos psicológicos tomaron las prácticas culturales y pretendieron *ordenarlas* a partir de un lenguaje propio de la ciencia. De este modo, puede hablarse de un proceso de reificación de prácticas sociales, que se naturalizaron teniendo en cuenta que el evolucionismo se erigió como el marco epistémico de la producción de

saberes de la psicología. Tal como lo plantea Kurt Danziger (1997/2018), la naturalización de las categorías psicológicas implicó también la creación de un lenguaje que, a pesar de su especificidad, tenía que ser su moneda de cambio, es decir que garantizara su difusión. Así, la utilización del lenguaje del sentido común como si fuese científico es lo que le daría permeabilidad, visibilidad y lo que permitiría, al mismo tiempo, intervenir desde un saber que establece lazos entre lo experto y lo secular. En el caso de la psicología de principios del siglo XX, su legitimidad radicaba tanto en las referencias naturalistas a las que apelaba como a los actores que las producían. El valor atribuido a la racionalidad de la ciencia puede esgrimirse como el principio rector de las intervenciones psicológicas en los diferentes ámbitos en las que se desarrolló: la pedagogía, la criminología, la medicina, entre otros.

En las primeras décadas del siglo XX, la psicología en la Argentina nació como disciplina académica en un ámbito de múltiples confluencias con otras disciplinas. Así, se erigió la categoría de niño alumno como figura ideal del desarrollo normal. Entonces, la escuela era el ámbito *natural* dentro del que se asistía al crecimiento *normal* del niño y a partir del cual se entendían sus *desviaciones* en términos de déficit o anormalidad. Sobre esta grilla interpretativa, se llevó a cabo el uso de la psicología de la época en otros ámbitos, como fue el campo criminológico y el de intervención sobre problemáticas sociales (Talak, 2016).

Producto de dicha naturalización de los saberes sobre el niño, su constitución era la fuente de entendimiento de todas sus acciones. Desde el tipo de juegos que realizaban, hasta el modo de relacionarse con la educación tenían que ver con su naturaleza. Así, la estabilidad de las categorías utilizadas para definir los roles de género en los niños, si bien estaba ligada a prácticas sociales más amplias, se leía como una característica de la biología del niño.

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).

En este mismo sentido, se pensaba que el estudio del ámbito familiar podía servir como base del trabajo de los maestros, en tanto permitía conocer el ámbito de vida de los niños para su mejor educación. Las prácticas de crianza de los niños varones en la zona sur del continente americano habrían definido una serie de parámetros que para el desarrollo de saberes psicológicos y sus usos en la educación. En esta tesis se plantea que la relación entre estos elementos puede pensarse como un sistema de *circularidad desfasada*, en donde esas prácticas fueron objeto de intervención de los saberes que se producían para ordenarlas. La jerarquización del discurso científico, a partir de los problemas sociales y de la nación permitió, a su vez, cierta *cesión de saberes*. Así se configuró un campo estratificado pero interconectado:

En primer lugar, prácticas socio culturales específicas de crianza a cargo de los padres y cuidadores cercanos pertenecientes a la familia nuclear. Las mismas implicaban un rol activo de las madres, cuyo saber sobre la crianza se tornaba ilegítimo y debía ser ordenado por los profesionales de la salud y la educación.

En segundo lugar, saberes técnico-expertos que intervinieron directamente en estas prácticas a partir de instituciones específicas, en particular en la escuela. De este modo, el rol del maestro se transformó en un eje central para la conformación de un saber práctico y de aplicación directa sobre la subjetividad del niño.

Finalmente, lineamientos teóricos definidos por una clase intelectual-dirigente que establecía las pautas que permitían vislumbrar e identificar los problemas prácticos del conjunto de la sociedad, así como de los mecanismos de producción de un saber experto que pretendía darles solución. En este caso, los médicos y pedagogos eran llamados a producir este saber, así como a legitimar su propia acción en el campo familiar y deslegitimar, en contrapartida, las prácticas de crianza llevadas a cabo por los padres.

Estos conjuntos funcionaron como una matriz que permitió conectar, de un modo particular, los saberes psicológico-pedagógicos sobre el *niño y sus actividades*, sobre las *familias* como objetos de intervención y sobre la especificidad de las *prácticas educativas* en función de un proyecto político específico de control social y con una legitimidad basada en los parámetros de la científicidad de la época. Esta grilla interpretativa guiará la producción de conocimiento psicológico sobre la educación de los niños y permitirá discernir la manera en que los roles de género y las concepciones sobre la masculinidad impactaron sobre las bases de una psicología del desarrollo. Para el proyecto educativo oficial, la existencia de familias nucleares era el eje sobre el cual debía ordenarse la sociedad⁹. De esta manera, el padre era el proveedor de los recursos económicos y la madre quedaba relegada al ámbito doméstico mientras los niños asistían a la escuela. Ese ideal de familia puso en primer plano al niño, pensado como una categoría que podía ser moldeada para construir una sociedad deseable por las élites (Figari, 2009). Las posibilidades brindadas por su plasticidad no sólo implicaron una intervención estrictamente familiar, sino que, tal como se ha mencionado anteriormente, pasó a

⁹ Junto con los proyectos de educación oficial, convivieron múltiples proyectos que pretendieron establecer prácticas educativas no hegemónicas, en general ligadas a los movimientos sociales anarquistas y socialistas. Sin embargo, estos modelos también planteaban la importancia de la familia y el niño, destacando su plasticidad, su capacidad de transmisión de valores, etc. Para mayor desarrollo de los modelos educativos alternativos de la época ver, entre otros, los trabajos de D. Barrancos (1990, 1997, 2005); J. del Cueto (2015) y P. Mezzadra (2007).

constituirse en un problema nacional. En muchas ocasiones, los padres eran vistos como malos educadores por parte de las élites sociales, políticas e intelectuales y era el Estado quien debía garantizar el sostenimiento del orden social a través de estrategias de intervención, que tenían a la psicología como una herramienta privilegiada (Talak, 2016). Se estableció entonces una rutina de hábitos que debía tener en cuenta todas las actividades del niño: desde el ejercicio físico hasta su alimentación, pasando por la educación intelectual y la administración de sus tiempos (Figari, 2009). Siguiendo una perspectiva foucaultiana (1976/2005), esta tesis plantea que la relación entre estos saberes y prácticas implicó un proceso de doble disciplinarización, ya que la psicología se fundamentó, al mismo tiempo, como un campo específico de saberes y como una serie de estrategias de intervención sobre el cuerpo infantil. Asimismo, es posible apreciar el lugar del niño como un objeto de intervención privilegiado, dado su carácter plástico, exaltando su valor como un canal de introducción de novedades en la esfera política y social, utilizando al máximo las posibilidades brindadas por su naturaleza. El conocimiento psicológico del niño, así como la puesta en práctica de estrategias educativas para sacar el mayor provecho posible de sus actividades, implicaba la idea de una transformación social en tanto podían evitarse los efectos potencialmente perniciosos del ambiente o modificarse las taras producto de la herencia (Castro-Tejerina, 2016).

Evolucionismo y *condiciones de educabilidad del niño.*

En el análisis de las fuentes seleccionadas, se encuentra una gran profusión de metáforas botánicas que sirven para delimitar las acciones del hogar y la escuela. En este recorrido, los primeros tres capítulos de la tesis se ocuparán de un problema que suele quedar relegado en los estudios sobre la psicología, la pedagogía y la infancia: la especificidad de la educación de los niños varones. La serie de parámetros que definen la

masculinidad en una población determinada implican una determinada conceptualización de lo que es *ser un hombre-varón* que sostiene tanto valores epistémicos como no epistémicos que luego son legitimados a partir de los saberes de la ciencia. Al mismo tiempo, la fuerza eminentemente masculina que podía implicar la vitalidad transformadora de las sociedades y la acción pujante ordenada a partir de los parámetros racionales podía transformarse en una fuerza agresiva y violenta, potencialmente destructora del orden establecido. Es por ello por lo que la gestión de las subjetividades masculinas se impone como una tarea por parte de las élites políticas e intelectuales en función de sus potencialidades *naturales*: si se estudian en detalle los factores constitucionales de la conducta de los niños, se los puede dirigir más efectivamente en pos de un proyecto político. Dicha constitución encontraba sus bases tanto en la relación con el medio ambiente actual, en la que el niño se desarrollaba, como en la historia de la humanidad, que podía proveer de matrices para entender los siguientes logros del desarrollo viril. De este modo se articulan los proyectos de desarrollo nacional -la esfera política- con los saberes expertos -la dimensión científica/técnica- y las prácticas de crianza y el proceso de subjetivación. En ese sentido, se presenta la argumentación científica de un proyecto político-social a partir de la producción de los saberes psicológicos sobre las acciones de los hombres y de los niños.

En función de esta matriz de producción de conocimiento, la acción de padres y maestros tenía un lugar predilecto para el desarrollo, no sólo de los sujetos individuales, sino para la sociedad en su conjunto. Pensada en un camino de progreso constante e irrenunciable, el crecimiento de la Argentina dependía del desarrollo de sus habitantes, en particular de sus niños. La psicología formaba parte de los saberes que permitieron ordenar este crecimiento, otorgándole un marco que pretendía dar cuenta de un orden social determinado. Siguiendo esta línea de trabajo, interesa dar cuenta del proceso de

circulación de saberes psicológicos que se efectuó entre los contextos de producción europeo y norteamericano para su desarrollo en la Argentina. Se prestará particular atención a los mecanismos de recepción de ideas y modelos institucionales teniendo en cuenta que los modos de legitimación y consagración del conocimiento psicológico forman parte de un entramado que trasciende las fronteras de las naciones (Plotkin y Zimmermann, 2012). De este modo, el proceso de producción, recepción, circulación y difusión de estas ideas no puede ser pensado linealmente entre un centro productor de saberes y una periferia de aplicación sino desde una perspectiva más compleja.

Tal como se ha referido anteriormente, los modelos biológico-evolucionistas proporcionaron las claves interpretativas para la representación de la educación del niño. Así “la escuela, como la mesa, no se ha hecho para que nos hartemos, sino para satisfacer las exigencias de nuestro cuerpo, nuestro espíritu, conservando el gusto y el apetito” (“Noticias. Reuniones Familiares”, 1903, p. 287). A partir de estas ideas, puede verse el impacto de los modelos naturalistas de la medicina y la biología sobre el campo de la psicología del niño y la educación. Como un juego de *matrioshkas*, las ciencias médicas y naturales servían de marco legitimador de los conceptos psicológicos sobre el desarrollo del niño, mientras que la psicología servía como fundamento de las prácticas educativas. No se trataba sólo de la organización del sistema escolar, sino que a principios del siglo XX el énfasis estaba puesto en las *condiciones de educabilidad* del niño, en interacción con sus padres y la escuela.

En las fuentes analizadas, puede observarse la importancia que adquiere la figura del niño alumno como parámetro para medir las desviaciones posibles en una relación que articula la herencia y el medio ambiente. Si en el caso de la práctica pericial comienza a indagarse la *peligrosidad del delincuente*, más allá del estudio del delito en sí (Foucault, 1975/2008), en el caso de las prácticas educativas, se establecen las condiciones

de *educabilidad* de los niños, naturalizando el medio escolar. La constitución de un eje *familia-escuela* implicaba también cierta caracterización del niño que se alejaba de la imagen angelical o de inocencia pura y se articulaba con los postulados haeckelianos de la ley biogenética fundamental: la infancia era una representación de los estadios más primitivos del ser humano y, por lo tanto, debía ser intervenida a partir de los saberes científicos (Ríos y Talak, 2000). Las posibilidades de su desarrollo dependían, entonces, de la interacción entre factores hereditarios, la relación con el medio escolar –en términos de un medio ambiente *natural*, que le era propio– y la acción parental. Para llevar a cabo la tarea escolarizadora, debía tenerse en cuenta, entonces, el frágil equilibrio entre la constitución de la naturaleza infantil, las exigencias del medio y las estrategias de intervención sobre el niño-alumno. Las mismas debían considerar que su impacto en el futuro desarrollo del niño era determinante; por lo tanto, lo eran en el crecimiento y progreso del Estado-Nación argentino:

El niño a quien se obliga a un trabajo intelectual superior a sus fuerzas, está expuesto a aniquilarse, perder el amor al estudio y, cuando abandone la escuela, lejos de continuar instruyéndose, detestará todo aquello que le trae a la memoria las torturas sufridas en sus primeros años (“Noticias. Reuniones Familiares”, 1903, p. 288).

En un intersticio entre lo privado y lo público, la vida del niño se convierte en un objeto de intervención de la psicología pedagógica en función de su futuro papel en la vida política y social del país. En esta clave explicativa es que pueden entenderse también los debates en torno de la intervención estatal en los momentos en que las obligaciones familiares o, en su defecto, las escolares no se cumpliesen (Ríos y Talak, 2000). Desde esta perspectiva, se retomaban producciones intelectuales tan diversas en su origen

territorial como similares en términos conceptuales: del recapitulacionismo heackeliano al modelo utilitarista de Herbert Spencer y los desarrollos de Granville Stanley Hall. Sin embargo, el desarrollo local de tales ideas enfatizó la puesta en marcha de intervenciones sobre el conjunto de la población escolar incorporando ideas de Théodule Ribot sobre la herencia social de las capacidades individuales y remarcando el componente intervencionista de tales propuestas (Vicari, 2014). El utilitarismo, articulado con una noción de progreso lamarckiano de los fenómenos naturales y sociales, se convirtió en el principio rector de la puesta en juego de estrategias educativas de los niños de la Argentina. Si bien esto no puede considerarse una originalidad local, sí lo fue la utilización de saberes psicológicos como un marco legitimante para la invención de las bases identitarias del país, tanto en un sentido cívico como moral y social: debía hallarse un punto de encuentro entre las prácticas sociales de crianza y los saberes *inestimables* de la ciencia. El interjuego entre saberes psicológicos y educación infantil permitió crear una red territorial más amplia, cuya población se encontraba en proceso de homogenización. Asimismo, puede decirse que la relación entre estos saberes y el proyecto de constitución de una clase técnico-experta fue configurando un escenario propicio para el desarrollo de ciertas ideas sobre la educación de varones y niñas que fuese un correlato de las diferencias *naturales* entre los sexos.

La utilidad como criterio de demarcación.

La vida familiar y escolar estaban regidas, a su vez, por el criterio de *utilidad*. En ese mismo sentido es que se pensaba la labor conjunta de los maestros y la familia. Inspirada en las ideas de Spencer, esta noción será la que defina las características de la vida escolar y sociopolítica pero también familiar e individual. Al analizar las fuentes son frecuentes las menciones a sus escritos, especialmente desde su fallecimiento en 1903. Si

bien las referencias explícitas a su obra se dan a partir de la rememoración de su figura y sus ideas (“Herberto Spencer. Su obra en la educación”, 1904; “Los Grandes Maestros”, 1904; Ponce, 1905), las mismas están presentes a lo largo de todo el periodo estudiado, lo que permite considerar que el evolucionismo spenceriano fue un marco teórico privilegiado al momento de pensar intervenciones educativas.

La utilidad era pensada como “el criterio conforme el cual deben ser apreciados, admitidos o excluidos y por último clasificados los objetos propuestos al estudio del hombre como elementos de educación” (“Herbert Spencer. Su obra de educación”, 1904, p. 712). Así, eran múltiples los factores que intervenían en la tarea de educar al niño: la escuela, el medio ambiente, así como la herencia y, fundamentalmente, el hogar que “va a cumplir su sagrada misión, derramando sus primeras luces en las tinieblas que embotan las facultades intelectuales” (Giacomotti, 1907, p. 423). No sólo se pensaba esta relación en términos naturalistas sino también en términos prácticos: la labor realizada tanto en la escuela como en el ámbito doméstico era la que garantizaba las posibilidades de progreso de los niños, así como su función en el proyecto de constitución de la ciudadanía argentina. De este modo, “el culto de las virtudes domésticas engendra el de las virtudes cívicas. Hay, pues, necesidad absoluta de que el niño sea convenientemente preparado en la familia, para actuar más tarde en la sociedad a la que, hasta por egoísmo, le conviene servir con inteligencia” (Berrutti, 1908, p. 533). La instrucción en todos los ámbitos de la vida permitía coordinar el trabajo de los maestros y los padres, en función de un proyecto de crecimiento nacional en una grilla de ordenamiento racional, propia del evolucionismo neolamarckiano. Para que la educación escolar pudiese cumplir su cometido, era importante que los maestros y directivos estableciesen relaciones muy cercanas con el hogar, “forma perfecta de la sociedad natural a que aquel se siente unida por lazos más fuertes, y que puede reobrar sobre la escuela misma en el sentido de su progreso o de su

destrucción” (López, 1905, p. 232). Dentro de esta perspectiva, el niño se veía afectado por los valores morales de la familia, erigiéndose como un sujeto plástico y, por lo tanto, plausible de múltiples intervenciones desde estos saberes. Así, la labor de la familia sobre la educación tenía un impacto positivo sobre la educación de la familia misma: “En higiene, en ciencia, en moral, los progresos y beneficios son tan grandes para aquel que da la educación como para el que la recibe” (Crouzet, 1907, p. 225).

Asimismo, el utilitarismo podía ser pensado como el fundamento del funcionamiento social, retomando algunas ideas planteadas por Darwin y reinterpretadas a la luz de la perspectiva spenceriana. Los principios reguladores de la biología eran homologados al del influjo de la herencia y la selección natural sobre la transformación de las especies. De este modo, la adaptación de los seres vivos al medio en la lucha por la supervivencia será el principio regulador de todas sus funciones vitales (Terán, 2008).

De acuerdo con las lecturas que se hacían de Spencer en *El Monitor*, la escuela debía ser la institución encargada de sostener y transmitir los valores que forjan la nacionalidad. En ese sentido, el recurso privilegiado para consolidar el proceso de identidad nacional sería la acción sobre la educación de los niños y sus familias: la enseñanza del patriotismo se convertiría en una forma de sostener el orden social. A partir de la regulación de la vida humana y del criterio impuesto por el *utilitarismo*, el progreso de la Nación argentina no era arbitrario, sino que estaba “impuesto al individuo según reclamen las necesidades de su ser (...). Su acción abarca del individuo a la nacionalidad” (Ponce, 1905, p. 88). Es importante destacar entonces que la satisfacción de las necesidades del hombre en virtud de su supervivencia será el criterio último para desarrollar no sólo prácticas específicas de enseñanza sino también el modo de transmitir los sucesos históricos que han forjado al hombre así como es. Tal como es referido en el “Programa del Idioma Nacional”:

Desde que el hombre hizo su aparición sobre la tierra, tuvo necesidad de conquistar con su propio esfuerzo los elementos necesarios á su subsistencia, y como las necesidades fueron siempre creciendo, al trabajo material sucedió el arte, la industria, el comercio y las múltiples profesiones que comprenden y que van aumentando constantemente (“Programa del Idioma Nacional”, 1900, p. 350).

La psicología spenceriana funcionó como un modelo para pensar no solo las estrategias didácticas sino también la reforma de los programas de enseñanza en lo que respecta a sus contenidos. En la confección de los nuevos programas de enseñanza de 1902, de hecho, se menciona la especial consideración que tiene la “exigencia natural que nos reclama constantemente aptitudes prácticas para la vida, condiciones susceptibles de ser utilizadas con provecho desde que empezamos a dar nuestros primeros pasos en el mundo” (“Los nuevos programas”, 1901, p. 193).

A partir del recorrido realizado por las ideas de Spencer puede observarse que la acción sobre la educación de los niños y sus familias parecería ser la vía para sostener la enseñanza del patriotismo como un modo de garantizar el orden social. En ese sentido se entiende la utilización de la analogía entre el modelo de funcionamiento de la familia y el de la patria, ya que tanto en la esfera familiar como en el ámbito de la patria se debe “aprobar cuando un miembro ha hecho algo bueno y censurarlo cuando incurra en un error (...) perseguir por último el mismo fin (...): que todos sean felices y se conduzcan bien” (“La Patria y la familia”, 1900, p. 403). Siguiendo ese modelo, se piensa a la escuela como la institución encargada de sostener y transmitir los valores que forjan la nacionalidad. La estrategia empleada sería la de organizar las actividades de la vida según un criterio racional, ordenado y sujeto a las leyes naturales que privilegie, ante todo, las que tengan por objeto la *conservación del individuo*. Este objetivo, sólo podría ser posible

a partir del desarrollo de una pedagogía de carácter científico, basado en las ideas de la psicología entendida como una ciencia natural. La educación formal de los niños y las prácticas de crianza seguirán estos preceptos, en tanto el desarrollo de competencias *útiles* para el orden social será lo que defina las posibilidades de futuro de una Nación (Castro-Tejerina, 2016).

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. Así, el niño se *va produciendo* a partir del trabajo de sus cuidadores e instructores, como un eslabón más en una cadena productiva que moldea un resultado útil para la nación: el *hombre argentino*.

En el hogar, el niño debe recibir estas primeras impresiones que han de ser su mejor escudo para defenderse contra los vicios morales, contra las falsas teorías, contra todo lo que atente a la integridad del carácter, a la pureza del corazón, al credo democrático.

Y esta educación, cuya poderosa palanca debe ser la sugestión del ejemplo, ha de comenzar –ya lo sabéis– con la primera sonrisa, con la primera caricia de la madre (...). La escuela debe continuar la obra del hogar encauzando energías, dirigiendo voluntades y estimulando propósitos de interés común (Berrutti, 1908, pp. 536-538).

Más allá de la recepción de teorías evolucionistas sobre la psicología del niño, esta perspectiva daba cuenta de especificidades locales. Por un lado, la intervención

temprana desde los saberes expertos de los educadores y de la familia a partir de los criterios de las ciencias naturales podía modificar el *destino* del niño. Para ello, era necesaria la puesta en práctica no sólo de una labor en el desarrollo del infante sino, sobre todo, de una serie de técnicas de diagnóstico que permitiesen la identificación de las desviaciones, junto con la veloz intervención de los profesionales. Por otro, a diferencia del contexto de producción europeo, la toma de tests de evaluación y diagnóstico en nuestro contexto nacional, se daba en grandes grupos de alumnos para poder dar cuenta de parámetros estadísticos de *normalización* (Talak, 2016). Si el objetivo original era la puesta en marcha de una educación diferencial, en la Argentina se intentaba plantear, más bien, cuáles eran los parámetros para una educación del niño-tipo. Una vez cumplimentado este paso, se pasaría a la identificación de las anormalidades y, por lo tanto, a la puesta en práctica de estrategias diferenciales de enseñanza.

Circulación de saberes y recepción de modelos extranjeros en la educación.

En las páginas de *El Monitor*, se ponía de relieve una serie de pautas para poder lograr un trabajo que apuntara al desarrollo de los niños y sus familias. Siguiendo los modelos de experiencias similares del continente europeo y de Norteamérica, se planteaban estrategias que iban desde un trato amable y la utilización de técnicas persuasivas para acercarse a la comunidad hasta intervenciones más directas. A partir de la información de corresponsales fijos en Estados Unidos y en Suiza y de la labor de traductores y colaboradores del campo educativo (“Noticias. El Monitor de la Educación Común”, 1899, p. 45), la publicación funcionaba como una usina de ideas, siguiendo los modelos extranjeros sin descuidar las especificidades locales.

En una revisión de artículos de la revista belga *La Gymnastique Scolaire* –que frecuentemente publicaba *El Monitor*–, se marcaba una diferencia neta entre padres y

maestros ya que los padres no solían tener grandes conocimientos sobre la educación de sus hijos, por lo que el consejo por parte del maestro era sumamente recomendado. El deber de los maestros no era sólo el de la instrucción formal sino el de estudiar el medio en que se mueven sus alumnos:

averigua cuál es el apoyo que éste puede prestarle [a tu labor] y las oposiciones que provocará, y si tú quieres reducirlas, ponte en relación con los padres, esos educadores de la primera hora, y empéñate en decidirles a que trabajen de acuerdo contigo en la evolución progresiva de su progenitura (R. Acuña, 1908, p. 60).

De esta manera, se retomaba la posibilidad de sostener el lugar de saber de los maestros respecto de la educación familiar con la importancia de incluir a los padres en el proceso educativo a partir de las experiencias suscitadas en otras latitudes. Siguiendo esa línea de trabajo, también se postulaba la importancia de las Sociedades de Fomento, las Sociedades de Protección de la Infancia, etc. Estas instituciones, inspiradas en el modelo norteamericano de educación, eran vistas como un modo de brindar una mayor asistencia a las familias en términos de educación. Así, se acercaba a los niños a la escuela a partir del conocimiento de sus necesidades. Cabe aclarar que la creación de estas sociedades debía ser una iniciativa de la escuela o, en su defecto, de padres instruidos que debían participar de la educación de sus hijos. Unos años más tarde, el profesor normal Santiago Giacomotti presentó una de estas experiencias, como un modo de demostrar la importancia de esta interacción: políticas como la Copa de Leche que

el niño toma a cierta hora del día y en el mismo colegio, un vaso de ese precioso líquido; puro, higiénico cual difícilmente lo hallará en las casas que lo expenden [y] «El pan del niño pobre» instituido hace pocos días en Flores, por la Sociedad Protectora de la Infancia [consiguen] atraer a la escuela el analfabetismo, a los

desheredados de la fortuna que vegetan en el obscurantismo y la corrupción, privados de la savia vivificadora que infunde ese centro de cultura y, sobre todo, relacionar a los padres con los maestros ya que estos son la idea y aquellos la acción (Giacomatti, 1907, p. 450).

Las asociaciones de padres, vecinos y maestros, organizadas como sociedades civiles, debían ocupar los lugares de cuidado de la infancia a partir de los preceptos higiénicos, para garantizar el desarrollo del niño favoreciendo el vínculo entre escuela y hogar. Desde una aproximación formal, también se proponía la idea de dar conferencias públicas a la comunidad educativa, tal como se realizaba en Norteamérica. Las fiestas escolares podían aprovecharse para tal fin permitiendo una reflexión sobre el rol de la educación, así como un punto de encuentro entre las familias y los maestros (Arce, 1901). Del mismo modo, los actos cívico-escolares funcionaron como un modo de difundir una idea homogénea y clara sobre la importancia de las fechas patrias, de la celebración de los ideales nacionales y de la constitución del ciudadano argentino. Además del diálogo, se proponían otras estrategias que pretendían coordinar esfuerzos entre las escuelas y las familias: desde actividades sociales, hasta la utilización de la escuela en horarios nocturnos para la realización de fiestas y encuentros. Siguiendo las experiencias en Norteamérica, reproducidas en una serie de conferencias dictadas a maestros y publicadas en *El Monitor*, se proponía que “con tal objeto, la escuela se conviert[a] durante la noche en un centro social, donde se lee, se hace música, se practican ciertos *sports* posibles dentro de ella o se oye la palabra del maestro” (López, 1905, p. 235, destacado en el original). De este modo, el rol articulador de la escuela con el resto de la sociedad civil se erige como un modelo a partir del cual llevar a cabo el trabajo de todos los actores en

el desarrollo de los niños en un ambiente familiar saludable, guiado por los saberes técnico-científicos.

Expertos y legos en la educación infantil.

En la relación entre la instrucción escolar y el trabajo de los padres en el hogar se encontraban múltiples dificultades. Por un lado, se planteaba la necesidad de una mayor atención de los padres y madres sobre la trayectoria escolar de sus hijos. De este modo, desde los saberes expertos se los conminaba a ocuparse de la conducta de sus hijos y de escuchar las sugerencias de los maestros ya que debían encargarse no sólo de sostener lo aprendido en la escuela, sino de cederles el espacio de saber sobre la vida de sus hijos a los educadores. En ese sentido, el progreso sólo era posible siempre y cuando se siguiesen las instrucciones basadas en los saberes técnicos de los maestros ya que su accionar les daba una dirección a los niños y, por lo tanto, a la familia en su conjunto: “nada hay más difícil como enderezar un tronco torcido, pero busquemos el medio de colocar su curva de tal manera que tenga otra forma a la visual” (Arce, 1901, p. 277). Siguiendo esta línea de pensamiento, el influjo de la vida en el hogar podía ser tanto benigno para el niño como un problema serio si no era abordado con la rigurosidad de los preceptos científicos. Las prácticas en el hogar establecían un límite para los saberes expertos, por lo que la producción de conocimiento y las estrategias de intervención tenían que propender a incluir las prácticas de crianza. Las páginas de *El Monitor* planteaban que el problema de fondo era la relación colaborativa entre los padres y los docentes, así como la importancia del saber técnico de la ciencia para el correcto desarrollo de las poblaciones argentinas. De este modo,

si la escuela y la familia son poderosas para el mal, son aún más poderosas para el bien y deben por lo tanto unirse más estrechamente con ventaja de la educación

moral, que la obra de la formación de conciencias es mucho más difícil que la obra de la formación de las inteligencias (...). Tales son las dos fuerzas, las dos indispensables y las dos insuficientes por sí solas, que, en lugar de colaborar, entran a menudo en conflicto. ¡Qué de torpezas comete el maestro en materia de educación moral, cuando ignora el medio en que vive el niño! ¡Cuántas veces su acción es falseada, desviada, hasta nefasta, porque ella no concuerda con la influencia de la familia! (Crouzet, 1907, p. 217).

A partir de las ideas utilitaristas-evolucionistas, las hebras de los factores constitucionales y de la relación con el ambiente formaban el entramado básico de la constitución del tejido social a partir de la relación de tres instituciones centrales: la escuela, la familia y la nación. Si bien podrían diferenciarse distintos ámbitos de la educación –moral, física e intelectual–, éstas debían estar en perfecto equilibrio. De la educación física e intelectual estaba a cargo, principalmente, la escuela; en la familia, debía llevarse a cabo la formación del niño en términos de las particularidades individuales:

¿Quién hará que un niño sea una personalidad distinguida, en vez de ser un «hombre de rebaño»? Eso lo hará más a menudo la familia que la escuela (...). Nuestros libros, nuestros preceptos no igualarán jamás a la familia afable para imprimir a los niños las cualidades y las virtudes cardinales sobre las cuales se fundan todas las demás, el sentido práctico desde luego, es decir, el sentido de las realidades y de las necesidades de la vida con la simplicidad de hábitos (*ibid.*, p. 217).

Entonces, la escuela debía prestar gran atención al hogar del niño y a su ambiente social ya que el maestro podía tener una función cooperativa con el medio o, al menos, contrarrestar su influencia si la misma fuese perjudicial. En función de erigirse como una figura de confianza, el maestro debía conocer a los alumnos, así como acercarse a las familias ya que “el educador que conoce a sus discípulos tiene ya ganado mucho en su tarea. Ha de aprovechar todas sus tendencias, para ponerlas al servicio de la causa de su educación física, intelectual y moral” (Giacomotti, 1907, p. 423). De este modo, se esperaba que llevasen a cabo evaluaciones diagnósticas que permitieran implementar estrategias más eficaces a la hora de la enseñanza escolar.

Por otro lado, se pensaba que el trabajo de los padres, si bien fundamental, se daba de modo muy acotado. Incluso, siguiendo los parámetros de cientificidad de la época, se planteaba que los padres debían instruirse en los preceptos de la pedagogía para poder trabajar coordinadamente con los maestros, quienes funcionaban como los padres pero con un sostén de legitimidad intelectual mucho mayor. Teniendo en cuenta que los métodos de educación en el hogar se basaban en los recuerdos de la propia crianza o por las sugerencias de nodrizas o personal de servicio, era importante el lugar que ocupaba el maestro, en tanto que tenía las claves científicas para direccionar su desarrollo (Arce, 1901). El maestro cumplía el rol de experto en el tema, lo que le confería legitimidad en su intervención ya que seguía las pautas del conocimiento científico. En ese mismo sentido, la labor del educador era el instrumento a partir del cual se constituía la psicología pedagógica en un doble sentido disciplinador: al interior del campo de saberes y en relación con el sujeto-alumno. Teniendo en cuenta la matriz evolucionista, la enseñanza escolar debía preparar para la vida en un contexto cultural, social y económico específico. Y era en tanto quedarán explicitados estos objetivos, que podía llegarse a un acercamiento

entre maestros y las familias: “Si la enseñanza de la escuela prepara para la (...) vida local, la familia toda se interesará en la enseñanza de la escuela. [Para ello], es necesario volverse a los padres, sobre los cuales la opinión es unánime. «Los padres son indiferentes», objetan los maestros” (Crouzet, 1907, p. 212). Tal como puede verse en las fuentes primarias, la relación entre maestros y padres no era un problema menor. Asimismo, era claro que los maestros debían poner en juego estrategias para incluir a los padres en la educación de los niños a partir del saber producido por la clase intelectual. En ese sentido, los debates en la escuela dejaban a los padres en un lugar más cercano al de los niños que al de adultos que poseían cierto saber respecto de sus propios hijos y de las formas de crianza. En tanto los padres entendieran sus limitaciones y confiaran en los maestros -y, por ende en las teorías de la ciencia psicológico pedagógica- se podía llevar a cabo una educación que tuviese en el horizonte el progreso de la nación argentina.

Consideraciones finales.

En una coyuntura de grandes cambios sociales y políticos, los primeros treinta años del siglo XX fueron el momento en que la psicología argentina se constituyó como disciplina académica. En este crecimiento se perfiló como una ciencia natural que, siguiendo los postulados del naturalismo y el evolucionismo neolamarckiano, legitimó las prácticas educativas, dándole un fundamento a partir de su vínculo con las ciencias biológicas. Entre los fundamentos más pregnantes en la psicología de la época, las ideas utilitaristas de Spencer y la ley biogenética fundamental de Haeckel tuvieron un gran impacto en la incipiente psicología del desarrollo y sus vínculos con la pedagogía. Este proceso estuvo articulado con un proyecto político-social de homogeneización poblacional y conformación de las bases del Estado-Nación argentino. Tal como fue desarrollado en el presente capítulo, la articulación entre el desarrollo de la psicología

como disciplina académica, la educación como campo de aplicación de saberes y el proyecto político de conformación del Estado argentino tuvo un destinatario privilegiado: el niño. En ese sentido, los saberes provenientes de los ámbitos académicos comenzaron a permeare las prácticas educativas en tanto la psicología de la época legitimaba, a partir del conocimiento sobre el niño, el tipo de educación propuesta. Así se produjo un entramado particular entre prácticas de crianza en el hogar, el saber teórico de la psicología y las prácticas educativas a manos de una clase técnico-experta específica: los maestros. En esa grilla teórico-práctica, se postuló al niño alumno como el parámetro para pensar la normalidad en los infantes. Las teorías e intervenciones prácticas sobre el niño implicaron, entonces, una cesión de los saberes propios de los padres que criaban a sus hijos hacia otra clase de expertos: los educadores. A su vez, en la escuela se ponían en juego las teorías psicológicas que producían las élites intelectuales, teniendo en cuenta un proyecto de progreso y constitución de la Nación. En este punto, a partir de la producción de conocimiento psicológico, se intentó llevar a cabo un proyecto normativo de los niños a partir de la articulación con prácticas específicas que se daban en el ámbito de la escuela. Este proceso implicaba que la cesión de saberes de los padres hacia los maestros volvía en forma circular a los hogares a partir de las actividades escolares con un fundamento pretendidamente científico.

A través de las políticas públicas como la extensión de la enseñanza primaria obligatoria a todo el territorio nacional, la escuela se convirtió en el *ambiente natural* del desarrollo del niño y el estudio de sus características psicológicas, morales y físicas fue su fundamento para orientar la enseñanza. La producción de conocimiento en psicología sobre el niño tuvo en especial consideración el papel desempeñado por los elementos constitucionales del infante, su herencia y el rol del medio ambiente como facilitador u obstaculizador de su desarrollo vital. A partir de este modelo, la psicología pedagógica

de la época, a través de los diversos organismos de difusión oficial que hicieron circular este conocimiento, proveyó un modelo teórico para las prácticas educativas y se ocupó tanto del ámbito de lo privado como de lo público. Esta articulación, implicó la conformación de una figura experta particular, que pudiese mediar entre el mundo doméstico y la escuela: los maestros.

Capítulo 2. El niño útil y su juego.

Retomando los ejes presentados en el primer capítulo de la tesis, se plantearán los usos diferenciales de los saberes psicológicos para la educación entre niños y niñas, focalizando la atención sobre la educación de los niños varones. En ese mismo sentido, se presentarán los debates sobre la educación *utilitaria* o *natural* teniendo en cuenta los modelos científicos previamente presentados. Siguiendo esta línea de análisis, la educación dirigida de los niños varones, entendida como un modo de intervención sobre la infancia, permitió definir perfiles específicos de desarrollo. Así, la hipótesis que permite articular las indagaciones en el presente capítulo sería que la definición de la "naturaleza infantil" respecto del juego, articuló los saberes heterogéneos del evolucionismo y las intervenciones ambientales y el modelo médico-pedagógico de intervención temprana. En este punto, y a partir del área de vacancia presente en nuestra disciplina respecto de los estudios históricos sobre la masculinidad en la infancia, se plantearán los debates respecto del juego en los niños varones y el impacto de tales conceptualizaciones en las prácticas educativas. Cabe destacar que, a medida que los desarrollos de la psicología fueron nutriéndose de distintas maneras de pensar al niño, las maneras de entender el juego fueron cambiando. Sin embargo, a lo largo del período analizado, se sostienen ciertas tensiones entre los mecanismos de intervención escolar sobre el juego y la idea de este como una actividad psicológica *natural* del niño.

En primer lugar, a partir de los lineamientos teóricos y las herramientas de análisis presentadas en el primer capítulo, se presentarán los modelos familiares pregnantes en la época y, por lo tanto, el modo en que definieron una serie de parámetros para pensar los roles de varones y mujeres dentro de la estructura familiar. En articulación con la escuela, la presencia de los maestros como técnicos expertos también permitió establecer las áreas

de injerencia de los saberes psicológicos respecto de prácticas de crianza y modelos de actividad familiar.

En segundo lugar, se trabajará el impacto de los modelos evolucionistas y utilitaristas sobre las conceptualizaciones del juego en los niños. En esta misma dirección, se presentarán las especificidades del juego en el caso de los varones y cómo se pensaba el lugar que ocupaba el medio, en tanto permitía un interjuego entre la naturaleza del niño y los proyectos formativos de la época.

En tercer lugar, se presentarán las críticas que se han realizado a las perspectivas spencerianas del juego, retomando, entre otras líneas teóricas al recapitulacionismo heackeliano dando cuenta de la heterogeneidad de las ideas evolucionismo en la psicología y su relación con la pedagogía. Así, diversos modelos naturalistas se ponían en tensión para entender el modo en que el juego ocupaba un lugar, no sólo en las actividades espontáneas del niño, sino también en los proyectos de enseñanza escolar primaria.

Finalmente, se repondrán los debates respecto de la educación utilitaria para los niños varones, a partir de las conceptualizaciones presentes en las fuentes analizadas. De esta manera, la presencia de distintos tipos de educación, en función de la diferencia sexual y de las diferencias de clase, también replicaba los modelos familiares y de crianza, pero desde una óptica experta: la psicología pedagógica.

Saberes familiares, género y psicología.

En la vida familiar, los roles de ambos padres estaban claramente diferenciados, siguiendo criterios de género propios de esa coyuntura: la madre se ocupaba de la crianza de los niños con mayor vehemencia que el padre, ella era la encargada de los influjos de

conservación y reproducción mientras que él era la fuerza racional y transformadora de la sociedad (Ostrovsky, 2010). Esta división permitía una educación y una crianza más ordenada, siguiendo los parámetros del utilitarismo y del higienismo. Los niños y niñas, entonces, debían poner en práctica aquello que aprendían en la escuela, teniendo en cuenta las actividades de cada miembro de su familia. De este modo, si el padre ocupaba el lugar de advertir y aconsejar a sus hijos, luego de sus actividades laborales, las madres se encargaban de las tareas domésticas junto con las hijas (“Noticias. El hogar y la familia”, 1903). Así, las actividades que se llevaban a cabo en el aula debían ser congruentes con las de la vida familiar, y con la serie de valores que sostenía a las mujeres en el ámbito de lo privado y a los hombres en el ámbito de lo público (Fernández, 1993).

Por un lado, el padre se mantenía relativamente distante de la crianza de los hijos, en tanto debía ocuparse del mundo del trabajo. Sin embargo, aparecía como el encargado de ser el modelo de sus hijos en la relación con el ámbito laboral, fuese a partir de las labores intelectuales o técnicas, o incluso en el aprendizaje de un oficio. Se planteaba entonces que, si bien la acción de los padres era más limitada por sus ocupaciones, seguía siendo eficaz. Su rol como jefes de familia los convertía en potenciales representantes de la justicia y libertad que debían estar presentes en toda buena educación. Además, el tipo del trabajo de los padres, intelectual o físico-manual, también era relevante para poder llevar a cabo un proyecto de instrucción que no sólo atendiese a las necesidades del hogar sino al sostenimiento de un orden social guiado por el conocimiento científico. En ese sentido, la conformación de un “hombre moderno” (Arce, 1901, p. 277), educado para el progreso de la sociedad era responsabilidad tanto de los maestros como de los padres, cuyo trabajo implicaba brindarle tiempo y atención a la educación de sus hijos.

Por otro lado, en función de su rol conservador, las madres eran las encargadas del trabajo más arduo en relación con la educación hogareña:

La madre, ese ser que sabe, más que comprender, adivinar los sentimientos de su hijo; que interpreta aun antes de que la palabra exteriorice la idea de ese tierno ser, la actividad psíquica naciente, es la llamada por la naturaleza a ser su primera institutriz (Giacomotti, 1907, p. 423).

Si bien su ámbito de trabajo era el hogar, su influjo era de una importancia trascendental ya que representaba una figura *naturalmente dispuesta* a la crianza de los hijos. A pesar de ello, también debe tenerse en cuenta que sin una adecuada instrucción la madre podía ser la principal fuente de problemas para el niño: “Las primeras direcciones del carácter están confiadas a la madre. Por desgracia, ¡cuán defectuosa es! Los padres ignorantes entorpecen en vez de hacer algo de provecho” (De la Vega, 1901, p. 924). Para poder contrarrestar el efecto potencialmente nocivo que las madres pudiesen tener sobre la educación de los niños, el maestro se ofrecía como un modelo para el desarrollo del carácter del alumno en un trabajo de colaboración y esfuerzo mutuo, compartiendo “los secretos de la educación” para “hacerlas desechar sus sentimientos egoístas” (Arce, 1901, p. 279). Pueden notarse entonces las tensiones entre un rol *naturalmente definido* pero su necesidad de encauzamiento a partir de los parámetros científicos que guiaban la labor de los maestros. Su participación en la educación de los niños excedía entonces los límites de la escuela y debían guiar las prácticas de crianza del hogar en función de un proyecto más amplio, ligado al crecimiento del país.

El rol de la mujer dentro del ámbito público también podía ser relevante, aunque en el caso de la Argentina se daba de modo muy acotado y como una extensión de su trabajo en el ámbito doméstico. Si bien su trabajo en el hogar era el más importante, podía continuar su labor a partir del desarrollo de su rol como maestra. Entonces, la posibilidad de un trabajo por fuera de la familia estaba en estrecha relación con su rol maternal: si el

rol de la mujer era el de interpretar y educar a sus hijos, en virtud de su *naturaleza*, ser maestra podía ser una opción (Sarat, 2014). Tal como se planteará luego, este rol no estaba exento de impugnaciones por parte de algunos intelectuales argentinos, en particular respecto de la educación específica de los niños varones. Por otra parte, se destacaba la importancia de la educación doméstica de las niñas en la escuela ya que, de este modo, se les brindaba una serie de herramientas prácticas para llevar a cabo su rol en la vida adulta. En ese sentido, eran frecuentes las publicaciones de las experiencias de la educación doméstica en pruebas piloto, tanto en el contexto europeo como en Argentina. De este modo, la labor materna se establecía como un modelo para este tipo de actividades, tanto en el hogar como en el ámbito de trabajo de los futuros educadores. Aparece entonces un planteo sutilmente circular: los saberes propios de la crianza debían ser el ideal para la instrucción escolar... que era la fuente de legitimidad de las prácticas apropiadas de cuidado parental. Para poder resolver esta paradoja, los saberes técnicos primaron por sobre el trabajo de madres y padres, confiriéndole un fundamento biológico a la diferencia de tareas entre los sexos. Nuevamente será el saber basado en los parámetros del conocimiento psicológico de corte biologicista neolamarckiano el que permitirá un correcto desarrollo del infante, así como el que se erigirá como un modelo para las prácticas de crianza.

El juego del niño.

