

Tesis Doctorales
en Psicología
sobresalientes
Colección (2016–2022)

**Contribuciones del pensamiento
psicológico y de la Psicología en el
desarrollo de la historia de la
educación contemporánea en la
Ciudad de San Luis, Argentina.
1941-1962**

Josiane Suelí Béria



Facultad de
Psicología



Universidad
Nacional
de San Luis



TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
EN PSICOLOGÍA CALIFICADA SOBRESALIENTE

**“Contribuciones del pensamiento
psicológico y de la Psicología en el
desarrollo de la historia de la educación
contemporánea en la Ciudad de San Luis,
Argentina. 1941-1962 ”**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis



Universidad
Nacional
de San Luis

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
EN PSICOLOGÍA CALIFICADA SOBRESALIENTE

**“Contribuciones del pensamiento
psicológico y de la Psicología en el
desarrollo de la historia de la
educación contemporánea en la
Ciudad de San Luis,
Argentina. 1941-1962”**

Doctoranda: Bach. Josiane Suelí Béria

Directora: Dra. Jane Domingues Cotrin

Co-director: Dr. Hugo Klappenbach

Tribunal Evaluador:

Dra. Ana Elisa Ostrovsky (Universidad Nacional de Mar del Plata – Buenos Aires)

Dra. Ana María Talak (Universidad Nacional de La Plata – Buenos Aires).

Dr. Rodolfo Parisi (Universidad Nacional de San Luis – San Luis)

San Luis-Argentina

2022

Contribuciones del pensamiento psicológico y de la Psicología en el desarrollo de la historia de la educación contemporánea en la Ciudad de San Luis, Argentina: 1941-1962 / Josiane Sueli Béria - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-324-4

1. Psicología. 2. Historia de la Educación. I. Título.
CDD 370.982

Nueva Editorial Universitaria

Dirección:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo:

Tec. Omar Quinteros

Administración:

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre Reyes

TESIS DOCTORALES EN PSICOLOGÍA SOBRESALIENTES.

Dirección:

Alejandra Taborda

Diseño de tapa:

Macarena Velasco

1ª Edición: Setiembre de 2022

ISBN 978-987-733-324-4

© 2022 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a todas que vinieron antes que yo, a todas que lucharon para que yo hoy pudiera estudiar, a todas que construyeron la historia. En nombre de todas, desde Marie Cuerie, Mary Sheley, Mary Wollstonecraft, Mileva Maric Einstein, Emily Wilding Davison, Mammie Clark, Silvia Lane, Beatriz Perosio y tantas otras, as que sería imposible nombrar, pero hicieron posible soñar en ser una cientista. Quería agradecer y homenajear especialmente a Aurelia, Oliva, Regina, Fiorinda, Aurora y Suelí, mis amadas bisabuelas y abuelas, y a todas las que vinieron antes de ellas, y a las cuales las oportunidades no fueron las mismas. ¡Nosotras llegamos, ustedes están conmigo! Me gustaría agradecer a Fernando, mi compañero de trabajo y de vida, que compartió conmigo mis dudas, ideas y angustias, que pensó junto y que con su simple presencia y escucha ayudó enormemente para que yo pudiera volar con mis pensamientos y al mismo tiempo me traía devuelta al piso cuando mis vuelos se iban demasiado. A Jorgito, que desde la panza hasta el pecho estuvo presente con su alegría, siendo mi compañerito. A mi niña que desde el deseo ya está presente en mi corazón. A Jane, mi directora, que en portugués se llama “orientadora” y que yo con mucho cariño siempre le llame de “desorientadora”, por sus aportes siempre desconcertantes, sus miradas siempre más allá, por sus deconstrucciones siempre tan pertinentes. Agradezco inmensamente por haberme prestado sus ojos para mirar el mundo, ojos que siempre me presentaron un mundo más bello y lleno de potencialidad. Con toda certeza, fue mucho más que una directora, siempre fue una amiga, un ejemplo y una inspiración. Agradezco a Hugo mi co-director, a quién yo creo haber desorientado por veces, a quién compartimos valiosas discusiones, y quién me hizo percibir que alguien ya

pensó lo que yo creía haber inventado, que ya lo público y que él ya lo había leído, ante cada “nueva” idea que yo le planteaba, él me contestaba con un “fulano ya escribió sobre esto”. Alguien que me sorprendía por su conocimiento tan amplio, que me desafiaba a siempre leer más y a mejorar, y por quién tengo un enorme cariño. A todas y todos los compañeros de equipo que de alguna manera aportaron conocimientos y afecto. A las y los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis, que cruzaron mi camino al largo de la tesis y con sus cuestionamientos e insatisfacciones, sus deseos de siempre querer una educación mejor, me llenaban el espíritu de alegría y de energía para seguir queriendo cambiar las cosas. A mis profesoras y profesores de toda la vida que como decía mi madre “todas te enseñan algo, las buenas enseñantes cómo ser y como hacer y las malas como no ser y no hacer”. Agradezco a mis amigas y amigos que llenaron mi camino de alegría, a mis compañeras de trabajo en la salud pública de Brasil, que siempre me incentivaron a seguir adelante y me hacían creer en el futuro de la psicología por su ética y comprometimiento. Agradezco aún a Dilma Rousseff y a Luís Inacio Lula da Silva quienes desde las políticas públicas de sus gobiernos permitieron, por medio de becas, que una niña pobre, a partir de esta tesis, pueda ser llamada de doctora. Del mismo modo que, representados en estos, agradezco a todos que, ocupando cargos de gobernanza, hacen uso de los mismos para proteger e incentivar la investigación científica y la educación pública como un derecho humano fundamental. En este sentido, también cabe agradecer a las instituciones que hacen posible, a partir de su financiamiento, que investigaciones como esta sean posibles, especialmente en este caso, del CONICET. Finalmente, a toda mi familia, y especialmente a mi hermana

Magliane la única que pudo entender en profundidad que significaba pasar por todo ese proceso de doctorarse y pudo acompañarme de las más diversas formas.

Índice de contenido

Agradecimientos	7
Resumen.....	15
Abstract	17
Capítulo 1. Introducción.....	19
1.1. Introducción a la Historia de la Psicología y sus articulaciones con la Historia de la Educación	20
1.2. Período de la psicología clínica, experimental y social en el inicio del siglo (1895-1916).....	22
1.3. Período de la psicología filosófica (1916-1941).....	43
1.4. Período de la psicotecnia y orientación profesional (1941-1962)	63
Capítulo 2. Antecedentes	79
2.1. Período de la psicología clínica, experimental y social en el inicio del siglo (1895-1916).....	82
2.2. Período de la psicología filosófica (1916-1941).....	100
2.3. Período de la psicotecnia y orientación profesional (1941-1962)	117
Capítulo 3. Marco Teórico: Historia e Historiografía de la Psicología.....	127
3.1. El campo de la historia e historia de la ciencia.....	127
3.2. El campo de la historia de la psicología	132
3.3. Limitaciones y precauciones de la reconstrucción histórica.....	137

3.4. Lo personal y lo político en la reconstrucción histórica.....	138
Capítulo 4: Metodología	145
4.1. Camino previo al desarrollo del estudio	146
4.2. Camino de desarrollo del estudio	147
4.3. Objetivos del estudio	148
4.4. Consideraciones Éticas	149
4.5. Período de estudio y recorte geográfico	155
4.6. Procedimientos técnicos del relevamiento de datos	156
4.7. Fuentes primarias documentales y justificativa de su elección	163
4.8. Unidad hermenéutica.....	166
4.9. Hipótesis de trabajo	167
4.10. Procedimientos y etapas de análisis de los datos.....	168
Capítulo 5. Contexto Histórico	171
5.1. Contexto Nacional del Primer Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1941-1946)	172
5.2. Contexto Nacional del Segundo Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1946-1951).....	186
5.3. Contexto Nacional del Tercer Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1951-1956)	224
5.4. Contexto Nacional del Cuarto Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1956-1961)	252

Capítulo 6. Resultados y Discusión	299
6.1. Historia de los principios de la Educación formal en San Luis	299
6.2. La Psicología y sus articulaciones con la Educación en el contexto histórico de San Luis entre las décadas de 1940 y 1960	313
6.3. Conferencias, Simposios, Congresos y demás eventos científicos	339
6.4. Creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/ Psicopedagógicas, sus características y organización	361
6.5. Creación de la Dirección de Psicología Educacional y de Orientación Profesional	378
6.6. Creación de la Escuela de Readaptación y su organización	383
6.7. Creación del Departamento de Orientación Vocacional	400
6.8. Creación de Carreras y cursos	412
6.9. Planes de estudio de las Carreras Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología, y Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Psicología	424
6.10. Análisis de los Programas de las materias específicas de Psicología articuladas con la Educación de la Carrera del Profesorado en Pedagogía y Psicología y Licenciatura en Psicología (1958-1961).....	435
6.11. Análisis socio-bibliométrico de los Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas (1951-1965)	452
6.12. Análisis de contenido de Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas	469