El objetivo del siguiente apartado es analizar el modo en que la producción de conocimiento en psicología, a principios del siglo XX, respondió a una tensión entre las prácticas de crianza que le dieron sustento y un proceso de cientifización de los saberes populares. A partir de una perspectiva que recupere la construcción de *los procesos de generización*, en especial respecto de la masculinidad, plantearemos el lugar que ocupó

el estudio de las etapas del juego en el niño, así como los modelos de división sexual del trabajo en función de un objetivo más amplio: el proceso de homogeneización cultural propio de la creación de la idea de nacionalidad argentina. Asimismo, los saberes psicológicos sobre el desarrollo infantil habrían establecido el modelo para llevar a cabo un programa específico de enseñanza basado en la división general del trabajo de un ideal de país. De este modo, se conjugan en un entramado particular diversas aristas de un proceso civilizatorio tales como las nociones de infancia, familia, nación y saberes expertos. Para llevar a cabo un proyecto de ordenamiento político-social, las élites tuvieron en cuenta la potencialidad de los saberes psicológicos no sólo en el plano estrictamente epistémico sino en su dimensión como herramienta de intervención sobre la población. Pensado como un saber en acción, la psicología sustentó la idea de una evaluación pormenorizada de los niños que permitiese dirigir al conjunto social a un progreso económico, cultural y científico, lo que convirtió a la escuela en un espacio propicio para intervenir (Talak, 2016).

Teniendo en cuenta los desarrollos de principios del siglo XX, el juego era pensado como una actividad natural de los niños que establecía lazos muy profundos con sus funciones psicológicas, en especial con su capacidad de creación y con el desarrollo de su imaginación. Esta capacidad, que implicaba la posibilidad de acciones novedosas, también estaba basada en la capacidad del niño de imitar a los adultos cuyo desarrollo creativo se ampliaba hasta despegarse de los modelos a imitar (Calcagno, 1910; Hartmann, 1902). Del mismo modo, jugar le permitía al niño ejercitar otras funciones psicofisiológicas como la vista, el oído o la coordinación de sus movimientos. Incluso, se llegaba a plantear que, si los niños no jugasen, adquirirían tardíamente los logros del desarrollo, sobre todo los ligados a la coordinación sensoriomotriz en la primera infancia (Hartmann, 1902). Consecuentemente, los juegos serán sencillos y estarán ligados a la

utilización del propio cuerpo, el juego con ruidos y las posibilidades que puedan armarse a partir de un rudimentario desarrollo de la coordinación entre visión y prensión. Lo que se reafirma es que el punto de partida sería la constitución infantil, tal como es expresado en las líneas de *El Monitor*, “El niño obedece más al instinto que a la razón. La fuerza que lo impulsa al juego es la que la naturaleza le ha dado para la vida” (Romero, 1910, p.239). Este instinto se desarrollaba mejor ante la indeterminación de los juguetes y el espacio solitario del juego. En tanto esa indeterminación permitía al niño acrecentar su capacidad imaginativa, era importante la mayor plasticidad de los objetos con los que el niño jugaba (Calcagno, 1910). En este punto, puede verse el modo en que la psicología del desarrollo juega un importante rol en la relación entre producción de saberes psicológicos y la pedagogía de la época. Tal como se planteó anteriormente, las teorizaciones acerca de la psicología permiten dar cuenta de los elementos constitutivos de la psicología infantil, al mismo tiempo que habilitan, a partir de este marco epistémico, intervenciones expertas, tanto en el ámbito de la crianza hogareña como en contexto escolar.

Retomando las ideas de Locke y Spencer respecto del tipo de educación que debe impartirse a los niños, se destacaba la importancia de entender al juego como una función natural del niño, teniendo en cuenta que “el espíritu no se apropia bien sino [de] aquellos conocimientos que le producen placer y excitación agradable.” (Calderoni, 1910, p. 56). La variable del placer no era menor ya que permitía el desarrollo de otras facultades psicológicas del niño que se encontraban en la acción de jugar y que eran fundamentales para el resto de las actividades infantiles y adultas: el carácter, la independencia, la voluntad, la capacidad atencional y de observación, el juicio y la razón, la moral y los hábitos, la perseverancia y las habilidades sociales y solidarias (Curtis, 1914; Knudsen, 1908; Robert, 1905). Del mismo modo, será a través del juego que el niño establecerá su

escala de valores así como el registro de la ley.

Si bien gran parte de los trabajos de la época coinciden en pensar al juego como la actividad natural del niño, ligada al desarrollo del placer, en las fuentes analizadas se pueden encontrar ciertas tensiones respecto de las distintas teorías sobre el jugar en el niño. Diversos escritos (Cassinelli, 1916; Mercante, 1918/2014; “Revista de revistas”, 1923) presentan una serie de teorías que delimitan los alcances, la naturaleza y las fuentes del juego. Desde los planteos utilitaristas de Spencer, hasta las ideas recapitulacionistas de Stanley Hall, basadas en Haeckel, todas enfatizan las conexiones entre la actividad lúdica y el instinto del niño, así como el rol que ocupa en el desarrollo de las funciones psicológicas como actividad espontánea.

La teorización sobre las actividades lúdicas no dejó de lado el rol que ocupaban los objetos de los que se servían los niños para llevar a cabo ésta actividad: los juguetes. Siguiendo las perspectivas que plantean que hasta la edad escolar no pueden encontrarse grandes diferencias entre el juego de los varones y las niñas, aparece la muñeca como un objeto privilegiado de juego en tanto permite la satisfacción de los instintos (Senet, 1911b). Sin embargo, los niños varones incorporaban otros objetos más ligados a la utilización del espacio público que a las actividades hogareñas, tal como es el caso de la utilización de animales de juguete o, incluso, la utilización simbólica de objetos como medios de locomoción, por ejemplo, los caballos. Así, los niños de hasta 12 años tendrán una gran actividad a partir del uso de elementos de construcción, objetos seriados, juguetes de madera más específicos, etc. (Romero, 1910). Teniendo en cuenta la capacidad imitadora del niño, y siguiendo la línea spenceriana respecto de la conceptualización del juego, podía apreciarse una gran fidelidad de las escenas lúdicas a acciones de la vida cotidiana (Calcagno, 1910). Ahora bien, esta puesta en juego de los elementos reproductivos del niño seguía una organización basada en los roles familiares

que tanto las madres y los padres ocupaban en la estructura del hogar. Así, “imitan los varones de preferencias las ocupaciones de los hombres: oficios, caza, soldado, etc., y las mujeres de la madre: ocupaciones domésticas, cocina, el cuidado de los hijos (muñecas), etc.” (Hartmann, 1902, p. 428). De este modo, podemos vislumbrar el modo en que se ponen *en juego* las prácticas de crianza a partir de un modelo que privilegia las diferencias entre los sexos. A partir de las correspondencias entre varones y niñas y la actividad de los padres y madres, respectivamente, puede notarse el impacto de las prácticas de crianza *generizadas* y cómo se expresan en la actividad espontánea en los niños y niñas.

En un interjuego entre los modelos de conducta social, presentes en la organización familiar -ambiente- y los instintos heredados del niño, se sostiene el carácter explicativo de las diferencias sexuales en el juego. Sin embargo, el peso de la heredabilidad es considerado primordial, ya que

Si no existiera en los juegos de imitación de los niños impulsiones heredadas, no podría explicarse porqué la diferencia de los sexos se manifiesta tan claramente en la elección de los actos para imitar, porqué el varoncito prefiere sus soldados á la muñeca más hermosa y porqué, al contrario, la niña quiere jugar á la madrecita y á la dueña de casa (Senet, 1911b, p. 378).

Desde una perspectiva netamente spenceriana, los juegos de los niños varones debían replicar, en alguna medida, aquellos trabajos que eran esperables para su clase social y educación, y así constituir hombres de bien en el plano físico, moral e intelectual. Siguiendo los criterios anteriormente mencionados, había que aprovechar al máximo el sustrato que proveía la naturaleza de los niños, tanto en la educación del niño-alumno normal como en el caso de aquellos que veían su educación restringida por componentes orgánicos. En ese sentido, se discutía en las páginas de *El Monitor* sobre la posibilidad de

un programa de instrucción diferencial entre varones y mujeres en el caso de alumnos sordomudos. Este debate, tributario del problema de la coeducación (Ostrovsky, 2011b), implicaba dar cuenta de cuáles eran las condiciones de educabilidad de los niños. Así, un conocimiento cabal sobre las diferencias sexuales permitía la puesta en marcha de estrategias propias para la instrucción intelectual:

Todo requiere completo cultivo; pero un rosal no se cultiva exactamente como un roble. La educación del carácter (...) no podría realizarse con éxito si se confundieran irreflexivamente las características morales que constituyen a la vez una disparidad, un complemento recíproco y un vínculo indisoluble y provisional entre la reflexión austera, que dicta sus reglas de conducta al hombre, y la sensibilidad exquisita cuya misteriosa aureola inspira e ilumina los actos de la mujer (Gutiérrez, 1900, pp. 58-59).

Junto con la metáfora biológica respecto del desarrollo, cabe tener en cuenta la naturalización de los patrones conductuales de hombres y mujeres. Tal como se mencionó previamente, las diferencias de crianza, así como el desarrollo de ciertas esferas intelectuales y afectivas se justificaban a partir de la diferencia sexual. Asimismo, se puede apreciar el lugar del niño como un objeto de intervención privilegiado, dado su carácter plástico, y de una visión *redentora* de su acción social (Barrancos, 2005). De este modo, su valor como un canal de introducción de novedades en la esfera política y social era realzado, utilizando al máximo las posibilidades brindadas por su naturaleza. En función de estas diferencias, aparecían ciertas disputas sobre cómo aprovechar las actividades de los niños en su vida doméstica: los juegos. A partir del desarrollo de la psicología evolutiva, se produjo un saber técnico-experto sobre los juegos que le eran propios a los distintos tramos de la vida infantil, con una clara diferenciación entre las

actividades correspondientes a varones y niñas, sobre todo en función de la puesta en marcha de un programa educativo en la infancia previa a la escolarización formal.

Tal como se planteó anteriormente, los juegos se desarrollaban a partir de elementos heterogéneos que el niño iba encontrando en su entorno. Entre los tres y los siete años, “los niños [varones] se entretienen en hacer construcciones con palos o piedras, al principio poniendo sencillamente los objetos parados en hileras, a distancias más o menos iguales: luego vienen las ideas de simetría copiando lo que otros hacen” (“Los juegos de los niños y su educación”, 1900, pp. 807-808). Así, la acción del juego estaba orientada a la exploración del mundo exterior y su manipulación con fines prácticos e intelectuales. Siguiendo los parámetros de constitución de virilidad presentes a principios de siglo, también se planteaban las actividades que le son propias y que los diferenciaban de las niñas. Mientras que ellas comenzaban el juego con objetos ligados al quehacer hogareño, a ellos les correspondían juegos de ejercicio y de exploración del entorno como hamacarse o trepar a los árboles, al mobiliario o subir escaleras y arrojarse desde sus peldaños más altos (p. 808). Se pensaba que tales actividades formaban parte de la naturaleza de los varones, en tanto su demostración de destreza física y la exploración del medio exterior aparecían como valores que sostenían un modelo de masculinidad específico (Mosse, 1996). En esa misma línea, los tipos de juego a través de los cuales podía desarrollarse el *niño normal* iban modificándose a medida que avanzaba su edad. Así, una vez pasado el periodo de los juegos con elementos, tales como trompos, los varones comenzaban a encontrar placer en el juego con herramientas y en realizar construcciones a partir del juego. Este tipo de actividades permitía también una educación diferencial en función de las necesidades de trabajo de la nación. Los niños varones estaban *naturalmente* preparados para el mundo del trabajo, cuyo fundamento estaba

establecido en los juegos que *elegían* desarrollar. El impulso transformador de la sociedad ya veía su correlato en los juegos de exploración y construcción del niño.

Una vez finalizado este periodo, la actividad infantil privilegiaba los juegos de competencia y, finalmente, los deportes grupales. Es importante destacar el trabajo del antropólogo Eduardo Archetti (2008) respecto de la relación entre el fútbol como deporte organizado y la constitución de un modelo de masculinidad. Al mismo tiempo, el fútbol se erigió como un deporte de carácter nacional, estableciéndose diferencias idiosincráticas sobre el juego argentino y su origen inglés. De este modo, la enseñanza del deporte, a partir de la progresión natural del juego del niño, podía ser una vía para desarrollar los aspectos morales del niño argentino, así como su educación patriótica. Estas diferencias, entonces, no sólo estaban legitimadas a partir de la psicología evolutiva del niño sino también a partir de la acción de la escuela en el proceso de *nacionalización* que ya ha sido mencionado. En la publicación analizada, se enfatiza, entonces, la importancia de conocer los juegos del niño y aprovechar la utilidad que los mismos permiten en función del desarrollo, no sólo de los niños, sino de toda la nación:

¿No nos está indicando todo lo que acabamos de decir, que los juegos pueden ser un poderoso medio de cultura y de instrucción para todos los niños, desde que asisten a un jardín de infantes? (...). Es jugando que el niño realiza los primeros ensayos de sus fuerzas físicas y síquicas, que educa el ojo y la mano, que aprende a conocer las formas y los colores y, en una palabra, que adquiere las primeras ideas sobre todas las cosas y los seres que le rodean.

Es por medio del manejo de todos esos dones especiales, pelotas, sólidos en madera, listones, papeles cuadriculados para el dibujo, plegado y recortado, en fin, es por los trabajos que construyen juegos variados, que el niño hace la educación de los sentidos, que al mismo tiempo ejercita su iniciativa y adquiere

el sentimiento de la armonía, del orden, de la regularidad, que ejercita sus débiles fuerzas, adquiere las primeras ideas del lenguaje, del número (...) todo el vasto círculo de las ciencias (“Los juegos de los niños y su educación”, 1900, p. 808).

El juego era, al mismo tiempo, la guía para el trabajo en el aula y el instrumento a partir del cual se llevaban a cabo los proyectos educativos que sostenían el desarrollo del Estado-Nación argentino.

Críticas al modelo de Spencer y modelos recapitulacionistas.

Según las lecturas que se hacían del modelo spenceriano sobre el juego (Cassinelli, 1916; Mercante, 1918/2014; “Revista de revistas”, 1923, Senet, 1911b), éste era una respuesta espontánea que permitía tramitar la energía excesiva que el niño traía constitutivamente y era esperable que realizara esta descarga a partir del movimiento físico. Si bien no era la única forma de pensar el juego, para gran parte de los autores mencionados, las tesis spencerianas tenían un gran valor ya que permitían entender las características de esta actividad natural, ligadas a la lucha por la supervivencia como una actividad *útil para la lucha por la vida*. Senet (1911b) retoma y discute esas ideas ya que, según sus precisiones, esa explicación resultaba insuficiente para dar cuenta del rol que tenía esta actividad en el desarrollo, y, en todo caso, este exceso energético se canalizaba a través de sólo un tipo de juegos: el ejercicio. En este punto, el autor reconoce que la disposición instintiva del juego sí puede ser encauzada a través de la educación (tanto física, como moral e intelectual) y destaca el efecto que tiene en la salud y vigorosidad del niño, así como su asociación al placer corporal, aunque esta teorización no sea suficiente para dar cuenta del origen del juego infantil. Así, el rol de los maestros era

central ya que eran quienes debían reencauzar esa energía a partir de la educación. Nuevamente, su rol como expertos permitía mediar entre la constitución infantil, las prácticas de crianza que los padres llevaban a cabo y las teorías psicológicas que les servían de fundamento.

Junto con estas ideas, Senet también da cuenta de las especificidades del juego de ejercicio en el niño varón. En los varones la necesidad de ejercicio muscular se manifestaba con especial vehemencia, a diferencia de lo que sucedía en las niñas en las que esta exteriorización era mucho más atemperada. Las razones de esta diferencia estaban tanto en la constitución psíquica, determinada por causas naturales, como por los señalamientos paternos, que permitían a los varones un mayor desarrollo de la musculatura. Sin embargo, Senet plantea que, tanto a nivel psíquico como físico y moral, no hay grandes diferencias entre varones y mujeres, por lo menos hasta los cinco años.

Del mismo modo, el autor critica la idea de Spencer del juego como la imitación de la actividad *seria y útil*. Así, se expone en la descripción de los juegos infantiles y va demostrando cómo gran parte de la actividad infantil es inconducente en relación con la utilidad de sus acciones para la vida adulta. Si el niño se centraba en sus sentidos, más que en la esfera intelectual o afectiva, de imitar algún tipo de actividad de los mayores, la vía utilitaria no sería la propicia. En ese mismo sentido, Senet destaca que gran parte de los juegos no tienen ningún fin que pueda alinearse con la actividad del adulto; no podrían entrar en ese registro las formas crueles de jugar, ni aquellas que pueden explicarse a través de la recapitulación de etapas más primitivas del hombre actual.

A partir de las ideas de Haeckel sobre la recapitulación de las etapas de la filogenia y la historia de las civilizaciones en la ontogénesis del niño, también se plantea la importancia que tiene esta ley del desarrollo en las actividades lúdicas. De este modo, los primeros juegos infantiles serían propios de las actividades más antiguas de la humanidad

como especie, incluso entendiendo que la tendencia al juego en los recién nacidos es casi nula. Dice Senet (1911b):

poco á poco aparece á medida que el sujeto avanza en edad; en la niñez, la tendencia al juego se encuentra en pleno apogeo y disminuye poco á poco á medida que el individuo se aleja del período subconsciente de la actividad instintiva; en el adulto, la tendencia es pequeña y disminuye aún con el grado de evolución del sujeto. En los salvajes adultos, la tendencia al juego es mucho mayor que en los adultos civilizados y en éstos, en los hombres superiores, es nula ó casi nula. (p. 380).

Incluso, el juego sensoriomotor o de ejercicio que estaba presente al principio de la vida del bebé podía explicarse a partir de la necesidad de ejercicio muscular presente en las primeras civilizaciones, más que en la necesidad de una actividad *útil* que se articulara con la vida adulta. Ya en la infancia propiamente dicha, los juegos de pelota, de tiro, así como la utilización de distintos tipos de armas y la organización en batallones tenían su fundamento en la recapitulación de momentos de la civilización humana anteriores a la actualidad, teniendo en cuenta que allí “resurgen los sentimientos atávicos de orgullo y vanidad la euforia excesiva el alto concepto de la personalidad del vencedor” (p. 383). Junto con la base recapitulacionista, se debía tener en cuenta que estos juegos tenían que ser fomentados en el hogar y en la escuela ya que desarrollaban las funciones musculares, tan importantes para el desarrollo físico, psíquico y moral. Del mismo modo debían entenderse las “travesuras infantiles” que se enlazaban al atavismo infantil. Si bien ambos sexos desarrollaban la capacidad de imitación, y podían llevar a cabo este tipo de juegos, las ligadas a la recapitulación estaban presentes sólo en los niños varones. Así, el atavismo presente en el juego era exclusivo de los varones mientras que las niñas, se

encontraban inhibidas de reproducir tales etapas, producto tanto de su constitución orgánica como de las indicaciones propias de la crianza. En ese punto,

Su rol biológico la lleva normalmente a no ultrapasar en ningún sentido la etapa evolutiva actual de la especie (sea en la mayor humanización, en la desviación, en la bestialización) así como en el orden psíquico, á no reproducir, sino casos muy excepcionales, caracteres ancestrales perdidos o modificados por completo. De aquí que las tendencias atávicas se reduzcan á un cuadro más limitado, y en este caso particular, los juegos de las niñas con el factor atávico, no pertenecen, o no adquieren carta de ciudadanía como juegos colectivos y se manifiestan en raros casos aislados. (p. 387)

En esta misma línea, queda claro que el fundamento recapitulacionista en el juego de los varones provee una posibilidad que para las niñas no está: la capacidad de exceder a través de este los límites pautados por la historia evolutiva y crear nuevos estados del desarrollo psíquico y social. Del mismo modo, los juegos ligados a la curiosidad y la invención están mucho más desarrollados en los varones que en las niñas, ya que las actividades propias de cada sexo se van acentuando a medida que avanza la infancia. El deseo de conocimiento, así como el instinto expansivo-agresivo presente en el niño varón, le permitía desarrollar la capacidad de reflexión respecto de las propias fuerzas y de su responsabilidad personal (Romero, 1910). En ese sentido, puede señalarse que las diferencias sexuales en el juego, si bien tenían un carácter mixto -constitutivo y ligadas a la crianza- sostenían los roles reproductivos de las mujeres y las expectativas innovadoras de los varones.

En función de estas posibilidades, también se planteaba una educación diferencial, ligada al modelo de progreso que permitiese formar hombres de bien, para la dirigencia

política y social. Tal como es expresado en una de las páginas de *El Monitor*,

el juego y las recreaciones forman el carácter y plasman el espíritu de varios modos (...). El dominio de sí mismo, la confianza en las propias fuerzas, la cooperación, la lealtad, la afirmación de la propia personalidad, la capacidad de guiar y la buena disposición para seguir, son aprendidos en el juego más fácil, segura y agradablemente que en cualquier otra actividad (“Revista de revistas”, 1923, p. 72)

Si bien la mayoría de los juegos estaban ligados al predominio del placer y la afectividad positiva, podían encontrarse otros que se vinculaban con una afectividad negativa y con la posibilidad de dominio de los objetos y su potencial destrucción. A partir del paralelismo entre el periodo belicoso en el niño varón y las civilizaciones antiguas, las características expansivas del juego estarían determinadas por el periodo de nuestra civilización que implicó las conquistas de grandes territorios, así como el uso de la fuerza física (Senet, 1908). Tal como se ha planteado anteriormente, la aparición de los instintos de dominio y destrucción al servicio del juego forman una parte importante de la constitución subjetiva del niño varón, en tanto permite desarrollar la seguridad sobre sí mismo, el valor, el carácter y la capacidad de planificación, teniendo como objetivo último la constitución de su hombría:

[El niño] se convierte poco a poco en más o menos pendenciero, peleador; gasta actividad ocupándose en asuntos de orden belicoso, no solo en lo que atañe á su persona, sino también á los demás. Así por ejemplo, es sumamente común uequin [sic] chico se preocupe sobre quien vence á otro; en su lenguaje: «si se la dá ó no se la dá». (...) Son los albores de la pubertad los que empiezan ya á diseñarse, para tomar contornos bien definidos en el período que he llamado de megalomanía. Es

el sujeto tendiendo a la independencia, á dirimir solo sus cuestiones, á bastarse á sí mismo, en una palabra, á ser psíquicamente hombre (Senet, 1908, p. 391-392).

Ahora bien, el desarrollo de tales características tiene que estar acompañado del elemento racional ya que si no se estaría en presencia de una asimilación del niño con las criaturas salvajes. Es en este punto, en donde la recapitulación marca también el destino de la actividad infantil: desde el desarrollo del juego físico, ligado al ejercicio sensorio motriz, hasta el desarrollo de la razón, pasando por un periodo de expansión física y agresión exteriorizada. Tal como lo plantea el mismo Senet, el periodo belicoso es la antesala a la mente racional que en su carácter secuencial y repetitivo permite el desarrollo de nuestras sociedades a lo largo del tiempo que cada vez irán acotando esta etapa a medida que avance el impulso civilizatorio. En ese sentido,

Con el uso de los puños, debuta en el niño el período belicoso y su psicología se modifica primero lentamente, luego de una manera rápida. En esta época, los niños, como los pueblos salvajes, manifiestan respeto más profundo, la más viva admiración, por el valiente, por el fuerte, por el diestro en el manejo de los puños. [De carácter tanto colectivo como individual,] (...) este período es normal. Más ó menos adelantado ó atrasado, violento ó débil, el sujeto atraviesa por él. Luego declina poco á poco hasta la pubertad. En la edad viril la actividad ya está orientada en el sentido emotivo-intelectual (p. 392).

Enmarcado en este período del juego en el niño varón, así se pueden explicar ciertas características del juego en tanto la afectividad negativa predomina en el juego:

[éstos] concluyen casi siempre en riñas. (...) La tendencia de los muchachos á

burlarse de los deformes, de los idiotas, de los valetudinarios, tan común en los centros de población (...) no es más que el resurgimiento atávico atemperado por la inhibición legada por varios siglos de mayor civilización y cultura del sentimiento, de épocas de barbarie en que estos sujetos eran sacrificados como inútiles y gravosos. (...) mientras el sujeto no proteste los chicos gozan, pero en cuanto tome una actitud ofensiva, la ira entremezclada con el temor sucede á la sensación de placer y los niños se *encarnizan* con el adversario que se procuraron (Senet, 1911b, p. 383).

A partir de esta hipótesis explicativa, basada en la ley biogenética fundamental, el fundamento del juego del niño como la imitación de la vida útil y seria del adulto carecía de sentido, estableciéndose una crítica clara a la teoría spenceriana del juego que también permitía revisar las estrategias educativas ante el juego en la escuela y su relación con el ámbito laboral en la vida adulta. Sin embargo, la perspectiva evolucionista se sostenía con ciertos matices, ya no necesariamente ligada a las actividades adultas en el juego del niño sino en cierta forma de pensar el juego como una preparación para las funciones viriles. Ya que, en la infancia el desarrollo era un proceso continuo que implicaba la falta de herramientas para llevar a cabo la lucha por la existencia,

sería pues, el estado imperfecto y no desarrollado de los instintos lo que hace necesario el juego. El niño juega instintivamente a lo que más tarde será su trabajo: «juega a ser hombre». (...) Y no hay duda de que el juego tiene sus bases en el instinto y prepara a las actividades serias de la vida; que las capacidades físicas y mentales son desarrolladas por él; que la iniciativa, la paciencia, la tenacidad, el valor, la inventiva, la reflexión, las facultades de inhibición y otras cualidades útiles, son fomentadas y desarrolladas. Pero no es exacto decir que los niños

escogen de preferencia aquellos juegos que los preparan para las ocupaciones serias de la vida” (“Revista de revistas”, 1923, p. 71).

En función de las orientaciones pedagógicas, Senet planteaba la importancia de respetar las diferencias en el juego que aparecen luego de los 5 años. Nuevamente, desde el modelo recapitulacionista, el avance de las civilizaciones habría acentuado las diferencias sexuales, en pos de un aprovechamiento de las aptitudes naturales de cada uno de los sexos. En ese sentido, más allá de las diferencias con la teoría spenceriana del juego, podría señalarse que el tipo de intervenciones educativas refieren a una *utilidad* que va más allá del ámbito laboral y que pueden vincularse con una predeterminación de los roles que tanto hombres como mujeres ocupan en el entramado social y político de la Argentina.

La educación para la acción.

Más allá de las diversas tensiones que ocupaban las publicaciones analizadas, una perspectiva más heackeliana en el juego no invalidaba la puesta en marcha de estrategias utilitaristas en la orientación de la educación. En este punto, uno de los debates que se presentan en las publicaciones analizadas –junto con el de la coeducación de los sexos– es el del tipo de educación brindada y su relación con la vida práctica. De este modo, las propuestas educativas presentes en *El Monitor* estaban vinculadas con el mundo del trabajo y con las actividades que debían realizarse en la vida adulta. El desarrollo de la esfera intelectual del niño era un campo de debates entre una educación más ligada al ámbito racional, de las ideas y el campo de la aplicación práctica. En ese sentido, los primeros años del siglo XX fueron el escenario de ciertas tensiones entre la formación de

pensadores –futuros dirigentes de la nación argentina– y la educación de las clases populares, junto con las polémicas sobre el carácter *nacionalizador* de los saberes escolares. Retomando lo planteado al comienzo del presente capítulo, la escuela era el espacio propicio para poder llevar a cabo un proyecto de país que homogeneizara la población urbana, y, al mismo tiempo permitiera descubrir a través de la educación las generaciones de dirigentes venideras:

A la escuela toca prepararlos y fundirlos para formar con ellos un producto más homogéneo: la nacionalidad. Una educación racional y completa los adaptará al medio en que han de vivir y actuar: es decir al medio natural y social específico-
¿Cómo se logrará esto? haciéndoles contraer hábitos de crítica, razonamiento, volviéndoles emprendedores, activos y sociables.

¿Para qué? - para hacerlos aptos desde el egreso de la escuela primaria para aprender un arte ú oficio, si las circunstancias de la familia no le permiten seguir una carrera liberal (Robert, 1905, p. 170).

Siguiendo un modelo psicofisiológico, los órganos de los sentidos eran los canales a partir de los cuales el efecto de las enseñanzas escolares era más efectivo. Así, los desarrollos intelectuales más abstractos tenían que dejar lugar a un trabajo con elementos concretos. Desde el plegado de papel, la utilización de elementos para la enseñanza de la aritmética y la geometría, las páginas de *El Monitor* fueron incorporando ilustraciones y fotografías de tales actividades (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2014). Por otra parte, se reforzaba la importancia del trabajo manual en el aula ya que toda idea nueva debía ingresar por la vía de los sentidos para constituir una

verdadera lección de cosas. (...) Merced al trabajo manual se adquiere exactitud del ojo, la destreza de la mano; se aprende a determinar las dimensiones, a estimar la forma y la profundidad de un relieve, etc. El trabajo manual desarrolla finalmente, las facultades intelectuales del niño (“Lo que aprenden los niños con el trabajo manual”, 1900, pp. 217-218).

Mientras que *la acción sobre el mundo* era aquella que permitía el desarrollo del intelecto de los alumnos, se pensaba la educación como una preparación para la vida adulta. En función de las ideas de Spencer sobre el utilitarismo en la vida humana, era importante el desarrollo de oficios que estuviesen ligados a las posibilidades de *evolución* no sólo del individuo, sino de todo el conjunto social. En el caso de la educación de los niños varones, eso implicaba la acción en el ámbito del mercado laboral, aprovechando su impulso *natural* hacia la consecución de actividades que implicaran disponer de su fuerza corporal en el mundo del trabajo. En ese punto,

los jóvenes que aprenden un oficio cuentan con el porvenir más asegurado. El buen obrero goza en la actualidad del aprecio general, y nunca se ve escaso de trabajo (...). Así, pues, la escuela sin convertirse en un taller puede servir a la preparación de ciertas vocaciones. La enseñanza por medio de *la acción* desenvuelve la inteligencia, provoca ideas, deseos de actividad para el futuro (p. 219).

Ahora bien, las preocupaciones respecto del tipo de educación al que debían ser expuestos debía basarse en sus actividades naturales. Nuevamente, el juego era el modelo a partir del cual pueden pensarse las intervenciones educativas. Tal como es planteado en

El Monitor, “los juegos infantiles son el principio de las sociedades de hombres, el juego del niño es el abecedario de la vida” (Hartmann, 1902, p.429). Teniendo en cuenta al juego como el precursor del mundo escolar y laboral, a partir de la capacidad imitativa, era esperable que la educación proponga actividades que luego tengan incidencia en los trabajos que los niños vayan a realizar en el futuro y en relación con el desarrollo del país. (Groff, 1901).

A partir de una naturalización de las actividades llevadas a cabo por los varones, presenciamos el modo en el que ciertos valores como la virilidad y las virtudes de la fuerza física, así como la participación en la esfera pública, son propuestos como rectores de la educación de los varones. La escuela debía tener en cuenta la importancia de desarrollar las posibilidades de los sujetos, siguiendo parámetros diferenciales entre varones y mujeres. De este modo, las condiciones de educación de los varones tenían que redundar en la conformación de “ser *hombre* en el sentido real y absoluto, desprender de sí mismo lo que haya en su naturaleza de hombre. Luego, ¿el medio para eso? Es *la acción*” (“Lo que aprenden los niños con el trabajo manual”, 1900, p. 219). En el caso de las clases obreras, el criterio de virilidad estaba asegurado, ya no sólo por el despliegue de la fuerza física y la violencia, sino que estaba asociado a la capacidad de producir bienes y, a su vez, a la posibilidad de ocupar un lugar privilegiado en la escala social a partir de la generación de ingresos económicos (Forster, 2006; Badinter, 1993).

Si bien a principios de siglo, la *educación utilitaria* cobró gran preminencia, a medida que se fueron incorporando las ideas kraussistas sobre el desarrollo del niño, era la escuela la que tenía que recuperar lo que el niño ya traía constitucionalmente y adecuar sus contenidos y modalidades a su naturaleza lúdica. Así, el sometimiento del juego en la escuela en función del desarrollo de un trabajo futuro comienza a ser cuestionado y se plantea la necesidad de que sea la escuela la que modifique su acción para adecuarse a la

naturaleza infantil. Para ello, se planteaba la importancia de ir inculcando los hábitos de orden y trabajo paulatinamente teniendo en cuenta que el juego debía ser una brújula a la hora de pensar las intervenciones educativas (Calderaro, 1920). De este modo, también va cambiando el rol que los maestros tienen en la dinámica escolar. Si a principios de siglo, su rol estaba ligado a intervenciones mucho más activas sobre el niño y su familia, promediando la década de 1920 se planteaba la importancia de guiar el juego infantil, pero de un modo que les diera más libertad a los niños. Junto con esa libertad para jugar en espacios abiertos que la escuela pudiese proveer, debía tenerse en cuenta el saber que el propio niño tenía sobre sus actividades. Así, el maestro debía interesarse por los juegos que espontáneamente se armaban en su grupo de alumnos, “conversando y discurriendo sobre los mismos, sugiriendo modificaciones y perfeccionamientos, enseñándoles otros, etc. (...) Se trata de llegar a que los mismos alumnos organicen y dirijan sus juegos [para poder reconocer y acostumbrarse] al esfuerzo colectivo, a apreciar y querer los intereses de la colectividad” (Torroja y Valls, 1924, p. 27). Esta manera de reubicar los términos de la relación entre juego y educación formó parte de una perspectiva más amplia que comenzó a ver en los niños a sujetos más activos, atribuyéndole cierto saber respecto de propia espontaneidad (Carli, 2005). En este punto, a mediados de la década de 1920, el rol de los maestros y de los padres fue cambiando, dejando de lado prácticas más unidireccionales y generando el espacio para un desarrollo más autónomo y que privilegiara las actividades espontáneas de los niños.

Asimismo, esta concepción del niño también estaba asociada a un problema mayor: el aburrimiento de los niños en la escuela. Tal como se plantea en las fuentes indagadas, el dejar por fuera al juego como guía de las prácticas educativas, los niños no podían aprender del mejor modo posible. Entonces, era importante fomentar y promover las actividades educativas a partir de la noción de *interés* en el niño, dándole un rol más

activo en su propio aprendizaje. Si a través del juego, los niños pueden establecer el interés en las actividades escolares, éste tenía que ser el principio rector de las prácticas en el aula. La alegría espontánea del niño producto de la relación con el juego, actividad que reconoce como propia, es la que le brindará la base para una educación que permita el progreso social (Crespo, 1925). A partir de estos cambios en la concepción de la relación entre educandos y maestros, se estableció el debate respecto de qué tipo de educación tenía que ser llevada a cabo para las élites. En ese caso el desarrollo de sus capacidades estaba fuertemente ligado al perfeccionamiento de mecanismos de racionalidad y del control de los impulsos afectivos. Cabe aclarar que la caracterización de los parámetros de la masculinidad, ligados al autocontrol y la racionalidad habría funcionado como un patrón normativo en tanto los saberes expertos de la ciencia legitimaron ciertas prácticas sociales más amplias para sostener un *status quo*, propio de las sociedades capitalistas y patriarcales. Esta organización racional permitía también explicar las diferencias sociales desde una perspectiva natural: el desarrollo *normal* del niño de las clases populares estaba vinculado a la educación para la acción práctica, mientras que el desarrollo de las élites dirigentes estaba encauzado hacia una educación humanista y centrada en la producción del conocimiento científico al servicio de los proyectos políticos vigentes.

En su análisis acerca del movimiento reformista de las universidades argentinas en 1918, la historiadora argentina Natalia Milanesio (2005) establece que los ideales que llevaron a esa reforma se basaron, entre otras cosas, en los modelos de masculinidad que estos actores sostenían. De este modo, y formando parte de una élite letrada, este modelo ponía especial énfasis en las virtudes de la moral familiar, pero a la vez en la autodeterminación activa del hombre en función de sus inquietudes intelectuales –cuyo valor era constantemente reforzado. Asimismo, los reformistas se veían a sí mismos como

guerreros que venían a denunciar el oscurantismo y la arbitrariedad de las élites intelectuales de la universidad, hombres que representaban los valores eclesiásticos y tradicionales del país. Esta autopercepción les permitía establecer lazos con las organizaciones que luchaban por los derechos de los trabajadores. La idea del nacimiento del *hombre nuevo*, comprometido políticamente, ejerciendo su derecho a la libertad de opinión, puede ser pensada como uno de los ideales que pudieron sostener la reforma universitaria¹⁰. Basados en las ideas de Ingenieros respecto del *hombre mediocre*, era claro que la nueva dirigencia era la única que podía sostener una educación universitaria de calidad, alejada de la influencia de la Iglesia Católica y a partir de los preceptos de autodeterminación y raciocinio (Milanesio, 2005). En ese sentido, puede pensarse cómo la inteligencia de los hombres era descrita en función de su capacidad de tomar decisiones racionales y de modo objetivo. Por otra parte, sus emociones debían ponerse al servicio de la razón: se podía desplegar la fuerza creativa, los impulsos de dominación y la capacidad de intervención sobre la sociedad en la esfera pública siguiendo un modelo de conducta ligado a los valores cristianos de autonomía y autodomínio.

Consideraciones finales.

Las prácticas de crianza en el hogar y las estrategias educativas en la escuela seguían los criterios de diferenciación entre los sexos, tomando como modelo las actividades y roles ocupados por los padres y madres en el seno del hogar. Así, se plantearon distintas maneras de pensar la educación de varones y mujeres, que se desarrollaban a partir de la interacción entre su ambiente y sus posibilidades de adaptación

¹⁰ G. Vallejo (2018) retoma la idea del *hombre nuevo* y su vinculación con los ideales reformistas, el fin de la Primera Guerra Mundial y la incidencia de los modelos greco-latinos en relación al cuerpo varonil.

al mismo en función de su naturaleza. Los aspectos teóricos y los modos de intervención que respondieron a estos postulados formaron parte de un proceso más amplio de ordenamiento social. Merced a tal proceso, la articulación de la naturaleza del niño con el influjo de un ambiente normativizado a partir de esos saberes, dieron cuenta de una figura solidaria con la del niño alumno: el *hombre trabajador argentino*.

Las intervenciones expertas en la educación del niño fueron cambiando a medida que también lo hicieron las maneras de concebir al mismo. Si a principios de siglo, el niño tenía un rol más «pasivo» y era un claro objeto de intervención de saberes expertos, llegando a la década de 1930 esos saberes habían dado cuenta de la importancia de sus actividades espontáneas y de su relevancia para replantear las prácticas educativas desde el saber psicológico que se había producido sobre él. En este punto, puede hablarse de un proceso de doble disciplinarización que fue central: así como se fue constituyendo la psicología como disciplina, también se «produjo» un niño como objeto disciplinado. Siguiendo los modelos definidos por las diferencias sexuales, los varones ocuparon un lugar destacado como aquellos que podían sostener el impulso transformador de la sociedad. A diferencia de las niñas, que ocupaban un rol más reproductivo del orden social, los niños varones introducían la novedad a partir de su acción en el medio. Así, también se plantearon tensiones entre los modelos naturalistas con los que se leía la actividad espontánea del mismo: el juego. En los niños varones, este impulso transformador se veía atravesado por modelos recapitulacionistas específicos que, más allá de su carácter repetitivo, daban lugar a una idea de progreso que servía a los fines de la construcción de la nacionalidad argentina.

Tal como fue planteado anteriormente, la educación ligada al desarrollo físico y a la ganancia de la fuerza y diferenciación sensoriomotriz fue una estrategia propuesta para poder ir incorporando a los niños, paulatinamente, al mundo del trabajo. El impacto de

este tipo de educación era también extensible a la creación de valores como el honor, la solidaridad, y el instinto de superación personal. Desde los modelos explicativos basados en la repetición de los estadios atávicos de la civilización en el juego de los niños varones, hasta la importancia de poder encauzar ese atavismo, los debates sobre la psicología del juego se articularon con los proyectos para el país. En ese sentido, el trabajo manual para el que debían estar preparados los niños implicaba también un modo de pensar al niño varón que entendiera que la imitación de los modelos viriles era fundamental en tanto el uso de la fuerza preparaba un tipo específico de hombre trabajador. Por otra parte, la educación de los varones también debía tener en cuenta la dimensión racional en tanto los hombres que se estaban educando eran potenciales dirigentes de la Argentina. Así, la transformación y progreso de los niños varones permitía vislumbrar una misma direccionalidad en el tejido social y político, por lo que el criterio de educabilidad ligado a la *utilidad nacional* primó por sobre otro tipo de estrategias. Incluso, teniendo en cuenta la importancia de los juegos como una actividad espontánea, era importante establecer los parámetros para poder educar a esos niños y que, en su crecimiento como hombres argentinos, pudiesen servir a cierto orden social específico. Si el juego tenía carácter espontáneo, era la actividad que le permitía al niño desarrollar su independencia, su carácter, sus valores, su voluntad, así como la dimensión racional del juicio y su moral. Entonces, las prácticas educativas debían tener en cuenta esta función de la actividad lúdica, elaborada a partir de las teorías psicológicas sobre el desarrollo del niño. La articulación entre psicología y educación estuvo atravesada por un naturalismo irrenunciable que incluía la relación entre constitucionalidad, herencia y ambiente. Así, la imitación y la imaginación creadora del niño eran los fundamentos psicológicos de las transformaciones sociales, conclusión a la que se llegó a partir del estudio minucioso del juego infantil. Incorporando esta dimensión se establece una serie entre juego-educación-

trabajo-nación dándole un cariz utilitarista a partir de los fundamentos científicos de la psicología en función de un proyecto de ordenamiento social. Sin embargo, a medida que fue avanzando el período analizado, las ideas spencerianas ligadas a la educación utilitaria estuvieron más centradas en la intervención ambiental y no tanto en la constitución infantil. Así, el juego de los niños no fue pensado sólo como la imitación de las actividades útiles de los adultos, sino como un modo de actividad natural del niño que debía desplegarse también en la escuela a partir de su estudio psicológico. Con un fundamento en los saberes psicológicos sobre el desarrollo del niño es que podían modificarse las actividades educativas en función de un proyecto más amplio y que tuviese efectos en su constitución adulta.

Capítulo 3. El niño racional y el niño belicoso.

Tal como se planteó en los capítulos precedentes de la tesis, las relaciones entre psicología y los proyectos de pedagogía oficial en el periodo estudiado han sido muy profundas. De este modo, se fue configurando un campo específico en la intersección de los saberes psicológicos y la educación que proveyó los contenidos formales para la construcción de la identidad del niño considerado normal, identificándolo con la figura del escolar. Por un lado, se producían conocimientos sobre los procesos psicológicos de los niños para poder dar cuenta de sus características *universales*; por otro, se utilizaban esos saberes para llevar a cabo estrategias educativas.

El presente capítulo indaga las relaciones entre psicología y pedagogía, aunque estará centrado en un aspecto que no ha sido trabajado anteriormente: los estudios empíricos y teóricos sobre los procesos psicológicos en el niño varón y la constitución de la idea de *mentalidad* a partir de tales investigaciones. La categorización de estos procesos 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 capítulo planteará que la producción de conocimiento psicológico sobre las aptitudes de los varones permitió establecer una serie de parámetros ideales sobre el niño varón que se articularon con los proyectos pedagógicos y sociopolíticos que se han presentado anteriormente. 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 puesto en tensión las ideas hegemónicas de masculinidad anglosajona, ligada al autocontrol y la racionalidad;

y de masculinidad latina, centrada en la expresión de elementos como la fuerza física y la puesta en marcha de actividades de transformación del medio, dando cuenta de la heterogeneidad de la producción de conocimiento en la psicología pedagógica. 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.

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). Así, tal como se ha planteado en los capítulos precedentes, se complejizaron las tesis sobre el desarrollo infantil, aunque el debate respecto de la educabilidad de los niños siguió siendo el tópico a partir del cual se organizaron las relaciones entre psicología y educación. 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.

En el presente capítulo, se trabajará, en primer lugar, sobre la conceptualización y verificación empírica de determinadas aptitudes: la imaginación, la percepción, la afectividad y la memoria. Desde una perspectiva naturalista, relativamente heterogénea, se plantearán una serie de especificidades respecto del niño varón y sus diferencias con el caso de las niñas.

En segundo lugar, se desarrollarán las tesis sobre la inteligencia y el nivel intelectual, tanto en varones como en mujeres, teniendo en cuenta las tensiones entre las perspectivas de corte antropométricas y aquellas que privilegiaban una mirada más funcional sobre esas diferencias. Asimismo, se plantearán las modificaciones que se produjeron a partir de la recepción y utilización de los tests mentales de Sante de Sanctis, Alfred Binet y Théodore Simon.

En tercer lugar, se retomarán las tesis recapitulacionistas de Rodolfo Senet para dar cuenta de una etapa del desarrollo propia de los niños varones: el período belicoso. A partir de su caracterización, se pondrá el acento en ciertos fenómenos propios de los varones en esta etapa y la interacción entre los factores hereditarios, los constitutivos y el ambiente. Además, se trabajará sobre los efectos de las detenciones o anomalías en esta etapa del desarrollo, articuladas con cierta idea de progreso social en la constitución de los *verdaderos patriotas*. De este modo, se recuperará lo planteado en capítulos anteriores respecto de las relaciones entre psicología, pedagogía y el rol de estas disciplinas en la constitución de un proyecto específico de país.