6.13. Análisis sobre el género desde la psicología, educación y orientación vocacional	577
6.13.1. Análisis de discursos epistémicos y extra epistémicos sobre género en los Anales	577
6.13.2. Análisis sobre la orientación vocacional y el género y su relación con las posibilidades laborales de las mujeres en el período	588
6.13.3. Las niñas de las escuelas y la orientación vocacional atravesada por el género	591
6.13.4. Las niñas institucionalizadas y la orientación vocacional atravesada por el género	596
Capítulo 7. Consideraciones Finales.....	607
Referencias.....	623

Contribuciones del pensamiento psicológico y de la Psicología en el desarrollo de la historia de la educación contemporánea en la Ciudad de San Luis, Argentina (1941-1962).

El mundo es hecho de historias y no de átomos.

Muriel Rukeyser

Resumen

Este trabajo se trata de un estudio ex post facto, a partir de una investigación historiográfica que rescata las articulaciones y los aportes dialécticos entre la Psicología y la Educación. Toma como periodo de análisis el de la psicotecnia y orientación profesional (1941-1962). Es una Historia Local de la Psicología, teniendo como recorte la ciudad de San Luis Capital, empero articulada con la Historia de la Psicología regional, nacional e internacional, afín de interpretar los hallazgos enmarcados en un diseño global. El trabajo se divide en diferentes momentos metodológicos. El primero corresponde al relevamiento de los antecedentes a partir de una revisión bibliográfica sistemática que permite la aproximación al tema central investigado. En el segundo, se realizó por medio de una revisión bibliográfica narrativa de búsqueda cualitativa de publicaciones, con la cual fue desarrollado el contexto histórico del período y un rescate de la Historia de los principios de la Educación formal en San Luis. Para finalmente, analizar los documentos primarios, dentro de los cuales el documento central fueron los Anales, principal órgano de difusión científica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas-Psicopedagógicas de la, entonces, Universidad Nacional de Cuyo. Para dicho labor fue realizado un análisis socio-bibliométrico con el programa Atlas-Ti. Donde se

unificó los códigos y finalmente se analizó descriptivamente los hallazgos, para en un último momento realizar un análisis cualitativo desde la lectura completa de los artículos. Además, el trabajo cuenta con el análisis detallado de los programas, ordenanzas y otros documentos, donde se pudieron observar cuestiones de género, clase, raza, entre otros, que atraviesan las articulaciones entre la psicología y la educación. De los hallazgos encontrados cabe destacar, que el contexto macro donde el mundo pasó del período de la Segunda Guerra Mundial hacia al período de posguerra y principio de la Guerra Fría. Las atrocidades vistas por el occidente llevaron a inúmeros debates emblemáticos sobre los derechos humanos, los derechos de la infancia, los derechos de las personas denominadas discapacitadas, entre otros, que se presentan reflejados en este estudio. Las más diversas ideologías dan batallas sobre los discursos de la feminidad, la niñez, la familia y el espacio laboral. Discursos que buscaban definir la niñez, lo femenino y a quien pertenece cada espacio y labor. Se intentó crear por medio de modelos de conducta una especie de identidad nacional argentina. La concepción de persona giraba, básicamente, en torno del ser ciudadano y productivo. En un contexto social en el cual la infancia adquirió mayor protección estatal, desde la mirada hacia al niño como un futuro adulto, cuyo objetivo estaba en moralizar, higienizar y preparar para el mundo laboral, respondiendo a la centralidad que a lo largo del período adquirió el universo del trabajo. Fue posible observar como esto influyó enormemente en el desarrollo tanto de la educación como de la psicología, contribuyendo incluso en la creación de la carrera de Psicología en San Luis en 1958. Ya para el final del período se observa como los campos de interés investigativo cambian, y la personalidad gana más centralidad.