Por último, se retomarán las ideas de Senet sobre el período belicoso para articularlas con las perspectivas que ponían el foco en la *educabilidad* de los niños y un fenómeno social más amplio: los efectos de la educación escolar impartida por maestras mujeres a niños en este período. De este modo, se mostrarán las tensiones entre lo definido como natural, el influjo del ambiente y la formación de los *hombres buenos* en función de un proyecto nacional.

Las aptitudes: Imaginación, afectividad, percepción y memoria.

En el caso de las conceptualizaciones realizadas por Víctor Mercante sobre la noción de aptitud, a la hora de llevar a cabo estudios experimentales una serie de ellas eran especialmente relevantes: la memoria, la atención, el carácter, las funciones ejecutivas de control, aptitudes ortográficas ligadas a la lecto escritura y a cierta conceptualización de la inteligencia, entre otras. 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 aquello que se evaluaba en las pruebas implementadas sobre los niños en edad escolar, tanto en la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata como en estudios anteriores de Mercante en Mercedes o San Juan. 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 y 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 del establecimiento de pautas pedagógicas para una educación, ligada a una idea de progreso

nacional que tuviese un fundamento “natural”. 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 constitución de la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata y 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. 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.

En uno de sus trabajos iniciales, Alfredo Calcagno¹¹, 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

¹¹ Alfredo Calcagno (1891-1962) había estudiado en la Escuela Normal de Mercedes, que estaba dirigida por Mercante. Cuando éste 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. 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).

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).

Respecto de la afectividad, se planteaba que, a menor edad, mayor era la expresión de la afectividad en el niño, teniendo en cuenta la falta de desarrollo de las funciones intelectuales. Mercante sostenía que “la afectividad indica el territorio psíquico mejor constituido, sistema de ideas dominantes, disposiciones á la atención voluntaria intensa y estados propicios a la memoria reproductora de términos, frases y pensamientos” (1907, p. 55). De este modo, la afectividad estaba en íntima relación con otras funciones como la memoria y el pensamiento y, teniendo en cuenta que 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. Siguiendo un modelo psicofisiológico, 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, 1911a, 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 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 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:

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 (Mercante, 1907, 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, lo que era consistente, según Mercante, con los parámetros de Spencer para pensar el desarrollo. Desde la óptica del autor, las temáticas que aparecían en las composiciones estaban regidas por los parámetros utilitaristas y estaban inspirados 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.

En su conceptualización sobre la memoria, Carlos Sfondrini, profesor de filosofía recibido del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y catedrático en la Escuela Normal de Santa Rosa, 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). 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 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 (1911a) 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).

Desde esta perspectiva, la sinergia entre el hogar y la escuela era fundamental, en tanto las modificaciones producidas en el ambiente podían dar cuenta de los límites del influjo hereditario-constitucional.¹² 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 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). 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. Desde la perspectiva de Luis Picarel, profesor egresado de la Escuela Normal de Profesores y que había trabajado junto a Piñero en el Laboratorio de Psicología a su cargo, no se mencionaban diferencias entre varones y mujeres en los mecanismos mnemónicos, sino que se ponía el foco sobre los contenidos de la memoria y el influjo ambiental (Picarel, 1920).

¹² Sobre las tensiones entre la educación escolar y las prácticas de crianza, véase el primer capítulo de la tesis.

Las capacidades intelectuales en el niño.

Durante los primeros años del siglo XX, la craneometría y las mediciones antropométricas fueron uno de los instrumentos privilegiados para la producción de conocimiento psicológico y la medición de las aptitudes. Desde una perspectiva naturalista, Ingenieros (1906b) planteaba la correspondencia entre un cerebro más desarrollado y complejo y mayores niveles de inteligencia. El modo de dar cuenta de este desarrollo se basaba, entonces, en la medición del volumen cerebral. Sin embargo, el autor daba lugar a las diferencias individuales ya que consideraba que en cada caso debía estudiarse el influjo posible de alguna patología o de factores externos. La medición craneana hallaba su fundamento en el análisis de obras literarias y científicas de los “grandes hombres” y su correlación con el tamaño cerebral. La determinación del nivel intelectual dependía tanto de factores raciales y hereditarios como de la utilización de las funciones en sí mismas, mesurables a partir de las obras de los sujetos analizados y su impacto en la cultura. Asimismo, 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 permitiese una acción educativa específica¹³.

Respecto de la medición cefálica, los varones con menor masa cerebral seguían teniendo un mayor volumen que las mujeres, por lo que se definía un mayor nivel intelectual de los varones y la exclusión de las mujeres en ciertas actividades que implicaran un mayor juicio intelectual (Ingenieros, 1906b). En su análisis de las diferencias entre hombres y mujeres respecto de una supuesta idea de superioridad mental, Senet (1912a) planteaba esta diferencia en los mismos términos: habría

¹³ Para un mayor desarrollo de la idea de educabilidad en el niño y el rol del diagnóstico temprano en la infancia a partir de los modelos médico-pedagógicos, véanse los capítulos precedentes y subsiguientes de la presente tesis.

actividades propias de varones y propias de las mujeres, lo que configuraba una diferencia de tipo funcional. En el caso de las mujeres, su nivel intelectual dirigía sus actividades y educación hacia la realización de labores doméstico-reproductivas en el seno del hogar. Así, su condición como mujeres determinaba los roles que ocupaban en el entramado social, a partir de su nivel intelectual¹⁴. La medición de las capacidades intelectuales desde el enfoque antropométrico también fue utilizada, aunque en un grado menor, por Mercante. Junto con los valores cuantitativos, el autor apelaba a los aspectos cualitativos de esta diferencia. Así, durante los primeros años de vida no podían encontrarse diferencias significativas y era a partir de la pubertad que los varones mostraban un mayor nivel de crecimiento en la región anteroposterior del cerebro por lo que las mujeres quedaban asimilados al cerebro de los niños (Mercante, 1906a). Más allá de esta diferencia, Mercante se inclinaba por una explicación funcional antes que anatómica¹⁵. Así, sostenía que la niña tenía más desarrollada la percepción y se centraba en mayor cantidad de detalles, lo que le daba una mayor dispersión empobreciéndose las aptitudes elaborativas por sobre el detallismo femenino. Desde esta perspectiva, entonces, las capacidades creadoras se veían afectadas en las niñas por lo que debían cumplir un rol reproductor y conservador a nivel social. Asimismo, siendo que eran “una especie de intermedio entre el niño y el hombre”, su nivel intelectual las acercaba al de los infantes, por lo que estaban particularmente capacitadas para su cuidado (Mercante, 1909, p. 343). Esto también las sostenía en un lugar más específico: las niñas debían ser educadas en

¹⁴ Junto con la tesis de V. Molinari (2019), veáanse los trabajos de A. Ostrovsky (2011a) y de A. Ostrovsky y L. Moya (2018) que se ocupan del texto de Senet y de la relación con figuras como las del gaucho en la literatura argentina.

¹⁵ Tributario del debate sobre la coeducación, en una reformulación de sus ideas, Mercante (1920) planteaba que la inteligencia de varones y mujeres eran diferentes y que, por lo tanto, no podían encontrarse diferencias en el aspecto cuantificable sino en la cualidad de la inteligencia. Para un mayor desarrollo de estas diferencias y la posición de Mercante respecto de la coeducación y los problemas ligados a la feminización de la educación que se plantearán desde los escritos de Senet en el presente capítulo, véase el trabajo de A. Ostrovsky (2011a) y el de F. Fiorucci (2016).

labores domésticas y en la crianza de los hijos, sin importar su nivel intelectual o clase social (Bunge, 1907). Por el contrario, los varones contaban con un cerebro más pesado que les daba una mayor capacidad de abstracción y, por lo tanto, mayores capacidades para el desarrollo de la lucha por la existencia (Ostrovsky, 2011a). Esas características los habilitaban a poseer una mayor injerencia en el plano social, y, por lo tanto, sus actividades y educación propendían a la formación para la acción en el ámbito público.

Tal como era planteado por María Rachou (1909), una de las alumnas de la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, los rasgos faciales también podían ser una fuente de indagación respecto de las características psicológicas de los examinados ya que “la diferenciación sexual en el rostro más o menos marcada determinan también caracteres diversos en la mentalidad” (p. 128). Desde esta perspectiva, tanto las diferencias sexuales como las raciales (Mercante, 1906b) tenían un importante papel en la determinación del nivel intelectual. Sin embargo, esta diferencia estaba ligada también a las costumbres sociales, ya que

entre los pueblos civilizados la mujer conserva distintos rasgos fisionómicos y su epidermis más delicada, porque las costumbres establecen que ella quede en el hogar, mientras que el hombre es el que se encarga de las faenas y ocupaciones diferentes para proporcionarse medios de subsistencia para los suyos. Esta actividad constante desarrolla sus facultades, ganando con el ejercicio á la inteligencia masculina, mientras que las costumbres no le exigen á la mujer que ponga en juego sus facultades, como el hombre, el grado de su inteligencia será inferior. Es por esta razón, que entre los pueblos cultos encontramos diferencias fisionómicas y á la vez de mentalidad entre los dos sexos y ocurre á la inversa con los semi-salvajes y salvajes. Ahora bien, el rostro afeminado en el hombre y varonil en la mujer sólo tiene valor al considerar las colectividades; pero sería nulo

como estigma con muy raras excepciones, en casos aislados (Rachou, 1909, p. 129).

Siguiendo estos parámetros, puede notarse la confluencia de factores biológico-hereditarios y ambientales, en tanto las actividades y la educación de los hombres y mujeres en la sociedad establecían también las posibilidades de desarrollo ligadas al nivel intelectual.

En lo que respecta a las pruebas de inteligencia, los desarrollos de Alfred Binet y Théodore Simon tuvieron una temprana recepción en nuestro país, aunque la misma abrevó en los factores biológico-hereditarios y el influjo del ambiente, entendido en términos naturalistas. Asimismo, cabe destacar el impacto de las técnicas de medición de la inteligencia provistas por el test de Sante de Sanctis y la figura de Lanfranco Ciampi en su difusión en nuestro país (Molinari 2019)¹⁶. En la década de 1920, se desestimaron los estudios centrados en la craneometría ya que fueron considerados obsoletos por la escasa validez de los resultados obtenidos. De esa manera, el paradigma antropométrico y la identificación de los estigmas o características físicas se dejó de lado a partir del desarrollo de distintas baterías de tests con verificación empírica, dando lugar al establecimiento de una ciencia de la medición de las aptitudes (Hines, 1927). Así, 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 (Patrascoiu, 1921; Ciampi, 1922b; Nelson, 1929). Su aplicación no sólo se dio en el ámbito escolar, sino que también tuvo efectos en el ámbito laboral y en la población adulta (Molinari, 2019).

¹⁶ Para un mayor desarrollo del impacto de las teorías de L. Ciampi y S. de Sanctis, ver el capítulo subsiguiente.

Si bien los estudios craneométricos sobre las diferencias sexuales ya habían caído en desuso, las perspectivas más cualitativas y globales respecto de la medición del nivel intelectual, seguían sosteniendo la división genérica del trabajo en tanto se homologaban los trabajos domésticos -o de cuidado- a las capacidades intelectuales de las mujeres. Además, seguía sosteniéndose el paralelismo entre las mujeres y las inteligencias deficitarias, ya que labores domésticas como la cocina, la costura y las artes podían ser también una vía para los varones que no tuviesen aptitudes desarrolladas en pruebas de lógica o matemáticas. La grilla del déficit aparecía como un modelo explicativo de las diferencias entre hombres y mujeres, entre lo normal y lo que no lo era. 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).

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), trabajó sobre las diferencias de la inteligencia en varones y mujeres. Las variaciones entre los sexos implicaban modos de funcionamiento distinto que no excluían una jerarquización en las actividades mentales. La inteligencia era definida como la capacidad de asociación y organización de las ideas, teniendo en cuenta que en las mujeres este vínculo era considerado mucho más lábil ya que la fantasía cumplía un papel preponderante. A su vez, la vivacidad presente en estas conexiones era pensada en términos deficitarios ya que los varones podían seguir un plan de modo más sistemático y por lo tanto planificar de modo mucho más efectivo sus acciones (Lombroso de Ferrero, 1926). Desde su perspectiva, se sostenía que mientras el hombre podía llevar a cabo decisiones basadas en la lógica y el raciocinio, la inteligencia de la mujer estaba atravesada por el desarrollo de la percepción y la observación. A partir de esta diferenciación, los proyectos educativos debían basarse en las características de la

inteligencia: en las niñas debían privilegiarse las actividades artísticas y de tipo reproductor, mientras que en los varones era menester que siguiesen profesiones que apuntaran al sostén de la familia y a la defensa y constitución de la Nación Argentina.

A fines de la década de 1920, las diferencias en la *mentalidad* de los niños y niñas se planteaban en términos estrictamente cualitativos. En la edición en español de *Psicología del Niño* (1927/1932) del psiquiatra alemán Robert Gaupp -cuya traducción fue realizada 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- se planteaba una mayor incidencia de la fantasía y la sugestión en las niñas que en los niños. Siguiendo las ideas de W. Stern, Gaupp planteaba que estos últimos desarrollaban más sus capacidades analíticas, lo que no derivaba en un mayor nivel intelectual, sino en una mayor intelectualidad, o sea una mayor tendencia hacia la capacidad de abstracción. En contraposición, las niñas tenían un mayor nivel de afectividad y capacidad sintética, que faltaba en los varones. Su mayor aptitud para la abstracción también implicaba un aumentado sentido de la autocrítica y una “cualidad inherente a los niños: el hacer resaltar los puntos de vista éticos o de lealtad” (Gaupp, 1927/1932, p. 216). 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, 1927/1932, 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 anormalidades 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, 1927/1932, 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. En ese sentido, desde la perspectiva de Mercante (1909), las condiciones materiales de existencia también tenían un impacto importante en la constitución de la mentalidad, por lo que la falta de acceso a recursos como la educación por parte de las clases desfavorecidas de la sociedad se correspondía un nivel de inteligencia menor. Por ello, la escuela tenía un rol fundamental para poder nivelar a estos niños y *adaptarlos* a la lucha por la existencia. Asimismo, los hombres necesitaban de las mujeres, que actuaban como una guía ante los posibles desbordes de la impulsividad que los atravesaba, dándoles un rol importante no sólo como cuidadoras sino también como educadoras en la infancia (Mercante, 1909). Tal como fue mencionado en los primeros capítulos de la presente tesis, 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 en función de 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 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. En este punto, es palpable la tensión entre la naturaleza atávica del niño y la habilidad de aprovechar el desarrollo de la razón que ya estaba naturalmente en los varones a partir del influjo del ambiente escolar. Por un lado, la recapitulación en la ontogenia de las etapas más antiguas de la civilización humana daba cuenta de cierta naturaleza salvaje de la infancia. Por otro, 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. En este punto, 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 un entramado de los marcos del utilitarismo spenceriano, la recapitulación heackeliana y la importancia de una educación con bases científicas a partir de los saberes psicológicos, se definía una mentalidad propiamente masculina.

Psicología del desarrollo: el período belicoso en el niño.

Tal como se ha planteado respecto del desarrollo del juego, Senet sostenía la importancia de los modelos de la recapitulación para entender la ontogénesis infantil. En ese punto, introducía ciertas etapas de desarrollo infantil que eran similares a las que habían transitado las civilizaciones a lo largo de su historia. A partir de un estudio empírico basado en los datos de niños bonaerenses -y que según su perspectiva podían ser asumidos como válidos para casi la mitad de la población del país, que vivía en las grandes ciudades de la Argentina- Senet planteaba una serie de etapas del desarrollo que indefectiblemente marcaban los comportamientos infantiles. Los mismos eran: el período nutritivo, entre el nacimiento y los 8 años; el período belicoso, entre los 9 y los 13 años; el período genésico, coincidente con la pubertad¹⁷; el período emotivo-intelectual, que coincidía con el ingreso al mundo laboral y el período de declinación, correspondiente a los últimos años de vida. Una de las características de esta clasificación, tal como se planteó anteriormente, es que el período belicoso solo podía ser identificado en el niño varón, dado que sus manifestaciones y conductas no se encontraban en las niñas. Según Senet, en ese período, el varón llevaba a cabo intentos de prevalecer por sobre los demás a partir de la demostración de su fuerza, de su virilidad, expresada también en accesos de ira, en la vocalización de obscenidades y en el establecimiento de peleas de puño con sus congéneres etarios y así refrendar la idea de su valor personal (Senet, 1905). En ese sentido, la valentía, el manejo de los puños y la fuerza física se expresan a través de las peleas con los otros niños de su edad, que lo reafirmaban en su rol varonil, teniendo en cuenta el paralelismo de este período ontogenético con la época en que predominaban las tendencias hacia la dominación y expansión territorial de las civilizaciones.

¹⁷ En un estudio anterior, R. Senet (1902) lo había denominado período megalomaniaco.

En función de este paralelismo, la demostración de la valentía, incluso rozando la indisciplina, era esperable para la edad dando cuenta de un *desarrollo normal* del varón. Su juego también se veía modificado por esta etapa del desarrollo y redundaba en los juegos de exploración y dominación. A partir del análisis de pruebas efectuadas por Mercante y Julio del C. Moreno, profesor del 5to grado de la Escuela Anexa de la Universidad de La Plata, se constataba la existencia de ciertos fenómenos de conducta propios de esta etapa en la esfera de los aspectos psico-morales. Enmarcado en aquellos estudios, se llevó a cabo la evaluación de la cultura, la caballerosidad, el honor, el compañerismo, la benevolencia, el interés, la responsabilidad, el egoísmo, el sentido de la propiedad, las tendencias destructivas, la tendencia al hurto, a la mentira, a la risa, la curiosidad, el instinto de crueldad, la susceptibilidad, el cumplimiento del deber, la anormalidad, y la conducta en general (Moreno, 1907). Tal como se planteaba en el artículo, en el espacio de recreo escolar se manifestaba en los varones un cierto espíritu de destrucción sobre los objetos de la escuela tales como “las tablas, los cajones, el piso, las plantas, las macetas, las paredes, los caños, [que] mostraban el sello de estas endiabladas manifestaciones que contrastaban singularmente con los hábitos cultos de las alumnas de la Escuela Normal” (Moreno, 1907, p. 301). Esta serie de rasgos, podían dar cuenta de las características morales que debían desarrollarse en la escuela para promover los valores que definían la bondad en los hombres. Un proyecto pedagógico que siguiera esos parámetros debía incluir la enseñanza transversal y sostenida de principios abstractos que los niños no podían comprender de modo espontáneo como el “cariño, la amistad, el compañerismo, la ayuda propia, el honor, la dignidad, el carácter, la honradez y todos aquellos sentimientos que forman al hombre *bueno*” (p.305, subrayado en el original).

Asimismo, producto de esta etapa, podían encontrarse ciertos fenómenos del lenguaje específicos y que, por lo tanto, sólo aparecían en los varones. En principio, era

frecuente la utilización de “barbarismos” que se expresaban en el uso corriente de expresiones que no les eran propias, sino que pertenecían a clases sociales inferiores. Tal como plantea Senet, “tienen el sello de la virilidad que falta al lenguaje correcto, (...) [son] más contundentes, más enérgicos, más llenos de vida (...), los aceptan como elementos auxiliares para acentuar su personalidad de varón y como *cachet* propio del hombre” (1911a, p. 395). Junto con el uso de barbarismos, también podía observarse en esa etapa, recurrentes coprolalias que cumplían la función de acentuar la virilidad a partir del desafío hacia otros, expresando la ausencia de temor, tal como eran caracterizadas las civilizaciones atávicas. Asimismo, al no ser propias de las mujeres, el uso de barbarismos y de insultos de manera sostenida, afirmaban la virilidad y permitían al niño demostrar su hombría. En ese sentido, “las puteadas en rosario, en su concepto, dan al lenguaje un sello típico de virilidad, y el niño tiende á entremezclarlos en su lenguaje ordinario; quien los usa no tiene miedo” (p. 397). Por último, otro de los fenómenos del lenguaje que sólo aparecían en los varones que transitaban por el período belicoso era el “tonillo” con el que hablaban. Al menos en Buenos Aires, la intensidad en la pronunciación y cierta cadencia particular del habla se erigían como instrumentos para mostrar atributos ligados a la masculinidad como ser la falta de miedo, la intrepidez y también cierto ejercicio del dominio y la violencia. Estos fenómenos aparecían por primera vez en el período belicoso y formaban parte de una forma de visibilización de la masculinidad, entendida como una función de dominación. En esta instancia, Senet planteaba que tanto la coprolalia como los barbarismos se transforman en caracteres sexuales secundarios que le eran propios al varón y que pretendían infundir respeto y superioridad. Acciones tales como la profusión de sobrenombres que los niños utilizaban para referirse a sus compañeros y el amor propio que los niños se expresaban, formaban parte de esta etapa del desarrollo.

Una vez concluida la etapa belicosa, el púber ya ponía a su disposición una serie de recursos que se reorientaban hacia el dominio del mundo exterior y que implicaban una exaltación del sí mismo, la “exageración de la conciencia de las propias fuerzas y aptitudes, en que se mezclan la vanidad enfermiza del yo con la incomprensión de las condiciones objetivas del ambiente que se entra á luchar por la vida” (Senet, 1902, p. 712). Definida como una etapa de megalomanía, la emergencia de la pubertad y la adolescencia era caracterizada por Senet como un desequilibrio de fuerzas interiores que terminaba dando cuenta de un mal juicio respecto de la lucha por la existencia y los parámetros de supervivencia pero que, como sucedía con el período belicoso, se trataba de una etapa transitoria¹⁸. Nuevamente, puede observarse la pregnancia de la dimensión temporal del desarrollo en la fundamentación de la psicología naturalista de principios del siglo XX. Así, se articulaban las tesis de la recapitulación haeckeliana, la importancia de los elementos constitutivos de la ontogénesis individual, y los parámetros dispuestos por la filogenia. La idea de *lucha por la existencia* se convertía, además, en el fundamento de la emergencia de este período y, al mismo tiempo, en el parámetro de evaluación respecto de la cual se tenía que intervenir. Si este proceso se veía comprometido podía deberse a su ligazón con una etapa del desarrollo o a detenciones que debían ser tenidas en cuenta para su conceptualización y consiguiente tratamiento.

Las perturbaciones y/o detenciones en esta etapa del desarrollo podían ser consideradas *anormales* o patológicas, solo si se sostenían en el tiempo. Por un lado, las detenciones en esta etapa del desarrollo llevaban a la formación de los “compadres”, que sostenían esa impulsión belicosa en la adolescencia y en la adultez y cuyo deseo de superioridad y dominación sobre otros varones se daba en todas sus manifestaciones.

¹⁸ Para mayor desarrollo de la etapa puberal y del desarrollo de la sexualidad, véase el último capítulo de la tesis.

Entre otras exteriorizaciones, podían mencionarse la simulación del valor, el alarde y el agrupamiento en “patotas” que dieran mayor seguridad a los compadres. Senet planteaba que los compadres, cuyo desarrollo de la virilidad se veía interrumpido, terminaban siendo mucho más intempestivos ya que estos sentimientos pugnaban por salir a la superficie y terminaban haciéndolo de modo impulsivo y ofensivo (Senet, 1908b). A partir de la sugestión, fuera por factores hereditarios o por el influjo del ambiente, una vez llegada la pubertad simulaban ser los paisanos atávicos, a los que no conocían lo suficiente, lo que los hacía fallar en sus objetivos:

Sus cantos son tangos ó milongas ó estilos; no le agrada más música, y debe ser ejecutada en guitarras ó acordeones. Son enemigos declarados del progreso. (...) En la campaña la indumentaria del compadre es de un afeminado; es un vago y haragán que no quiere más que á su caballo. La afectividad está notablemente disminuida; sólo quedan en él las pasiones brutales. El amor del compadre es grosero, insolente y soez. (...) es una gracia pegar y maltratar á las mujeres con quien vive; el compadre, consecuente con su simulación de bravura, delante de las mujeres, para que éstas los crean valientes, les propinan palizas por el más leve motivo (...) los sentimientos en el compadre están atrofiados: la conmiseración, la caridad, etc. (Senet, 1905, p. 299)

Tal como puede notarse, el estancamiento en tal etapa tenía efectos específicos en sus gustos, sus costumbres, en su afectividad y en las relaciones con las mujeres. De este modo, se echaban en falta virtudes como el honor, el respeto por las mujeres y los gustos propios de los hombres, así como los ideales de progreso y avance social que eran esperables en los varones.

Por otro lado, otros tipos de detenciones en el período pre-belicoso podían llevar a la formación de “delatores, aduladores y difamadores” que por falta de valor o por inhabilidad manifiesta de medios para ofender y controlar a otros recurrían a la calumnia, a la mentira y a la adulación excesiva (Senet, 1905, p. 296-298). Se los podía identificar recién en los albores de la pubertad siendo sujetos que parecían más bien inofensivos e indefensos buscando la protección de otros y son incapaces, por falta de voluntad o de valor, de hacerse respetar por sus compañeros. Tal como lo plantea el autor, en el período belicoso el niño sólo delataba a quienes lo difamaban, a partir de cierto sentido de justicia, mientras quien quedaba detenido en esta etapa evolucionaba en un difamador. El difamador, por otra parte, no llegaba a ser belicoso y llevaba a cabo sus luchas con medios “incompatibles con la lealtad, la sinceridad, espíritu independiente y altivo; su dignidad y amor propio están reducidos á su menor expresión” (p. 304). A diferencia de delatores y difamadores, los aduladores, por otra parte, utilizaban esas acciones como armas de lucha. En este punto,

El adulador debe estudiar el punto débil de cada uno para lanzarse en esa dirección y explotar la debilidad descubierta (...) jamás riñe, se plega al fuerte, á quien admira y á quien se somete y concluye por sugestionar en beneficio propio, convirtiéndolo en una arma ofensiva y defensiva. Explota su amor propio y lo utiliza (p. 303).

Senet resaltaba la importancia de entender al período belicoso, o sea la instancia en la cual los niños demostraban su virilidad a partir de diversas manifestaciones de violencia en relación con otros, como una etapa esperable en el desarrollo. De este modo, si no se ve al niño en estas situaciones,

lejos de ver en ello un criterio formado, recto, sereno, un hombrecito juicioso, debe más bien, en la mayor parte de los casos, desconfiarse y estar prevenidos para la evolución ulterior. El hecho de que un niño, sufra con resignación ultrajes inferidos por otro niño, no indica, generalmente, reflexión, sino cobardía; no perdona la ofensa como el belicoso, la guarda y abriga siempre la esperanza de vengarse.

Es un mal síntoma que un niño se ampare bajo la protección de otro, y á pesar de la opinión contraria muy generalizada hoy, también lo es, cuando jamás riñe con sus compañeros (p. 304).

Desde la óptica de Lisandro Salas, catedrático del Colegio Normal de Azul, la convivencia de muchos niños en los internados también implicaba sus problemas específicos ya que se producía la “excitación de los instintos de reproducción y luego una terrible perversión [de éstos] (...). El inconveniente más grave (...) es el desarrollo exagerado de las facultades genésicas, de donde proviene luego el desarreglo y la lujuria” (Salas, 1913, p. 405-406)¹⁹.

Siguiendo con las clasificaciones propias del desarrollo del período belicoso en la infancia, además de las detenciones en el desarrollo, Senet planteaba las anomalías asociadas con tal etapa. En esta descripción, podían ubicarse los “impulsivos mórbidos y los neurópatas” que comprendían, generalmente, a los “tarados” (p. 304). En estos casos, las impulsiones traían aparejadas un fuerte grado de satisfacción concomitante e iban evolucionando hacia las ideas fijas que tomaban un lugar cada vez más amplio en el

¹⁹ Para un mayor desarrollo de los modelos genésicos en relación con la masculinidad ver los capítulos subsiguientes, en particular el último.

desarrollo del carácter²⁰. Respecto de la noción de carácter, su constitución estaba dada por la combinación entre el sentimiento, la inteligencia y la voluntad cuya unidad y equilibrio estaban constantemente en pugna (Areco, 1911; Ingenieros, 1904). La plasticidad infantil y la capacidad de ser instruido moralmente, daba lugar a la formación del carácter en tanto brújula moral de los hombres, que debía ser dirigido hacia la virtud y la capacidad de discernimiento entre las acciones buenas y malas (Abeledo, 1910). En ese mismo sentido, una educación integral, que incluyera los aspectos sensibles, del juicio y el razonamiento y la actividad física era necesaria para el sostenimiento de los valores morales y de la formación del carácter. Desde esta perspectiva, la ausencia de inhibición que era característica de la infancia implicaba cierta tendencia a la impulsión y la importancia del marco escolar para su intervención. Como se mencionó previamente, el efecto de la educación intelectual, moral y física era central para el manejo de tales impulsiones y, por lo tanto, para el desarrollo y sostenimiento de los juicios racionales en vistas de la formación de los “verdaderos patriotas”. Así, si faltaba la inteligencia y solo se educaban los aspectos afectivos, se construiría la figura del “patriotero”; si sólo se cultivaba la dimensión intelectual, se formaba un “calculador” (Senet, 1912b). Era sólo

²⁰ Para un mayor desarrollo sobre la educación de los anormales véase el siguiente capítulo de la tesis en donde se plantea la relación entre anormalidad y delincuencia. Si bien no se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres, es importante destacar que numerosos trabajos se han ocupado de esta problemática en tanto el nivel intelectual establecía las posibilidades de educabilidad e intervenciones específicas para su rehabilitación social (Agrelo, 1908; Letelier, 1911; "Lo que aprenden los niños con el trabajo manual", 1900; Picardo, 1907, Senet, 1911a). A partir de estos criterios de demarcación, la *anormalidad* implicaba el análisis de las aptitudes de los niños y su adaptación al entorno y las tareas escolares. Incluso, la falta de escolarización podía producir el déficit intelectual, lo que planteaba también la importancia de la asistencia a la escuela como un modo de compensar, aunque sea parcialmente, aquello que las condiciones biológicas no habían proveído (Demoor, 1918). Asimismo, desde esta perspectiva, la educación debía ser tanto intelectual, como física y moral, siguiendo los parámetros de la higiene y el diagnóstico temprano.

integrando los tres aspectos, que la educación podía formar a los patriotas, y, por lo tanto, a los hombres que tuvieran un rol destacado en el armado de la Nación argentina.²¹

La educación de los varones en el período belicoso²².

Siguiendo los análisis de Senet (1908b) respecto de la psicología del escolar, en el estudio de sus características físicas podía encontrarse en los niños argentinos una gran variabilidad. Esta diversidad, que se constataba en el aula, planteaba también un desafío a la hora de tomar en cuenta las conclusiones respecto del nivel intelectual en otros estudios europeos y norteamericanos. En los niños argentinos se advertía cierta precocidad del crecimiento que se traducía en precocidad mental. En ese punto, “el niño argentino es de inteligencia vivaz, rápido en la asimilación de conocimientos, perspicaz, aunque pueda tildársele de superficial y poco observador” (Senet, 1908b, p. 390). Sin embargo, respecto de los parámetros psicológicos de la virilidad, el psiquismo de los niños dejaba mucho que desear, ya que se los nivelaba con las niñas, estableciéndose un déficit para ellos. Esta nivelación, que funcionaba en detrimento de la inteligencia de los varones, era producto de la enseñanza escolar y de la declinación del período belicoso por parte de la instrucción llevada a cabo por maestras mujeres (Senet, 1908b). En vistas de lo que consideraba un problema social bastante extendido, el autor impugnaba fuertemente la feminización de los varones a partir de la intervención de maestras mujeres en la educación. En este punto, Senet sostenía que haber dejado en manos de las mujeres

²¹ Para mayor desarrollo de las relaciones entre psicología, pedagogía y Nación, véase el primer capítulo de la tesis.

²² Los debates sobre la creciente matriculación de mujeres en las Escuelas Normales entre fines del siglo XIX y principios del XX estuvieron enlazados a la discusión respecto de la co-educación y la redefinición de los roles entre varones y mujeres a la luz del nuevo siglo. Para un mayor desarrollo de las tensiones respecto de la inserción laboral de las mujeres en el ámbito educativo véanse los trabajos de S. Yannoulas (1993, 1996, 1997).

la educación de los niños podía tener una gran repercusión en su desarrollo. Así, las maestras

orientan su actividad en el único sentido que pueden hacerlo, el femenino, y sin hacerlo exprofeso feminizan á los varones. Las diferencias sexuales no son obra de convencionalismos. La antropología, en el terreno de lo somático, nos demuestra que los caracteres inherentes á cada sexo se acentúan de los pueblos salvajes a los semicivilizados y de éstos á las colectividades más adelantadas; en lo psíquico debe ocurrir lo mismo so pena de caer abiertamente en el terreno de lo anormal (Senet, 1911b, p. 398).

Desde un modelo recapitulacionista que articulaba la incidencia de la herencia filogenética, los factores constitucionales y el influjo del ambiente, Senet ponía en primer plano las tensiones que podían encontrarse si durante el período belicoso quienes comandaban la educación eran mujeres. Si bien las mujeres tenían aptitudes más adecuadas para el cuidado de los niños por su nivel intelectual más cercano al mundo infantil, también eran consideradas como un foco de peligro ante la emergencia del período belicoso en los varones. Senet planteaba que, por motivos económicos, gran parte de las maestras de primaria eran mujeres, teniendo en cuenta las posibilidades económicas que tenían los varones respecto del mercado laboral. La subordinación de los docentes a todo el aparato burocrático estatal -directores, supervisores, el consejo escolar, etc.- y la falta de remuneración económica acorde al trabajo, no propugnaban por la inclusión de los maestros varones como formadores:

Voy a repetir la eterna cantinela: En primer término el cuasi boycott oficial. En igualdad de condiciones se han preferido á las mujeres para la designación de los cargos y los maestros quedaban así relegados á la vida del acéfalo.

En segundo lugar la exigua remuneración. Las necesidades de un hombre siquiera medianamente intelectual no satisfechas jamás. El sujeto que, comparando sus entradas con las del obrero cualquiera se siente inferior; se siente deprimido, porque gozando de aptitudes para la lucha sus armas son ineficaces (Senet, 1908b, p. 394).

Comparando los \$144 mensuales sin descuentos que ganaban los obreros contra los \$133 que ganaban los maestros, que precisaban de al menos de 10 años de formación, se encontraban grandes dificultades para llenar estas vacantes, que eran suplidas por mujeres. Además, la elección de esta profesión terminaba siendo una muestra de la falta de aspiraciones de los docentes, en tanto terminaban ocupando esos lugares sujetos que renunciaban “a toda esperanza de progreso personal; si se requiere, pues no ser humano ó, salvo raras y meritorias excepciones, ser imbeciloide” (Senet, 1908b, p. 395). En esa misma tónica, contrastaba la realidad que describía con los ideales que se intentaban llevar a cabo en la escuela:

debería exigirse como condición indispensable para ser maestro de enseñanza primaria, la legítima ambición, puesto que el indiferente, el apático, el sujeto que se contenta con vegetar, carece de condiciones; no sintiendo el acicate pensador del progreso, mal puede armar á sus alumnos, para la contienda cada día más difícil de la vida (p. 395).

En este punto, se ponía de manifiesto la importancia del rol de los maestros en la educación, no sólo intelectual sino también moral de los niños. Asimismo, estas ideas se articulaban claramente con una idea específica de progreso y orden social que requería de

una trama continua entre el rol de las escuelas, de las familias y de la sociedad en su conjunto.

Si el campo de saberes de las mujeres se basaba en las tareas domésticas, su influjo sobre la virilidad era un problema por resolverse de modo inmediato. Aunque podían encontrarse afinidades entre el nivel mental de los niños y las mujeres-maestras, era necesario tener en cuenta que una educación feminizada podía tener efectos sobre los varones, por la implicancia de los procesos imitativos propios del aprendizaje escolar²³. En este punto, tal como se planteó anteriormente, debían evitarse las detenciones en el desarrollo ya que podían tener como resultado la formación de características anormales en el niño, quienes podían terminar tomando

direcciones femeninas en gustos, inclinaciones, tendencias, violentando por una adaptación viciosa el legado hereditario psico-sexual que, felizmente, no puede ser ahogado por completo, porque de ser así, conduciría necesariamente á la inversión.

Nada es más triste que ver á los varones jugando á los aros, saltando en la cuerda como niñas, ó jugando al «Buenos días su señoría, mantantirurirá» tan común; en fin, á los que se les llamaba «mariquitas» en mis tiempos de niño. A los varones ya á los ocho o nueve años, les repugna se educados por mujeres, se encuentran deprimidos ante los que no lo son. En mis tiempos (...) los muchachos huían de entremezclarse en los juegos de las niñas, de hacer siquiera sociedad con ellas; se los llamaría «mujerongos», no en el sentido de ginecófilicos, sino de afeminados, y era tan ofensivo para el varón este epíteto, como el de «machona»

²³ Para un mayor desarrollo sobre la temática de la inversión y el impacto de la pubertad sobre la sexualidad de los varones, ver el último capítulo de la tesis. En relación con la imitación y su influjo en la educación, ver el siguiente capítulo, así como los precedentes.

para una niña. Este insulto solo se lavaba con una «chocolata» de no ser así, quedaba consagrado «maricón» (Senet, 1908b, p. 397).

Junto con el peligro de la inversión, Senet también planteaba que la feminización de la educación y, por lo tanto, la desaparición del período belicoso por su efecto terminaba generando detenciones en el desarrollo. En ese punto, un resultado no deseado de este proceso era la formación de “compadres”, tal como ha sido referido anteriormente. Asimismo, cabe resaltar el modo en que los niños debían responder ante la disminución de su virilidad por parte de los otros: el ejercicio de la violencia se imponía como un modo viril de zanjar estos problemas. Esa demostración de fuerza física, estaba claramente valorada como una respuesta adecuada ante esas situaciones, por más que luego, va a ser la autorregulación de la violencia la que va a primar como ideal de comportamiento masculino.

Consideraciones finales.

En el presente capítulo se ha trabajado sobre el análisis de diversos estudios empíricos y las conceptualizaciones que se derivaron de éstos para definir una idea de *mentalidad* del niño varón a partir de la caracterización de sus aptitudes. En ese punto, la escuela jugó un papel destacado, no sólo como el ambiente al que el niño se tenía que adaptar, sino como un lugar que definía las posibilidades de reforma y desarrollo de tales aptitudes a partir del conocimiento psicológico.

Cabe destacar el viraje que se produjo a partir de la década de 1920 respecto de las diferencias ente varones y mujeres: si a principios del siglo XX, el enfoque se basaba en la antropometría y en carácter estructural de sus diferencias -pensadas en términos

jerárquicos de superioridad masculina-, unos años más tarde, la perspectiva pasó a ser de tipo funcional. De este modo, desde las perspectivas de autores como Mercante, los varones poseían una serie de características que los hacían más aptos para un determinado tipo de actividades que para otras, teniendo en cuenta la importancia del influjo ambiental. Desde estos planteos, en términos prospectivos, los niños estaban más preparados que las mujeres para la inserción en el mundo laboral -esfera pública- por lo que el rol social de ellas estaba ligado al ámbito doméstico. Sin embargo, es de destacar el modo en que estos autores realizaban un salto inferencial entre los datos recogidos por las pruebas y las caracterizaciones que hacían respecto de una serie de valores que ellos mismos definían en términos naturales. Por ejemplo, la elección de temas escolares como la historia en el caso de las composiciones que los niños realizaban en el aula se leía como una aptitud de los varones a establecer juicios sobre el desarrollo social e histórico del país, y por lo tanto se programaban proyectos pedagógicos acorde a estos intereses/aptitudes.

Siguiendo estos parámetros, se sostenía que los varones contaban con una serie de aptitudes más desarrolladas que las mujeres: los aspectos racionales de la memoria, la atención y la imaginación, tendiendo a alcanzar mayores niveles en el pensamiento abstracto y en las actividades lógico-matemáticas. Asimismo, respecto de su afectividad, los varones tendían a regular de modo más asertivo su expresión, en tanto el desarrollo de la abstracción les permitía una mejor capacidad de autocontrol, al menos en edad escolar. En los planteos de Mercante y Senet, los varones también expresaban un deseo de conocer los elementos con los que interactuaban en la escuela, así como el funcionamiento de las actividades que realizaban y el mundo en que vivían. Este deseo encontraba su expresión no sólo en el aula, sino que aparecía también en los juegos de exploración sobre el espacio público y venía aparejado con ciertas tendencias al dominio por sobre otros varones. Entonces, la circulación por el espacio público les permitía a los

varones mostrar su impulso por dominar la naturaleza -y a otros niños- como una forma de expresión viril ligado al ejercicio de la violencia. Así, los modelos preponderantes de división sexual del trabajo, que se han desarrollado en capítulos anteriores de la presente tesis, también eran justificados desde una perspectiva psicológica y pedagógica naturalista. En tanto la naturaleza del niño varón le permitía un mayor desarrollo de su abstracción, los hombres que fuesen educados siguiendo los parámetros científicos, también pondrían sus aptitudes al servicio de un proyecto nacional.

Al presentar el periodo belicoso del desarrollo Senet sostenía que, si bien los niños tenían una mayor posibilidad de desarrollar mecanismos de autorregulación, su impulsión también aparecía en primer plano. Durante este período, que se extendía desde los 9 años hasta la pubertad, el niño se comportaba del mismo modo que lo habían hecho las civilizaciones antiguas cuando tuvieron un período de expansión y conquista. Desde una perspectiva recapitulacionista, las conductas viriles repetían resabios atávicos de la sociedad: el ejercicio de la violencia sobre otros, la exaltación de su virilidad a través del tono de voz, la costumbre de utilizar insultos y palabras atávicas que pretendían infundir respeto y superioridad ante los otros.

Es importante destacar, entonces, que tanto el autocontrol y las capacidades de regulación cognitivo-emocional como la emergencia de ciertos atavismos e impulsividades daban cuenta de una complejización de la idea de niño, en tanto estas características dependían de la interacción entre herencia, ambiente y la constitucionalidad de sus aptitudes. De modo similar, los modelos anglosajones de *masculinidad hegemónica*, centrados en el autocontrol de las emociones, en la importancia de la racionalidad y el desarrollo del nivel intelectual; se entrecruzaban con los modelos latinos, basados en el machismo, el ejercicio de la fuerza física visible para los otros, así como cierta impulsividad que derivaba en intentos por dominar a los otros.

En este interjuego entre racionalidad y visibilidad del dominio, se establecían los alcances de la educación respecto de los parámetros de la naturaleza infantil. Si la escuela era el espacio para su análisis y desarrollo, era en ese ámbito en que debían realizarse las intervenciones para la conformación de los *hombres buenos*: aquellos dotados de ciertos rasgos morales como el compañerismo, el honor, la honradez, el respeto, la valentía, la caballerosidad, la lealtad, entre otros. Estas características, que podían ser cultivadas en el espacio escolar, se enlazaban con las aptitudes que lo definían: racionalidad, autodomínio, tendencia a la abstracción y despliegue de la virilidad en el ámbito público a través de la curiosidad por los elementos del mundo, así como cierta tendencia al dominio de los otros. Desde esta perspectiva, los datos sobre la psicología de los varones servían de base para que el trabajo de los educadores se realizara guiado por los parámetros científicos. Así, se establecían las bases para desarrollarse *normalmente*, a partir de las capacidades imitativas de los niños y la injerencia de los maestros sobre el desarrollo. En este punto, los debates respecto de la feminización de la educación mostraron las tensiones respecto del lugar que tenían técnicos-expertos como los maestros: eran los modelos que el niño debía imitar, no sólo en términos de la instrucción intelectual, sino también moralmente.

Capítulo 4. El niño delincuente y el niño anormal.

En las primeras décadas del siglo XX, una serie de problemas sociales tuvo un fuerte impacto en la producción de conocimiento psicológico: la deambulación de los niños por las calles y la delincuencia infantil. Fuese a partir de las dificultades habitacionales de las -nuevas- grandes ciudades o por los conflictos laborales de los padres, los niños en las calles eran una preocupación desde fines del siglo XIX. Mientras que la escuela se convertía en el ámbito considerado como natural en la vida de los niños y niñas, las calles pasaban a ser el foco de las intervenciones que apuntaban a normalizar a quienes quedaban por fuera del dispositivo escolar.

En el presente capítulo nos ocuparemos de la producción de conocimiento en psicología referida a las relaciones entre la delincuencia infantil y juvenil en niños varones y el ámbito del trabajo y la educación; las distintas clasificaciones que sirvieron de modelo para la intervención experta sobre esos niños; y la relación entre el concepto de *anormalidad*²⁴ y delito en función de las distintas instituciones que eran propuestas para la rehabilitación de la infancia criminal. A partir de la naturalización del espacio escolar, la figura del niño alumno estableció los límites del comportamiento infantil. Así, un problema social como la delincuencia y el abandono escolar se articuló con la idea de anormalidad psíquica y con un modelo médico de diagnóstico y tratamiento. Tomada como una hipótesis central del presente capítulo, esta articulación permitió entender el desarrollo de políticas educativas, saberes pedagógicos, clasificaciones médico-psiquiátricas y estructuración institucional. Desde un análisis de las fuentes

²⁴ En el caso de términos específicos que se encuentran en las fuentes primarias y cuya utilización es extemporánea con los conceptos actuales se utilizarán las bastardillas para denotar su distancia histórica.

criminológico-psicológicas, se dará cuenta de las formas de clasificar la infancia, así como de las concepciones más específicas sobre la masculinidad en los niños, teniendo en cuenta su relación con un orden social particular. Si en los primeros tres capítulos de la presente tesis se trabajó sobre las relaciones entre psicología y educación, en este se retomarán los modelos médico-pedagógicos para dar cuenta de cómo se planteaba el problema de la delincuencia y quienes quedaban por fuera del modelo de la educación primaria básica.

La producción de conocimiento en la psicología de la época puede ser pensada como un vasto espacio de saberes a partir de la intersección de estudios psicofisiológicos del ser humano, el método clínico proveniente de la medicina, los problemas escolares presentes en la pedagogía, las prácticas periciales y el conocimiento sobre la mente criminal, entre otros. En función de estos cruces, se habrían establecido ciertos patrones de conducta e identificación de género en los niños, quienes eran uno de sus objetos de producción e intervención privilegiados.

La relación entre la psiquiatría y la pedagogía, así como los vínculos entre el campo criminológico y el estudio de la delincuencia, la vagancia y el trabajo infantil, fueron las vías principales para delimitar el campo de las enfermedades psíquicas infantiles y para la producción de conocimiento considerado científico. A partir del siglo XIX se produjo un deslizamiento desde el estudio del delito al examen de la psicología del criminal (Foucault, 1975/2008). De este modo, comenzaron a llevarse a cabo prácticas que apuntaban no sólo a identificar los determinantes del delito, sino también al estudio detallado del delincuente, lo que incluía la posibilidad de un diagnóstico médico y su posterior reforma a través de instrumentos legitimados en la lógica científica. El estudio del criminal a partir de las pericias y la producción de conocimiento sobre el delincuente fueron de gran importancia en tanto establecía no sólo el origen del delito sino también

sus condiciones de posibilidad y la probabilidad de su ocurrencia en determinadas situaciones específicas. Por esto mismo, el análisis de la conducta de los delincuentes y sujetos considerados peligrosos para el orden social establecido permitió establecer los parámetros para la demarcación entre lo *normal* y lo *anormal* en función de un proyecto político específico. Así, el sostenimiento del orden social pretendía legitimarse en la producción de conocimientos sobre los sujetos y la puesta en práctica de intervenciones sociales basadas en el conocimiento psicológico-criminológico.

En primer lugar, se analizarán los postulados de la época respecto de los factores que determinaban la aparición de la criminalidad en los niños varones, teniendo en cuenta los modelos naturalistas que se han desarrollado en la introducción y en los capítulos precedentes de la tesis. A partir de estos modelos, a medida que avanzó el periodo, los factores ambientales fueron tomando una mayor preponderancia, aunque siguieron centrándose en la figura del *niño delincuente*, más que en el estudio del delito en sí mismo. En ese sentido, los postulados de la criminología habilitaban un espacio de intervención rehabilitante o terapéutico al centrarse sobre los sujetos más que en los hechos. Asimismo, se considerará el peso que tuvo la herencia para entender la etiología de la conducta criminal, en interacción con el ambiente entendido como un *caldo de cultivo*, tal como es planteado en los postulados del higienismo que definían el conocimiento científico. A partir de estos postulados, se planteaba la posibilidad de intervenciones sobre el ambiente, lo que delimitó estrategias pedagógicas específicas a partir de la clasificación de los niños delincuentes.

En segundo lugar, se trabajará sobre las relaciones entre trabajo infantil, la delincuencia y el rol de la educación de los niños varones. De este modo, la psicología pasa a ser un saber relevante para plantear el problema de la delincuencia y el mundo del trabajo. Asimismo, se desarrollan las ideas respecto del problema de la calle como ámbito

de circulación de los niños y los *peligros sociales* que plantea que no se encuentren escolarizados.

En tercer lugar, se analizará con mayor profundidad la conformación de un campo de la medicina legal infantil en la Argentina, lo que planteará ciertas tensiones respecto del papel del médico y del maestro en la utilización del conocimiento psicológico. Así, se repensarán las clasificaciones diagnósticas en la infancia a partir de la noción de *anormalidad* y su relación con la delincuencia. Asimismo, se planteará en detalle qué tipos de opciones aparecían bajo la modalidad de un *tratamiento* para los *anormales*, *delincuentes* y *expósitos*. Entonces, se presentarán las leyes que posibilitaron la creación de instituciones específicas para el tratamiento de niños varones y el lugar que ocupaba la psicología como un saber *útil* que habilitaba una serie de intervenciones ambientales para resolver el problema de la *anormalidad* y la *delincuencia* en los niños.

En cuarto lugar, se retomarán las propuestas de los saberes psicológicos respecto de las intervenciones sobre los niños delincuentes y anormales, que permitieron articular medicina legal, pedagogía y psicología en relación con el problema de la educación y el futuro laboral de los niños varones en vistas de proyecto social de *progreso social* más amplio. Retomando los modelos médicos planteados en el primer apartado, se analizarán las intervenciones propuestas sobre esta población de varones que se encontraban internados o que debían ser judicializados por sus conductas antisociales. De este modo, se retomarán los debates respecto del tipo de educación que debía proveerse a los niños, acorde con su pertenencia a algún tipo de clasificación que permitiese dar cuenta de la etiología de la criminalidad. Sin embargo, este campo de discusión no estuvo exento de tensiones y dialogó con las distintas maneras de pensar el juego en la infancia, teniendo en cuenta que a medida que avanzó el periodo analizado, las conceptualizaciones sobre las actividades lúdicas del niño y su relación con el ámbito educativo fueron cambiando.

Finalmente, se plantearán los modelos y problemas ligados a la irrupción de la pubertad y al problema de la sexualidad en los *anormales* y su relación con la delincuencia. En el marco de estas discusiones se presentarán diversas teorías sobre la sexualidad en los niños, entre las que se destacan el aporte de algunas ideas psicoanalíticas -sobre todo en la década de 1920- sin dejar de lado los modelos biológicos y fisiológicos sobre la sexualidad de niños y adultos.

Factores determinantes de la criminalidad en la infancia.

Las conceptualizaciones respecto de los factores que determinaban la criminalidad se insertaron en un debate más amplio respecto de los fundamentos de la conducta humana. Así, se discutía la pertinencia de establecer los alcances de la herencia y del medio ambiente para determinar las tendencias criminales. Tal como se planteó en capítulos anteriores de la tesis, se retomaron las ideas evolucionistas de modo relativamente heterogéneo. En particular, Mercante (1902) se apoyaba en las ideas recapitulacionistas, sin darle gran lugar a los postulados de la criminología lombrosiana que ponía un gran peso en la identificación de los estigmas degenerativos. El autor planteaba que, si bien las tendencias criminales formaban parte de la historia de la especie, la educación permitía un salto cualitativo en tanto la adaptación al medio natural y social debería reducir estos impulsos. Además, conforme se iban desarrollando los centros inhibitorios en el desarrollo del niño, también iban menguando las conductas antisociales presentes en la criminalidad. Este desarrollo debía ser dirigido por los pedagogos a partir de la educación moral, que en el niño se encontraba en un estado rudimentario: “falta de aptitud, tan necesaria para dirigir sus acciones, como conviene á una concepción ideal del perfeccionamiento, está expuesto á faltas que no cometería adulto” (p. 35). De este modo, el conocimiento detallado de las distintas etapas del desarrollo, así como el papel de la

imitación debía ser tenido en cuenta ya que aquello que el niño podría aprehender tenía un fuerte impacto en su conducta. En palabras de Mercante, “gracias á su espíritu de imitación, los hechos sociales, observados por él á diario, son eficaces modeladores de su conducta” (p. 35).

En esta misma línea argumentativa, tal como lo plantea el Profesor Luis Morzone²⁵ (1916), había que aprovechar las posibilidades que brindaban no sólo la imitación en el desarrollo de la infancia, sino también la plasticidad presente en los primeros años de vida. Apelando a las teorías recapitulacionistas que fueron desarrolladas anteriormente, la permeabilidad presente en la infancia era un reflejo del estado evolutivo de la ontogénesis, paralela a los períodos filogenéticos más antiguos de la historia de la especie. Así, conductas como la mentira, el robo y los errores de juicio en los niños se explicaban a partir del paralelismo con las civilizaciones humanas más antiguas, que aún no habían desarrollado las inhibiciones presentes en las sociedades actuales. En ese sentido, se presentaba un modelo que mixturaba el papel de la herencia filogenética, la herencia individual y la acción del medio como modelo para el desarrollo. De modo similar, en diversos artículos se analizaba el papel que ocupaba la raza en los determinantes de la criminalidad de los niños (Mercante, 1905; Moyano Gacitúa, 1905). Entendida como una categoría biológica, la raza aparece asociada directamente a la cuestión de la herencia y al país de origen de los habitantes analizados, teniendo en cuenta que dentro de los argentinos y migrantes la mayor parte de la población tenía ascendencia italiana o española. Al respecto, se plantea que “junto con el carácter emprendedor,

²⁵ El Prof. Luis Morzone presentó sus tesis sobre la importancia de la acción preventiva de la educación respecto de la criminalidad en el Primer Congreso Americano del Niño, en Buenos Aires, 1916, asistiendo en calidad de delegado de la Dirección General de Escuelas. Además, fue el Creador de la primera escuela de afásicos y retrasados pedagógicos de la ciudad de La Plata (Cheli, 2011) y publicó numerosos trabajos en *El Monitor de la Educación Común* sobre la educación de los *anormales*.

inteligente, desprendido, inventivo y artístico de los italianos viene el residuo de su alta criminalidad de sangre. Después el español no ofrece un fenómeno más satisfactorio; su criminalidad es excesiva con acentuaciones de atraso y aun de regresiones” (Moyano Gacitúa, 1905, pp. 166-167). En este punto, los antecedentes hereditarios aparecían como un factor ineludible en el análisis de los delincuentes y eran registrados en las pericias policiales e informes de distintos criminales (ver, por ejemplo, Coll, 1913). Retomando las teorías criminológicas de Enrico Ferri y de Césare Lombroso²⁶, Mercante (1905) analizó en detalle los factores hereditarios y raciales en el caso de un niño varón acusado de hurto en la vía pública y determinó que

si una raza posee mayores tendencias al crimen que otra y domina en ella el instinto criminoso, la herencia transmitirá este carácter diferencial á las generaciones sucesivas (...) Ferri nota que la distribución del delito concuerda, con la de las razas; que la gente de color posee mayores tendencias al crimen, que la blanca, y la raza latina más que la anglosajona (p. 568).

Junto con la herencia, pensada en términos raciales, el ambiente físico también era de gran importancia para la conceptualización de la criminalidad. Al analizar la acción física del medio, debían tenerse en cuenta variables como las diferencias climáticas en la constitución de los centros inhibitorios y la consciencia reflexiva. Para el caso que Mercante estaba analizando, al hablar de la relación entre ambiente y raza planteaba que:

²⁶ Para mayor desarrollo de la recepción estas ideas en la criminología argentina en los trabajos sobre la noción de *genio* en Ingenieros, así como en los fundamentos de la conducta *anormal* y criminal, véase el trabajo de V. Molinari (2019, pp. 163, 183-184). Respecto del desarrollo de la figura de Ingenieros y su relación crítica de la escuela italiana de criminología, así como la conformación del estudio científico del criminal, a partir de las publicaciones de *Los Archivos* remitirse al trabajo de L. Caimari (2004/2012).

se sabe perfectamente qué fuerza es el ambiente físico para determinar los caracteres étnicos y psíquicos del individuo. (...) Una región de clima caliente debilita el sistema nervioso, excita las pasiones é impide la manifestación intensiva de los centros inhibitorios que pudieran evitar la explosión instantánea calificada comunmente de *acto irreflexivo*.

Es de un lugar cálido y montañoso, aunque fértil; hirió a su adversario el día 18 de Noviembre, mes en que la vitalidad se manifiesta más enérgica (p.569).

Siguiendo estos postulados, el primer paso para identificar la conducta criminal y analizar al niño delincuente era dar cuenta de sus antecedentes hereditarios y constitucionales, sin dejar de lado el papel que desempeñaba el ambiente físico y el social. Si la educación moral del niño era aquello que permitía no sólo la reeducación del delincuente sino también la prevención del delito, los factores familiares y coyunturales del ambiente también debían ser estudiados. En este punto, el foco estaba puesto en el *niño delincuente* y los factores que incidían sobre sus conductas, más que en el estudio del crimen en sí. Tal como se plantea en el análisis de los niños varones que estaban internados del Asilo de Reforma de Menores Varones²⁷ (Vidal y García Torres, 1903), los factores hereditarios no eran suficientes ya que los mismos sólo eran desplegados en

²⁷ Creada por el Poder Ejecutivo Nacional a través de un decreto de diciembre de 1897 bajo el nombre de “Casa de Corrección de Menores Varones”, fue la primer institución dedicada a la infancia criminal de carácter estatal. De carácter mayormente punitivo y dirigido por la Iglesia Católica en sus inicios, fue adquiriendo una función más educativa y con un perfil más laico a partir de una serie de investigaciones que denunciaban el maltrato físico al que los menores se hallaban expuestos. En 1900, comenzó a ser dirigido por Adolfo Vidal, quien le dio un perfil más protector y de preservación. Emplazada en la intersección de las calles Pichincha y Caseros en la Capital Federal, en 1902 tomó el nombre de “Asilo de Reforma de Menores Varones” y en 1905 pasó a ser la “Cárcel de Encausados” incluyendo a reclusos adultos (Freidenraij, 2011). Para reemplazar la especificidad del Asilo de Menores, se creó en 1905 la Colonia Agrícola Industrial de Menores Varones en Marcos Paz (Zapiola, 2015). Por otro lado, la Cárcel de Encausados se transformó en Prisión Nacional en 1919 hasta su cierre definitivo en 2001.

el desarrollo en función del papel que tenía “el medio ambiente en que se recluta a nuestra población criminal [que] no puede ser más desastroso como estimulante del delito” (p. 607). Así, la entidad psicológica de los criminales precoces estaba caracterizada por

una tendencia á la holgazanería, por la falta de sentido moral medianamente diseñado, por la ausencia casi completa de las nociones de respeto y de amor, y llena de esas sombras que proyecta la ignorancia y que constituyen el caldo más propicio para la fermentación de gérmenes criminosos y nocivos (p. 607).

Puede notarse en este análisis la idea subyacente de un ambiente social que era pensado en términos biológicos, siguiendo los postulados del higienismo biologicista de principios del siglo XX. En ese sentido, los modelos endógenos de la criminalidad se articulaban con las ideas de contagio psicológico -plausibles a partir del rol de la imitación en el desarrollo infantil-, y de la sociedad como un caldo de cultivo de la delincuencia. En ese ambiente, entonces, no era posible desarrollar características que le permitiesen a los niños y niñas alcanzar su mayor potencial: en el caso de los varones, valores como la honestidad y el respeto se echaban en falta; al mismo tiempo, no lograban posicionarse activamente y por lo tanto cumplir un rol transformador en la sociedad, debido a su falta de iniciativa. Sin embargo, la herencia no era planteada como una ley inevitable, sino que la adaptación social de los individuos aparecía como una alternativa posible ya que, si bien la mente infantil aún no había llegado al punto cúlmine de su desarrollo -lo que implicaba la constitución de los centros inhibitorios y, por lo tanto, del sentido moral-, la acción del medio podía modificar las taras hereditarias a través de un ambiente que rectificase los factores constitucionales. Para poder salvaguardar la integridad de los niños, se planteaba, entonces, el efecto de la educación como principal medida de prevención. De este modo, el foco de las intervenciones expertas sobre la infancia se

centraba en la familia y las condiciones de vida, desde un punto de vista higiénico. Tal como lo planteaba el médico tisiólogo Fermín Rodríguez, fundador de la Estación Climatérica de Santa María de Punilla –que luego fue el Hospital de Tuberculosos-, en la provincia de Córdoba:

La protección a los padres es el primer paso hacia la protección á la infancia. La miseria, cuando ella se hace sentir en el hogar del obrero rodeado de una prole numerosa, tiene tiranías atroces y puede ser, ante el hombre humanitario y desapasionado, la causa atenuante de muchos crímenes en el seno de los hogares que la sufren (Rodríguez, 1904, p. 4).

El autor también hacía referencia a los problemas propios del hacinamiento, entre los que destacaba la precocidad sexual infantil debido a la observación por parte de los niños de las prácticas sexuales de los padres. Para evitar fenómenos como la criminalidad, estos hechos debían evitarse ya que impactaban negativamente en la constitución de su moralidad y esto podía empujarlo hacia la delincuencia. Este problema se asociaba directamente con la deambulación en las calles, y, por lo tanto, ante la exposición a la *mala vida*²⁸, se planteaban realidades sociales que los expertos debían resolver a la brevedad, en función de un proyecto de orden social de progreso. En este punto, se describían las realidades de estos niños, quienes se encontraban a merced de la creación de hábitos criminales sin el control necesario de un ambiente familiar ejemplar:

A todas horas del día y de la noche, vemos criaturas de la más tierna edad extender su mano hacia el transeúnte en demanda de auxilio pecuniario, inventando, para

²⁸ Elaborado por Eusebio Gómez en 1908 y retomado por José Ingenieros, el concepto de la *mala vida* implicaba un desafío a las normas morales guiadas por la “lucha por la existencia” y no se ceñía solamente a la vida criminal, aunque se oponía a la “vida honesta” (Ben y Acha, 2001).

obtenerle, una red de mentiras irritantes, que á fuerza de repetidas, embotan su sentido moral y perfeccionan los hábitos de mendicidad y holgazanería, estimuladas por los padres y toleradas por las autoridades públicas.

Con semejante libertad, hábitos y tolerancias, expuesta á todos los ejemplos corruptores, se amasa, poco á poco, en la infancia desamparada, esa factura de los antisociales del porvenir. (p. 4).

Sin embargo, junto con el ambiente en el que se criaba el niño, no dejaba de resaltarse el papel que cumplía la actividad psicológica perturbada, de carácter accidental o permanente. En ese punto, el estudio pormenorizado de la actividad del niño se hacía imperioso, teniendo en cuenta los factores que predisponían al delito o que tenían injerencia en el *carácter criminal*. Así, se privilegiaba el estudio del criminal en tanto se conceptualizaba al crimen como una acción llevada a cabo por alguien que tenía algún grado de perturbación psíquica. Tal como lo planteaba Ingenieros,

el delito es un acto; todo acto es la resultante de un proceso psicológico activo. Cometer un delito, es una manera de obrar. La actividad normal, que en relación al ambiente se manifiesta como acto antisocial, es producida por el funcionamiento anormal de la psiquis (...) Lo que Ferri llama «temperamento criminal» es un síndrome psicológico. Las anormalidades que lo constituyen pueden ser deficiencias ó perversiones morales, trastornos de la inteligencia, ó bien deficiencias de la inhibición voluntaria; pero siempre y en cada caso, las diversas formas del temperamento criminal corresponden á desórdenes funcionales de la actividad psíquica. De allí se desprende esta conclusión: el estudio específico de los delincuentes debe ocuparse de precisar y clasificar sus anormalidades psicológicas (1906c, p.33-34).

A medida que la psicopatología criminal se fue definiendo como un ámbito más específico del conocimiento, la clasificación de los delincuentes se hizo más precisa y permitió la incorporación de un estudio psicológico del delincuente a partir del modelo médico imperante. Así, etiología de la conducta criminal, clasificación de los delincuentes, descripción de la conducta e intervenciones posibles a partir de los saberes psicológicos constituyeron el núcleo básico de la psicología criminológica. La Criminología se erigió como la disciplina científica que estudiaba la etiología del delito, o sea su determinismo; la clínica criminológica, en cambio, comprendía el estudio de las características del delito así como el grado de inadaptabilidad social que estaba presente en los delincuentes; finalmente, la terapéutica del delito daba cuenta de las estrategias para prevenir el delito o de las intervenciones necesarias para la reeducación del delincuente en instituciones especializadas y así trabajar sobre la reincidencia (Ingenieros, 1906c). A medida que avanza el periodo estudiado, se produjo un alejamiento de las perspectivas lombrosianas para darle una mayor importancia al rol que tenía el ambiente y la dimensión psicopatológica en la constitución y en el tratamiento del delincuente. Así, aunque la herencia y los estigmas físicos seguían siendo uno de los factores de análisis de la psicología del criminal, el ambiente social fue cobrando mayor importancia. Sin embargo, los modelos teóricos fueron heterogéneos e incluyeron distintas teorías que permitían la intervención temprana desde una perspectiva médico-higienista para dar cuenta de la etiología, el desarrollo de la psiquis del criminal y el correspondiente tratamiento²⁹.

²⁹ Para mayor desarrollo de la heterogeneidad de modelos biológicos científicistas presentes en la psicología, ver el primer capítulo de la presente tesis, en las que se desarrollan tales modelos en la relación con el ámbito educativo y la psicología del desarrollo.

En función de estos parámetros, se planteaba el problema de encontrar personal idóneo para el tratamiento y manejo de los internados en el Asilo de Reforma de Menores Varones, que debía regirse por los preceptos científicos de la psicología experimental. La psicología, entonces, se erigía como el fundamento para el estudio del criminal y para dirigir las intervenciones sobre los niños, basadas fundamentalmente en la reeducación. El trabajo de los educadores tenía que estar guiado por la intervención de los médicos, fisiólogos y los especialistas en psicología, siendo imperioso el objetivo de conocer a cada uno de los niños internados para poder establecer un sistema educativo diseñado especialmente para los internados (Vidal y García Torres, 1904). Junto con la selección de personal -que incluía una sección específica de psicología experimental dentro de la órbita del médico, así como la constitución de distintos tipos de talleres para la educación de un oficio- una de las tareas fundamentales que debía realizarse era la clasificación de los asilados, siguiendo criterios científicos para su tratamiento. Respondiendo a los problemas derivados de la reorganización social que supuso el crecimiento de las ciudades, el problema de la inmigración y las reconfiguraciones del ámbito laboral en los primeros años del siglo XX, el Asilo de Menores Varones incluía entre su población tanto a niños *delincuentes*, como a niños que habían sido *abandonados* por sus familias y a aquellos que eran enviados por sus padres para la corrección de conductas *antisociales* (Vidal y García Torres, 1904).

Los *delincuentes* eran aquellos que habían sido declarados culpables de algún crimen y que, por ser menores de edad, debían ser trasladados al Asilo de Reforma. Según sus autoridades, en varones menores de 18 años, el hurto era el delito más frecuente teniendo en cuenta el influjo de la situación social. Aquellos niños que ingresaban al Asilo por pedido de sus padres, si bien no eran considerados como criminales en sentido estricto, tenían las mismas características psicológicas que éstos. Tal como planteaban los

directores, “surgen cuando la indisciplina se ha entronizado en los hogares originada por el vicio, descuido ó excesiva severidad de los padres, ó por los caracteres de rebeldía anormalidad congénitas de los hijos” (Vidal y García Torres, 1904, p. 728). Este tipo de reclusiones tenían una duración máxima de un mes, aunque las autoridades del Asilo sugerían extenderla a seis meses, tiempo necesario para producir las modificaciones en la conducta de los niños a través de las intervenciones específicas para este tipo de niños. Junto con este tipo de reclusos, se encontraban aquellos que habían sido *abandonados* por sus familias y que eran detenidos por autoridades policiales viviendo en las calles o que carecían de familiares que pudiesen cuidarlos. Ellos eran enviados al Asilo por intermedio de los Defensores de Menores de la Ciudad de Buenos Aires, siendo el Estado Nacional quien se hacía cargo de su subsistencia y educación. Los mismos podían tener hasta 18 años, aunque en los informes publicados se sugería extender la edad de admisión hasta los 22 años.

Tal como se mencionó anteriormente, esta clasificación permitía diferenciar los distintos tipos de intervenciones, en función de buscar una mayor eficacia a partir de un conocimiento pormenorizado de los niños reclusos. Los factores sociales y domésticos constituían una dimensión sumamente importante, en tanto el asilo permitía separar a los niños de un ambiente que funcionaba como un modelador del carácter y la conducta. De este modo, la intervención temprana permitía subsanar los problemas derivados de la *mala vida* en tanto

el niño [criminal] fue hombre antes de tiempo en sus relaciones con la sociedad; acostumbrado por la vida, por el método y por la casa (...). La falta de educación en nuestro medio social y el espíritu de raza, agregados á la poca edad, poca escuela y circunstancias de momento, son las causas que provocaron la impulsión (Mercante, 1905).

Se hacía hincapié, entonces, en cómo la falta de educación y el factor imitativo y constitucional del niño daban cuenta del modo en que se aproximaban al delito. El niño que no asistía a la escuela o que pasaba mucho tiempo en las calles,

sin el sentimiento que dá ejemplo moralizador y severo, gozando de una libertad precoz, tolerada por las autoridades públicas y á la que es impulsado por sus padres (que merecerían ser los primeros protegidos), exponiéndose así á la radiación de focos corruptores, es víctima segura del vicio, que acapara, con irresistible fascinación, todas las edades y clases. La educación negativa ó mal entendida, (...) crea por sí sola la predisposición criminal; bien adaptada, por el contrario, atenúa ó paraliza las influencias indirectas y no se ha demostrado que esté absolutamente desarmada contra las predisposiciones directas (...). Con semejante libertad, hábitos y tolerancias, expuesta á todos los ejemplos corruptores, se amasa, poco á poco, en la infancia desamparada, esa factura de los antisociales del porvenir (Rodríguez, 1904, p.3-4).

En este punto, la formación de hábitos nuevos a partir del conocimiento pormenorizado del niño y el estudio de su psicología, delineaban las estrategias para intervenir sobre el problema de la criminalidad infantil. A partir de la utilización de los modelos anteriormente planteados se privilegiaron las intervenciones educativas por sobre las punitivas. Junto con entender la especificidad del caso de los niños delincuentes, a diferencia de los casos de adultos, se retomaron las tesis recapitulacionistas para dar cuenta de los estadios evolutivos en que se encontraban cada uno de los niños y diseñar una propuesta pedagógica para ellos. Esta propuesta, también debía ser diferencial respecto de otros niños sin problemas legales. De este modo, se privilegiaban dos acciones

bien diferenciadas: por un lado, la creación de un ambiente que dejara de exponer a estos niños a la *mala vida*; por otro, el aprendizaje de tareas u oficios que le permitieran al niño varón adquirir destrezas *útiles* para su reinserción social.

Respecto de la acción del medio social, la problemática del delito quedaba claramente asociada al mundo del trabajo y a las malas condiciones de vida que los niños debían sufrir. Tal como es planteado por Vidal, director del Asilo de Reforma de Menores Varones en 1903, era frecuente encontrar entre los asilados,

hogares flagelados por la miseria cuando no por el alcoholismo ú otros vicios de los padres que en tales condiciones descuidan por completo de la educación de sus hijos; éstos, libres de la tutela paterna, vagando con amigos ya corruptos por esos barrios tenebrosos donde se rinde culto al moreirismo y se aprenden las habilidades del lunfardo, primer escalafón de la carrera. Ocupaciones como la de vender diarios, tan pernicioso para la moral del niño, pues en la libertad de la calle éste solo encuentra incentivos que despierta ansias y engendran apetitos muchas veces inconfesables. (...) como se vé son dos factores que colaboran en la formación del niño delincuente: uno intrínseco, la predisposición orgánica; y otro extrínseco, la maldad del medio ambiente (Vidal y García Torres, 1903, p. 607-608).

Si a principios de siglo la relación entre delincuencia y anormalidad se había establecido como un hecho a partir de las ideas neolamarckianas que incluían elementos constitucionales, hereditarios y ambientales, a fines de la década de 1920 esta relación no era pensada sólo en términos psicopatológicos, sino que incluía una dimensión social de modo mucho más explícito. Así, se podía distinguir entre los *anormales patológicos*, y los *anormales sociales*, quienes caían en el delito ya no por una perturbación mental

subyacente sino por las condiciones materiales de subsistencia. Por lo tanto, el tipo de intervenciones que se llevaban a cabo estaban ligadas a la transformación de las prácticas de crianza, de la educación familiar y de la función estatal de cuidado sobre los niños criminales (Catalán, 1928).

Las relaciones entre criminología, ambiente social, herencia y trabajo infantil fueron centrales para la delimitación del problema de la infancia *abandonada* y *delincuente*, así como los tipos de intervenciones que se proponían para resolver esa problemática. En el caso de los varones, se enfatizaba, además, el aspecto específico de sus recorridos por los caminos delictivos y la importancia del trabajo como un medio rehabilitador. En el siguiente apartado, se trabajará sobre la especificidad de este camino en el caso de los niños varones, a partir del caso de los “niños vendedores de diarios” que presentó Ingenieros en 1908. Teniendo en cuenta la interacción entre el papel de la herencia y el ambiente, se plantearán los problemas que suscitó la realidad de los niños que trabajaban en las calles y que eran recluidos en los asilos de menores a partir de su análisis médico-psicológico ante la presencia de hechos delictivos. Debe tenerse en cuenta que la deambulación por las calles en el caso de los niños trabajadores era postulada por los autores de la época como uno de los peligros a los que estaban expuestos y que, a partir de intervenciones basadas en el conocimiento científico, debían solucionarse en pos de un proyecto de ordenamiento político y social.

Lazos entre criminalidad y el problema del trabajo infantil.

Los Archivos fueron una de las primeras publicaciones expertas que brindaban datos concretos sobre el problema del trabajo infantil, así como un detallado análisis de los registros de estos niños. En su análisis de una encuesta realizada en 1901 sobre el trabajo de los niños varones vendedores de diarios, Ingenieros (1908) logró instalar dos

ideas centrales que, independientemente de su comprobación, articulaban el problema de la infancia, el trabajo y las relaciones entre el hogar y las calles³⁰. Por un lado, el vínculo cuasi causal entre la delincuencia infantil y el trabajo en las calles; por otro, la dimensión de esta problemática en tanto se planteaba que un número muy considerable de niños eran los que deambulaban por las calles de Buenos Aires (Zapiola, 2010). En ese sentido, este artículo se convirtió en una referencia importante para quienes se ocupaban de la temática, no sólo por la autoridad que detentaba Ingenieros dentro del mapa intelectual argentino sino también porque “recuperaba elementos de las representaciones sobre la infancia que venían cristalizando entre las élites desde hacía aproximadamente veinte años” (Zapiola, 2010, p. 84)

De hecho, en 1900 José Ma. Gutiérrez y Aníbal Helguera Sánchez, presidente y secretario del Consejo Nacional de Educación respectivamente, escribieron a *El Monitor de Educación Común* expresando su preocupación por la educación de los niños vendedores de diarios,

cuya triste condición moral y social se revela por exterioridades inequívocas (...) [procurándose] la fundación de escuelas, donde los menores de que se trata tengan un puesto señalado, reservándose recabar oportunamente si así fuese necesario, la sanción de disposiciones eficaces, a fin de que la asistencia obligatoria a estas escuelas no pueda ser eludida ni impedida (pp. 493 – 494).

Ingenieros establecía al comienzo de su artículo su objetivo de “determinar las relaciones existentes entre los niños vendedores de diarios y la criminalidad infantil, cuyo

³⁰ El modo en que los intelectuales argentinos planteaban la relación entre la venta de diarios, criminalidad e inmigración, junto con la postulación de *casos paradigmáticos*, se desarrolla también en el trabajo de E. Scarzanella, (2003/2015)

estrecho parentesco –siendo la vagancia el eslabón obligado – resalta en cualquiera observación, por superficial que sea” (1908, p.330). Su análisis se basaba en la observación sistemática de registros de vendedores de diarios en ejercicio de la profesión y en otras observaciones de exvendedores o vendedores de diarios detenidos en el Asilo de Reforma, anteriormente mencionado, y en el Depósito de Contraventores³¹, entre otras instituciones (Ingenieros, 1908). Los datos obtenidos, que incluían las condiciones socioeconómicas, el grado de educación alcanzado, sus hábitos y costumbres, su historial médico, los datos de sus familias y datos fisio-patológicos, psicológicos, entre otras consideraciones, debían ser clasificados a partir del desarrollo de “disciplinas científicas que permitieran arribar a constataciones objetivas, únicas que autorizan a inducir conclusiones exactas y útiles” (p. 329).

El autor, director del Instituto de Criminología y director de *Los Archivos*, establecía una clasificación en tres grupos de vendedores: industriales, adventicios y delincuentes precoces, cuyos límites no eran precisos estableciéndose transiciones graduales entre los mismos. Esta clasificación se ha trabajado en múltiples publicaciones (Aversa, 2003; Bazán, 2006; Rodríguez López, 2010; Zapiola, 2009) enfatizando la tensión entre herencia y ambiente en el curso del desarrollo del infante. La serie *vendedores de diarios – vagancia – delincuencia* era producto tanto de factores constitutivos como ambientales, lo que habilitaba intervenciones profilácticas y de promoción de valores morales, así como de rehabilitación de los delincuentes en ciertos casos específicos (Aversa, 2003; Ben y Acha, 2001; Scarzanella, 2003/2015). Lo que

³¹ El Depósito de Contraventores se fundó en 1892 en la intersección de las calles Rivadavia y 24 de Noviembre en la Capital Federal e incluyó una Sala de Observación de Alienados que era dirigida por Francisco de Veyga (Weissmann, 1999). Para 1910 se había creado otro Depósito de Contraventores sobre la calle Azcuénaga, que funcionó hasta 1927 (Freidenraij, 2015). En 1918, José Ma. Paz Anchorena efectúa una descripción detallada de las paupérrimas condiciones de encierro en estas instituciones (1918a).

resulta particularmente llamativo, es que la selección de los sujetos analizados y su correspondiente reclasificación partía de una división entre niños varones que trabajaban en la venta de diarios y criminales ya condenados. Al exponer este vínculo entre delincuencia y esta actividad específica, Ingenieros terminaba proponiendo una imagen homogeneizante según la cual enfermedad, pobreza y delincuencia formaban un todo relacionado (Zapiola, 2010).

Asimismo, ponía de manifiesto la concepción de Ingenieros respecto de la diferencia entre lo *normal* y lo *patológico* teniendo en cuenta que esta última categoría podía implicar tanto un déficit como una acentuación de los parámetros que definían la normalidad (Ben y Acha, 2001). Éstos se veían reflejados en la diferenciación que Ingenieros hacía al respecto de los niños del grupo industrial y aquellos cuya “inferioridad orgánica” no permitía desenvolverse bien en esta actividad. En su análisis del artículo de Ingenieros, Ana María Talak y Julio Ríos (2001), destacan la perspectiva del autor respecto del problema de la exposición de los niños en edades tempranas a la *mala vida*: uno de los mayores problemas se reconocía en la precocidad de sus actos, lo que implicaba un despertar sexual temprano, el inicio en hábitos peligrosos como el alcohol y, sobre todo, la inclusión en el mundo delictivo, funcionando como *asistentes* de otros maleantes. Desde las herramientas psicogenéticas de los niños, la imitación era planteada como un verdadero peligro, en tanto los niños podían asimilar las capacidades delictivas de los hurtadores profesionales. Del mismo modo, se planteaba el fundamento psicológico de las intervenciones para prevenir la vida criminal. Si la imitación funcionaba como un mecanismo psíquico permeable a la delictividad, también lo era a la rehabilitación social. Así, la edad en la que se intervenía sobre las acciones del niño era fundamental porque permitía establecer una nueva dirección de su desarrollo, previniendo el deterioro moral y, por lo tanto, su peligrosidad (Ben y Acha, 2001). Junto con este tipo

de delincuentes, la convivencia con la prostitución, las corrupciones morales y la posibilidad de *hacer carrera en el delito* (de Veyga, 1910), las posibilidades de los vendedores de diarios de llegar a ser criminales se incrementaban hasta en un 90%. En este punto, Francisco de Veyga³² planteaba la importancia de una intervención igualmente temprana ante este problema ya que, del mismo modo que podía ocurrir con las actividades laborales no criminales, los niños se podían formar en el delito y llegar a ser grandes delincuentes. En ese sentido, la idea de *carrera criminal* se fundamentaba en una perspectiva que señalaba la permeabilidad de los niños ante los influjos del ambiente, sea este delictivo o moralmente sano. Así como los trabajadores honestos podían encontrar un desarrollo de carrera en su actividad, también podían hacerlo los delincuentes.

Teniendo en cuenta la relación entre pobreza, trabajo infantil e inmigración también se fue construyendo cierta imagen paradójica del niño: por un lado, era un sujeto en peligro, plausible de ser llevado hacia la *mala vida*; por otro lado, y por esas mismas razones, era visto como un niño peligroso, un delincuente que se criaba en la “escuela de la calle”, que se movía en bandas alentando la delincuencia en su propio seno (Aversa, 2003). Esta dimensión de sociabilidad en el delito también era pensada como una forma de generar hábitos perjudiciales para la vida del niño, en tanto el medio delictivo establecía las posibilidades de *progreso* en las que se desarrollaba su vida. La inclusión del niño en el ambiente criminal implicaba la educación de este a la manera de una *carrera profesional*. De Veyga lo plantea en estos términos al referirse a los *lunfardos*: “inapto desde niño para la vida social y refractario á toda cultura y á toda disciplina, comienza su carrera delictuosa como menos vagabundo para recibir la consagración profesional dentro de la cárcel” (de Veyga, 1910, p. 521-522). Desde esta perspectiva, la exposición a los

³² Francisco de Veyga era el titular de la Cátedra de Medicina Legal de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y se desempeñaba como médico en el Depósito de Contraventores 24 de Noviembre (Weissman, 1999).

hábitos del delito generaba en los niños conductas acordes al ambiente criminal. Sin embargo, el factor constitucional también jugaba un rol importante en la adquisición de las conductas criminales. Tal como se planteó anteriormente, la responsabilidad del hogar era uno de los factores decisivos, aunque no suficientes de la constitución de la criminalidad infantil. Respecto de las facultades psicológicas de los delincuentes, de Veyga (1910) planteaba la imposibilidad de los delincuentes de llevar a cabo un trabajo reflexivo sobre sus propias conductas, lo que redundaba en problemas atencionales y un debilitamiento de los centros inhibidores de las conductas que eran consideradas antisociales. Del mismo modo, llamaba la atención sobre las historias de estos niños, quienes en su mayoría eran abandonados por sus familias de origen sin poder satisfacer sus necesidades primarias tales como alimentación, educación y cuidado, lo que los llevaba a elegir la vía del delito. Esta serie de características hacía que se pensara que los menores que deambulaban por las calles tuviesen el *germen criminal* en estado latente, y que la exposición al ambiente de la *mala vida* desplegaría todas las potencialidades para una vida como malhechores. Así,

es perfectamente notorio que la casi totalidad de esos menores, son niños escapados del hogar que se lanzan á la vida errante, sosteniéndose con pequeñas comisiones que apenas le dan para comer; de allí pasan al delito, tomando parte en hechos más ó menos leves, como auxiliares, cuando no adelantan al futuro haciéndose por sí mismos delincuentes (de Veyga, 1910, p. 519).

La vida criminal, además, llevaba a estos niños varones a ser aprehendidos por las fuerzas policiales, lo que daba un mayor impulso a sus *carreras criminales* en tanto el carácter punitivo de las intervenciones carcelarias exacerbaba las conductas antisociales y se transformaba en un ambiente en que el niño seguía avanzando en su vertiente

criminal. Tanto por factores habitacionales como de ordenamiento del espacio público, la presencia de los niños en las calles se fue tornando cada vez más problemática. Ya que la mayoría de estos niños eran hijos de inmigrantes o pertenecían a clases populares, vivían en conventillos cuyas reglas habitacionales no les permitían permanecer allí durante la tarde. Ante una inclusión fallida en el espacio escolar, la calle era el único lugar en el que podían estar ya que tampoco estaban contemplados espacios de recreación pública en el espacio de la ciudad (Aversa, 2003; Rodríguez López, 2010; Zapiola, 2009). Sin embargo, la calle aparecía como un espacio que no era sólo un lugar de peligro sino también en donde los niños podían establecer prácticas de socialización secundaria, de formación de su carácter y un ambiente libre, de excepcional libertad de movimientos, a diferencia del taller o del trabajo fabril. Talak y Ríos (1999) señalan que la calle “*Adquiere también una caracterización propia: constituye el espacio de los pobres, de lo marginal, de lo masculino, de la mala vida*” (p. 143, el subrayado es nuestro). Ante las condiciones habitacionales en las que se encontraban estos niños -sea porque sus casas eran demasiado pequeñas o porque al no haber mayores de edad los niños debían salir de los conventillos y pensiones en donde vivían- la calle se convertía en un lugar de encuentro, en el único lugar posible. Lugar en que la heterogeneidad de sus transeúntes se contraponía a la homogeneidad de las representaciones que los agrupaban. Así, mendigos, vendedores ambulantes, vagos, vendedores de diarios, delincuentes, entre otros “terminan bajo una misma representación que los abarca y los incluye dentro de la inmoralidad, el riesgo y la peligrosidad (p.143)”. Al mismo tiempo, la calle era un espacio de sociabilidad que permitía desplegar la potencia transformadora, propia de las conceptualizaciones hegemónicas de la masculinidad: el espacio público se transformaba, sea en términos corruptores o ejemplificadores a través de la vida en las calles de los hombres que circulaban en ella.

Tanto C. Rodríguez López (2010), M. C. Zapiola (2009) como M. M. Aversa (2003) establecen un análisis de las relaciones entre el artículo de Ingenieros y la legislación laboral y de obligatoriedad escolar vigente a ese momento. De esta manera, puede situarse el impacto del trabajo infantil en las calles, así como las redes de socialización que comenzaban a estar presentes en los nuevos contextos escolares. Sin embargo, estas autoras dan cuenta de lo paradójico de la situación en tanto las mismas leyes planteaban situaciones posibles y contradictorias entre sí. La Ley 5291 de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños promulgada en 1907 prohibía la contratación de menores de 10 años y planteaba restricciones para los menores de 14 -en tanto cumplimentaran la escolaridad obligatoria- aunque establecía excepciones en caso de que presentasen autorización de los padres o de las escuelas en tanto su trabajo fuese indispensable para su subsistencia y la de sus familias. No obstante, la venta de diarios era pensada como una actividad perniciosa para la moral del niño en tanto estrechaba los vínculos entre el problema del trabajo infantil y la delincuencia.

A su vez, en su descripción de estos niños, Ingenieros señalaba la diversidad de conductas sexuales que los varones llevaban a cabo, así como sus ideas políticas, sus actividades privilegiadas y las relaciones entre ellos y con sus familias. Tanto Jorge Salessi (1995) como Osvaldo Bazán (2006) se han ocupado de analizar las múltiples referencias a la *pederastia*, el onanismo, las relaciones heterosexuales, el *coito bucal recíproco* y hasta el mayor tamaño de sus órganos sexuales debido a la masturbación. Estas mismas conductas, consideradas antisociales, se veían reflejadas en las prácticas sexuales, en sus ideas políticas más tendientes al anarquismo o al desinterés por estos temas, así como su distanciamiento de ciertas de las creencias religiosas. Tal como lo plantea Pablo Ben (2007) los espacios de circulación de los varones de clases populares porteñas eran básicamente homosociales: solían pasar el tiempo en bares y calles de la

ciudad junto con otros hombres. De este modo, los criterios para definir la masculinidad de las clases populares estaban ligados a la circulación por el ámbito público por excelencia: la calle. Estos criterios, seguían siendo, en este caso, los de la competencia entre varones, en particular en lo referido al ejercicio de la sexualidad. Sin embargo, lo más importante era la capacidad de demostrar un deseo sexual desmesurado y de subsumir sexualmente a otros/as. Esta visibilidad de los atributos considerados como masculinos también se ponía en juego en los niños varones, pero de forma más atenuada, ya que el desarrollo temprano de la sexualidad era una de las consecuencias de la *mala vida* en las calles. Aquello que representaba un peligro para los varones, en tanto la deambulación callejera los exponía a los influjos de la delincuencia, era lo que podía servirle para acreditar su condición de varón. Las calles eran el escenario para la puesta en primer plano de los atributos viriles, siempre y cuando éstos fuesen regulados de algún modo.

La penetración sexual aparecía como una de las marcas distintivas de la virilidad donde el sujeto masculino se estructuraba en torno a su visibilidad como un ser “activo”. El lenguaje de la masculinidad se transformaba entonces en un lenguaje virulento ligado a la obtención de un logro que debía preservarse ya que era parte de una conquista. Entonces, el ejercicio de la violencia estaba justificado en función de retener estos emblemas masculinos (Segato, 2003).