Abstract

This research is an ex post facto study, based on a historiographic research that rescues the articulations and contributions between Psychology and Education. It takes as a period of analysis the period of psychotechnics and professional orientation (1941-1962). It is a Local History of Psychology with the city of San Luis Capital as a frame, but articulated with the regional, national and international History of Psychology in order to interpret the findings framed in a global design. The work is divided into different methodological moments. The first corresponds to the survey of the antecedents from a systematic bibliographic review that allows the approach to the central topic investigated. In the second, it was carried out through a narrative bibliographic review of qualitative search of publications, with which was developed the historical context of the period and a rescue of the history of the principles of formal education in San Luis. Finally, to analyze the primary documents, among which the central document was the Annals, the main scientific dissemination organ of the Instituto de Investigaciones Pedagógicas-Psicopedagógicas of the then Universidad Nacional de Cuyo (National University of Cuyo). For this work, a socio-bibliometric analysis was carried out with the Atlas-Ti software. Where the codes were unified and finally the findings were analyzed descriptively, in order to carry out a qualitative analysis from the complete reading of the articles. In addition, the work includes a detailed analysis of the programs, ordinances and other documents, where issues of gender, class, race, among others, that cross the articulations between psychology and education could be observed. From the findings it is worth mentioning that the macro context where the world went from the period of the Second World War to the post-war period and the beginning of the Cold War. The atrocities seen by the West led to numerous

emblematic debates on human rights, children's rights, the rights of people with disabilities, among others, which are reflected in this study. The most diverse ideologies have fought battles over the discourses of femininity, childhood, family and labor space. Discourses that sought to define childhood, the feminine and to whom each space and labor belongs. An attempt was made to create a kind of Argentine national identity by means of behavioral models. The conception of the person basically revolved around being a citizen and being productive. In a social context in which childhood acquired greater state protection, from the point of view of the child as a future adult, whose objective was to moralize, sanitize and prepare for the world of work, responding to the centrality that throughout the period acquired the universe of work. It was possible to observe how this greatly influenced the development of both education and psychology, even contributing to the creation of the Psychology career in San Luis in 1958. By the end of the period, it can be observed how the fields of research interest change, and personality gains more centrality.

Capítulo 1. Introducción

Este trabajo presenta una investigación historiográfica rescatando las articulaciones y los aportes dialécticos entre la Psicología y la Educación, específicamente entre los años 1941 a 1962, que según la periodización de la historia de la Psicología argentina realizada por Hugo Klappenbach (2006a) se corresponde con el periodo de la *psicotecnia y orientación profesional*. Esta investigación se propone como una *Historia Local de la Psicología* (Castro-Tejerina, 2016; Klappenbach, 2016; Mardones Barrera, 2016; Mignolo, 2002; Salas, 2016), centrando su recorte en la ciudad de San Luis Capital, pero sin dejar de traer importantes aportes de la Historia de la Psicología regional, nacional y internacional, es decir, enmarcada en un *diseño global* (Mignolo, 2002).

En el *Archivo y Centro de Documentación en Historia de la Psicología “Dr. Plácido Horas”*, en la biblioteca personal de Elena Ossola y Plácido Horas, donada para la biblioteca de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), y en la biblioteca personal de Carmen Dagfal, que fue donada y pasó a formar parte del acervo del referido archivo, se realizó una intensa búsqueda que resultó en la selección de los documentos primarios. Los documentos primarios fueron la fuente principal para el desarrollo de la reconstrucción historiográfica aquí efectuada. Estos fueron examinados por medio de diversos programas referentes en investigaciones cualitativas y puestos en diálogos con documentos secundarios de investigaciones previas.

Los resultados encontrados fueron analizados, a la luz de los enfoques de la historiografía crítica, los cuales toman aportes de las epistemologías feministas y

de las teorías decoloniales, con el fin de enriquecer la hermenéutica clásica de la historiografía.

Finalmente, cabe aclarar que todo lo aquí mencionado será pormenorizado detalladamente en los apartados correspondientes.