En las clases populares se echaba en falta el desarrollo de la dimensión caballerosa, protectora, proveedora, racional e intelectual de la masculinidad, que, tal como fue mencionado en el análisis de los hombres que habían formado parte de la Reforma Universitaria, era una aspiración de los intelectuales de la época en relación con sus propios comportamientos. Desde estos parámetros las prácticas de las clases populares podían ser pensadas como *anormales* o *degeneradas*: estaban asociadas a la vagancia, la vida en las calles y las prácticas sexuales díscolas tales como la masturbación

excesiva, la prostitución y la inversión (Ben, 2007). En esa misma línea, Ben y Acha (1999) incluyeron una perspectiva de género para el análisis de las publicaciones de *Los Archivos* teniendo en cuenta la postulación del par dicotómico masculinidad/feminidad para pensar las diferencias entre las masas y las élites y entre lo normal y lo patológico. Los varones tenían un rol productivo y de sostén familiar y social. En ese punto, las élites dirigentes quedaban asociadas al progreso social a partir de la producción de conocimiento útil que tomaba características prototípicamente masculinas: racionalidad, progreso, valentía y acción. En contraposición, características como la emotividad y la falta de control de los impulsos se asociaba al temperamento femenino y a las masas populares. Las mujeres, para cumplir su rol femenino, quedaban ceñidas a su función como madres, cumpliendo un rol fundamental en el sostén del orden social: “la procreación constituye el sello que marca el éxito en la lucha por la vida” (Ben y Acha, 1999, p. 101). Así, los roles masculinos y femeninos aparecían de manera complementaria a partir de los postulados del evolucionismo utilitarista subyacentes en las conceptualizaciones de autores como Ingenieros. Más allá de esta posición relativamente dicotómica, tal como se verá en el capítulo subsiguiente, las ideas de Ingenieros sobre las diferencias sexuales y el lugar de los hombres y mujeres en el orden social fueron flexibilizándose.

Psicología y Medicina Legal.

Entre los autores destacados en el campo de la medicina legal argentina se encontraba Lanfranco Ciampi (1885-1962), médico psiquiatra italiano discípulo de Sante de Sanctis en Roma, que llegó a nuestro país en 1920 para dirigir el Instituto Médico-

Pedagógico para Niños Nerviosos en Buenos Aires y luego se trasladó a Rosario³³. Allí creó la Cátedra de Psiquiatría Infantil de la Facultad de Ciencias Médicas y se convirtió en el director del Hospicio de Alienados³⁴. Sus propuestas se enmarcaban en la psiquiatría infantil clásica, organizada alrededor de la categoría de *idiocia*, así como en la aplicación de técnicas de medición de la inteligencia producto de su formación con de Sanctis. Al mismo tiempo, desarrolló un programa de intervención temprana a partir del tratamiento de los niños en instituciones especializadas que permitieran su educación en función de los resultados en las técnicas de evaluación de sus capacidades mentales (Molinari, 2015). Ciampi destacaba en sus artículos la importancia de factores exógenos tales como la desigual distribución de la riqueza, lo que podría generar graves enfermedades en situaciones de pobreza extrema o que podía fomentar la vagancia y el ocio en la abundancia económica. Asimismo, les daba importancia a los rasgos constitucionales del niño y los pensaba como *factores degenerativos* que debilitaban el organismo y que eran posibles causas de enfermedad. En una visión amplia respecto de la etiología de la enfermedad psiquiátrica infantil, el autor incluyó factores de auto-toxicidad endógena junto con la incidencia de la deficiencia educativa, el impacto de las nuevas costumbres sociales como el cinematógrafo, del desarrollo urbano reciente y del ambiente familiar inadaptado (Ciampi, 1920). En concordancia con lo planteado en el Segundo Congreso Americano del Niño, celebrado en Montevideo en mayo de 1919, la enfermedad del niño era pensada como el producto tanto de su constitución orgánica como del ámbito en el que se desarrollaba, teniendo en cuenta que la única posibilidad de encontrar una solución a este problema era intervenir sobre el ambiente:

³³ Para un mayor desarrollo sobre la figura de Ciampi y la psiquiatría infantil en Rosario, véase la tesis doctoral de J. I. Allevi (2018)

³⁴ Si bien el Hospital atendía niños, niñas y adultos, entre 1927 y 1929 los casos de varones internados o que habían consultado en externos oscilaban entre el 70 y el 75% del total de la población infantil (Ciampi, 1929a, 1929b).

Considerando que la miseria forma un ambiente contrario a la salud y a la mentalidad normal de los niños, y que la superabundancia puede ser causa de perturbaciones para la salud y engendrar mentalidades no deseables en una sociedad bien organizada, el 2º Congreso Americano del Niño, declara:

Que el porvenir de la especie exige la profilaxis de la miseria y de la superabundancia (“Conclusiones sancionadas en el Segundo Congreso Americano del Niño”, 1919, p. 209)

En un artículo publicado en 1926, en la *RCPML*, Ciampi y Arturo Ameghino³⁵ le dieron una especial importancia a la formación y desarrollo del campo de la medicina legal infantil, en articulación con la psiquiatría infantil. Por una parte, planteaban el origen de la delincuencia adulta en la etapa infantil, por lo que ponían el énfasis en la necesidad de intervención en los primeros años de vida. Siguiendo los preceptos del naturalismo y científicismo de la época, cualquier proceso de diagnóstico y tratamiento debía tener un fundamento empírico por lo que propusieron un programa de intervención sobre la infancia basado en esos criterios. De acuerdo con esta propuesta, primero debían descartarse los determinantes hereditarios de la conducta criminal, aunque pudiesen asociarse ciertas estructuras cerebrales con la conformación del carácter. Posteriormente, debía tenerse en cuenta la posibilidad de tendencias perversas, producto de la herencia. Finalmente, se planteaba la importancia de los elementos tóxico-infecciosos en la modificación de la conducta.

Este modelo, híbrido entre la herencia y las causas ambientales en términos biológicos y familiares, permitía dar cuenta de trastornos conductuales o del carácter sin

³⁵ El Dr. Arturo Ameghino (1869-1948) era médico del Hospicio de las Mercedes y jefe de la Sección Psicología Experimental del Laboratorio de la Cátedra de Psiquiatría en la UBA.

déficit intelectual. Estas consideraciones eran de suma importancia en la clasificación de los menores y en el establecimiento de distintas formas de intervención médica ya que la evaluación de los niños era el primer eslabón de una cadena de intervenciones sobre el potencial delincuente infantil.

El Dr. Carlos de Arenaza (1874-1956), médico de la Policía y de la Oficina Médico legal de la Prisión Nacional, ilustra en un artículo de 1923 esta serie de supuestos en su análisis de los menores delincuentes ya que sostenía que la criminalidad infantil respondía a la conjunción de las condiciones de vida de los niños y los elementos constitucionales de su conducta. Por un lado, los caracterizaba como víctimas del abandono, destacando su origen defectuoso, lleno de taras hereditarias producto del alcoholismo, de la miseria, y/o de la prostitución. También denunciaba su destino de explotación por parte de los padres en la venta de diarios y el ejercicio de la mendicidad, a la manera de animales de carga. Por otro lado, de Arenaza caracterizaba al alma infantil como un organismo fácilmente modificable, a merced del mal ambiente al que estaba expuesto. Esta misma afirmación permitía, a su vez, la acción social en su protección a través de la instrucción en la *sana moral* del trabajo y la verdad, así como el señalamiento de los peligros de la exposición ante un mal ambiente. El autor señalaba la importancia de llevar a cabo intervenciones que diesen cuenta de la especificidad de la infancia ya que el delito infantil debía ser pensado como una señal de alarma que indicaba la necesidad de auxilio de ese niño. A través de la intervención médico-legal podría darse solución al problema del delito, tanto del consumado como al que los niños estaban expuestos. El médico se posicionaba como el único capacitado para el estudio de la personalidad física y psíquica del menor delincuente, no sólo a través de técnicas de medición de la inteligencia sino de la “observación prolongada, minuciosa y científica realizado en un establecimiento apropiado, con colaboradores apropiados y conscientes de sus deberes y

responsabilidades” (p. 61). En ese sentido puede verse el modo en que la medicina delimitó un campo específico de saberes y prácticas que no sólo la diferenciaba de otras profesiones, sino que también la jerarquizaba respecto de los saberes populares de la población³⁶.

La doble caracterización de los niños como *peligrosos* y *en peligro* se incluyó en el prototipo de la interacción entre ambiente y herencia en las *causas de la peligrosidad*. Si bien la vagancia no era considerada estrictamente como un delito, José María Paz Anchorena (1918b), catedrático de Derecho Penal en la Universidad de Buenos Aires y adscrito al Instituto de Criminología, consideraba que sí era tomada como una predisposición a la delincuencia y, por lo tanto, era un serio problema de la sociedad. En concordancia con lo planteado respecto del problema de los niños vendedores de diarios y con aquellos que habían sido abandonados y terminaban en el Asilo de Reforma, los menores que no poseían hogar denunciaban, en sí mismos, los serios problemas habitacionales de la época y formaban parte de una problemática social más amplia en tanto se convertían en potenciales delincuentes. La cuestión de la peligrosidad fue un tema recurrente al referirse a los niños en situaciones sociales problemáticas y, por ello, se planteaba la importancia de llevar a cabo un análisis minucioso de las condiciones de vida de la población. A partir de la observación de las conductas por parte de especialistas en la materia podía garantizarse el diagnóstico temprano y, por lo tanto, alguna posibilidad de prevención del crimen (Dovio, 2013). Nuevamente, el problema no parecía ser el delito, sino las condiciones de *delictividad*. De este modo, la producción de saberes, así como las lecturas e intervenciones propuestas por los expertos apuntaban a la

³⁶ Cabe aclarar que los debates respecto de la legitimidad de los saberes sobre la infancia entre médicos, pedagogos y el ámbito doméstico de crianza se iniciaron a fines del siglo XIX y se sostuvieron durante la primera mitad del siglo XX (Briolotti y Benítez, 2014).

modificación de las condiciones ambientales, y por lo tanto a matizar las posibilidades de desarrollar un destino delictivo.

Clasificaciones médicas y tratamiento pedagógico.

El desarrollo de clasificaciones respecto de la infancia fue posible por la articulación del papel ambiental y las causas biológicas de la enfermedad infantil. Las mismas respondieron a diversos criterios, pero se centraron, sobre todo, en el factor etiológico de la enfermedad y en el tipo de intervención requerida, tanto desde la grilla interpretativa del déficit hereditario como el de las causas ambientales. Así, las clasificaciones médicas y el diagnóstico de los niños con perturbaciones mentales permitían un primer acercamiento al problema de la delincuencia infantil desde una óptica que privilegiara su etiología. De hecho, la consecución de un delito era caracterizado en un marco patógeno que “expresa la perversión de una actitud psicológica que induce al sujeto a violar las leyes de la moralidad colectiva” (Ingenieros, 1909, p. 250). Siguiendo la clasificación postulada por Ingenieros (1906c), las anomalías morales, intelectuales y volitivas que llevaban a la realización de delitos sólo podían ser explicadas como parte de una psicopatología de los delincuentes que explicaba la etiología criminal en un sentido antropológico. En apoyo de esta hipótesis se expresaban los editores de *Los Archivos* al comentar un trabajo de E. Cuello Calón un jurista español especializado en derecho penal. Allí planteaban que la mitad de los casos a los que el autor había tenido acceso presentaban rasgos y caracteres anormales. La pereza, asimismo, aparecía como una de las características más importantes de los jóvenes delincuentes ya que no parecían querer sumarse al trabajo en el taller, lo que les daba mayores posibilidades en una futura

posibilidad de reinserción³⁷. Otra de las características de los criminales varones era su falta absoluta de sentido moral, sin presencia de remordimientos, ni perspectivas de oficio por fuera del ámbito delictivo. Estas características, sin embargo, eran plausibles de transformación si se aprovechaba el fuerte grado de sugestionabilidad que los había llevado a la vida delictiva entendiéndose que, hasta cierto punto, podían transformarse a través de la consecución de los estudios escolares y de la inculcación de hábitos más saludables en relación con el trabajo. También se los caracterizaba con una viveza, malicia, irritabilidad y emotividad muy voluble junto con una precocidad destacable lo que se complementaba con pobres resultados en la esfera intelectual a partir de la utilización de la escala de Binet para la medición de su inteligencia (Picardo, 1907). La diferenciación de cada uno de los cuadros subyacentes a las conductas antisociales permitía también intervenciones específicas para cada caso particular, dentro del ámbito de la reeducación con una base científica en una labor articulada entre pedagogos, médicos y el ámbito familiar.

Tal como se mencionó anteriormente Ciampi y Ameghino fueron figuras destacadas del campo de la psiquiatría argentina, especialmente en temas concernientes a la infancia. En 1920, Ciampi retomó el debate respecto de las relaciones entre anormalidad y delincuencia, así como el impacto de la herencia en la conducta *anormal* señalando la importancia de los postulados de Bénédict Morel sobre la degeneración para dar cuenta del paralelismo entre el niño, el salvaje y el animal como seres *amorales*. Sin embargo, fue un paso más allá y propuso el concepto de *psicodegeneración*, siguiendo lo ya trabajado por Emil Kraepelin y por de Sanctis. Así, planteó el mecanismo básico de la producción degenerativa: el niño sano llega a enfermar a partir de un “patrimonio

³⁷ Tal como es planteado en el capítulo subsiguiente, esta caracterización contrastaba con las características planteadas por otros autores como Mercante (1918/2014) respecto de la emergencia de la pubertad y la adolescencia en casos *normales*.

hereditario inmune” (p. 404) que lo transforma en un *degenerador*, sin que llegue a ser un degenerado. Sin embargo, su descendencia, al heredar su patrimonio biológico, resultaba degenerada. Lo determinante, entonces, no era sólo la adquisición de la enfermedad mental sino sus posibilidades de transmisión al resto del conjunto social. En ese mismo sentido, las estrategias de intervención propuestas por el autor iban dirigidas al sostenimiento y reproducción del orden social vigente, combatiendo los focos de morbilidad en las poblaciones a partir de una detección temprana de los potenciales núcleos de enfermedad.

En función de la importancia de un trabajo de diagnóstico temprano y en consonancia con los postulados del higienismo, Ciampi y Ameghino (1926) establecieron una clasificación entre diversos tipos de niños que necesitaban de la intervención médico-pedagógica:

- Los niños *abandonados*: expósitos y abandonados por sus padres ante internaciones prolongadas en hospitales o manicomios. La gran mayoría de estos niños se caracterizaban por haber nacido particularmente predispuestos, determinados por la intoxicación, anormalidad, debilidad o alienación de sus padres.
- Los niños débiles físicamente (delicados, enfermizos; también llamados anormales sensoriales): sus problemas de inadaptación escolar estaban ligados a trastornos físicos fácilmente reconocibles en el examen médico. Eran considerados como *falsos anormales* ya que su inhibición e indisciplina eran producto de insuficiencias alimenticias, debilidad constitucional, hipoacusia, etc.
- Los niños deficientes (idiotas, imbeciles, débiles mentales), psicópatas y neuropsicópatas: a este grupo pertenecían los *anormales propiamente dichos*. Dentro de este amplio universo se diferenciaban, por un lado, aquellos con déficit intelectual (*imbeciles y retardados*, así como *idiotas* simples y profundos); por

otro, aquellos cuyo idiotismo podía ser tratado a través de la medicación tiroidea (*cretinos*). Se incluían también aquí a los niños epileptoides con lesiones cerebrales locales o de carácter netamente epiléptico sin convulsiones. Finalmente, pertenecían a este grupo los constitucionales psicopáticos o anormales por constitución familiar. Su característica predominante era la combinación, en diverso grado, del siguiente conjunto de síntomas: “el erotismo, la impulsividad, las tendencias criminales o toxicómanas, la sugestibilidad patológica (...) la intolerancia al trabajo disciplinado mental o profesional, la fatigabilidad, etc.” (Ciampi y Ameghino, 1926, p.397).

- Los niños *deficientes en sentido moral*: si bien podían llegar a tener un desarrollo intelectual normal, presentaban una atrofia ética por el interjuego entre predisposición hereditaria y un mal ambiente. Se los caracterizaba como débiles en el desarrollo de todo tipo de tendencia, o en el sentido moral propiamente dicho, experimentando una extrema sugestibilidad e insuficiencia de inhibición. Otro tipo de niños eran los amorales cuyo sentido de la moral era sólo teórico, sin ejercicio efectivo en la práctica, a diferencia de los ciegos morales, que ni siquiera llegaban a comprender el significado de una acción moral. Por una cuestión de grados, todos ellos se diferenciaban, a su vez, del delincuente constitucional, en el que se encontraba no sólo un déficit moral o de carácter sino también perversión o aberración moral. En estos casos, podía establecerse una correlación con el déficit intelectual.

Las categorías mencionadas permitían diferenciar los distintos grados de perturbación infantil y, por lo tanto, desarrollar un tratamiento acorde, teniendo en cuenta que el diagnóstico era el primer paso para determinar el tipo de intervenciones que debían

llevarse a cabo. En ese sentido, se le daba un gran valor al trabajo conjunto del Estado y las sociedades de beneficencia de gestión privada en la creación y sostenimiento de nuevas instituciones que se adecuasen a los criterios clínicos de diagnóstico y tratamiento. Entre otras acciones, la propuesta de leyes de regulación tutelar y las modificaciones en el código penal al respecto del infanticidio y el aborto, implicaron un papel más activo del Estado en el ámbito familiar (Nari, 2004).

Cabe destacar también la recepción de las ideas eugenésicas por parte de la medicina, con lo que el enfoque preventivo resaltaba la importancia de la detección temprana de las posibilidades de *degeneración de la raza*. Entendida como una disciplina eminentemente práctica, la eugenesia se desarrolló en espacios académicos prestigiosos y a través de la creación de nuevas instituciones. Su campo de aplicación se extendió tanto a la psiquiatría como a la pedagogía, la criminología –aunque el peso de los estigmas físicos fuese menguando- y la resolución de problemas socio-poblacionales, a través de la acción de consultorios eugenésicos para la búsqueda de pareja o el examen prenupcial, entre otros dispositivos de control (Miranda, 2011).

La clasificación y derivación a instituciones especializadas fue el objetivo principal de este tipo de intervenciones sobre la infancia. Debe tenerse en cuenta que si la infancia era el periodo de la vida en que habría una mayor receptibilidad de la enfermedad mental –en caso de no ser *anormal*-, las prácticas preventivas como el diagnóstico temprano y su correspondiente derivación institucional eran fundamentales. Sólo a través de la coordinación de diversos actores sociales podía implementarse esta serie de políticas tendientes a la prevención de la enfermedad: trabajadoras sociales, maestros de escuela primaria y médicos tratantes en los hospicios y en consultorios externos (Ciampi, 1922a; Morzone, 1916).

Tal como fue planteado en capítulos precedentes, la escuela fue uno de los espacios privilegiados para poner en marcha mecanismos de intervención estatal y se articuló con la creación de dispositivos de consultorios externos para el tratamiento de las afecciones más leves, de los hospitales psiquiátricos para las psicosis agudas y la existencia de asilos para los *anormales*. Siguiendo el modelo de los laboratorios psicofisiológicos la escuela fue un espacio para poder llevar a cabo una primera diferenciación entre los niños considerados *normales* y aquellos con déficit cognitivo. De este modo, podrían agilizarse el proceso de evaluación y obtenerse valores estadísticos relevantes para la caracterización de la población infantil argentina, instituyendo una nueva intersección de campos disciplinares: los saberes médico-pedagógicos. En congruencia con estos postulados, pueden entenderse también las consideraciones respecto del diagnóstico, identificación e intervención médico-pedagógica sobre la infancia. Así, Alberto Palcos (1894-1965), intelectual de la izquierda socialista y profesor de la Universidad Nacional de La Plata, planteaba que “todos los anormales son educables en mayor o menor grado. Más exacto aún que el precepto que enseña que no hay enfermedades sino enfermos es afirmar que no existen anormalidades mentales sino anormales” (1915, p.336). En ese sentido, era sumamente importante centrar los esfuerzos en estudiar al niño *anormal* y llevar a cabo estrategias médico-educativas para su posible reinserción social. O al menos para que su influjo no se extendiera al resto de la sociedad. De este modo, el médico era el encargado de identificar y visibilizar a los niños potencialmente problemáticos y el maestro quien lleve a cabo los señalamientos del médico respecto de las estrategias de intervención.

El papel de la educación, a diferencia de intervenciones más punitivas que podían llevarse a cabo en adultos, pasó a ser central. Para el caso de los niños varones, cabe destacar que esa educación tenía que poder ser articulada con sus ámbitos de sociabilidad

y con una inserción *útil* en el campo laboral. Para poder capacitar a los niños en tareas de tal índole no bastaba entonces con la instrucción escolar, sino que se debían dictar talleres específicos como los que se ofrecían en el Asilo de Reforma para Niños Varones: zapatería, sastrería, panadería, cartonado, soguería, carpintería, tipografía, alpargatería, agricultura, cocina y electricidad, entre otras. Si la escuela era el modo en que podían educarse las mentes de los niños en el plano intelectual, los talleres de oficios debían tener un rol educativo en sí mismos. Es por ello que, ya desde 1903, se planteaba la importancia de los mismos como un espacio que fomentaba los hábitos del trabajo honrado en los niños varones y que intentaba oponerse a los peligros de la vida delictiva en las calles:

Educar, entonces, sin castigos denigrantes ni torturas anacrónicas ha sido y es nuestro propósito, y los medios puestos en práctica para obtener este objetivo se volucran (sic) en la acción conjunta de la escuela y del taller, es decir de la ilustración y del trabajo. (...) [En la escuela] se disipa con la palabra y el ejemplo del maestro la ignorancia del recluso, infiltrándose en grado conveniente las nociones de ciencia y de moral que han de constituir la base de su rehabilitación. (...) En el taller, se le provocan hábitos de trabajo y de labor fecunda, dándole al mismo tiempo la enseñanza de un oficio que le permitirá á su egreso del establecimiento ganar su subsistencia y labrarse un porvenir con medios lícitos y honrados (Vidal y García Torres, 1903, pp.607-608).

El trabajo en los talleres y en la escuela tenía, entonces, un doble propósito: no sólo suponía el aprendizaje de un trabajo que permitiese a los internos una vía de subsistencia por fuera del asilo, sino que también tenía un espíritu reformador. La creación de hábitos implicaba una intervención directa sobre la psicología de los niños en función de un objetivo social más amplio: tanto la identificación de las posibilidades de

cada uno de ellos como una instrucción orientada a una idea de progreso individual y social. A partir de una perspectiva basada en la experticia científica, se planteaba la importancia de conocer a cada uno de los niños asilados y los diferentes motivos por los que se encontraban internados. Además, se planteaba que la forma más eficaz de intervención era la educación en tanto la ignorancia y la imposibilidad de haber incorporado hábitos de trabajo eran los que habían desembocado en conductas criminales (Vidal y García Torres, 1904). Asimismo, el trabajo de reeducación que se pretendía llevar a cabo debía prescindir de su carácter punitivo y apelar a las potencialidades de los niños, en tanto un ambiente que supliera las deficiencias de origen permitiría una reinserción social más exitosa. En palabras del director del Asilo de Reforma:

se tiende á habituarlo á su responsabilidad individual; no se castiga colectivamente y las penas son más de índole moral que material; aunque se sepa que un niño es malo se le trata como á bueno mientras no hace algo malo, pues nada envilece más á un menor que su persuasión de que se le tiene siempre por malo; se hace despertar en el recluso ideales por una acumulación metódica y racional de incentivos. (...) Se estudia á cada niño para comprenderlo; comprendiéndole es fácil guiarlo, y este encarrilamiento se lleva á cabo sin debilidad ni rigor, con ese tacto que requiere la planta que debe amarrarse al tutor, ni tan fuerte que ahogue su vitalidad ni tan débil que el viento rompa la ligadura precisa y confortante.

Se trata al menor con espíritu justiciero para crearle afecciones tiernas y nobles, sin excesos de cariño ni gérmenes de odio (Vidal y García Torres, 1903, p. 608).

De este modo, la adquisición de valores morales era función de los educadores, quienes debían apartarse de la idea de castigo ante las conductas criminales y promover

una educación basada en parámetros específicos de bienestar común. Si la delincuencia era pensada como parte de un cuadro patológico, el tratamiento debía ser comandado por el médico, teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos del tratamiento para poder generar modificaciones en el funcionamiento mental. Tal como lo plantea el Defensor de pobres e incapaces de Santa Fé en 1910, será “en la órbita *exclusivamente educativa*, en que deben girar todos los esfuerzos que tienden a salvar á los menores del vicio y sus fatales consecuencias para la vida ulterior” (Solari, 1910, p. 472, destacado en el original).

La creación del Asilo Colonia Regional Mixto de Torres, inaugurado en 1915, y la implementación de tratamiento médico pedagógico a internados en el Hospicio de las Mercedes desde 1899, fueron respuestas por parte del Estado para dar solución a esta problemática. Del mismo modo actuó la fundación del Asilo de Reforma de Menores Varones al que nos referimos anteriormente y la creación, en 1905 de la Colonia Agrícola Industrial de Menores Varones, emplazada en la localidad de Marcos Paz. Siguiendo un modelo de trabajo alejado de los grandes centros urbanos, se proponía el establecimiento de un modelo institucional nuevo que incorporara en su construcción la importancia de los espacios abiertos, del trabajo rural y la cohabitación de los niños en pequeños hogares con tutores designados por el Estado que seguían los parámetros del modelo de familia nuclear. Sin embargo, las deficiencias en la implementación de este modelo eran notorias y no fue hasta la década de 1920 que pudo llevarse a cabo con mayores recursos estatales, teniendo en cuenta el crecimiento en la cantidad de asilados como la importancia de llevar a cabo un proyecto re-educador (Zapiola, 2015). A partir de las deficiencias encontradas a nivel institucional en las Conclusiones del Segundo Congreso Americano del Niño se hacía particular hincapié en la importancia de crear tribunales específicos para menores delincuentes; de sancionar leyes que limitaran la edad de ingreso al mundo laboral, en especial el trabajo industrial; que tuviesen en cuenta las “necesidades de las clases

pobres”; y la creación de instituciones colectivas de ayuda a las poblaciones desfavorecidas en las que el niño era la principal víctima, entre las que se sugerían ligas, sociedades o federaciones que se ocupasen del problema del alcoholismo, la prostitución, las apuestas y “el vicio en general” (p.209). La creación de las ligas de profilaxis de diversas enfermedades (sífilis, tuberculosis, alcoholismo) dieron cuenta de la puesta en juego de estrategias de educación para públicos sociales más amplios en diversas instituciones no-educativas, como fábricas o talleres por parte de los médicos.

En articulación con la sanción de la ley 10.903 de Patronato de Menores en 1919, también denominada “Ley Agote” por quien fuera su creador, el proyecto de construir o expandir instituciones ya existentes fue llevándose a cabo de manera paulatina. Merced de una reforma estructural muy importante, en 1925, la Colonia de Marcos Paz se transformó en la Colonia Hogar “Ricardo Gutiérrez” que pasó a funcionar bajo el sistema *cottage*; en 1922 se creó el Reformatorio de Menores Abandonados de Olivera, en la provincia de Buenos Aires; y en 1926 se creó en la ciudad de Mendoza un Reformatorio Público de varones y mujeres. Junto con las instituciones ya mencionadas, éstas se sumaron al Instituto Tutelar de Menores, inaugurado en 1918 gracias a la donación de tierras de la Sociedad Protectora de Niños Huérfanos y Desvalidos (Freidenraij, 2015). Junto con estas iniciativas estatales, se habían firmado convenios específicos con diversas instituciones de carácter privado como el Asilo de Claypole (que dependía del Patronato de la Infancia y había sido fundada en 1911 como colonia agrícola), la Casa del Niño, fundada por la Asociación Cristiana de Jóvenes, entre otras (Zapiola, 2015). Sin embargo, se consideraba que estas instituciones no eran suficientes para albergar a toda la población infantil que debía ser atendida y que su objetivo principal debía ser el de la educación y rehabilitación de anormales y delincuentes a partir del trabajo agrícola o en talleres de oficios, sobre todo en el caso de los varones que terminaban siendo destinados al Asilo

(Catalán, 1928; Coll, 1919). Al mismo tiempo, la institucionalización de los menores en conflicto con la ley implicaba también una especificidad en el caso que fuesen varones o mujeres: mientras que el trabajo rural o en talleres era el destino más apropiado para los niños, en el caso de las niñas y de los menores de 12 años, el sentimiento religioso y la atención de las hermanas de la caridad era la vía regia para llegar al alma infantil, en tanto su abnegación y amor eran irremplazables (Coll, 1919).

Para poder albergar un mayor número de niños y proveerles de un tratamiento específico, tanto el médico español Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971) -que en su artículo de 1927 seguía los parámetros propuestos por de Sanctis para el diagnóstico de la *anormalidad*- como Ciampi (1920) abogaron por la efectiva construcción de escuelas al aire libre, colonias marinas o de montaña, clases especiales, casas de trabajo, de escuelas penales, entre otras instituciones. Su objetivo era poder brindar una mayor personalización en las intervenciones y adecuar el tipo de acciones médico-pedagógicas a las posibilidades de cada alumno, teniendo en cuenta la importancia del inicio temprano de la escolaridad. Al mismo tiempo, se planteaba la importancia de la enseñanza de hábitos y actividades manuales y oficios que fuesen adecuados al diagnóstico establecido por los médicos. Así, la instrucción para la acción y el criterio de *utilidad*, presente en la matriz de pensamiento evolucionista, fueron los principios rectores de la educación para los niños. La formación práctica, centrada en actividades cotidianas, fue una propuesta privilegiada para los casos de *anormalidad* propiamente dicha y para el caso de los débiles constitucionales, siendo puesta de relieve en las recomendaciones de los médicos hacia las autoridades del campo educativo. Para asegurar un mayor éxito en la educación de los niños, este tipo de intervenciones no eran sino en un ambiente particular: debía privilegiarse el aspecto lúdico de la enseñanza, que implicase una relación amena con el maestro y que pusiera en primer plano la ética del trabajo (Palcos, 1915; Ciampi, 1920).

A partir del análisis exhaustivo de la psicología de los niños criminales, podían trazarse las trayectorias diferenciales de la vida criminal según se tratase de varones o mujeres: “pequeña delincuencia para los varones, prostitución para las mujeres” (Paz Anchorena, 1918b, p.722). Las diferencias entre varones y mujeres no sólo formaban parte de una construcción de sentido sobre el rol que ocupaban en la realización de las tareas domésticas y el trabajo remunerado, sino que también establecían destinos posibles sobre su *mala vida*. En esta misma línea de intervención, para poder contrarrestar los efectos del abandono y la vagancia se proponían intervenciones que pudiesen educar al cuerpo. Por un lado, se enfatizaban las virtudes del trabajo disciplinado en los talleres fabriles, ya que, a partir de estas actividades, el niño varón “forja su cuerpo, conforta el espíritu, valora su personalidad, se ve capaz de satisfacer las necesidades de la vida por el sólo esfuerzo de la energía física, aprecia el dinero, conoce el esfuerzo necesario para adquirirlo” (De Arenaza y Oliverio, 1915, p.422). Por otro, se lo diferenciaba del trabajo en la venta de periódicos que no hacía más que fomentar la vagancia y, por lo tanto, la delincuencia juvenil. Esta concepción del trabajo era congruente con los parámetros de la masculinidad hegemónica de la época, en tanto se valoraba, en primera instancia, el lugar del disciplinamiento físico y psíquico para la satisfacción de las necesidades vitales, así como el lugar del trabajo como estructurante de la actividad del niño varón.

En contraposición a este planteo, Leopoldo Bard (1925), médico y diputado nacional por la UCR desde 1922³⁸, señalaba la importancia de la actividad lúdica y del esparcimiento de los niños ya que la *lucha por la vida* no debía ser una preocupación para ellos. De este modo equiparaba las actividades infantiles con aquellas realizadas por las mujeres, cuyo sitio era el hogar y no el ámbito industrial. Los factores ambientales, que

³⁸ Para un mayor desarrollo del papel de Bard en la difusión de los problemas del Asilo de Marcos Paz, véase el trabajo de M. C. Zapiola (2015).

eran vistos como promotores del delito debían capturar la atención de los galenos y debían llevarse a cabo intervenciones fundadas desde el “amor inteligente, en ese amor que tolera y que ayuda por el camino del bien; el amor que no desconoce el mal, pero que lo perdona (...) que sostiene la voluntad del vacilante, que hace grato el cumplimiento del deber” (p.706). En este caso, se ponderaba el componente afectivo de las intervenciones, dándole una gran importancia a la plasticidad del carácter infantil. El autor también destacaba el rol de padres y cuidadores que debían criar y educar a estos niños en situaciones en las que la libertad de acción resultaba peligrosa para su desarrollo moral y físico.

En este punto, caben señalarse las tensiones existentes respecto del rol del trabajo en la reeducación de los niños varones, teniendo en cuenta un marco general que unificaba estas perspectivas: el trabajo era un factor decisivo en las intervenciones de resocialización o de tratamiento siempre y cuando fuese en determinadas condiciones. Así, no cualquier trabajo era deseable para poder delimitar la corrección de las conductas criminales. Mientras que el trabajo en las calles se veía como un peligro, en función de la adaptación al medio criminal como forma de subsistencia, el trabajo en talleres de oficios o de tipo agrícola establecía modelos de conducta que le permitían al niño adquirir la disciplina y los valores que les habían sido escamoteados hasta ese momento. Sin embargo, los debates respecto del lugar de las fábricas como ambiente rehabilitador continuaron a lo largo del período, descartándose para niños menores de 16 años, tal como se muestra en los lineamientos del Segundo Congreso Americano del Niño de 1919. El límite etario estipulado por las distintas leyes que fueron presentadas en este análisis, así como las conclusiones de tal Congreso delimitaban también cierta idea de lo que era propio para los niños, a diferencia de los adultos. Así, a medida que avanza el periodo analizado, si bien los modelos coexisten, el trabajo en talleres puede ser una intervención exitosa, siempre y cuando se utilice en jóvenes y adultos criminales, mas no en los niños.

En ese sentido, el juego pasa a ocupar un lugar de mayor importancia para poder intervenir ya que era pensado como la actividad que le era propia y a partir de la cual podía exponer y resolver sus conflictos. Asimismo, este enfoque era solidario con la indagación de los fundamentos psicopatológicos de la delincuencia y la intervención individualizada sobre los niños varones en conflicto con la ley³⁹.

A medida que se fueron redefiniendo las prácticas educativas y su relación con la psicología del desarrollo, también comenzó a cobrar más valor el rol tutelar del Estado, en tanto la delincuencia infantil denunciaba, de algún modo, los límites de la intervención experta. Así, la única forma de proveer de herramientas a los niños para prevenir la delincuencia o mitigar el impacto de la reincidencia se dio a partir de las prácticas pedagógicas en las instituciones de encierro. El papel de la psicología fue relevante en tanto funcionó como el fundamento científico de las intervenciones educativas, teniendo en cuenta las especificidades de cada niño, pero sin renunciar a un objetivo de carácter general: la protección de la población infantil. Para poder llevar a cabo este objetivo, ligado al cuidado de todos y de cada uno de los miembros, el saber detallado sobre las conductas infantiles era indispensable. Tal como se demostró anteriormente, la definición sobre rol del Estado, así como los alcances y fundamentos de este objetivo *protector*, no fue sin tensiones e implicó discusión respecto de las ideas de masculinidad en los niños, el rol del trabajo, el papel del ambiente como transformador y su relación con la actividad *natural* de los niños: el juego.

³⁹ Para un mayor desarrollo de las relaciones entre juego, modelos pedagógicos y los cambios en la relación entre estos factores, remitirse al primer capítulo de la tesis. Al igual que respecto del problema del juego, en el primer capítulo de la presente tesis trabajan en detalle los cambios en los modelos educativos a lo largo del período analizado y su relación con la conceptualización del niño y el impacto de las prácticas educativas en sus funciones psicológicas.

Púberes, muchachos viriles e *invertidos*⁴⁰.

En articulación con las categorías de *anormalidad*, enfermedad mental y delincuencia, presentes en la *RCPML*, también se desarrollaron los debates respecto de las características de la sexualidad masculina. A partir de un modelo teórico muy heterogéneo -que incluía las ideas psicoanalíticas, médico fisiológicas y de diversa índole psicológica-, la indagación de la psicosexualidad del infante y las condiciones de conformación de las perversiones sexuales cobró una gran relevancia, especialmente por la presencia temprana de la sexualidad en el caso de los delincuentes. La irrupción de la pubertad marcaba un antes y un después en el desarrollo del niño ya que la iniciación de manifestaciones sexuales podía ir acompañada de diversos trastornos psíquicos. Si bien las tendencias morales e inmorales ya podían ser vislumbradas en la infancia, era a partir de la pubertad cuando éstas tomaban un mayor impulso (Ciampi, 1923; Ciampi y Ameghino, 1924; Coutts, 1927).

El médico chileno Waldemar Coutts (1927), jefe de la Sección de Higiene Social de la Dirección General de Sanidad, se mostraba preocupado por las conductas amaneradas en los jóvenes y por el resurgimiento de la bisexualidad en la adolescencia. Incluso, la homosexualidad aparecía como una cristalización de la crisis de la pubertad. Para combatir lo que se definía como un peligro social, el médico debía identificar a muy temprana edad la fijación narcisista o de carácter maternal, que obturaba la posibilidad del amor hacia las mujeres. De este modo, el adolescente quedaba imposibilitado de amar a cualquier mujer que no fuese su madre y entonces se retraía sobre sí, amándose sólo a sí mismo o a figuras identificatorias. Cabe destacar la distancia entre estos enunciados, de fines de la década de 1920 respecto de aquellos pronunciados a comienzos de siglo. A

⁴⁰ Para un mayor desarrollo de la temática de la inversión y la sexualidad de los niños varones, véase el siguiente capítulo de la presente tesis.

diferencia de las tesis más ligadas a las teorías sobre la degeneración o la anormalidad a partir de la interacción entre ambiente y herencia, puede notarse el impacto de teorías que destacaban el aspecto dinámico del psiquismo, así como la utilización de términos más ligados al desarrollo de las ideas psicoanalíticas.

Más allá de las explicaciones de carácter psíquico –fuese por vía de la degeneración o de la fijación de los instintos en el desarrollo de la sexualidad infantil- es importante destacar que no fueron las únicas. De hecho, Coutts presentaba otros antecedentes en el estudio del tema: desde perturbaciones en el equilibrio químico del cuerpo hasta una desviación de los instintos sexuales que no tenía correlato con el resto de las conductas morales del individuo, así como teorías ambientalistas, cuya validez aún debía ser constatada y que ubicaban las causas de esta dirección perturbada de la sexualidad en condiciones climáticas y geográficas, tal como sucedía en la consideración del ambiente físico en las pericias criminológicas. A su vez, consideraba de gran importancia los aportes de Iván Pavlov respecto del reflejo condicionado para dar cuenta de un modelo explicativo sobre la homosexualidad. Así, una serie de factores exógenos podían incidir en el desarrollo de la elección sexual de los hombres: la creación de hábitos y asociación de estímulos en la conducta de los varones era determinante para entender los mecanismos etiológicos de la homosexualidad.

Sin embargo, la perspectiva que mayor peso tuvo para dar cuenta de estas desviaciones –que ya debían ser identificadas en la infancia para su intervención temprana- fue la heredo-degenerativa. En ese sentido, la *anormalidad* del invertido sería tanto respecto del adulto ya desarrollado como de otros niños considerados *normales*. Así como sucedía en los casos de delincuencia o de enfermedad mental, las clasificaciones de la infancia *anormal* propuestas por Ciampi y Ameghino servían como una grilla de comprensión de los fenómenos perversos de la sexualidad del varón.

Un modelo muy pregnante para establecer el estudio de la masculinidad -y sus desviaciones- fue el de las células reproductivas. Los espermatozoides, dotados de movimiento propio, luchaban por su subsistencia y demostraban su vitalidad y agilidad con un objetivo del cual no se apartaban: la fecundación. La masculinidad y el desarrollo de la virilidad en el niño era descrita en los mismos términos. El paralelismo entre la psiquis del hombre y el estudio de sus células germinales estaba basado en las perspectivas que entendían a los fenómenos psíquicos como parte de los fenómenos vitales, al igual que los reproductivos o de nutrición. Estas líneas de análisis adscribían a una visión monista del desarrollo y se articulaban con los postulados del evolucionismo spenceriano como saber legitimante de la psicología (Talak, 2014). De esta manera, convivían perspectivas más ligadas al naturalismo de principios del siglo XX junto con teorías que incluían una perspectiva más psicógena de las conductas humanas. Sin embargo, el impacto de los modelos ligados a la biología siguió siendo fuerte, sobre todo respecto del problema de las diferencias entre los sexos.

El hombre *viril* debía ser ágil, tener claros sus objetivos, luchar por su existencia en un ámbito hostil en el que su fuerza física era puesta a prueba. Junto con sus habilidades físicas, producto de una educación corporal adecuada, se proponía el ideal de la racionalidad, propia del varón: si la mujer era por naturaleza fantasiosa y no podía distinguir entre realidad e imaginación, el hombre tenía clara conciencia de los límites de la realidad organizando su inteligencia a través de los parámetros de la lógica y el razonamiento (Lombroso de Ferrero, 1926). La estructuración de lo masculino como paradigma de la racionalidad funcionaba como un parámetro ideal para la consecución de tareas escolares, de disciplina corporal, así como las ligadas al ámbito lúdico entre niños y niñas. Es a partir de estos parámetros que se establecía una nueva demarcación entre los niños *normales*, los *débiles* y *anormales*, los delincuentes y los psicopáticos.

Para el desarrollo esperable de su masculinidad, el niño y el adolescente debían tener en cuenta también las variables ambientales para establecer una distancia óptima entre el deslumbramiento respecto de sus pares y el peligro de la inversión. De hecho, la admiración por ciertos compañeros en escuelas y pensionados, la tendencia al abrazo y el cariño entre pares y el dominio del más fuerte podían hacer nacer los primeros acercamientos homosexuales (Coutts, 1927). El sentido de la responsabilidad y el respeto por la autoridad, comandados por la constitución racional de los niños varones, veían su corolario con el Servicio Militar Obligatorio. Esto le permitiría al joven argentino no sólo la adquisición de derechos cívicos y obligaciones con la patria, sino que lo habilitaría para ser un buen padre de familia. Para la consecución de este fin social, también se le dio importancia al papel de los médicos y pedagogos en la educación sexual de los jóvenes argentinos. Por un lado, se les exigía a los profesionales que pudiesen determinar si la inhibición de la sexualidad llevaba, o no, al padecimiento psíquico y físico. A su vez, se les solicitaba el esclarecimiento de la relación entre delincuencia, sexualidad y el crecimiento de la población urbana, así como la proliferación de enfermedades de transmisión sexual. En función de tales exigencias, se resaltó la importancia de llevar a cabo una correcta higiene sexual en el varón a través de su iniciación sexual temprana (Bard, 1925).

Consideraciones finales.

A partir del análisis de las fuentes seleccionadas se han planteado diversas dimensiones presentes en el estudio respecto de la infancia y la masculinidad en la producción de conocimiento psicológico en el campo de lo patológico-criminal.

Por un lado, se ha caracterizado el interaccionismo entre herencia y ambiente en la constitución de las condiciones de *criminalidad* en el caso de los niños poniendo el

foco sobre el estudio del criminal por sobre el delito. La psicología ocupó un lugar destacado en la producción de conocimiento sobre los niños delincuentes. Así, se utilizó como una herramienta para el estudio pormenorizado de las conductas de los niños y niñas, en función de un modelo médico que dirigió los usos que se hicieron de esos saberes. En articulación con el ámbito educativo, funcionó como un fundamento para las intervenciones pedagógicas que se privilegiaron por sobre las de índole punitiva. De este modo, se articularon un modelo médico que sostenía la importancia de encontrar en las acciones criminales un fundamento psicológico y, al mismo tiempo, una serie de intervenciones que, basadas en el conocimiento sistemático sobre las conductas infantiles, apuntaban a reeducar estos niños para su reinserción social. Ahora bien, para poder dar solución a este problema, se requería de un estudio pormenorizado del criminal y, por lo tanto, un trabajo de clasificación sobre los diferentes tipos de fundamentos psicológicos subyacentes. En este punto, se llevó a cabo un estudio detallado respecto de las relaciones entre las acciones delictivas de los niños y la idea de anormalidad, cementando el campo de la medicina legal infantil y el estudio de la psicopatología criminal. Así, se puso de relevancia el valor de la etiología, diagnóstico y tratamiento en la enfermedad y la anomalía mental y moral: se siguieron los lineamientos de un sistema de saberes que delimitó criterios respecto de la *normalidad/anormalidad* en la infancia tanto en el plano criminológico como médico y pedagógico. Asimismo, se propusieron intervenciones específicas sobre estos problemas a partir de la consolidación de instituciones prácticas que pudiesen llevar a cabo un tratamiento adecuado tales como los asilos, las escuelas especiales y los dispositivos de consultorios externos.

Estos modelos y criterios también habrían tenido su impacto en la delimitación entre la masculinidad *normal*, y las desviaciones del carácter. El establecimiento de patrones de conducta esperables para el niño varón *normal* permitían llevar a cabo una

serie de intervenciones desde la primera infancia que apuntaban a la profilaxis (individual y social) y que estaban legitimadas en supuestos naturalistas y esencialistas de la conducta humana. En ese mismo sentido se plantearon los modelos para la reeducación de la infancia *anormal* en términos del déficit intelectual y moral, así como su correlación en la delincuencia infantil. Respecto del caso de los niños varones, estos modelos se basaron en el carácter rehabilitador del trabajo, presentando una serie de debates respecto de las actividades laborales de los niños varones. El trabajo infantil en las calles era un problema relevante planteado por las élites dirigentes que requería de una pronta solución, teniendo en cuenta que era la mala vida en las calles la que podía generar las condiciones para la consecución del delito. Así, sobre todo en las primeras dos décadas del siglo XX, se planteaba que el trabajo en las calles estaba asociado a la vagancia y la deambulación por las calles funcionaba como una antesala al delito infantil. Al mismo tiempo que se establecían generalizaciones y se homogeneizaba a los niños varones que estaban en las calles, asociándolos con conductas antisociales y criminales, se pensaba que debía llevarse a cabo un estudio de cada uno de ellos y sus relaciones con ese ambiente pernicioso. En ese sentido, los modelos de intervención privilegiaron las acciones sobre el ambiente familiar y social, que era uno de los factores más relevantes para el estudio del criminal, junto con la herencia, los factores constitucionales y el ambiente físico en que se desarrollaba el niño. En función del lugar que tenía el trabajo como articulador de la actividad de los niños varones -y teniendo en cuenta el carácter productivo que ocupaba en relación con un fin útil para el progreso social- las directivas sobre la rehabilitación social de los delincuentes, expósitos y antisociales se basaban en encontrar actividades laborales nuevas en talleres para la reinserción social. Estas actividades laborales implicaban también el desarrollo de valores que estaban asociados a las ideas prototípicas de la masculinidad de la época: el amor por el trabajo, la importancia de la actividad sobre

el cuerpo y la visibilidad de esta actividad, la honradez y el respeto, así como un fundamento útil del trabajo para sostener un orden social y económico que pensaba al progreso como un fin ineludible. Del mismo modo, el juego podía funcionar como una clave para pensar el tipo de educación que se requería, pero, al mismo tiempo, ponía ciertos límites a las intervenciones pensadas desde el ámbito del trabajo ya que rescataban la especificidad de la infancia, entendiendo que estos varones no debían ser hombres antes de tiempo. Sin embargo, los modelos respecto de los tipos de intervención en ámbitos educativos, laborales y a partir de considerar el juego como la actividad natural del niño, siguieron privilegiando un modelo basado en los fundamentos biológicos de la conducta del niño. Más allá de ciertas innovaciones en el campo del análisis de los fenómenos sociales se puede destacar cierta homogeneidad en el establecimiento de los parámetros para definir la masculinidad, a partir del modelo de las ciencias de la naturaleza y el estudio de las células genésicas. Si bien pueden observarse ciertos cambios al finalizar el periodo estudiado con la incorporación de ideas psicoanalíticas para pensar el problema de la *inversión*, los modelos biológicos siguieron siendo pregnantes para la explicación de las diferencias sexuales y la constitución de la virilidad.

De este modo, y teniendo en cuenta los postulados higienistas, puede entenderse mejor el proceso de naturalización de las relaciones entre varones y mujeres y la delimitación de un modo privilegiado del ejercicio de la sexualidad en púberes y adolescentes varones. Esta legitimación en las ciencias naturales, presente en los contextos académicos de producción de la psicología se enmarcaba, también, en una determinada concepción del conocimiento científico de tipo positivista-intervencionista para recortar problemas sociales y brindar solución a los mismos. Así, la identificación de las condiciones de *delictividad* y *educabilidad* de los niños se daba a partir de cierto

proyecto político de un ordenamiento racional de la sociedad argentina a partir de saberes psicológicos científicamente legitimados.

Capítulo 5. El púber y el adolescente.

Tal como se ha planteado en los capítulos precedentes, en la Argentina la disciplina médica tuvo un lugar central en la recepción de discursos y prácticas psicológicas que resultaron útiles, entre otras cosas, para comprender y abordar la problemática de la anormalidad infantil. Junto con las categorías que orbitaban alrededor del problema del desarrollo del niño en términos cognitivos, la medicina de la época también se ocupó profusamente del problema de la sexualidad en los niños y púberes a partir de un modelo teórico que incorporó los postulados del higienismo, del evolucionismo y, después de la década de 1920, el psicoanálisis. La hipótesis que articula el trabajo en el presente capítulo es que la emergencia de la pubertad como un período específico del desarrollo permitió reforzar los modelos genésicos de la masculinidad y el impacto de la sexualidad sobre las actividades infantiles. Así, las actividades del adolescente y el hombre adulto encuentran su fundamento a partir de la emergencia de la sexualidad y su correlato psíquico. A partir de la delimitación de los parámetros de anormalidad/normalidad sexual, se sostuvieron una serie de prácticas expertas que sostenían la intervención higiénica en función de un ideal específico de masculinidad: el varón heterosexual que debía equilibrar un impulso sexual cuantioso en función de un fin mayor como lo era la selección sexual y la reproducción de los más aptos en la lucha por la vida.

Los usos de la psicología por parte de la medicina implicaron una dimensión política que contribuyó al crecimiento del ámbito de los saberes médicos sobre la infancia a partir de definir su especificidad y de combatir las nociones y prácticas populares, consideradas perjudiciales y anticientíficas. En la Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, la institucionalización de los saberes y prácticas médicos se realizó en paralelo y de manera solidaria con la conformación del Estado Nación a fines del siglo

XIX. Dicho proceso dio lugar a la consolidación de una intelectualidad médica (González Leandri, 2006) que, en su pretensión de intervenir en el proceso de modernización propio de la época, tuvo un papel clave en la formulación y desarrollo de políticas sanitarias. Asimismo, se produjo un progresivo aumento de la injerencia del saber médico en la vida cotidiana y las costumbres de la población, a través de la prescripción de una serie de normas y pautas consideradas saludables.

Como se ha planteado en los primeros capítulos de la presente tesis, a la par del ámbito de la crianza, la escuela funcionó como un campo de acción del médico a partir de su articulación con la medición de las funciones psicológicas en el ámbito pedagógico y el problema de la anormalidad infantil. De esta manera, tanto para el caso del déficit cognitivo como para la problemática de la delincuencia infantil, el médico apareció como el actor más capacitado para el estudio de la personalidad física y psíquica del niño y para poder intervenir en la vida familiar y en la higiene escolar. Del mismo modo, la figura de los médicos, como aquellos que detentaban el saber disciplinar propio de la salud de los niños, habilitó el crecimiento del campo de la psicología del desarrollo, y, por lo tanto, la inclusión de la pubertad y la adolescencia como parte del canon teórico. Así, el desarrollo de la sexualidad en los niños pasó a ser un tópico de gran relevancia en el ámbito pedagógico, teniendo en cuenta la importancia de identificar las conductas que pudieran entenderse como patológicas. Tal como fue explicitado en capítulos anteriores de la tesis, la pregnancia del modelo médico-patológico clásico fue un articulador que permitió la injerencia de los expertos sobre aquellos niños que presentaban dificultades en el ámbito escolar y que debían ser diagnosticados para poder aplicar un tipo de tratamiento adecuado. Esta tarea no sólo se realizó a través de la aplicación de técnicas de medición de las funciones psicológicas sino a partir de la “observación prolongada, minuciosa y científica realizado en un establecimiento apropiado, con colaboradores apropiados y

conscientes de sus deberes y responsabilidades” (de Arenaza, 1923, p. 61). A partir de este modelo de observación, los médicos también se ocuparon de temas sociológicos, psicológicos y filosóficos respecto de las relaciones interpersonales a partir de la emergencia de la sexualidad en la pubertad. Tópicos como el matrimonio, el amor conyugal y las prácticas domésticas formaron parte de un ámbito a partir del cual regular las prácticas sociales y cuestionar o sostener el orden establecido. El análisis realizado por figuras como Víctor Mercante, José Ingenieros o Francisco de Veyga respecto de la emergencia de prácticas sexuales en la infancia fue central para poder comprender los alcances de este modelo sobre la pubertad y la adolescencia de los varones argentinos a partir del modelo médico. Junto con estas tematizaciones, se indagarán los escritos filosóficos y sociológicos de la época sobre el rol que debían ocupar los varones durante la adolescencia y la primera juventud y su relación con los marcos higienistas de la medicina social.

En primer lugar, se retomarán las ideas de Mercante respecto de la crisis de la pubertad y su relación con los modelos utilitaristas de la educación secundaria. Asimismo, se trabajará sobre el impacto de los modelos hegemónicos de masculinidad en el caso de los jóvenes y las transformaciones en sus aptitudes psicológicas ante la emergencia de la sexualidad.

En segundo lugar, se analizarán los efectos de la constitución de un problema propio de la adolescencia: la aparición de prácticas onanistas y la configuración de un campo de acción determinado sobre la sexualidad adolescente. De este modo, se analizan los modelos pregnantes respecto del ejercicio de la sexualidad de los púberes y los alcances y límites de la intervención de la escuela y la familia.

En tercer término, se abordará el problema de la iniciación sexual de los varones y su relación con un problema social más amplio como el de la prostitución. A partir del

establecimiento de la *cuestión sexual*, se expondrán las posiciones de autores como el español Quintiliano Saldaña o el médico platense Vicente Centurión.

Seguidamente, se presentarán las clasificaciones propuestas por Ingenieros respecto de las psicopatías sexuales en articulación con las propuestas de la época sobre la educación sexual. De este modo, se trabajará sobre las ideas de diversos autores sobre el problema del matrimonio y el celibato, así como las ideas de *higiene y gimnasia sexual*.

Finalmente se presentarán las ideas respecto del problema de la inversión masculina, en tanto se constituyó como uno de los modelos para entender la importancia de la interacción entre herencia y ambiente a la hora de pensar las psicopatías sexuales que podían desplegarse a partir de la emergencia de la sexualidad en la adolescencia.

La crisis de la pubertad.

A partir de la delimitación de las etapas del desarrollo, al llegar a los 12 o 13 años, los niños y niñas atravesaban una etapa de cambios físicos y psíquicos que les permitían llevar a cabo las funciones genésicas: la pubertad. Definida como la conclusión del período infantil, la pubertad implicaba el inicio de la adolescencia, y era definida por Mercante (1918/2014) como una etapa de gran inestabilidad y de profundas transformaciones. Asimismo, este avance del desarrollo se correspondía con el inicio de la escuela secundaria por lo que debían preverse una serie de cambios en los parámetros de educabilidad del púber. La emergencia de la sexualidad en esta etapa también tenía consecuencias pedagógicas claras, por lo que el pedagogo bonaerense se propuso llevar a cabo un análisis pormenorizado de esos cambios y su relación con la educación en el nivel secundario. El interés de Mercante no sólo estaba puesto en la descripción de esta etapa y sus especificidades psicológicas, sino que también se ocupó de los efectos de estos

cambios en las aptitudes de aprender. Además de llevar a cabo una serie de estudios empíricos con alumnos de la Escuela Anexa de la Universidad Nacional de La Plata, Mercante retomó a diversos autores que habían escrito sobre la psicología del desarrollo, entre los que se contaban Édouard Claparède, Gabriel Compayré y Granville Stanley Hall, además de sus trabajos anteriores sobre las aptitudes infantiles. Publicado en 1918, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, recogió estas inquietudes y le permitió sistematizar sus ideas respecto de la adolescencia y la serie de transformaciones que definían a este período vital. Con una extensión definida hasta la primera juventud, alrededor de los 25 o 28 años de edad para los varones, el cuerpo de los hombres se transformaba aspirando a los ideales establecidos por la Grecia Clásica. Siguiendo a Claparède, el autor planteaba que

el cuerpo, con la esbeltez del joven, fija las notas externas del hombre perfecto, cuyo paradigma nos ofrecieron los griegos en las estatuas de Diana y Apolo. La piel pierde la delicadeza infantil, los cabellos se llenan de pigmentos, *los músculos aumentan de volumen y consistencia* dando a los miembros el desarrollo y forma definitiva, y a toda persona la agilidad, flexibilidad y gracia de los movimientos unidos a la vitalidad (Mercante, 1918/2014, p. 80, subrayado en el original).

En este punto, es importante destacar la pregnancia de las imágenes clásicas respecto de los parámetros corporales hegemónicos de masculinidad del siglo XX. Incluso, la recuperación de las figuras greco-latinas para la modelación de la masculinidad se intensificó pasada la Primer Guerra Mundial articulando no sólo las características físicas sino también la voluntad de transformación hacia un ideal social nuevo (Vallejo,

2018)⁴¹. Por un lado, la referencia a la agilidad y los movimientos corporales podía refrendar la idea de una educación física que desarrollara armónicamente las proporciones corporales. Por otro, la referencia a los ideales de la imagen corporal también era consistente con una idea higiénica del cuerpo, en tanto el ejercicio físico y el deporte eran pensados como una muestra de salud⁴². El desarrollo de la fuerza física y de un cuerpo atlético, le permitía a Mercante retomar las ideas spencerianas sobre la utilidad de las actividades de los jóvenes, en tanto la segunda etapa de la adolescencia implicaba el ingreso “a la edad de la actividad plena, durante la cual se desarrollan las energías para el *trabajo útil*” (Mercante, 1918/2014, p. 80, el subrayado es nuestro).

Junto con esta caracterización, la pubertad también permitía una mayor diferenciación entre varones y mujeres, lo que se expresaba tanto en los caracteres sexuales secundarios como en la mentalidad. Específicamente, en los varones se hacía más relevante el carácter social de sus actividades, lo que le permitía tener un mejor registro de su rol productivo en un orden social determinado. Esta aptitud lo orientaba en la organización de las pasiones y el instinto sexual que también emergían en la pubertad. Desde una perspectiva evolucionista y teleológica, Mercante planteaba la importancia de la crisis puberal como un momento de organización de la actividad de los jóvenes y su orientación hacia un fin útil en un sentido de progreso cultural. Como correlato de estas nuevas aptitudes sociales, el varón adolescente tenía una mayor consciencia de sí mismo y de los demás, llegando a acentuar su temperamento y carácter, hasta el apogeo de sus valores morales y sus atributos intelectuales. Entre otros fenómenos, la fijeza y

⁴¹ Sobre la idea de *hombre nuevo* a partir de la finalización de la Primera Guerra Mundial y su impacto en nuestro país, especialmente respecto del movimiento reformista universitario, véanse los trabajos de N. Milanesio (2005) que han sido presentados en el segundo capítulo de la presente tesis.

⁴² Para una ampliación de las relaciones entre la emergencia del fútbol como *deporte nacional* y el impacto de las prácticas deportivas en la infancia véanse la Introducción y los primeros capítulos de la presente tesis.

centramiento de sus sentimientos estéticos, le permitía al varón una mayor organización y los motivos de sus intereses se definían en relación con “una razón más profunda, basada en la selección sexual, en la selección intelectual, en el mejoramiento de la especie, en el mejoramiento de los conceptos” (p. 190). Sin embargo, la inestabilidad pasaba a ser su característica más importante, en tanto la energía utilizada para el crecimiento físico y la función genésica no le permitía al adolescente un equilibrado desarrollo de sus aptitudes. Así, junto con el desarrollo de los parámetros morales que luego guiarán su crecimiento como hombres de la nación, los varones se volvían soñadores y fantasiosos. Como consecuencia de su crecimiento corporal,

la potente sensación de vida que lo anima y su inexperiencia lo vuelven presuntuoso, turbulento, osado, soñador ardiente de inasibles quimeras. Se hipertrofia su yo. Siéntese hombre, y de ello convencido, alimenta ambiciones. A los 15 años, dice Compayré, se pretende ser tomado en serio, ser tratado como hombre, hacer lo que hacen los hombres. El púber se indisciplina y amostaza con facilidad. (...) La inestabilidad es el fondo de este carácter. El muchacho es incapaz de persistir en una ocupación o actividad cualquiera (p.119).

Debido a esta misma inestabilidad, y a partir del análisis de sus intereses escolares, Mercante mencionaba la importancia de una educación que le permitiese sortear las dificultades de esta etapa. Desde el ámbito pedagógico, entonces, debían privilegiarse los trabajos que pudiesen prepararlo para la *lucha por la vida*, como los oficios ligados al trabajo manual. En su propuesta, los desarrollos del sistema nervioso, de la musculatura adolescente y la intensa afectividad eran el fundamento de la puesta en marcha de actividades como la agricultura y las tareas de mecánica, en tanto “casi la totalidad de los niños expresa deseos *de hacer algo con las manos*, de aprender con ellas un oficio” (p.

199, subrayado en el original). Asimismo, la importancia que adquiriría el trabajo manual en los intereses adolescentes servía a los fines de un proyecto económico y social de organización racional de las fuerzas productivas. La exigencia del trabajo manual, entonces, aparecía como un proyecto educativo propio de la adolescencia que permitía no solo el progreso social sino que, tal como se ha planteado anteriormente, servía a los fines higiénicos de salubridad y de reconducción de la fuerza vital en provecho de un modelo de país. En este punto, una educación profesional y técnica era la más adecuada para aprovechar los influjos de la pubertad.

Sin embargo, la hipertrofia del yo también tenía sus dificultades. Si bien los mecanismos de la abstracción que estaban presentes en los niños varones se acentuaban en la pubertad, se debilitaban las capacidades atencionales concomitantemente con la dispersión presente en su curiosidad. Esa fuerza vital, que hacía del niño un pequeño científico, hacía también que su curiosidad se extendiera a todos los planos de su actividad, lo que menguaba su aptitud para concentrarse, por lo menos hasta los 16 años. Junto con el desarrollo de una afectividad desbordante, aparecían a esta edad

el deseo simultáneo de moralidad y participación [que] provoca manifestaciones bizarras de honestidad, patriotismo y vigores hacia el deber. En suma, la vida moral del adolescente, como su vida intelectual y afectiva es, ante todo, *un deseo*, que tiene por mira, según circunstancias, virtudes sublimes y acciones heroicas (Mercante, 1918/2014, p.183, subrayado en el original).

Desde esta perspectiva, la mentalidad infantil era relevada por una crisis profunda que hacía emerger en el adolescente los intereses más variopintos y una preocupación por la sociedad en la que vivía que no había tenido anteriormente. Como producto del

establecimiento de un *Yo* más fuerte⁴³, la posibilidad de mayor abstracción propia de los varones y un fuerte influjo moral, los adolescentes podían representar una fuerza transformadora para la sociedad. Esta caracterización de la adolescencia también era planteada a fines de la década de 1920 por el médico alemán Robert Gaupp en tanto la conformación del *Yo* formaba parte del proceso puberal. En ese proceso, que tenía su correlato en nuevos intereses políticos y sociales, también estaba el sello de la inestabilidad.

Por una parte, el adolescente quería hacerse notar a partir del engrandecimiento de su *Yo*. Esa fuerza vital lo llevaba a querer ser reconocido, aunque él no llegara a conocerse a sí mismo. Tal como lo plantea Gaupp, “apreciase marcada tendencia a llamar la atención, a imponerse, a hacerse notar (...). El joven se vive a sí mismo y quiere hacerse valer como persona independiente, significarse por algo, que se le considere por algo más que un niño” (1927/1932, pp. 223-224).

Por otra parte, esta notoriedad, sumada a la inestabilidad psíquica de los adolescentes, también implicaba la posibilidad de conductas antisociales y la adscripción a proyectos desestabilizantes al orden social por lo que el influjo de la educación física y moral era clave para reconducir esa energía vital. Por ello, ese intento de llamar la atención de los jóvenes podía reconducirse tanto al desarrollo del deporte como a su despliegue en el plano político. Así,

las tendencias instintivas a la lucha determinan que al iniciarse la juventud el joven se sienta arrastrado en *política* por las ideas revolucionarias, apreciándose algunas veces una mezcla de racionalismo y fantasía muy alejados de la realidad; el joven

⁴³ Tal como fue mencionado en el tercer capítulo de la tesis, en consonancia con Mercante, Senet (1902, 1911a) caracterizaba a este período como el megalomaniaco, lo que daba cuenta de la fuerza expansiva de los púberes, así como del engrandecimiento del sí mismo presente en esta etapa.

sugestionable, dotado de gran entusiasmo y poca experiencia práctica, sucumbe fácilmente al latiguiño y a la frase demagógica. El joven carece en absoluto de una clara idea de lo que puede ser la política como arte para conseguirlo todo. (...) El temperamento y la raza, la educación y el medio ambiente prestan un sello especial en cada individuo a la edad impulsiva y ardorosa (Gaupp, 1927/1932, p. 225).

Si la conducta era el producto de la interacción entre la herencia, la constitución biológica y el ambiente, este último pasaba a ser fundamental para poder redirigir los impulsos de los adolescentes hacia el aprendizaje de valores congruentes con el orden social a través del deporte o del trabajo manual. A medida que avanzaba en edad, el adolescente dejaba esa ensoñación y redirigía su energía a la realidad que lo rodeaba, teniendo en cuenta las posibles complicaciones de esta energía vital:

Paulatinamente desaparece la nostalgia sin objeto, los ensueños de deseo y las fantasías sobre el porvenir al desarrollarse el apetito por los acontecimientos reales del mundo, acompañado de impulso a hacerse valer, de instinto de dominio, de rigorismo ético y deseos de justicia superpotentes que no hacen concesión alguna; el placer por las aventuras y celosa busca de la soledad conducen fácilmente al descarrilamiento y perversión moral; en las ideas políticas existe tendencia al fanatismo, al radicalismo y a la utopía (Gaupp, 1927/1932, p. 226).

Tal como lo plantea Gaupp, en Mercante también aparece esa inquietud ya que las impulsiones propias de la adolescencia podían llevar a conductas antisociales,

cuasicriminales. Al retomar las ideas de Stanley Hall, Mercante planteaba la importancia de una férrea acción de padres y maestros ante este tipo de extravíos. Producto de sus ínfulas de grandeza, “asoma en el varón el espíritu de grandeza con que individualiza sus actos, afanado por mostrarse raro” (Mercante, 1918/2014, p. 184). Este creciente centramiento en sí mismo, originaba conductas ligadas a lo que Senet había denominado el período belicoso y que se ponían en tensión con el desarrollo de las capacidades de abstracción y de valores morales. De este modo,

la crisis de la pubertad, en consecuencia, trae consigo un despertar intenso de conductas atávicas o, tal vez, un estado de bestialización en el que las actividades del adolescente obedecen a impulsos y sentimientos de un subido egoísmo y de una moral vituperable, sin el freno de la consciencia en plena metamorfosis y, por consiguiente, sin esa eficacia directriz en la que el joven pueda comprender un destino (p. 197).

Ese atavismo adolescente, formaba parte del desarrollo de los impulsos sexuales y el desarrollo de su musculatura, por lo que el crecimiento de su combatividad aparecía al servicio del proceso de selección sexual. Para poder domeñar esos impulsos se necesitaban dos elementos fundamentales: educación y tiempo. Así, teniendo en cuenta que el atavismo era sólo un momento en la vida del adolescente, a medida que avanzara en edad podría reorientar esos impulsos hacia un fin útil para el progreso social. Una vez que eso sucediese, la megalomanía de ese período pasaría a ser una etapa superada y ya entrada la juventud,

poco a poco los oscuros impulsos ceden el lugar a la voluntad claramente dirigida, los ideales se transforman en objetivos reales, desaparece la exagerada actuación

del YO. Este último se ha conformado y formado a sí mismo, estimulado o frenado por un medio ambiente más o menos comprensible (Gaupp, 1927/1932, p. 226).

En vistas de su transitoriedad, la pubertad y primera adolescencia, brindaban las bases para poder llevar a cabo procesos de transformación, no sólo personal, sino también social. Asimismo, la idea de “selección sexual” planteada por los autores permitía dar cuenta de un marco evolucionista de las teorías, en tanto la idea de reproducción de los más aptos atravesó todo el período analizado, teniendo en cuenta la importancia de la injerencia ambiental. Desde criterios naturalistas, también se discutía el papel que tenían otras conductas como el onanismo en el desarrollo de la sexualidad en la adolescencia. En lo que sigue, se trabajará sobre estas temáticas, articulándolas con la demarcación de lo normal y lo *anormal*, lo que permitía definir los criterios para dar cuenta de la naturaleza adolescente.

La emergencia de la sexualidad y el problema del onanismo.

A partir del despertar sexual propio de la pubertad, los autores planteaban la emergencia de la práctica onanista que, siendo una actividad relativamente frecuente en los púberes, respondía a una necesidad fisiológica y natural. Esta caracterización podía mantenerse dentro de los parámetros de normalidad siempre y cuando no interfiriese con sus actividades cotidianas, teniendo en cuenta que el fin genésico no solía cumplirse durante la adolescencia. Plantear el onanismo como una práctica habitual no implicaba que dejara de ser un problema médico y pedagógico, en tanto la intervención del médico y de los educadores se ponía al servicio de la reconducción de esa fuerza perdida por la masturbación.

En el examen psíquico de uno de los internados en la Cárcel de Encausados, el médico Carlos de Arenaza sostenía que la masturbación era una práctica natural, en tanto y en cuanto se dieran en ciertas condiciones de salubridad. Desde un modelo psico-biológico de la homeostasis planteaba que

las pérdidas [espermáticas] se producen normalmente en casi todos los jóvenes, sobre todo durante el sueño, é indican que el sujeto ya alcanzado su pubertad. Moderadas, no constituyen ningún peligro para el organismo; la nutrición regular provee á la reparación de los materiales perdidos (...). Provocada con frecuencia la emisión espermática, se repite espontáneamente y con facilidad, y la más insignificante excitación física ó psíquica la provoca, con mayor facilidad cuando las condiciones de salud son defectuosas. Esto ejerce además gran influencia sobre el carácter y la salud (de Arenaza, 1907, p.487).

Así, aquello que aparecía como una práctica regular en los adolescentes, podía transformarse en una patología, en tanto su uso generaba hábitos que terminaban planteando una posibilidad de *degeneración*. Para poder dar cuenta de este cuadro, sin embargo, era importante determinar los fundamentos ligados a la herencia y a los factores constitucionales que definían el grado de normalidad o *anormalidad* en cada uno de los sujetos examinados. A partir del examen médico podían encontrarse una serie de síntomas que permitiesen definir la presencia patológica, o no, del onanismo. El modelo ambientalista, que le daba menor peso a los estigmas físicos, funcionó como un marco regulatorio de los exámenes médicos y como un modo de intervenir directamente sobre los hábitos infantiles. En el caso de la masturbación excesiva,

los órganos se desenvuelven patológicamente, las poluciones diurnas y nocturnas se hacen frecuentes, y la impotencia sobreviene. Encontramos todos los síntomas

simpáticos que acompañan los excesos de esa naturaleza: palidez y enrojecimiento; sistema muscular pobre y laxo, enflaquecimiento, temblor de los miembros, exageración en los reflejos patelares, sudores parciales, etc. (de Arenaza, 1907, p.487).

Desde esta perspectiva naturalista, la explicación biológico-médica también tenía en cuenta los efectos sociales de esas prácticas. Al analizar el modo en que impactaba el onanismo en la constitución de la personalidad, las aptitudes del niño y su relación con la educación, se evidenciaban las tensiones entre los fines naturales y los fines sociales. Tal como lo planteaba Mercante, el onanismo del niño

deja un sello imborrable de debilitamiento de la personalidad (...) pero, asimismo, un instinto de rebeldía tiende a contener el vicio, lo que consigue cuando el padre, el maestro o determinados factores interponen su influencia. (...) El hombre civilizado, por exigencias de orden social, contrariando las de orden fisiológico para las que venía preparándose doce años antes, trata por todos los medios posibles, sin excluir los violentos, de retardar un acto que el padre quisiera ver realizado muy tarde (...) Los principios morales y sociales que nos gobiernan, evidentemente, no favorecen los fenómenos de la evolución orgánica individual en uno de sus aspectos más trascendentales: el genésico (Mercante, 1918/2014, pp. 177-178).

Planteada así, la sexualidad emergente de la pubertad implicaba un desarreglo energético importante que sólo podía ser reconducida por la incidencia de las figuras familiares o educativas. El ambiente pedagógico y familiar tenía que actuar para poder

reconducir los impulsos sexuales a fines sociales más elevados, en tanto se trataba de un espacio de negociación entre la naturaleza humana y el orden social. A partir de las palabras de Mercante puede verse cómo se problematizaban las relaciones entre la naturaleza puberal y las exigencias sociales, en tanto debía encontrarse un modo de articular ambas exigencias en aras de un objetivo jerárquicamente superior como el progreso social.

Sin embargo, unos años antes, la masturbación aparecía asociada a los trastornos corporales que emergían en la adolescencia y era producto de la inestabilidad adolescente, que ha sido mencionada anteriormente. El médico fisiólogo Fermín Rodríguez planteaba que la pubertad era “el fértil terreno preparado por la herencia y el medio donde, en un momento oportuno, pueden germinar, como en un invernáculo, todas las predisposiciones mórbidas” (1904, p. 7). La pubertad, se transformaba entonces en un momento crucial para la intervención experta en un sentido preventivo. Si el medio ejercía un buen influjo, podían establecerse las condiciones de aparición de futuras patologías e intervenir en consecuencia. En este punto, la pubertad era

la *edad de oro* del onanismo, la histeria, la epilepsia, la edad en que se reciben los ataques de reumatismo, la tuberculosis y la fiebre tifóidea, que ponen en juego una especie de *fuerza de gravedad* mórbida que dá en tierra con el edificio, en el equilibrio inestable [sic] de la inteligencia y del sentimiento.

En ese periodo indefinible de la vida, buenos ó malos, coléricos ó apáticos, melancólicos ó turbulentos, todos hemos tenido las pretensiones del hombre maduro y la inexperiencia del niño, aguijoneados por el estímulo de una libertad precoz que, en otros pueblos y razas, solo se adquiere cuando el carácter se ha esbozado en rasgos enérgicos, que serán definitivos ó se modificarán apenas en las luchas de la vida (Rodríguez, 1904, p. 8, subrayado en el original).

Es importante señalar que la asociación entre conductas sexuales como el onanismo, el desenfreno sexual y la tuberculosis era una idea bastante extendida de la época (Armus, 2007). De hecho, el problema de la masturbación ya contaba con cierta tradición en el ámbito médico francés y los saberes psicológicos sobre el niño y el adolescente permitían darle un carácter temporal a estas prácticas, redefiniendo la importancia que tenía en función de su práctica excesiva en casos de anormalidad psíquica.⁴⁴ De este modo, diversas manifestaciones del adolescente ligadas a su inestabilidad corporal y psíquica eran pensadas, al mismo tiempo, como parte de este período y como un problema a tener en cuenta por parte de los maestros y médicos. Nuevamente, de Arenaza sostenía que durante la pubertad

el individuo recibe de la esfera inconsciente, impulsiones, sin que la reflexión y el juicio hayan adquirido aún la capacidad de dominar y ordenar; de aquí las numerosas acciones inconsideradas que contrastan con los hábitos y caracteres anteriores del sujeto, y del que sería imprudente deducir su naturaleza y destino futuro.

La influencia de la pubertad se extiende sobre el sistema nervioso, de una manera más ó menos sensible, aún en aquellos sujetos no degenerados, ó en los cuales la degeneración no ha dado aún indicios de su presencia (1907, p. 488).

⁴⁴ Para una mayor elaboración de la constitución de la masturbación como un problema de la medicina, véanse los trabajos de M. Foucault (1975/2008) y de T. Laqueur (2007). Asimismo, este mismo problema se desarrolla en los trabajos de P. Scharagrodsky (2009) sobre la educación salesiana, y de D. Roldán (2010) sobre el lugar del ejercicio del cuerpo infantil en el cambio de siglo.

Es de destacar la presentación de la pubertad en términos temporales: en ella se producía un desfasaje entre lo que el joven podía efectivamente realizar y sus aspiraciones; entre la infancia y la configuración de los buenos hombres había que transitar por ese momento en que las fuerza física y el cuerpo crecía exponencialmente cuando aún lo psíquico tenía que desarrollarse. Nuevamente, podía observarse la tensión entre la visibilidad de la virilidad como una forma de demostrar la masculinidad y el ejercicio del autocontrol, producto de las aptitudes del niño varón para la abstracción, la racionalidad y las relaciones sociales.

A fines de la década de 1920 la masturbación aparecía nuevamente sustraída de su dimensión moral y era descrita como un modo de exploración del adolescente respecto de su propio cuerpo. Al estar vedada la consecución del acto sexual, el onanismo era un modo de descarga, que le permitía a los jóvenes una forma de desahogo ante la emergencia del instinto sexual. A partir de las tesis psicoanalíticas, la presencia de la sexualidad infantil ya constituía una base a partir de la cual entender los fenómenos que se reeditaban en la pubertad, como las tendencias edípicas y los fenómenos asociados al placer sexual (Coutts, 1930; Read, 1928/1931). En este punto, el modelo naturalista organicista dejó de tener tanta pregnancia y se incorporaron las ideas freudianas sobre el devenir instintivo y la constitución psíquica. Sin embargo, tal como se ha mencionado en capítulos anteriores, este modelo formaba parte de un heterogéneo conjunto que incluía las ideas de reflejo condicionado de Ivan Pavlov, las perspectivas higienistas de la medicina social, las bases naturalistas-evolucionistas ligadas al carácter biológico de las funciones psíquicas, entre otras.

La cuestión sexual: el problema de la prostitución.

Tal como lo ha señalado del Cueto (2007), la *cuestión sexual* en Argentina fue cobrando relevancia, sobre todo a partir de la década de 1920. El crecimiento de las enfermedades venéreas, conjugado con las demandas sociales de intervención de la medicina social y la creación de la Liga Argentina de Profilaxis Social permitieron poner en primer lugar la articulación entre mecanismos disciplinares de control de los cuerpos individuales y estrategias de regulación de las poblaciones. Los saberes psicológicos formaron parte del lenguaje a partir del cual se llevaron a cabo las intervenciones médico-pedagógicas sobre la sexualidad. La definición de los parámetros de normalidad y *anormalidad* a partir de las nociones de adaptación, amoralidad o desviación fueron un terreno fértil para el crecimiento de los saberes psicológicos en articulación con la práctica médica.

La obra *Siete Ensayos Sobre Sociología Sexual* de Quintiliano Saldaña⁴⁵ (1929a) formó parte de un proyecto de concientización y difusión de prácticas preventivas y de higiene sexual. Este libro, una compilación de diversos ensayos escritos entre 1914 y 1928, mostraba la intersección entre la cuestión social y la cuestión sexual. En la constitución de su marco de indagación, proponía el establecimiento de dos leyes de la

⁴⁵ Quintiliano Saldaña, profesor en la Universidad de Madrid, se ocupó ampliamente de los fundamentos teóricos de la Criminología a partir de una matriz biologicista de corte spenceriano. Además de una extensa obra criminológica, Saldaña publicó diversos artículos y ensayos en los que se ocupó del ejercicio de la sexualidad en varones y mujeres así como estudios sociológicos sobre problemas sociales de interés para la época: el matrimonio civil, el debate por la regulación o prohibición de la prostitución, entre otros (su obra se trabaja con mayor detalle en González Radio, 2004; y en Jiménez, 2007; 2008; 2010; 2011). En *Siete Ensayos Sobre Sociología Sexual* (1929a), Saldaña planteó la importancia de ocuparse teóricamente de estas problemáticas en función de estrategias de intervención sobre el orden social. Las ideas de este autor instauraron ciertos parámetros comunes para el establecimiento de prácticas eugenésicas que tuvieron un fuerte impacto en toda la región Iberoamericana. Algunos de sus ensayos fueron publicados a pedido de Ingenieros, en la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, así como en la *Revista de Filosofía* (Saldaña, 1919; 1929b). Asimismo, Saldaña consideraba que Ingenieros, a quien había conocido en uno de los viajes que este había realizado a España, había sido un faro en los desarrollos de la filosofía iberoamericana y comentaba la importancia de su obra, poniéndolo en serie con los desarrollos de D. Sarmiento (Saldaña, 1930).

sociología sexual: en primer término, la productividad en términos socioeconómicos y culturales estaba en estricta relación con la fecundidad y el ejercicio adecuado, en términos genésicos, de la sexualidad; en segundo término, la continencia relativa del ejercicio de la sexualidad individual tenía resultados superadores a nivel social. Por el contrario, el *donjuanismo*, el exceso individual, pero también la abstención de la vida sexual eran prácticas antinaturales que, en su conjunción con la prostitución daban lugar al nacimiento de “degenerados, deficientes o perversos” (Saldaña, 1929a, p. 21).

La prostitución, trabajada en detalle en el séptimo ensayo, formaba parte de la serie de problemas sociales de las que el médico debía ocuparse. Tanto en España como en Argentina, el ejercicio de la prostitución ponía en peligro no sólo la salud de las mujeres que la ejercían sino, sobre todo, la salud de los niños nacidos a partir de tal práctica y de los hombres célibes que resolvían sus “problemas sexuales” y se inhibían para la consumación del matrimonio (Saldaña, 1929). Las enfermedades venéreas eran vistas como infecciones no sólo físicas sino morales, con lo cual, el afán por intervenir sobre la vida sexual de los individuos se planteó como un elemento fundamental en la defensa social y en la batalla contra la degeneración (del Cueto, 2007). Respecto del debate sobre la regulación o restricción de la prostitución, Saldaña tomaba partido por posiciones abolicionistas, ya que “la prostitución es semillero de toda infección (...) es inmoral, antirracial y (...) *criminal*” (Saldaña, 1929a, pp. 228-229, subrayado en el original). Por lo tanto, debía eliminarse ya no por una cuestión que tocara a la moral individual sino a partir del problema que suscitaba en términos de la moral social. Tal como es planteado por el autor “la prostitución es esencialmente *inmoral*; pero nos interesa más el denunciarlo por *dañosa* (...) arruina la raza, por modo infeccioso, y niega la fecundidad como un estigma, o la defrauda” (Saldaña, 1929a, p. 231). En esa misma línea de pensamiento, que los célibes le diesen solución al problema sexual a través de la

prostitución, implicaba minar las bases de la familia. Pensada como una conducta criminal de las mujeres, se oponía a la familia, entendida como el “natural experimento de la vida social”: allí se establecía la conciencia de solidaridad, la división del trabajo, el respeto por las personas y los bienes. A pesar de alertar sobre el peligro social de la prostitución, apenas se cuestionaba el ejercicio de la sexualidad en los hombres a través de estas vías. Si bien se hacía foco sobre la pena del acto de prostituirse, no se condenaba de modo tajante al hombre que resolvía sus impulsos sexuales a través de la prostitución, sino que era pensado como una víctima del sexo microbiano de las prostitutas comandado por la “verdad fisiológica de la imperiosa necesidad” (Saldaña, 1929a, p. 171).

Desde una perspectiva regulacionista, la prostitución era pensada como un *mal indispensable*, en la que la reglamentación de los prostíbulos podía servir como una estrategia para la regulación higiénica de estas prácticas, sin las cuales podía aparecer la perversión sexual debido a la continencia exagerada o a prácticas masturbatorias. Las posiciones abolicionistas, en cambio, presentaban a la prostitución como una inusitada fuente de perversiones sexuales y genésicas, con argumentos que ponían en cuestión el ejercicio de la sexualidad centrados en la exclusiva obtención del placer de los cuerpos (Talak et al., 2008). Saldaña, claramente se contaba entre estos últimos, aunque su concepción al respecto de la sexualidad se apartaba, en algunos puntos, del discurso religioso y moralizante de la época a partir de conceptualizar a la sexualidad como una actividad natural del ser humano.

Sin embargo, en función de la higiene sexual, esta posición encontraba matices dentro del campo médico, que no dejaba de sostener la importancia de la experiencia sexual prematrimonial en el caso de los varones. De hecho, según Vicente Centurión, médico platense que luego formó parte de la mesa directiva de la Sociedad de Médicos de la Provincia de Buenos Aires, no sólo era un modo de adquirir experiencia

prematrimonial para los fines genésicos, sino que la prostitución también era un modo de salvaguardar

a la mujer honesta y a la infancia de las acechanzas y solicitudes dañinas, y teniendo en cuenta sobre todo que el personal de las casas está y debe ser rigurosamente vigilado, la prostitución debe continuar patentada, pero rodeando a su reglamentación de todas las seguridades contra la propagación de las enfermedades venéreo-sifilíticas (Centurión, 1909, p. 305).

Lo que primaba en este debate, entonces, era una diferenciación de los roles de mujeres y varones respecto del problema de la prostitución. Mientras que el ejercicio de la prostitución en las mujeres se asociaba tanto a las conductas criminales como a la propagación de enfermedades venéreas, en los varones, la prostitución era una solución para la cuestión sexual antes del matrimonio. Aunque la discusión no estaba cerrada y la Ley de Profilaxis Social, en 1936 prohibió la prostitución⁴⁶, la práctica de iniciación sexual en prostíbulos siguió siendo corriente para los varones. Incluso, la discusión volvió a tomar nueva fuerza a partir de los eventos sucedidos con el escándalo de los cadetes militares en 1942 y la idea de la homosexualidad como destino ante la falta de satisfacción sexual prematrimonial (Acha y Ben, 2004/2005; Bazán, 2006). A partir de la caracterización de los varones como portadores de un instinto sexual indomeñable, se fueron configurando las visiones hegemónicas de la masculinidad, en tanto el ejercicio de la sexualidad se volvía prácticamente inevitable. En ese sentido, la naturalización del deseo sexual y su reconducción a un fenómeno biológico, derivado de la propia estructura

⁴⁶ Para un mayor desarrollo sobre la prostitución en la Argentina y los efectos de la Ley de Profilaxis Social, veáse el trabajo de C. Rodríguez López (2014). Sobre la discusión de la regulación de la prostitución en la ciudad de Rosario, véanse los escritos de M. L. Múgica (2014a, 2014b 2016).

de las células genésicas, puede pensarse como un modo de solidificar una imagen de masculinidad hegemónica, heterosexual y heroica, ligada a la conquista de las mujeres (Gutiérrez Lozano, 2008).

Psicopatías sexuales y educación sexual-matrimonial.

En “La verdad sexual”, también publicado en 1929 en la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, Saldaña planteaba que “la educación sexual, si no es *educación profesional para el matrimonio*, puede ser corrupción. Debe darse sólo en edad púber –jamás en la infancia- y sólo individualmente, coincidiendo con las posibilidades sociales para su natural ejercicio” (Saldaña, 1929a, p. 136). Teniendo en cuenta que la función sexual era pensada como una función biológica esencial, la educación acerca de la naturaleza del sexo debería ser indispensable. En principio, el autor proponía una *higiene del sexo*, consistente en una educación sexual de la fisiología del acto sexual. Así, se partía del valor anatómico de la diferenciación entre hombres y mujeres; se debía educar sobre el sentido fisiológico de las excreciones sexuales; debía continuarse trabajando la trascendencia biológica de la génesis a partir del acto sexual para llegar finalmente a la consideración social de la sexualidad, abocada al estudio de las leyes que protegían y sancionaban el ejercicio de la sexualidad, estudiando sus riesgos patológicos.

Desde esa misma perspectiva, Raquel Camaña, educadora socialista que participaba de la Sección Pedagógica al mando de Mercante, sostenía unos años antes que la educación sexual era necesaria para poder establecer un marco regulador de la emergencia de la sexualidad. Así, era tarea de los educadores, de los médicos y de las familias, llevar a cabo la instrucción sobre temas sexuales de manera despojada y honesta. Tal como lo dice la autora, “debemos hablar á los jóvenes con entera franqueza (...) sobre la función sexual, sobre la reproducción de la especie, como del más esencial de los

hechos biológicos y sociales. Debemos hablarles científicamente, sin falsas vergüenzas y sin mentidos misterios” (Camaña, 1910, p. 398). En el caso de los varones, la educación sexual debía estar impartida por la escuela, en un ejercicio de concientización sobre las enfermedades venéreas y la problemática de la iniciación sexual. Para poder llevar a cabo una educación sexual exitosa, la misma debía darse en la escuela secundaria y ser colectiva y pública basándose en la coeducación para llevar a cabo un estudio pormenorizado de las diferencias entre varones y mujeres. Respecto de los modelos subyacentes a la propuesta de Camaña, puede notarse la preocupación por los problemas de la propagación de enfermedades venéreas en clave neolamarckiana:

En cuanto á los jóvenes, es indispensable basar esta educación especial en un estudio profundo de la herencia morbosa, insistiendo fundamentalmente sobre las enfermedades venéreas, sobre su transmisión y consecuencias. Haciendo un llamado á la poderosa inteligencia práctica del hombre, se estudiarán los mejores medios tendientes á suprimir las taras sociales, los atentados á la ley natural, mal llamados males necesarios: la prostitución y su derivado, la sifilización de la raza humana (Camaña, 1910, p. 404).

La educación sexual era la forma de establecer un control sobre las enfermedades venéreas y, al mismo tiempo, una manera de mantener a raya las enfermedades psíquicas que se derivaban de la exaltación o la inhibición del instinto sexual. De hecho, en su clasificación de las psicopatías sexuales, Ingenieros (1910) postulaba la importancia de la educación sexual, teniendo en cuenta la importancia del fin genésico último: la reproducción. En su reconocido trabajo publicado en *Los Archivos*, el autor llevó a cabo una clasificación exhaustiva de las distintas psicopatías sexuales y su relación con las costumbres sociales. Como se ha planteado anteriormente, la perspectiva de Ingenieros

abrevaba en un naturalismo a ultranza, teniendo en cuenta los postulados del evolucionismo neolamarckiano. Si bien no se basaba en las tesis del recapitulacionismo, como sí lo hacían autores como Senet o Mercante, las tesis del autor sostenían que el objetivo de la emergencia de la sexualidad estaba en la relación heterosexual para la procreación. Sin embargo, sus posiciones respecto de la masturbación o del ejercicio de la sexualidad por fuera del matrimonio no estaban ligadas a la idea de la degeneración, sino que dependían parámetros culturales y sociales que debían ser discutidos (Vezzetti, 1996).

Al analizar los procesos psíquicos que componían la sexualidad, Ingenieros sostenía una clasificación tripartita. En primer término, la emoción sexual, que implicaba una tonalidad afectiva específica y dependía del interjuego entre herencia, constitucionalidad y la experiencia con el ambiente; en segundo, la tendencia sexual, filogenéticamente determinada y que englobaba lo que solía denominarse como instintos; y en tercer término, el sentimiento sexual propiamente dicho, formación propiamente psicológica (Ingenieros, 1910). Para el autor, este último componente era el que generaba la inestabilidad afectiva de los adolescentes de ambos sexos, aunque se manifestaba en los varones y mujeres de manera diferenciada: en ellos se desplegaba a través del deseo de conquista, mientras que para las mujeres se expresaba como pudor defensivo. Estas definiciones, también aparecían en una serie de ensayos se compilaron póstumamente y que conformaron el *Tratado sobre el amor* (1953). En ese libro, que contenía escritos inéditos y algunos artículos que habían sido publicados previamente en la *Revista de Filosofía*, entre 1919 y 1925, Ingenieros desplegó una aguda observación sobre las relaciones familiares a lo largo de la historia, promoviendo ciertas transformaciones sociales ligadas al ejercicio de la sexualidad, al matrimonio y, tal como lo planteaba el título, referentes al amor. Respecto del matrimonio, uno de los tópicos más analizados, el

autor desplegó una fuerte crítica al régimen de domesticidad patriarcal. En las mujeres se manifestaba a través de las funciones de crianza de los hijos, prácticamente esclavizantes; en los varones, el sostenimiento de la familia se transformaba en un trabajo servil que no dejaba lugar al instinto sexual, y a la emergencia del amor⁴⁷. A lo largo de los ensayos que componen el *Tratado*, la cuestión de la organización social de la familia se trabajaba en detalle, proponiendo distintas etapas de la vida familiar y erótica, desde el matriarcado

⁴⁷ Además de su caracterización del matrimonio y la vida doméstica, Ingenieros se detuvo sobre la figura de «Don Juan». En 1910, al establecer la clasificación de las distintas psicopatías sexuales, el autor planteaba que, si bien podía observarse un instinto sexual relativamente hipertrófico, el objetivo de la conducta sexual se correspondía con los fines genésicos y estaba comandado por formas de la emotividad que podían describirse como normales. En sus escritos sobre el amor, por otra parte, Don Juan era presentado por Ingenieros como un personaje heroico que lograba escapar del dogmatismo de la domesticidad, establecido a partir del siglo XIX como un denunciador de la hipocresía familiar y moral de la época. Don Juan era un símbolo del derecho al amor, que se revelaba a los preceptos domésticos del matrimonio por conveniencia y del influjo eclesiástico. En ese sentido, Don Juan llevaba las insignias de la masculinidad, ejecutaba sus acciones al servicio de su deseo: conseguir el amor de las mujeres. Se mostraba activo y sin dudas respecto de su hombría y su capacidad de conquista. En palabras de Ingenieros:

Todo el carácter de Don Juan es la expresión natural de su temperamento. Joven, audaz y viril, tiene la alegría de la salud y la indocilidad de la fuerza; mitad bandido y mitad héroe, confía sin reservas en su éxito. Está dispuesto a la admiración, porque es generoso y optimista. (...) Exquisitez de los sentidos, rápida admiración, deseo firme, esperanza fácil, voluntad imperativa, son cualidades que en algunos individuos aparecen al iniciarse la experiencia sentimental; la ingenuidad dura poco en el adolescente que ha sentido el aguijón del instinto y se cree con fuerzas para satisfacer sus curiosidades. (...) Seductor, pues, en el sentido más honroso del vocablo, excluyendo la idea del burlador, de engañador, de libertino. Seductor por temperamento, infatigable, cada vez más experto por el incesante aprendizaje. No seduce para hacer desgraciadas, ni concibe que la desgracia pueda seguir a la seducción; cree que da tanta felicidad como recibe y no comprende el “después” de las abandonadas. Quiere que le amen y para conseguirlo ama intensamente hasta ser amado. Eso es todo (Ingenieros, 1917/1953, pp. 202-204).

Así, Ingenieros se diferenciaba de las posiciones que definían a Don Juan como un ser despreciable, lleno de egoísmo y tan centrado en sí mismo que terminaba mostrando su hiperbólica sexualidad como un modo de compensar su mentalidad feminoide (Morañón, 1924). Esta hipersexualización también aparecía como un problema en términos sociales ya que se oponía a la caracterización equilibrada y autocontrolada de los modelos hegemónicos de sexualidad. Dentro del contexto español, la figura del Don Juan ha sido analizada en detalle para repensar los modelos de sexualidad masculina de las primeras décadas del siglo XX. Para un mayor detalle de la discusión, así como las posturas de Ortega respecto de la discusión sobre el *donjuanismo* remitirse a los Dossiers dirigidos por A. Aguado y M. Yusta (2012), especialmente el artículo de N. Aresti (2012); al Dossier editado por N. Aresti y D. Martykánová (2017), entre los que se cuenta el artículo de J. Díaz Freire (2017); a los trabajos de N. Aresti, K. Peters, y J. Bruhne (2016); a los trabajos de N. Aresti (2001, 2018); y al artículo de A. Ostrovsky y L. Moya (2014) que trabaja el impacto de la figura de Ortega en la Argentina y sus ideas sobre el *hombre argentino* a partir de sus escritos de principios de la década de 1930.

primitivo al patriarcado actual. Sin abandonar los supuestos naturalistas, Ingenieros sostenía que los regímenes familiares se contraponían con la selección sexual que regía la vida erótica, cuyo objetivo era la reproducción de los más aptos. En función de este fin superior, que se enlazaba con el amor, Ingenieros también apoyaba los movimientos de emancipación de las mujeres de la época, planteando que la crisis del patriarcado era palpable y que las mujeres debían acceder al sufragio y a la educación superior sin trabas, y así desarrollar su autonomía. Este objetivo podría lograrse a través de la constitución de un Estado moderno que se hiciese cargo de las funciones de domesticidad, a través de las instituciones de cuidado y educación, socializando los deberes de la domesticidad, desligando de esa obligación a los hombres. En palabras de Ingenieros,

la instrucción obligatoria y gratuita por el Estado es el factor más importante de transformación de la moral doméstica; la dignificación de los individuos de ambos sexos habría sido imposible sin sustraer los niños a la embrutecedora educación doméstica. La escuela ha convertido a los niños en seres sociales, les ha enseñado que la obligación y sanción no están limitadas a la familia, sino extendidas a la sociedad. (...) Los hijos del patriarca serán, cada día más, los ciudadanos de la nación. El culto familiar de los antepasados seguirá convirtiéndose en culto nacional de los grandes hombres (1925/1953, p. 175).

En el ideario de Ingenieros, entonces, el Estado debía ocuparse de sus habitantes, para así dar paso a la emergencia de un fin más elevado: la selección sexual que permitiese la reproducción de los más aptos, conducente al progreso humano. En contraposición a Ingenieros, Saldaña postulaba que la crisis del matrimonio tenía que ser pensada como una crisis de los ideales de la sociedad, producto de la discrepancia entre la madurez sexual y la madurez socioeconómica. En el hombre,

el estímulo brota precoz en los países latinos (...) de los diez a los quince años. La vida sedentaria, en olvido de la educación física, equilibradora, desarrolla con preferencia el sistema nervioso cerebro-espinal; excitado asiduamente por lecturas, representaciones teatrales y cinematográficas, trato social intenso, instrucción literaria, sugestión y juegos. En cambio, la potencia económica (...) no llega hasta *quince años después* (Saldaña, 1929a, p. 62, subrayado en el original)

Al analizar el matrimonio religioso, Saldaña responsabilizaba a las mujeres de la crisis de la institución, debido a sus conductas sexuales licenciosas, a la “corrupción galante” de la que formaban parte y a su pobreza económica e intelectual. A partir de su falta de honor, no estaban dadas las condiciones para que los hombres abandonaran el celibato. Los solteros aparecían como víctimas de dos factores imponderables: el instinto sexual, que los empujaba al comercio prostibulario y/o prematrimonial; y la ausencia de educación de las mujeres ya que debían aprender “el arte de ser esposas, mujeres de su casa o el sublime sacerdocio de ser madres. [Pueden verse] centenares de hombres solos, muchos casados, [que] pueblan los casinos, cafés, bares y tertulias” (Saldaña, 1929, p. 33) siendo poco común aquellos que disfrutaban de la compañía de sus esposas. En estos casos, el honor masculino era un valor central, y sólo se veía mancillado por culpa del abandono de las mujeres en el adulterio, lo que redundaba en una pérdida de honradez también para la mujer. Asimismo, esta era la única situación en la que Saldaña podía permitir el divorcio vincular: era preferible la disolución del vínculo para poder realizar legalmente posibles nuevas uniones -distanciando las posibilidades del adulterio- que la condena social del hombre víctima del abandono, burlado en soledad.

En el reino de los hombres, caracterizado como un mundo lleno de vilezas, árido y dificultoso de sostener, las mujeres debían aguardar pasivamente la elección que el hombre hiciera de ellas como buenas madres de su descendencia. Sostenidos en su rol de creadores y jefes de toda futura familia, los hombres quedaban posicionados en un rol activo en la conformación del orden social, mientras que los médicos y pedagogos – cuando no los juristas- debían garantizar la espera femenina, en función de la mejora de la raza y de la vida social y física del hombre. Así, la experiencia sexual prematrimonial para las mujeres era la base del deshonor y para los hombres, en medidas higiénicas, era un modo de no caer en la inversión o en la degeneración. Teniendo en cuenta este desequilibrio respecto del ejercicio de la sexualidad, y en vistas de un objetivo social y genésico, puede entenderse la presentación de la Ley de Higiene Prematrimonial (1924) que exigía un certificado médico en el caso de los varones (Vallejo y Miranda, 2004). Más allá de la importancia de la educación para el ejercicio de la sexualidad, es interesante notar el contrapunto entre las ideas de Ingenieros sobre el matrimonio, pensada como una institución que dificultaba el proceso de selección sexual, y las de Saldaña que, por el contrario, sostenía su importancia como organizador social.

Junto con la higiene sexual, Saldaña propugnaba por una *gimnasia sexual*, entendida como el “*adecuado ejercicio para su desarrollo y fortalecimiento (...) El contrario abuso, que prematuramente agota; los secretos sustitutivos, que desvían la sensibilidad, así como el total desuso, causas son de esterilidad*” (Saldaña, 1929, p. 147, el subrayado es nuestro). Tal como sucedía con la masturbación, la clave era la moderación de los impulsos a partir del autocontrol, teniendo en cuenta que, igualmente, debía haber algún grado de satisfacción de esos instintos. Ante la inevitabilidad del impulso sexual, Saldaña planteaba la importancia de alguna experiencia sexual en el varón antes del matrimonio, en tanto lo alejaba de los peligros de la inversión, y le

proporcionaba cierto saber que le permitiera domeñar sus instintos. Del mismo modo, planteaba que la educación y la gimnasia sexual, en términos higiénicos era una obligación de los educadores, ya que por el “cultivo de los escrúpulos llevan a los jóvenes a caer en el propio sexo” (Saldaña, 1929, p. 147). Para el desarrollo *normal* del púber y adolescente, era necesaria la iniciación sexual en tanto le permitía sobreponerse a la vergüenza y la timidez para no caer en la inversión o el masoquismo. Si en la pubertad se producía la aparición de impulsos normales e involutivos en variadas proporciones, la profilaxis de las conductas aberrantes se daba a través de la exaltación de los rituales de seducción, del inicio de la sexualidad a través de *prácticas higiénicas*. De este modo, se complejizaba el problema de la prostitución, ya que la mujer no debía caer en este tipo de prácticas, teniendo en cuenta su *naturaleza* maternal y también su templanza y valor, para no ser deshonradas por el mundo vil de los hombres (Saldaña, 1929, p. 76). Estos criterios eran muy distintos para mujeres y varones, con lo que puede observarse la doble moral sexual que circulaba -y siguió circulando- a lo largo de estos años (Miranda, 2011).

La inversión sexual: entre la educación y la higiene.

Dentro de la serie de preocupaciones médicas y sociales de la época respecto del comportamiento de los púberes y varones, la inversión sexual aparecía como una de las más destacadas. Tal como se planteó anteriormente, el ejercicio prematuro de la sexualidad a partir de la iniciación en ambientes propios de la *mala vida* podía activar prácticas homosexuales que debían ser evitadas. Desde un marco más amplio, que sostenía la importancia de la interacción entre la herencia, la constitucionalidad de las conductas sexuales y el papel del medio como disparador de estas tendencias -y la posibilidad de reeducación-, se pusieron en discusión las consideraciones respecto de la inversión como fenómeno congénito o adquirido. Francisco de Veyga, analizó diversos

casos de inversión, durante los primeros años del siglo XX, a partir de sus observaciones clínicas⁴⁸. En casos de inversión sexual congénita, aparecían tendencias “femeninas” desde la infancia:

sus modales, sus gestos, sus tendencias han sido siempre enteramente femeninos; recuerda que en su infancia prefería el juego de muñecas al juego de soldados, huyendo de las travesuras de los varones para entregarse á las inocentadas de las niñas. En la escuela sus condiscípulos le llamaban *la nena*, para burlarse de su temperamento y sus gustos femeninos (de Veyga, 1902, p. 45).

En el caso presentado por de Veyga, la iniciación sexual a partir de la injerencia de un adulto había determinado el resto de su vida sexual, que se configuró a partir de la sensación de placer causada por el encuentro sexual, física pero fundamentalmente psicológica.

El estado mental es completamente femenino: pusilanimidad, ligereza, sumisión, sensibilidad; todo lo que es femenino vive en su espíritu (...) no hay atraso ni debilitamiento perceptibles, así como tampoco fenómenos imputables á la degeneración mental.

⁴⁸ Para una ampliación del trabajo del autor respecto de los casos de inversión y los parámetros para pensar las articulaciones entre inversión, homosexualidad, higienismo y el problema de la constitución de la Nación argentina, véase el trabajo de J. Salessi (1995). En esa obra, se trabaja de modo detallado la constitución del problema de las desviaciones sexuales, entendiendo que la presencia de una cultura homosexual en Buenos Aires estaba extendida a fines del siglo XIX, por lo que se transformó en un problema a resolver por los políticos e higienistas de la época. La figura del invertido formó parte de una serie de tópicos como por ejemplo la inmigración, que reclamaban la atención estatal en función del sostenimiento del orden social.

Es un caso típico de inversión sexual congénita, que ha permanecido latente hasta que la ocasión le permitió manifestarse y establecerse definitivamente (de Veyga, 1902, p. 46).

Así, las tendencias sexuales invertidas estaban en la base del comportamiento y había sido la interacción ambiental la que dio lugar a su manifestación en la pubertad. De hecho, el autor plantea que si hubiese tenido contactos sexuales con mujeres, en vez de varones, podrían no haberse manifestado estas tendencias, siendo el ambiente la clave para entender la expresión de la inversión. Tal como sucedía con la inversión congénita, en el caso de la inversión adquirida, los mecanismos eran los mismos, registrándose los mismos fenómenos físicos y psíquicos (de Veyga, 1903b). En esta descripción, es patente el modo en que la inversión aparece como un comportamiento fuera de lugar, o sea femenino, pero sin reconducirse a la degeneración. Sin embargo, aparecía como un fenómeno médico dentro de las conductas anormales lindantes con la perversión, lo que reclamaba su atención en un sentido reeducativo. En palabras de de Veyga, era posible que

si las primeras sensaciones sexuales hubieran sido producidas por personas de sexo femenino, las imágenes psicosexuales se habrían formado normalmente, superponiéndose ó borrando las tendencias congénitas. Es indudable que la educación de las funciones sexuales, en uno ú otro sentido, influye para determinar ó nó la inversión en los sujetos congénitamente predispuestos, de igual manera que, en los no predispuestos, condiciones especiales de educación y ambiente pueden determinar perversiones sexuales adquiridas. (1902, pp. 47-48)

Entendida como una categoría dentro de las psicopatías sexuales, la inversión no implicaba la degeneración de la especie, pero sí era pensada como una perversión, teniendo en cuenta que el fin reproductivo se encontraba ausente. Asimismo, la inversión aparecía ligada a las formas delirantes de la constitución psíquica. El discurso sobre el *alma femenina* que esos cuerpos masculinos manifestaban tener, tenía que ser escuchado por los médicos en el mismo sentido que un delirio, mas no como una simulación. En ese sentido, los invertidos *creían* lo que decían, mientras que era el trabajo del médico quitarle consistencia a ese relato, a partir de la verificación empírica.

toda esa personalidad femenil que dice poseer, empieza por resultar una grotesca fantasía, y toda esa exaltación, esos impulsos pasionales y hasta las aventuras que se complace en pintar, el producto más genuino de la imaginación. Eso no es decir que el invertido sea un mistificador (...) El siente lo que dice y cree en todo lo que cuenta; por lo bajo, á fuerza de contarlo, ha llegado a convencerse de su realidad. La sinceridad de su relato es idéntica á la de cualquier otro delirante (de Veyga, 1903a, p. 333)

Tal como sucedía con otras enfermedades era a través de la educación y el diagnóstico temprano, que podría establecerse un modo de intervención para reformar a los invertidos teniendo en cuenta lo extraordinario de los casos de inversión congénita. El problema se circunscribía, sobre todo, a quien era penetrado en el acto sexual, lo que implicaba que quien ocupaba el rol activo seguía los parámetros de la sexualidad masculina, en tanto que era quien llevaba a cabo la función masculina (Salessi, 1995). La exaltación de la penetración como forma de mostrar la virilidad seguía parámetros que se alejaban del machismo tradicional: la penetración sexual era un valor viril en sí mismo,

sin importar a quien fuese, hombres o mujeres. Por lo menos en Buenos Aires, había una gran cantidad de varones solos, en su mayoría inmigrantes menores de 30 años. A su vez, los menores de 20 años eran casi la mitad de la población hasta 1914, lo que daba cuenta de la gran cantidad de niños que ingresaban al mercado laboral en edades muy tempranas (Ben, 2007). Forzados a ser el sostén económico familiar, muchos varones ejercían la prostitución ocasional. En esa dirección apuntaron la variedad de estrategias estatales de regulación que llevaron a la creación de nuevas instituciones como la Dirección Nacional de Maternidad e Infancia en 1936 o la sanción de leyes como la de Patronato de Menores en 1919 o la Ley de Profilaxis Social en 1936 (Acha y Ben, 2004/2005). Sin embargo, puede notarse que la intervención estatal sobre la sexualidad de las clases populares fue relativamente tardía, a excepción de la regulación a través de la institución escolar (Ben, 2007). Tal como fue mencionado en el capítulo anterior, el espacio de circulación de los varones de clases populares implicaba la relación con otros hombres en el espacio público y no en el espacio doméstico. En ese contexto, solía suceder que el ejercicio de la sexualidad se tornara más laxo y que los roles sexuales fuesen más flexibles, entonces quien ocupaba el rol activo tuviese que ser penetrado, sin que ello fuese considerado un estigma o una actividad permanente (Ben, 2013). Desde la perspectiva experta, estos roles no eran fijos ni estaban establecidos de antemano, lo que daba lugar a cierta flexibilidad que terminaba siendo problemática en términos de la definición del cuadro clínico de inversión.

Sin embargo, llevar a cabo actividades homosexuales, tal como se planteó anteriormente, no era el centro de la cuestión. Por el contrario, si la penetración sexual quedaba ligada al ejercicio de la masculinidad, lo que terminaba de definir los parámetros para pensar la inversión eran psicológicos: los invertidos eran quienes no cumplían con el rol activo, no sólo en relación con el sexo sino también a lo que se consideraba

propiamente viril. Así, la constitución de la figura del “marica” se establecía a través de sus actos, no sólo sexuales, sino sociales. Actos que, por otra parte, denunciaban una falta en lo que concernía a la lealtad y el compañerismo, valores propios de los varones. En sus reuniones, los comportamientos prototípicamente femeninos salían a la luz, dejando en evidencia sus características mórbidas:

las reuniones de estos sujetos son un verdadero ejercicio de chismografía; en eso son realmente mujeres. (...). Para elaborar cuentos ó urdir intrigas entre sus relaciones, no hay como ellos. Las viejas chismosas, las comadres podrían recibir lecciones de ellos. (...) A eso se agrega la susceptibilidad exagerada, propia también del degenerado, y así se tiene el cuadro típico del marica (de Veyga, 1904, p. 24-25).

En los planteos del autor, puede notarse cierta jerarquización de la vida social de los varones, respecto de las mujeres. En tanto el rol viril tenía a su cargo la transformación social y la conformación de los *hombres buenos de la nación*, la preocupación por la inversión no era una cuestión meramente médica, sino que tenía implicancias políticas y sociales. Siendo los adolescentes quienes estaban mayormente expuestos a los peligros de la inversión, por efecto de la emergencia puberal y la falta de consumación del acto sexual, era tarea del médico y del educador velar por ellos ya que, en el caso de los invertidos, “el curso de este proceso mental es la degradación moral primero, la miseria en seguida, y la muerte en el abandono al fin” (p. 28).

Unos años más tarde, en la revisión del libro *La Homosexualidad* del profesor francés Étienne Martin en *Los Archivos*, las posiciones clínicas respecto del tema daban lugar a algunas modificaciones. Si bien se planteaba que en algunas ocasiones había

degeneración mental, el hecho de que un número importante de individuos de inteligencia superior fuese homosexual, ponía en entredicho la extensión de esa afirmación. En este punto, la homosexualidad dejaba de ser un síntoma patológico y era más bien una “una modificación del dinamismo nervioso en la zona genital, es decir, un temperamento. (“La homosexualidad”, 1909, p. 126).

Desde la perspectiva de Ingenieros, sin embargo, la caracterización de la inversión como parte de una psicopatía de la sexualidad seguía vigente. Tal como se planteó anteriormente, la inversión congénita se daba en pocos casos, y era el influjo ambiental el que despertaba estas tendencias mórbidas en los niños y adolescentes. Caracterizada como una *parifrodisia instintiva*, la inversión congénita era un síndrome de degeneración mental que implicaba una tendencia hereditaria clara que solía traducirse en la presencia de ciertos estigmas degenerativos. Ahora bien, las inversiones de tipo adquirido eran las más comunes y eran

casi siempre secundarias á las prácticas sexuales contra-natura, frecuentísimas en los internados de ambos sexos, en los conventos, en los cuarteles y, en general, en todas las grandes agrupaciones permanentes de individuos de un mismo sexo. En todos estos pseudo-uranistas la tendencia sexual es primitivamente normal, pero ha sido desviada por la educación; el hábito de la pederastia activa ó pasiva ha creado sentimientos invertidos, desviando en sentido homosexual la primitiva tendencia.

Componen la gran masa de los homosexuales militantes, aunque todos pretenden hacer creer que son verdaderos invertidos congénitos (...) comprendiendo que su perversión adquirida es más disculpable con el disfraz de la anomalía congénita (Ingenieros, 1910, p. 23-24).

La perspectiva de Ingenieros, que de alguna manera denunciaba los problemas de la educación diferenciada por sexos, también daba cuenta de un debate social respecto de la legitimidad de los movimientos sociales en defensa de los derechos de los homosexuales que se habían conformado a partir de eventos como el juicio a Oscar Wilde a fines del siglo XIX. Más allá de sus diferencias, Ingenieros coincidía con Martin en la impugnación a la formación de asociaciones de homosexuales que reclamaban derechos civiles como el matrimonio o que sus tendencias fuesen homologadas a las heterosexuales. Así, en la caracterización de Ingenieros, las anomalías congénitas, inevitables, podían utilizarse para solicitar asistencia al Estado, en términos de reconocimiento de derechos. Al postular la adquisición de la inversión a través de la creación de hábitos, también le daba lugar al saber experto para poder desandar ese camino y reconducir las tendencias sexuales hacia el objetivo que debían procurar: la *lucha por la vida, la supervivencia del más apto* a través de la *selección sexual*.

Este modelo, que por un lado postulaba la patología de la inversión, pero que permitía su intervención desde los saberes médicos continuó siendo pregnante a lo largo del período analizado. Sin embargo, su complejización a partir de las primeras lecturas psicoanalíticas del desarrollo a fines de la década de 1920 y las tesis pavlovianas de reflejo condicionado le dio un tono menos patológico. En función de la reactualización de las etapas de la sexualidad infantil planteadas por Freud, en la adolescencia podían aparecer conductas homosexuales en sentido amplio, lo que incluía la conformación de grupos de varones que no se interesaban por el sexo opuesto. A diferencia de lo que pasaba a principios del siglo XX, el médico inglés S. Read, en coincidencia con el higienista chileno W. Coutts, sostenía que estas conductas no eran necesariamente patológicas,

salvo que se constituyesen fijaciones en el desarrollo, replicando las fijaciones a la madre de la primera infancia (Coutts, 1930; Read, 1928/1931)⁴⁹.

Consideraciones finales.

A lo largo del presente capítulo se han trabajado las diferencias posiciones de médicos, legistas y educadores respecto de la pubertad y la emergencia de la sexualidad en la adolescencia. Desde una perspectiva que ponderó los modelos naturalistas de la época, la intervención sobre la sexualidad se convirtió en un espacio propicio para la difusión de los saberes del higienismo y del utilitarismo spenceriano.

Por un lado, la configuración de la pubertad como un período específico del desarrollo físico y psicológico permitió dar cuenta de una serie de características propias de la edad. En el caso de los varones, la adolescencia era un período de gran inestabilidad que hacía resurgir ciertos componentes atávicos a los que los expertos debían prestar atención. Esta inestabilidad, producto del crecimiento muscular y corporal debía ser reordenada siguiendo los ideales de los modelos corporales grecolatinos. En función de tales ideales, se propiciaba la intervención sobre las aptitudes del varón en el ámbito educativo, en tanto debían ser reconducidas a un objetivo más elevado: el orden social.

Caracterizado como un periodo megalomaniaco, el surgimiento de la sexualidad preparaba el terreno para el despliegue de la fuerza vital transformadora que los varones debían poner a jugar en el terreno político y social. A pesar de un replegamiento sobre el *sí mismo*, esta etapa también implicaba el desarrollo de los parámetros morales que

⁴⁹ En el capítulo anterior se trabaja sobre estas discusiones en la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*. Tal como plantea A. Bloj (2013), las primeras ideas de raigambre freudiana en la clínica psiquiátrica con niños fueron expuestas por L. Ciampi en la década de 1920. Sin embargo, al menos en los modelos médicos y pedagógicos de la época sobre la infancia, las tesis freudianas comenzaron a tener un mayor impacto a partir de la década de 1940.

guiaban las acciones del hombre adulto y, por lo tanto, aparecía un nuevo interés en su vida: la realidad política y social de la que pasaba a formar parte. En ese contexto, la injerencia de las figuras de autoridad como los maestros, los médicos y las familias se convertía en la guía rectora de las conductas adolescentes ante el ingreso en los mecanismos de producción de la Nación. Para la consecución de tales proyectos, se tornaba indispensable una educación propicia, tal como lo proponía Mercante respecto de la instrucción útil a partir del trabajo manual, lo que se correspondía con los intereses de los propios alumnos.

Tal como sucedía en el campo social, la emergencia de la pubertad también abría un nuevo campo de acción de los médicos y educadores a partir de la delimitación de las conductas sexuales que podían ser consideradas normales o anormales. En ese sentido, surgieron una serie de clasificaciones que se ajustaron a los modelos naturalistas de la época. Por una parte, el onanismo aparecía tensionado como un resultado de la naturaleza adolescente pero que debía ser regulado en su aparición a partir de modelos biológicos sustentados en la higiene, la autorregulación y el disciplinamiento. Por otra parte, la inversión se configuró como una de las patologías de la sexualidad que mayor tratamiento tuvo por parte de los médicos. Sin embargo, los modelos respecto de la homosexualidad fueron despojándose de los modelos heredo-degenerativos a medida que las ideas psicoanalíticas fueron cobrando mayor importancia. Para poder regular estas conductas se hacía imperiosa la educación sexual que, a partir de los modelos hegemónicos, proponían la intervención de los educadores y médicos a partir de la pubertad sosteniendo los modelos de masculinidad basados en la fuerza de los impulsos sexuales viriles.

Contempladas como un conjunto, la masturbación y la inversión formaban parte de una serie de conductas que iban en detrimento de los ideales del ejercicio de la sexualidad en el caso de los varones: la unión sexual heterosexual matrimonial a partir

del proceso de selección sexual que daba lugar a la reproducción de los más aptos. En esa dirección iban las indicaciones de los expertos respecto de temas como el matrimonio, la iniciación sexual y el amor. Cabe aclarar que, a partir de los modelos higiénicos de la medicina social, el campo de debate respecto de la *cuestión sexual* no estuvo exento de discusiones sobre el lugar de la prostitución como medida higiénica, asociada a una gimnasia sexual. Respecto del honor masculino, a diferencia del femenino, no se veía mancillado ante cierta experiencia sexual, pensada en términos higiénicos, aunque el ejercicio de la sexualidad por fuera del matrimonio sí era visto como deshonroso. De este modo, pudieron establecerse las condiciones para el nacimiento y desarrollo de instituciones encargadas de la difusión masiva de medidas profilácticas sobre la vida privada de los individuos, así como de prácticas eugenésicas para el mejoramiento del conjunto social que adquirieron un fuerte impulso a partir de la década de 1930.

Conclusiones generales.

A lo largo de la primera treintena del siglo XX los saberes psicológicos sobre la infancia contribuyeron a definir las características del *niño varón argentino*. En una coyuntura de importantes transformaciones sociales y en pos de un proyecto específico de país, durante estos años los saberes y discursos psicológicos se consolidaron como una disciplina académica que se desarrolló en interacción con diversos campos del saber: las ciencias naturales, la pedagogía, la medicina social, la criminología, la incipiente psiquiatría infantil, entre otros. Tal como se mostró a lo largo de la tesis, los discursos de la psicología sirvieron de fundamento para las prácticas educativas que, ante el desarrollo de las estructuras escolares habilitadas por la Ley de Educación Común, estuvieron sujetas a una creciente expansión. Asimismo, durante los primeros años del siglo XX, también se constituyó el campo educativo y una nueva figura que podía vehicular el saber experto: los maestros. Entre las bases teóricas más relevantes, las ideas utilitaristas de H. Spencer y la ley biogenética fundamental de E. Haeckel tuvieron un gran impacto en la incipiente psicología del desarrollo y sus vínculos con la pedagogía. Además, su utilización por parte de la medicina permitió ampliar su campo de acción y proveyó conceptos centrales sobre la ontogenia del niño en función de un modelo médico clínico de intervención. Este proceso estuvo articulado con un proyecto político-social de homogeneización poblacional y conformación de las bases del Estado-Nación argentino.

A partir de estas coordenadas, se asistió a un proceso de consolidación de un campo específico de saberes: la psicología pedagógica. Desde esta perspectiva, los especialistas se ocuparon especialmente de los criterios de educabilidad de los niños, teniendo en cuenta distinciones de sexo, raza y clase. Las teorías psicológicas sobre la infancia contribuyeron a naturalizar el espacio escolar, teniendo en cuenta los marcos

teóricos biologicistas que le daban fundamento. En esa línea, la psicología no tematizó el carácter histórico y culturalmente situado de la escuela, lo que permitió sostenerla como el *ambiente natural* de los niños, y, por lo tanto, el espacio para poder diseñar estrategias de intervención que apelaran a su naturaleza. A partir de un modelo que fue relativamente homogéneo durante el periodo analizado, la conceptualización de las actividades infantiles incluía las tensiones entre los designios de la herencia, los factores constitucionales y el ambiente. En este punto, la relación entre estas tres dimensiones permitía la intervención de los expertos, en tanto el modelo teórico evolucionista le daba un lugar privilegiado a los efectos de la interacción con el medio. Siempre entendido desde los fundamentos naturalistas, la acción educadora, basada en la científicidad de la psicología, tenía la pretensión de intervenir sobre las prácticas de crianza, en tanto el hogar y las relaciones familiares eran el núcleo de la estructura social. Para el sostenimiento de tal estructura, los discursos psicológicos se articularon con proyectos político-sociales específicos y a partir de sus bases naturalistas plantearon la posibilidad de pensar el progreso como un destino nacional ligado a la producción de conocimiento científico sobre la infancia.

A partir de estos lineamientos, se propusieron una serie de modelos educativos que replicaban la división sexual del trabajo: amparadas en los mecanismos imitativos del niño, las actividades de los varones debían replicar aquello que hacían los hombres de la casa. A lo largo de esta tesis, se mostró el rol que ocuparon los saberes psicológicos para la legitimación de prácticas sociales como la división del trabajo generizado, a partir del análisis de estas actividades del niño varón. La idea de virilidad, entonces, estaba centrada en su visibilidad y circulación por el espacio público por lo que la relación con el mundo del trabajo fue una de las variables de producción de saberes y de intervención más importantes. Los discursos psicológicos, apoyados en prácticas sociales de división

sexual del trabajo, contribuyeron en el proceso de naturalización de estas prácticas, en tanto sus teorías se fundamentaron en las ciencias naturales. En ese sentido, el rol del varón como proveedor y como aquel que podía tener a su cargo las transformaciones sociales era pensada como una característica naturalmente establecida. Es de destacar, entonces, el modo en que los saberes psicológicos retomaron prácticas sociales y discursos del sentido común y les dieron un matiz científico, amparados en su legitimidad como parte de las ciencias de la naturaleza. Esta tesis logró mostrar que los saberes psicológicos contribuyeron, a partir de sus conceptualizaciones, a la naturalización de los criterios que definían la masculinidad en los niños a partir de la base que daban las prácticas más amplias de crianza y los saberes del sentido común. En este punto, la psicología tuvo un rol importante como reproductora del orden social en tanto legitimó a partir de sus conceptos naturalistas y evolucionistas el sostenimiento del *status quo* respecto de los modelos de masculinidad. En su articulación con los proyectos políticos y sociales de progreso, los discursos psicológicos también fueron permeables al impacto del medio. En ese sentido, los parámetros de conducta de los varones estaban sujetos de modo muy directo a las intervenciones educativas, por lo que una forma de modificar esa naturaleza era a partir del trabajo de los maestros y pedagogos.

En este punto, primaron los proyectos de educación manual, o que estuviesen asociados a algún oficio ya que se basaban en el ejercicio físico y en el desarrollo de la fuerza, características fundamentales de la masculinidad hegemónica de la época. No obstante, este modelo no fue homogéneo, sino que también destacó la importancia de la educación humanista, sobre todo en las élites. En ambos casos, el fundamento de los lineamientos educativos estuvo dado por la noción de *utilidad* spenceriana. Así, una educación útil para el progreso nacional permitió el establecimiento de los criterios que definían ciertas características de la masculinidad en los niños que no eran del todo

uniformes. Por una parte, los modelos de masculinidad centrados en el desarrollo muscular, la fuerza física, cierto nivel de impulsión y la acción sobre el medio estaban indudablemente presentes. Por otra parte, también aparecían los modelos de masculinidad que estaban centrados en las ideas de autocontrol, de racionalidad y templanza. Estos modelos de masculinidad coexistían y, simultáneamente, eran legitimados por la psicología y su relación con prácticas pedagógicas específicas.

Los resultados del presente trabajo de investigación mostraron que la tensión entre ambos modelos, sin embargo, intentó resolverse a partir de dos ejes de articulación. En primera instancia, la dimensión temporal de las funciones psicológicas permitía establecer períodos en que primaran la racionalidad o el atavismo, alternados en función de ciertos procesos vitales a lo largo de la ontogenia. Desde esta perspectiva, se produjeron una serie de teorías sobre el desarrollo de los niños varones que, a partir de modelos recapitulacionistas, postularon la naturaleza expansiva y barbárica de los niños en el periodo previo a la pubertad. Sin embargo, tanto antes como después se postulaba un cambio en las aptitudes de los niños y adolescentes que les permitían llevar a cabo decisiones más racionales en todos los ámbitos de su injerencia. Incluso, esta capacidad estaba ligada al desarrollo de la abstracción y de los parámetros morales que funcionaban como una guía para su comportamiento y que no estaba presente en el caso de las niñas. Así, la construcción de datos por parte de la psicología pedagógica experimental sirvió de fundamento para postular la idea de una mentalidad propia de los varones. En segunda instancia, los proyectos educativos dirigidos a determinados grupos poblacionales pretendían fomentar el desarrollo de algunas dimensiones por sobre otras. Además de la variable temporal, presente en las aptitudes psicológicas, se ponía de manifiesto la flexibilidad que tenía la psicología del niño en función de sus interacciones con el medio escolar: la educación manual aprovecharía los recursos que estaban dados por el

desarrollo de la fuerza física mientras que la educación humanístico-intelectual se servía de las posibilidades de abstracción y racionalidad del niño varón.

A partir de la pregnancia de los modelos evolucionistas, la injerencia del medio era fundamental, sobre todo a partir de la edad escolar. Es por ello que gran parte de los proyectos pedagógicos con base psicológica que se ocuparon del niño, se interesaron especialmente por la intervención temprana. Así como la educación utilitaria permitía el desarrollo de los hombres *de bien*, que eran el insumo fundamental para el crecimiento de la Argentina como un Estado-Nación moderno, los saberes psicológicos establecían los alcances de tales proyectos en función de un análisis detallado de sus conductas. En articulación con los modelos médicos de la época, la cuestión del diagnóstico temprano en la escuela resultó sumamente relevante para pensar estrategias que permitieran llevar adelante un proyecto específico de orden social. En este punto, la inclusión en la escuela era un vector central para definir los parámetros de normalidad y anormalidad y permitía pensar soluciones específicas para problemas sociales más amplios: la delincuencia, el trabajo infantil, las prácticas sexuales tempranas, la inversión, entre otros. La presente tesis mostró cómo los saberes psicológicos sobre los niños varones definieron una serie de conductas que se ajustaban a los modelos de masculinidad hegemónica o subalterna en la intersección entre la psicología, la medicina legal, la psiquiatría infantil y la pedagogía. Este entrecruzamiento de saberes y ámbitos de injerencia estableció una dinámica propia que tuvo su eje en la rehabilitación educativa de los delincuentes, abandonados y anormales. Desde esta perspectiva, la formación de hábitos aparecía como el modelo pregnante para entender los mecanismos de constitución de la delictividad, y, oportunamente sus condiciones de tratamiento institucional. Nuevamente, los proyectos de educación utilitarista se propusieron como una solución que pudiese enlazar la producción de conocimiento psicológico, los problemas sociales y los proyectos de

rehabilitación o reinserción médico-pedagógicos. Asimismo, para poder entender las conductas criminales de los varones, comenzaron a cobrar importancia los modelos genésico-biológicos para entender la masculinidad. De esta forma, la posición transformadora y enérgica de los varones dependía de la estructura de sus células reproductivas por lo que se justificaban también las diferencias entre varones y mujeres en términos de su mentalidad, su injerencia en el espacio público y su rol social. Desde estos modelos, que destacaban la naturaleza activa del comportamiento viril, también podían entenderse la profusión de conductas antisociales o indisciplinadas en los niños que podían llevar a la delincuencia.

En su tratamiento de la pubertad, el abanico de temáticas tratadas por la psicología se amplió y permitió dar cuenta del impacto de la sexualidad en la ontogénesis. Si bien los modelos naturalistas se sostuvieron del mismo modo que en relación con otras problemáticas, la *cuestión sexual* se definió como una temática con estatuto propio, dentro de la medicina social. Consecuentemente, fue la relación entre herencia, biología y ambiente la que sirvió como un modelo privilegiado para las intervenciones psico-educativas y médicas desde una perspectiva higienista. Asimismo, las temáticas ligadas a la sexualidad también definieron una serie de psicopatías que establecían los criterios de demarcación respecto de su ejercicio *normal*. Desde esa óptica, también se habilitaron los debates sobre las relaciones matrimoniales, el celibato, la iniciación sexual y los efectos, por exceso o por defecto, del impulso sexual. En este punto, los modelos de masculinidad que los saberes psicológicos contribuyeron a definir, implicaron modelos eminentemente biologicistas para entender los comportamientos sexuales y, al mismo tiempo, fundamentos histórico-filosóficos para comprender el estado actual de las relaciones entre varones y mujeres. Más allá de esta diversidad de enfoques, primaron los marcos

evolucionistas que se basaban en la lucha por la existencia y que sostenían la idea de una *selección sexual* a la manera darwiniana.

En relación con las hipótesis que articularon los desarrollos a lo largo de la tesis, puede decirse que, tal como ha sido desarrollado en estas páginas, a lo largo del periodo analizado los modelos teóricos de la psicología han sido relativamente homogéneos en relación con los ámbitos con los que se articuló. En ese sentido, los modelos evolucionistas neolamarckianos y recapitulacionistas, más allá de su heterogeneidad, fueron el fundamento de la psicología pedagógica, de la psicología experimental, de la psicología del desarrollo, de la psicología de la sexualidad, de las dimensiones psicológicas de la criminología.

Tal como se mostró previamente respecto de los modelos de masculinidad, estos fueron relativamente homogéneos en relación con los ámbitos de articulación, aunque heterogéneos en su conceptualización. Así, coexistieron en una relativa tensión modelos de masculinidad hegemónica más ligados a la dimensión racional, de corte anglosajón y modelos más latinos, emparentados con el machismo y el ejercicio de la violencia. Curiosamente, respecto del ejercicio de la sexualidad, los modelos de masculinidad hegemónica de la época fueron relativamente flexibles con ciertas costumbres sociales que podían ser consideradas perjudiciales, o incluso patológicas desde los saberes psicológicos y médicos.

Asimismo, la articulación con estos ámbitos le permitió a los discursos de la psicología una importante producción de conocimiento y una gran capacidad para poder intervenir en el orden social. Dentro de ese proceso de producción de saberes, tal como se ha planteado anteriormente, la definición del niño alumno como parámetro de normalidad se basó en los criterios naturalistas previamente presentados. Del mismo modo, los parámetros para establecer la anormalidad o las conductas antisociales también

se basaron en la figura del niño en edad escolar y su naturaleza. Aquello que sí estuvo sujeto a modificaciones fue la concepción sobre la misma naturaleza infantil. Si a principios de siglo, las conceptualizaciones sobre los niños destacaban su rol pasivo y flexible ante las injerencias del medio, promediando la década de 1920, se centraron en los intereses y deseos de los niños para llevar a cabo los proyectos de enseñanza escolar. En concordancia con este planteo, la conceptualización del medio *natural* del niño también empezó a complejizarse, en tanto comenzó a adquirir un carácter más social y menos biológico.

Asimismo, la presente investigación permite pensar algunas líneas futuras de trabajo, en tanto se propone ser una contribución al campo de la historia de las infancias, la historia de la psicología y los *men's studies*. A partir del análisis realizado respecto de los criterios para definir la masculinidad hegemónica en los niños en edad escolar, sobre todo en las poblaciones urbanas de la Argentina, la presente investigación permite abrir el planteo hacia las diferencias que podrían encontrarse en poblaciones rurales y en la delimitación de problemas respecto de la infancia ante un escenario de sociabilidad radicalmente distinto. Otra línea de investigación que el presente trabajo permite abrir sería el modo en que funcionaron los modelos de educación religiosa en la constitución de la masculinidad en los niños varones de la época. Si en esta tesis se han trabajado sobre fuentes de circulación oficial y nacional, restaría por indagar un corpus de fuentes con mayor presencia local de ciertas ciudades del interior del país que sostuvieron una tradición educativa más heterogénea, incluyendo la dimensión religiosa de modo más explícito. Junto con estas tradiciones, también podría indagarse el impacto de prácticas educativas no oficiales como las libertarias y anarquistas en la constitución de los parámetros de masculinidad en los niños. Otra de las posibles derivaciones de la presente investigación es seguir indagando el modo en que los saberes psicológicos contribuyeron

a delimitar los modelos de masculinidad en la infancia a partir de otras periodizaciones. Es de destacar, por ejemplo, el impacto del peronismo en la arena política y social y su rol en la definición de los parámetros de masculinidad a partir de la importancia que tuvo la infancia como destinataria de determinadas políticas estatales. Del mismo modo, sería posible indagar si la recepción del psicoanálisis, su relación con el campo de la psiquiatría y la formación de los primeros psicólogos en la década de 1960, fueron procesos que tuvieron algún efecto en la definición de la masculinidad en la Argentina.

La presente investigación puede constituir, entonces, un aporte relevante para repensar las investigaciones sobre la infancia en la Argentina, así como la configuración incipiente de los estudios sobre las masculinidades en nuestro contexto nacional. En cuanto a la historia de la psicología, las temáticas presentes en esta investigación son en gran parte inéditas y si bien tienen su base en un amplio campo de estudios sobre la infancia de principios del siglo XX, respecto de la especificidad de la psicología de los niños varones pueden ser una contribución importante en tanto presentan nuevos cruces disciplinares. Analizar a través del prisma de la historia los modos en que se han definido una serie de prácticas sociales, enmarcados en la producción de conocimiento en un campo específico, abre la posibilidad a pensar el modo en que pueden transformarse esas mismas prácticas y procesos intelectuales en la actualidad.

Referencias bibliográficas.

Abeledo, Amaranto A. (1910). Ideales que debe infundir la enseñanza primaria argentina. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 7(19), 135-147.

Acha, Omar y Ben, Pablo (2004/2005). Amoraes, patoters, chongos y pitucos. La homosexualidad masculina durante el primer peronismo (Buenos Aires, 1943-1955). *Trabajos y Comunicaciones*, 30-31, 217-261. Recuperado de: <http://goo.gl/b4tRO7>.

Agrelo, Juan (1908). Psicoterapia y Reeducción Psíquica. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 7, 452-495.

Aguado, Ana y Yusta, Mercedes (dirs.) (2012). Dossier: “Género, sexo y nación: representaciones y prácticas políticas en España (siglos xix-xx)”. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42(2).

Allevi, José Ignacio (2018). *La construcción de un espacio de ciencia y clínica psiquiátrica: instituciones, redes y expertos en Rosario, Argentina (1920-1944)*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Andrada, Myrian y Scharagrodsky, Pablo (2003). La construcción de masculinidades a través de los ritos de pasaje en los textos escolares argentinos. *Educação em Revista*, 37, 95-116.

Arce, L. J. (1901). La escuela y el hogar: medio que debe emplear el educador para que la acción paterna marche de acuerdo con la ciencia pedagógica. *El Monitor de la Educación Común*, 21(345), 277-280.

Archetti, Eduardo (1995/2017). Estilo y virtudes masculinas en El Gráfico: La creación del imaginario del fútbol argentino. En su *Eduardo Archetti: Antología Esencial* (pp. 461-497). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Archetti, Eduardo (1997/2017). Hibridación, diversidad y generalización en el mundo ideológico del fútbol y el polo. En su *Eduardo Archetti: Antología Esencial* (pp. 499-532). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Archetti, Eduardo (1998/2017). Masculinidades múltiples: el mundo del tango y del fútbol en la Argentina. En su *Eduardo Archetti: Antología Esencial* (pp. 533-554). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Archetti, Eduardo (2001/2017). El potrero, la pista y el ring: las patrias del deporte argentino. En su *Eduardo Archetti: Antología Esencial* (pp. 611-672). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Archetti, Eduardo (2008). El potrero y el pibe: territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 259-282.

Areco, Horacio (1911). Los Temperamentos Humanos. *Anales de Psicología - Sociedad de Psicología de Buenos Aires*, 2, 72-109.

Aresti, Nerea (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: Los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.

Aresti, Nerea (2010). *Masculinidades en tela de juicio: Hombres y género en el primer tercio del siglo XX*. Madrid, España: Cátedra.

Aresti, Nerea (2012). Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42(2),55-72.

Aresti, Nerea (2018). La peligrosa naturaleza de Don Juan. Sexualidad masculina y orden social en la España de entreguerras. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 40, 13-31.

Aresti, Nerea, Peters, Karin, y Bruhne, Julia (Eds.) (2016). *¿La España invertebrada?: Masculinidad y nación a comienzos del siglo XX*. Granada, España: Comares.

Aresti, Nerea y Martykánová, Darina (eds.) (2017). Dossier: “Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39.

Armus, Diego (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Armus, Diego y Scharagrodsky, Pablo (2013). El fútbol en las escuelas y colegios argentinos a principios del siglo XX. Enrique Romero Brest y el primer capítulo de una historia de (des)encuentros. *Anais de XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 22 al 26 de Julho 2013*. Recuperado de: shorturl.at/jwCM9.

Aversa, María Marta (2003). Vagos, mendigos y delincuentes: La construcción social de la infancia peligrosa. Buenos Aires, 1900-1910. *Cuadernos Del Sur. Historia*, 32, 9–25.

Badinter, Elisabeth (1993). *XY. La identidad masculina*. Bogotá, Colombia: Norma.

Bao, Daniel (1993). Invertidos Sexuales, Tortilleras, and Maricas Machos: The Construction of Homosexuality in Buenos Aires, Argentina, 1900-1950. *Journal of Homosexuality*, 24(3-4), 183-219.

Bard, Leopoldo (1925). La protección del niño en la industria. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 12, 703-718.

Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de Principios de Siglo*. Buenos Aires, Argentina: Contrapunto.

Barrancos, Dora (1997). Socialistas y la implementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles (1913-1930). En G. Morgade (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1970-1930* (pp. 130-150). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Barrancos, Dora (2005). ¡Niñas, niños, ustedes serán el cambio! *Todo es Historia*, 457, 6-15.

Bayer, Osvaldo (2010). *Historia de la crueldad argentina*. Buenos Aires, Argentina: El Tugurio.

Bazán, Osvaldo (2006). *Historia de la homosexualidad en la Argentina: de la Conquista de América al siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Marea.

Ben, Pablo (2007). Plebeian Masculinity and Sexual Comedy in Buenos Aires, 1880–1930. *Journal of the History of Sexuality*, 16(3), 436-458. DOI: 10.1353/sex.2007.0069. Recuperado de: <http://goo.gl/9jKEB0>.

Ben, Pablo (2009). *Male Sexuality, the Popular Classes and the State: Buenos Aires, 1880-1955*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Historia, University of Chicago, Chicago, Ill.

Ben, Pablo (2013). *Maricas and Lunfardos in Buenos Aires: A Critique of the Latino-Mediterranean Model of Sexuality*. En C. Rocha (Ed.) *Modern Argentine Masculinities* (pp. 39-55). Bristol, Inglaterra: Intellect.

Ben, Pablo y Acha, Omar (1999). La ideología de género en José Ingenieros. *Periferias. Revista de Ciencias Sociales*, 4(6), 91–105.

Ben, Pablo y Acha, Omar (2001). The Construction of Sex, Gender, Ethnicity and Childhood in the Biopolitics of ‘Archivos’. Argentina, 1902-1912. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 10(1), 83–102.

Benítez, Sebastián Matías (2016). “¡Despierta Argentina!”: Scoutismo, educación y masculinidad en la Argentina (1908-1922). En *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17 (pp. 217-218). Buenos Aires, Argentina: APSA.

Berrutti, José Jacinto (1908). Niños, padres y maestros: conferencia dada en la escuela “Presidente Roca”. *El Monitor de la Educación Común*, 28(430), 530-539.

Bertoni, Lilia Ana (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bisso, Andrés (2014). "Scouts sin scoutismo" Los artículos de Ángel M. Giménez y la posición de los socialistas argentinos frente a la institucionalización estatal del

scoutismo (1918-1920). *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Profesor Carlos S. A. Segreti"*, 14, 203-220.

Bisso, Andrés (2015). Los niños y el "Perito" Moreno. "Ciudadanía del mañana", scoutismo y asistencia social. *Anuario SAHE*, 16(2), 56-81.

Bloj, Ana (2013). *Los pioneros. Psicoanálisis y niñez en la Argentina (1922-1969)*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Borinsky, Marcela (2009). *Historia de la práctica terapéutica con niños, psicología y cultura (1940 – 1970). La construcción de la infancia como objeto de intervención psicológica*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Briolotti, Ana (2018). *Pediatría, puericultura y saberes "psi" en el campo del desarrollo infantil: una historia de los usos médicos del conocimiento psicológico en el Río de la Plata (1930-1963)*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Briolotti, Ana y Benítez, Sebastián Matías (2014). Medicina y saber *psi* en la construcción de la maternidad y la infancia en la Argentina: un análisis a través de la revista MADRE Y NIÑO (1934-1935). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1709-1719.

Bunge, Augusto (1907). Educación de los atrasados escolares. *El Monitor de la Educación Común*, 28(418), 209-220.

Burin, Mabel (1998). Estudios de Género. Reseña histórica. En M. Burin e I. Meler, *Género y familia. Poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Burin, Mabel y Meler, Irene (2009). *Varones: género y subjetividad masculina – 2ª Edición*. Buenos Aires, Argentina: Librería de Mujeres Editoras.

Caimari, Lila (2004/2012). *Apenas un delincuente: Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Calcagno, Alfredo (1910). La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 7(20), 272-285.

Calcagno, Alfredo (1911). Psicología del examinado. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 8(23), 258-271.

Calderaro, José D. (1920). Hacia el trabajo a través del juego. *El Monitor de la Educación Común*, 38(567), 114-117.

Calderoni, Angela (1910). Educación natural. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 7(19), 54-73.

Camaña, Raquel (1910). La educación sexual de nuestros hijos. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 9, 398-405.

Carabí, Àngels, Armengol, Josep M., y Udina, Dolors (2015). *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*. Barcelona, España: Icaria.

Carli, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Cassinelli, Luis (1916). Los juegos. Conferencia dada al personal docente de la Escuela para Niños Débiles del Parque Lezama por el doctor Luis R. Cassinelli, Médico Inspector. *El Monitor de la Educación Común*, 34(518), 130-136.

Castro, Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Castro-Tejerina, Jorge (2016). Psicología y ciudadanía: el gobierno psicológico de la subjetividad en el mundo latino. *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 3-7.

Catalán, Emilio (1928). Necesidad de organizar el Patronato de Menores en la República Argentina. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 15, 647-669.

Cheli, María Verónica (2011) La medicalización de la infancia en el proceso de escolarización: la pedagogía positivista vs la pedagogía de la diferencia. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de: shorturl.at/IERT1.

Ciampi, Lanfranco (1920). La asistencia de los menores. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 7, 385-412.

Ciampi, Lanfranco (1922a). La asistencia de los enfermos mentales según criterios reformadores modernos. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 9, 385-401.

Ciampi, Lanfranco (1922b). Sobre el cociente de la inteligencia. *El Monitor de la Educación Común*, 40(595), 114-120.

Ciampi, Lanfranco (1923). Contribución a la psicopatología sexual infantil. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 10, 666-674.

Ciampi, Lanfranco (1929a). Movimiento de enfermos en el Hospital de Alienados durante el 2º semestre del año 1929. *Boletín del Instituto Psiquiátrico. Facultad de Ciencias Médicas de Rosario*, 1(3), 227.

Ciampi, Lanfranco (1929b). Relación sobre el funcionamiento del H. de Alienados y sus dependencias, elevada al señor Delegado Interventor, Dr. H. González. *Boletín del Instituto Psiquiátrico. Facultad de Ciencias Médicas de Rosario*, 1(1), 53-59.

Ciampi, Lanfranco y Ameghino, Arturo (1924). La confusión mental en el infantilismo. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 11, 295-309.

Ciampi, Lanfranco y Ameghino, Arturo (1926). Sobre un importante aspecto médico legal de la encefalitis letárgica en niños. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 13, 12-31.

Coll, Jorge (1913). Causas Célebres. El caso Golino. *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, 12, 343-679.

Coll, Jorge (1919). Reformatorios. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 6, s/d.

Colvin, Sthefers y Meyer, F. (1907). Elementos imaginativos en el trabajo escrito de los niños de escuela. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 2(4), 140-146.

Conclusiones sancionadas en el Segundo Congreso Americano del Niño: celebrado en Montevideo, Mayo de 1919 (1919). *El Monitor de la Educación Común*, 37(558), 205-215.

Connell, R. W. (1993/2005). *Masculinidades*. México D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es: Poder y Crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional.

Cosse, Isabella, Llobet, Valeria, Villalta, Carla y Zapiola, María Carolina (eds.)(2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Coutts, Waldemar (1927). Contribución al estudio de la génesis de la inversión sexual. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 14, 144-158.

Coutts, Waldemar (1930). *Tiranía sexual y sexo tiranizado*. Madrid, España: Morata.

Crespo, R. (1925). La alegría en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, 44(633), 140-142.

Crouzet, Paul (1907). Dificultades de la cooperación entre la escuela y la familia [de la RevuePédagogique]. *El Monitor de la Educación Común*, 27(411), 208-225.

Curtis, Henry (1914). La influencia de los juegos en la formación de hábitos y carácter. *El Monitor de la Educación Común*, 32(494), 161-163.

Dagfal, Alejandro (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dagfal, Alejandro (2012). Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). Entre ciencia natural y disciplina del sentido. *Ciencia Hoy*, 21, 25-29.

Dagfal, Alejandro (2014). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1759-1775.

Danziger, Kurt (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 99-107.

Danziger, Kurt (1997/2018). *Nombrar la mente. Cómo la psicología encontró su lenguaje*. Córdoba, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

de Arenaza, Carlos (1923). Menores delincuentes. Clasificación y estudio médico-psicológico. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 10, 40-62.

de Arenaza, Carlos y Oliverio, Alfredo (1915). Oficina de Estudios Médico Legales de la Prisión Nacional – Delincuencia infantil. Informe pericial. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 2, 420-427.

de la Vega, María Mercedes (1901). Formación del Carácter. *El Monitor de la Educación Común*, 21(336), 924-925.

de Veyga, Francisco (1902). Inversión sexual congénita. *Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría*, 1, 44-48.

de Veyga, Francisco (1903a). El amor en los invertidos sexuales. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 2, 333-341.

de Veyga, Francisco (1903b). La inversión sexual adquirida. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 2, 193-208.

de Veyga, Francisco (1904). El sentido moral y la conducta de los invertidos sexuales. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 22-29.

de Veyga, Francisco (1910). Psicología de los «lunfardos». *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 9, 513-539.

del Cueto, Julio (2007). Sexualidad y enfermedades venéreas. Argentina y Brasil en la década de 1920. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Tomo 3* (pp. 324-326). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

del Cueto, Julio (2015). La Educación Libertaria en la Revista La Escuela Popular (1912-1914). *Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 16* (pp. 129-134). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Delrío, Walter (2005). *Memorias de la expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Bernal, Argentina: Universidad de Quilmes.

Devoto, Fernando (1992). Idea de Nación, Inmigración y ‘Cuestión social’ en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina. *Estudios Sociales, 3*(1), 9-30.

Díaz Freire, José Javier (2017). Miguel de Unamuno: La feminización de la masculinidad moderna. *Cuadernos de Historia Contemporánea, 39*, 39-58.

Dorlin, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Dovio, Mariana (noviembre, 2013). El caso de la ‘mala vida’, peligrosidad y prevención de conductas marginales en Revista de Criminología, Psiquiatría, Medicina Legal y Ciencias Afines, en Buenos Aires, 1914-1923. *História, Ciências, Saúde, 20*, 1225-1252.

Escolar, Marcelo, Quintero, Silvina y Reboratti, Carlos (1994). Geography, territorial and patriotic representation in Argentina. En D. Hooson (Ed.) *Geography and National Identity* (pp. 346-366). Londres, Reino Unido: Blackwell.

Euba, Rafael (2010). *Este libro es cosa de hombres: Una guía psicológica para el hombre de hoy*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Fernández, Ana María (1993). Hombres públicos – Mujeres privadas. En su *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres* (pp. 133-158). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ferrari, Fernando José (2016). *De la locura a la enfermedad mental, Córdoba 1758-1930: Una historia cultural de los discursos y prácticas médicas sobre la locura*. Córdoba, Argentina: Fernando José Ferrari.

Figari, Carlos (2009). *Eróticas de la disidencia en América Latina: Brasil, siglos XVII al XX*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Fiorucci, Flavia (2016). «País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario SAHE*, 17(2), 120-137.

Forster, Greg (junio, 2006). F. Scott Fitzgerald, Modernist Studies, and the Fin-de-Siècle Crisis in Masculinity. *American Literature*, 78(2), 293-323.

Foucault, Michel (1975/2008). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (1976/2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1977/2005). *Historia de la sexualidad Vol. 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Freidenraij, Claudia (2011). Del Asilo a la Cárcel. Crisis y reconstitución del primer reformatorio argentino (fines del siglo XIX-principios del siglo XX). *III Jornadas Nacionales de Historia Social, 11, 12 y 13 de mayo de 2011, La Falda, Argentina*. Recuperado de: shorturl.at/dmsyN.

Freidenraij, Claudia (2015). En la Leonera. El encierro policial de menores en Buenos Aires, 1890-1920. *Revista de Historia de las Prisiones, 1*, 78-98.

Gallo, Ezequiel (2013). *La república en ciernes: Surgimiento de la vida política y social pampeana, 1850-1930*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gayol, Sandra (2000). *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés, 1862-1910*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Gayol, Sandra (2008). *Honor y duelo en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Giacomotti, Santiago (1907). La Escuela y el Hogar: Conferencia dada por el profesor normal, señor Santiago Giacomotti, en la primera reunión mensual establecida por la escuela número 1 del Consejo Escolar 14°. *El Monitor de la Educación Común, 28(420)*, 421-431.

Gil Calvo, Enrique (2006). *Máscaras masculinas: Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, España: Anagrama.

González Núñez, José de Jesús (Comp.) (2009). *Psicología de lo masculino*. México D. F., México: Instituto Politécnico Nacional.

González Radío, Vicente (2004). Quintiliano Saldaña. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia y Educación*, 11(8), 103-110.

Grejo, Camila (2009). *Carlos Octavio Bunge e José Ingenieros: entre o científico e o político: pensamento racial e identidade nacional na Argentina (1880-1920)*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.

Groff, George (1901). La salud del niño: el trabajo y el juego. *El Monitor de la Educación Común*, 21(346), 326-332.

Gutiérrez, José María (1900). Los institutos mixtos de sordomudos. Opinión del doctor José María Gutiérrez. *El Monitor de la Educación Común*, 20(322), 58-59.

Gutiérrez, José María y Helguera Sánchez, Aníbal (1900). La educación de los niños vendedores de diarios. *El Monitor de la Educación Común*, 21(329), 493-494.

Gutiérrez Lozano, Saúl (2008). *Tejer el mundo masculino*. México, D.F., México: Plaza y Valdés, Universidad Nacional Autónoma de México.

Halperin Donghi, Tulio (1976). ¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914). *JahrbuchfürGeschichteLateinamerikas. Anuario de Historia de América Latina*, 13(1), 437-489.

Harris, Ben (1997). Repoliticizing the History of Psychology. En D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.). *Critical Psychology. An Introduction* (pp. 21-35). Londres, Reino Unido: Sage. [Traducción al castellano de Flavia Arrigoni: Repolitizando la historia de la

psicología. Cát. de Historia de la Psicología. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, UNSL].

Hartmann, Federico (1902). El juego espontáneo y su desarrollo en los niños. *El Monitor de la Educación Común*, 22(348), 425-429.

Herberto Spencer. Su obra de educación. (1904). *El Monitor de la Educación Común*, 24(372), 711-713.

Hines, Harlan (1927). Científicas. El cuociente de Misterioso. *El Monitor de la Educación Común*, 46(649), 35-46.

Hobsbawm, Eric (1987/2012). *La era del Imperio: 1875-1914*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.

Hobsbawm, Eric (1990). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.

Ingenieros, José (1904). Nuevos estudios sobre el estudio de los simuladores. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 648-709.

Ingenieros, José (1906a). Los signos físicos de la inteligencia. Investigaciones de psico-antropología escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 27(406), 161-172.

Ingenieros, José (1906b). La educación de los niños deficientes. *El Monitor de la Educación Común*, 26(405), 193-204.

Ingenieros, José (1906c). Nueva clasificación de los delincuentes. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 5, 30-39.

Ingenieros, José (1908). Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz (Notas sobre una encuesta efectuada en 1901). *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, 7, 329-348.

Ingenieros, José (1909). Libros y Revistas: Solari, Benjamin. Reforma de los menores delincuentes. Rivista di Pedagogia Correttiva. Torino, Octubre de 1908. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 8, 250-251.

Ingenieros, José (1953). *Tratado del Amor*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Meridión.

Insausti, Santiago Joaquín y Peralta, Jorge Luis (2018). Cuaderno bibliográfico: estudios sobre masculinidades y diversidad sexual en Argentina. *Anclajes*, 32(3), 91-117.

Jiménez, Belén (2007). Algunos apuntes sobre psicología, crimen e imputabilidad en la España a fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2-3), 251-258.

Jiménez, Belén (2008). Eugenics, sexual pedagogy and social change: constructing the responsables object of governmentality in the Spanish Second Republic. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 39, 247-254.

Jiménez, Belén (2010). *La construcción psico-sociológica de la «subjetividad marginal» en la España de fines del siglo XIX y principios del XX*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Jiménez, Belén (2011). Una aproximación a los orígenes del «Pragmatismo Jurídico» en España: la postura de Quintiliano Saldaña a propósito del problema de la responsabilidad. *Revista de Historia de la Psicología*, 32(2-3), 141-150.

Kaufman, Michael (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es: Poder y Crisis* (pp.63-81). Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional.

Key, Ellen (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona, España: Henrich y cia.

Kimmel, Michael (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es: Poder y Crisis* (pp. 49-62). Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional.

Kimmel, Michael, Hearn, Jeff, y Connell, R. W. (2005). *Handbook of studies on men & masculinities*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Klappenbach, Hugo (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.

Klappenbach, Hugo (2001). *La Psicología en Argentina: 1940 – 1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Klappenbach, Hugo (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.

Klappenbach, Hugo (2013). French Ideas in the beginnings of Psychology in Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(3), 1204-1219.

Klappenbach, Hugo (2014). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *Psyche*, 23(1), 1-12.

Knudsen, K. A. (1908). Educación física: los juegos y los 'sports'. *El Monitor de la Educación Común*, 28(423), 158-162.

La Homosexualidad. Et. Martín (1909). *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 8, 125-126.

La Memoria (1902). *El Monitor de la Educación Común*, 22(352), 1009-1013.

La Patria y la familia (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(328), 403-404.

Laqueur, Thomas (2007). *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Lescano, Aimé (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, 29 de Julio al 1 de Agosto, 14*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Letelier, Valentín (1912). De las formas didácticas y de los anormales. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 9(27), 225-273.

Levine, Alex y Novoa, Adriana (2012). *¡Darwinistas!: the construction of evolutionary thought in nineteenth century Argentina*. Leiden, Países Bajos: Koninklijke Brill NV.

Ley Nacional N° 1420 de Educación Común. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 8 de Julio de 1884.

Ley Nacional N° 4031 de Organización del Ejército. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 6 de Diciembre de 1901.

Ley Nacional N° 4874 de Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 13 de Septiembre de 1905.

Ley Nacional N° 5291 de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 30 de Septiembre de 1907.

Libros y Revistas: Notas sobre Delincuentes Jóvenes. Eugenio Cuello Calón «*La Lectura*» (1911). *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 10, 587-589.

Lo que aprenden los niños con el trabajo manual. (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(325), 217-219.

Lombroso de Ferrero, Gina (1926). La fantasía y la criminalidad femeninas. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 13, 111-114.

López, Ernestina (1905). La enseñanza primaria del punto de vista social en los Estados Unidos: cuarta y última conferencia de la serie dada por la doctora Ernestina A. López, directora de la escuela Sarmiento. *El Monitor de la Educación Común*, 25(388), 231-264.

Los Grandes Maestros (1904). *El Monitor de la Educación Común*, 24(380), 1286-1297.

Los juegos de los niños y su educación. Discurso pronunciado en la sociedad Kindergarten (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(334), 805-808.

Los nuevos programas (1901). *El Monitor de la Educación Común*, 21(344), 193-194.

Losada, Leandro (2012). *Historia de las elites en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Macchioli, Florencia Adriana (2010). *Los inicios de la terapia familiar en la Argentina. Implementación, configuración y desarrollo de un nuevo campo disciplinar. 1960 – 1979*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Mailhe, Alejandra (2014). El *Archivo de Archivos*: un latinoamericanismo eurocéntrico en la psiquiatría y la criminología de principios del siglo XX. *Varia Historia*, 30(54), 655-678.

Marqués, Josep Vicent (1997). Varón y Patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría. *Masculinidad/es: Poder y Crisis* (pp. 17-30). Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional.

Martínez, Ariel (2010). Identificación melancólica y constitución de la identidad de género masculina. Aportes del psicoanálisis a los estudios contemporáneos de género. *Revista de Psicología*, 19(2), Pág. 79-102. doi:10.5354/0719-0581.2011.17110.

Meler, Irene (2007). Psicoanálisis y Género. Deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica y nuevos enfoques teóricos. *Cuestiones de género*, 2, 13-48.

Meler, Irene (2012). *Construcción de la subjetividad y actitudes ante el trabajo. Diferencias entre los géneros*. Artículo Inédito. Buenos Aires, Argentina: Foro de Psicoanálisis y Género de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA).

Méndez, Laura Marcela y Scharagrodsky, Pablo (2016). El Escautismo en la Argentina: los diferentes sentidos sobre la naturaleza y la vida al aire libre a principios del siglo XX. En C. Soares (coord.) *Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana* (pp. 113-139). Sao Paulo, Brasil: Autores Associados Editora.

Mercante, Víctor (1902). Notas de criminología infantil. *Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría, 1*, 34-40.

Mercante, Víctor (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, Víctor (1903b). Observaciones Colectivas. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines, 2*, 252.

Mercante, Víctor (1905). Estudios sobre Criminalidad Infantil. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines, 4*, 567- 578.

Mercante, Víctor (1906a). Antropología: investigaciones craneométricas en los establecimientos nacionales de La Plata. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 1(1)*, 41-79.

Mercante, Víctor (1906b). Colegios Nacionales: Preparación de los alumnos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 1(2)*, 171-186.

Mercante, Víctor (1906c). Enseñanza de la ortografía: Proceso psíquico, experimentación y procedimiento. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 1(3)*, 340-420.

Mercante, Víctor (1906d). Sentimientos estéticos del niño (investigaciones experimentales). *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 5, 17-29.

Mercante, Víctor (1907). La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 3(7), 55-72.

Mercante, Víctor (1909). La mujer moderna. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 8, 333-349.

Mercante, Víctor (1918/2014). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.

Mercante, Víctor (1920). La mujer moderna. *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, 11, 344-358.

Mezzadra, Pablo Enrique (2007). Las escuelas libertarias en el Buenos Aires principios del siglo XX. Una experiencia de educación libre. *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia. San Miguel de Tucumán, 19 al 22 de septiembre de 2007*. San Miguel de Tucumán, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-108/292>.

Milanesio, Natalia (2005). Gender and Generation: The University Reform Movement in Argentina, 1918. *Journal of Social History*, 39(2), 505-529. Recuperado de: <http://goo.gl/msZO4q>.

Millington, Mark (2007). *Hombres in/visibles: la representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana, 1920 – 1980*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Miranda, Marisa (2011). *Controlar lo incontrolable: Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Miranda, Marisa y Vallejo, Gustavo (Comp.) (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Molinari, Victoria (2015). El evolucionismo y las concepciones psicopatológicas en el tratamiento de niños retardados: El Boletín del Instituto Psiquiátrico de Rosario, 1922-1944. En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, U.N.L.P* (pp.1024-1032). La Plata, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Molinari, Victoria (2017). Racismo e inteligencia. Una mirada sobre la universalización del nivel intelectual bajo la consideración transnacional de raza a comienzos del siglo XX. En F. A. Macchioli, L. N. García, S. M. Benítez, A. S. Briolotti, G. Cardaci, V. Molinari, *Itinerarios de la psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del siglo XX* (pp. 157-198). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Molinari, Victoria (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.

Moll Galmés, Biel (2016). *Homo therapeuticus: Ampliando miradas sobre la masculinidad*. Barcelona, España: Carena-Acidalia.

Morañón, Gregorio (1924). Psicopatología del donjuanismo. *El Siglo Médico*, 81(73), 245-248.

Moreno, Julio del C. (1907). Estudio psico-moral de un grado. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 2(5), 289-313.

Morgan, D. H. J., y Hearn, Jeff (1990). *Men, masculinities and social theory*. Boston, Ma.: Unwin Hyman.

Morzone, Luis (1916) Variedades: Los menores delincuentes. La acción preventiva de la escuela primaria. En *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 3, 679-728.

Mosse, George (1996). *The image of man: the creation of modern masculinity*. New York, NY.: Oxford University Press.

Moyano Gacitúa, Cornelio (1905). La delincuencia argentina ante algunas cifras y teorías. Consideraciones generales. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 4, 162-181.

Música, María Luisa (2014a). *La ciudad de las Venus Impúdicas. Rosario, historia y prostitución, 1874-1932*. Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.

Música, María Luisa (2014b). Mal social y tolerancia. Discursos y prácticas sobre la prostitución reglamentada en Rosario (1874-1932). En D. Barrancos, D. Guy y A. Valobra (Eds.) *Moralidades y comportamientos sexuales Argentina (1880-2011)* (pp.49-72). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Música, María Luisa (2016). 'Males vergonzantes' y prostitución reglamentada. Rosario, Argentina (1874-1932). *Asclepio*, 68(2), p156.

Nari, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Nash, Mary (2014). *Feminidades y masculinidades: Arquetipos y prácticas de género*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Nelson, Ernesto. (1929). Métodos recientes en la medida de la educación. *El Monitor de la Educación Común*, 49(681), 190-202.

Noticias. El hogar y la familia. (1903). *El Monitor de la Educación Común*, 23(359), 1132-1136.

Noticias. El Monitor de la Educación Común. (1899). *El Monitor de la Educación Común* 19(321), 45-46.

Noticias. Reuniones familiares. (1903). *El Monitor de la Educación Común*, 23(364), 287-288.

Novoa, Adriana y Levine, Alex (2010). *From man to ape: Darwinism in Argentina, 1870–1920*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Nouzeilles, Gabriela (2000). *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.

Ostrovsky, Ana Elisa (2010). Pensar la diferencia: un ensayo sobre las mujeres y los varones en los inicios de la psicología pedagógica en Argentina. *Memorandum*, 18, 107-117.

Ostrovsky, Ana Elisa (2011a). ¿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, Ana Elisa (2011b). *Estudio histórico de concepciones psicológicas acerca de la diferencia entre sexos en la psicología preacadémica (1880-1930) y su*

relación con la educación primaria en Argentina. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Ostrovsky, Ana Elisa y Moya, Luis (2014). La mirada del extranjero. Reflexiones de José Ortega y Gasset sobre la psicología de los varones y las mujeres argentinas. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1993-2002.

Ostrovsky, Ana Elisa y Moya, Luis (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.

Oszlak, Oscar (1990). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

Palcos, Alberto (1915). Educación de los anormales. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 2, 328-340.

Patrascoiu, Juan (1921). Desarrollo de la inteligencia infantil (Capítulo de Pedagogía experimental). *El Monitor de la Educación Común*, 40(585), 167-185.

Paz Anchorena, José María (1918a). Prevención de la delincuencia de los menores. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 5, 580-592.

Paz Anchorena, José María (1918b). Prevención de la vagancia. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 5, 711-724.

Peluffo, Ana y Sánchez Prado, Ignacio M. (2010). *Entre hombres*. Madrid, España: Editorial Iberoamericana/Vervuert.

Picardo, José (1907). Educación de los Niños Retardados. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 5, 511-525.

Picarel, Luis (1920). La memoria. *El Monitor de la Educación Común*, 39(576), 224-235.

Piñero, Horacio (1904). Enseñanza y programa de la Psicología. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 615-623.

Plotkin, Mariano Ben (2003). *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Plotkin, Mariano Ben y Zimmermann Eduardo A. (2012). Introducción. Saberes de Estado en la Argentina, siglos XIX y XX. En M. B. Plotkin y E. A. Zimmermann (Comp.) *Los saberes del Estado* (pp. 9-33). Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Ponce, Carmen G. (1905). Impresiones de una lectura. Spencer: La evolución. *El Monitor de la Educación Común*, 25(391), 86-89.

Polit Dueñas, Gabriela (2008). *Cosas de hombres. Escritores y caudillos en la literatura latinoamericana del siglo XX*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.

Programa de idioma nacional: industrias, artes, comercio, oficios, profesiones (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(327), 344-350.

Quattrocchi-Woisson, Diana (1995). *Los Males de la Memoria*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

R. Acuña, Manuel (1908). Ecos de todas partes. Maestros y padres. La educación profesional de los maestros en Londres. *El Monitor de la Educación Común*, 28(421), 59-61.

Rachou, María. (1909). Estigmas psíquicos y somáticos de degeneración. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 5(14). 125-148.

Read, C. Stanford (1928/1931). *Luchas de la Adolescencia Masculina. Psicología sexual educativa*. Madrid, España: Francisco Beltrán.

Revista de revistas (1923). *El Monitor de la Educación Común*, 41(604), 63-76.

Reybet, Carmen (2009) Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule género, escuela y primera infancia. *Aljaba*, 13. Recuperado de: <http://goo.gl/3IBeYQ>.

Ríos, Julio César y Talak, Ana María (1999). La niñez en los espacios urbanos (1890–1920). En Devoto, F. y Madero, M. (Eds.). *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II* (pp. 135-157). Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Ríos, Julio César y Talak, Ana María (2000). La niñez en los espacios urbanos (1890-1920). En F. Devoto y M. Madero (Dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina. Vol. 2: La Argentina plural: 1870-1930* (pp. 138-161). Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Robert, Raymundo (1905). Del dibujo escolar en sus relaciones con las aptitudes del niño: Conferencia leída el 24 de marzo último. *El Monitor de la Educación Común*, 25(392), 169-181.

Rocha, Carolina (Ed.) (2013). *Modern argentine masculinities*. Bristol, England; Chicago, Ill: Intellect.

Rodríguez, Fermín (h) (1904). Estudios sobre el suicidio en Buenos Aires. La influencia de la edad y del sexo. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 1-21.

Rodríguez Aguilar, María Inés y Ruffo, Miguel José (enero-junio, 2014). El centenario y la educación: la épica de la nacionalidad en debate. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 85-120.

Rodríguez Lafora, Gonzalo (1927). Sobre la educación de los niños deficientes mentales. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 14, 554-562.

Rodríguez López, Carmen Graciela (2010). La niñez abandonada y delincuente al iniciar el siglo XX. Los menores vendedores de periódicos. En M. I. Seoane (Ed.), *Primera Jornada Abierta Interdisciplinaria Régimen Jurídico del Menor de Edad*. (p. 15). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Derecho, UBA.

Rodríguez López, Carmen Graciela (2014). La Prostitución en Buenos Aires en la década de 1930. Hacia el régimen abolicionista y la ley 12.331 de Profilaxis de enfermedades venéreas. *Revista de Historia del Derecho*, 48, 165-192.

Roldán, Diego (2010). Discursos alrededor del cuerpo, la máquina, la energía y la fatiga: hibridaciones culturales en la Argentina fin-de-siècle. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 17(3), p.643-661.

Romero, José Luis (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Romero, Ramón (1910). Los juegos. *El Monitor de la Educación Común*, 29(452), 238-243.

Rorty, Richard, Schneewind, J. B. & Skinner, Quentin (comp.) (1990). *La filosofía en la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona, España: Paidós.

Rose, Nikolas (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): Una historia crítica de la psicología. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com].

Salas, Lisandro (1913). Internados. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 11(33), 399-412.

Salazar Benítez, Octavio (2013). *Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género*. Madrid, España: Dykinson.

Saldaña, Quintiliano (1919). La filosofía española en 1918. *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencia y Educación*, 5(4), 1-35.

Saldaña, Quintiliano (1929a). *Siete ensayos sobre sociología sexual*. Madrid, España: Mundo Latino.

Saldaña, Quintiliano (1929b). La verdad sexual. *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, 16, 233-241.

Saldaña, Quintiliano (1930). La Filosofía Hispanoamericana. *Revista de las Españas*, 47, 343-346. Recuperado de <http://goo.gl/jTDPbE>.

Salessi, Jorge (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina, Buenos Aires, 1871-1914*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.

Sarat, Magda (2014). Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. *Anuario SAHE*, 15(2), 93-118.

Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Scarzanella, Eugenia (2003/2015). 3. Casos Célebres. En su *Ni gringos ni indios: Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940* (pp. 47-76). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Scharagrodsky, Pablo (2001). De la testosterona a la virilidad: Visibilizando una política escolar generizada. *Educación Física y Ciencia*, 5, 78-90.

Scharagrodsky, Pablo (2006a) El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 135-158). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Scharagrodsky, Pablo (2006b) 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, Argentina: Prometeo.

Scharagrodsky, Pablo (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, Argentina: Del estante Editorial.

Scharagrodsky, Pablo (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, Pablo (Comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en la Argentina: 1880-1970*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Schneider, Monique (2003). *Genealogía de lo masculino*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Segato, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Senet, Rodolfo (1902). Periodo de Megalomanía en la evolución psicológica individual. *Archivos de Criminalología, Medicina Legal y Psiquiatría*, 1, 712-716.

Senet, Rodolfo (1905). Periodo belicoso en la evolución psicológica individual. *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las Ciencias Afines*, 4, 284-305.

Senet, Rodolfo (1908a). Concepto evolutivo de la psicología. *El Monitor de la Educación Común*, 28(430), 405-420.

Senet, Rodolfo (1908b). El niño de esta época. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 4(12), 386-399.

Senet, Rodolfo (1911a). *Elementos de psicología Infantil*. Buenos Aires, Argentina: Cabaut.

Senet, Rodolfo (1911b). Los juegos infantiles. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 8(24), 375-403.

Senet, Rodolfo (1912a). *¿Es superior el hombre a la mujer?* Buenos Aires, Argentina: Cabaut.

Senet, Rodolfo (1912b). Concepto psicofisiológico, clasificación genética y proceso de integración del carácter. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 9(27), 281-299.

Sfondrini, Carlos (1919). Memoria útil y memoria inútil. *El Monitor de la Educación Común*, 37(558), 224-231.

Smith, Roger (1997). *The Norton History of the Human Sciences*. New York, NY.: W. W. Norton.

Solari, Héctor (1910). Corrección de menores. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 9, 470-473.

Spencer, Herberto (1891). *La educación intelectual, moral y física*. México D.F., México: Filomeno Mata.

Stein, Melissa (2015). *Measuring Manhood: Race and the Science of Masculinity, 1830–1934*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Suriano, Juan (comp.) (2004). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*. Buenos Aires, Argentina: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Talak, Ana María (2005). Historia de las “aptitudes” en la psicología argentina. En C. Lorenzano (Ed.). *Historias de la Ciencia Argentina II* (pp. 375-385). Buenos Aires, Argentina: Eduntref.

Talak, Ana María (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, Ana María (2012). *El estatus de la psicología: conocimientos, prácticas y valores: perspectivas histórico-epistemológicas. Módulo 1, Cátedra de Psicología I*. La Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Talak, Ana María (2014a). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En L. N. García, F. A. Macchioli y A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 45-96). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Talak, Ana María (2014b). 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.

Talak, Ana María (2015). Política y subjetividad en las relaciones entre psicología, educación y medicina en la Argentina a principios del siglo XX. En A. L. Ferreira (Ed.), *Psicologia, tecnologia e sociedade: controversias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação* (pp. 259-284). Rio de Janeiro, Brasil: Nau.

Talak, Ana María (2016). La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores. *Revista de Historia de la Psicología*, 37(1), 16-22.

Talak, Ana María y Ríos, Julio César (2001). El “niño delincuente” entre la psicología, la criminología y la pedagogía en la argentina (1900-1910). *Anuario de Investigaciones*, 9, 117-128.

Talak, Ana María, Chayo, Yazmín, Macchioli, Florencia Adriana, del Cueto, Julio, García, Luciano Nicolás y Sánchez, María Victoria (2008). La psicologización de la sexualidad en Argentina (1900-1970). *Anuario de Investigaciones*, 15, 169-177.

Terán, Oscar (2008). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Terán, Oscar (2012). *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Torre, Claudia (2011). *El otro desierto de la nación argentina. Antología de narrativa expedicionaria*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Torroja y Valls, Raimundo (1924). Los juegos en la escuela. *El Monitor de la Educación Común*, 42(613), 26-28.

Valcuende del Río, José María, y Blanco López, Juan (2003). *Hombres: La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid, España: Talasa.

Vallejo, Gustavo (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). *Cuadernos de Psicología Contemporánea*, 40, 89-113.

Vallejo, Gustavo y Miranda, Marisa (2004). Los Saberes del Poder: Eugenesia y Biotipología en la Argentina del siglo XX. *Revista de Indias*, LXIV(231), 425-444.

Valsiner, Jaan (2012). Ch. 9: Learning from the Fate of Psychology. En su *A Guided Science: History of psychology in the mirror of its making* (pp. 175-194). New Brunswick, NJ.: Transaction Publishers.

Ventura, Ana Clara, Gagliardi, Raúl y Moscoloni, Nora (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la Psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662.

Vezzetti, Hugo (1983). *La locura en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vezzetti, Hugo (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos: de José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vezzetti, Hugo (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (1), 147-166.

Vezzetti, Hugo (Ed.) (1988). *El nacimiento de la psicología en la Argentina. Pensamiento psicológico y positivismo*. Buenos Aires, Argentina: Puntosur

Vicari, Pablo (2014). Tensiones epistemológicas en la primera psicopedagogía argentina. Ciencia, valores y contexto local en la obra de Rodolfo Senet. En A. M. Talak (Coord.), *Las explicaciones en Psicología* (pp. 167-193). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Vidal, Adolfo y García Torres, Benjamín (1903). Asilo de Reforma de Menores Varones. Memoria elevada al Ministerio de Justicia. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 2, 605-618.

Vidal, Adolfo y García Torres, Benjamín (1904). Asilo de Reforma de Menores Varones. Memoria elevada al Ministerio del ramo. *Archivos de Psiquiatría y Criminología: aplicadas a las Ciencias Afines*, 3, 722-738.

Vidal, Fernando (2011). The “Century of Psychology”. En su *The sciences of the soul: the early modern origins of psychology* (pp.1-20). Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Volnovich, Juan Carlos (1999). *El niño del “siglo del niño”*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Weissmann, Patricia (1999). Francisco de Veyga y los comienzos de la clínica criminológica en la Argentina. *Temas de historia de la Psiquiatría Argentina*, 7(1). Recuperado de: <https://bit.ly/31m9Pfn>.

Weissmann, Patricia (2003). Concepciones sobre la adolescencia en la Argentina en los albores del siglo XX. *Temas de historia de la Psiquiatría Argentina*, 18. Recuperado de: <http://www.polemos.com.ar/docs/temas/Temas18/1a%20parte.htm>.

Yannoulas, Silvia (1993) Educar: ¿una profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870- 1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasilia*, 74(178), 713-738.

Yannoulas, Silvia (1996). *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz

Yannoulas, Silvia (1997). Maestras de Antaño: ¿mujeres tradicionales? En G. Morgade (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1970-1930* (pp. 175-191). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Zapiola, María Carolina (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 69–91. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0539136.pdf>

Zapiola, María Carolina (2010). Espacio urbano, delito y “minoridad”: aproximaciones positivistas en el Buenos Aires de comienzos del siglo XX. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 51–73.

Zapiola, María Carolina (2015). “Porque sólo en familia se puede formar el alma del niño”. La reforma de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, década de 1920. *Revista de Historia de las Prisiones*, 1, 136-157.

Zolezzi de Bermúdez, Yole (1900). Cretinos Maravillosos. *El Monitor de la Educación Común*, 21(332), 692-693.