1.1. Introducción a la Historia de la Psicología y sus articulaciones con la Historia de la Educación

Aunque existan algunos términos, ideas y pensamientos que buscaban comprender la complejidad de lo humano desde distintas perspectivas, en diferentes tiempos históricos y culturas que datan de larga data, no es hasta el último cuarto del siglo XIX que se puede hablar de la psicología, tal como la entendemos hoy: una disciplina científica enraizada en el pensamiento y estructura sociopolítica occidental. Su surgimiento estuvo asociado a diferentes elementos y desarrollos en los principales países de la Europa continental e insular. Desde allí, surgieron modelos que, a pesar de tener la misma intención de ser científicas, provenían de diferentes matices socio institucionales. En Alemania, hubo una psicología principalmente académica; en Francia, predominó el campo clínico-médico; y en Inglaterra, la influencia fue evolucionista y naturalista (Klappenbach, 2013).

En Estados Unidos, a finales de siglo XIX y principios del siglo XX, la psicología cada vez cobraba mayor relevancia en el ámbito académico, tanto por sus aportes teóricos como empírico-experimentales. Sin embargo, su mayor reconocimiento social sería a partir de sus contribuciones en el ámbito aplicado. Primeramente, por su participación en la selección de personal para la guerra, y posteriormente por sus aportes en el campo terapéutico, en la atención de las problemáticas presentadas por los veteranos de la Segunda Guerra Mundial. Es así

que, en el año 1949, en Boulder, Colorado, se planteará el modelo de formación bifronte, teniendo una etapa de formación básica científica, y concluyendo con una etapa de formación profesional y técnica (Vilanova, 1996).

Por otro lado, la recepción de la Psicología en Argentina fue a finales del siglo XIX guiado principalmente por la psicología clínico-experimental francesa. Posteriormente, esto fue criticado desde una influencia filosófico-orteguiana. En el período peronista, se promovieron la orientación profesional y selección de personal, llegando a finales de la década de los años 1950 a la creación de las carreras de psicología. Desde mediados de 1960 se comenzaría a observar una hegemonía del ámbito clínico psicoanalítico. En el periodo actual, que se inició con la democracia, se consolidaron tanto el ámbito académico como el profesional, creándose leyes de regulación de las carreras, de la práctica profesional y generándose múltiples grupos de investigación (Klappenbach, 2006b).

La educación, así como la psicología, tienen una historia remota. En sus orígenes, los seres humanos transmitieron sus conocimientos por medio de gruñidos, dibujos y gestos, para posteriormente hacerlo por medio del habla y la escritura. Históricamente, esa transmisión de conocimientos no se llevaba adelante de manera democrática, desde la época de los antiguos egipcios existen antecedentes de que los conocimientos eran transmitidos de manera distinta, ligados a ideas de poder y riqueza. El conocimiento teórico fue pasando a lo largo de los tiempos a través de personas ligadas a la religión, la nobleza o dueñas de grandes fortunas, mientras que el conocimiento práctico era el que se transmitía al pueblo en general, es decir, se les instruía para la ejecución de tareas necesarias;

posiblemente estas diferencias hayan sido parte de periodos anteriores (Gennari, 2003).

La historia nos muestra que ese conocimiento fue evolucionando y siendo compartido íntimamente ligado a las demandas e intereses del mercado económico. Como señala Emilio Gennari (2003) “existe siempre una relación entre el tipo de educación impartida y la posición que el individuo ocupa en la pirámide social [siendo el gran problema enfrentado por el mercado económico] de cómo y cuánto instruir a quienes están destinados a no estar en el círculo de poder sino de producción” (s.p., la traducción me pertenece).

La historia de la educación en Argentina no careció de estas características. Si bien, los antecedentes se remontan a la época colonial, donde los establecimientos del virreinato y misiones católicas dominaban el panorama, no se puede hablar de una educación en el territorio de lo que hoy es Argentina hasta los comienzos del siglo XIX (Puiggros, 1996).

1.2. Período de la psicología clínica, experimental y social en el inicio del siglo (1895-1916)

Iniciamos desde períodos anteriores para introducir el contexto que precede al momento que se va a centrar este trabajo. En sus orígenes la psicología en Argentina tuvo como influencia el modelo escolástico trasladado desde España (Gotthelf, 1969a, 1969b; Papini & Mustaca, 1979). En 1797, Joaquín Millás publicó *Instituciones Psicológicas*, uno de los primeros textos de psicología antiescolástico en español, lo que marcó una nueva etapa en el país (Papini & Mustaca, 1979). Con el desplazamiento del modelo escolástico, la psicología iba abriéndose paulatinamente hacia una perspectiva positivista (Klappenbach, 2006a).

A principio del siglo XIX, Argentina es declarada independiente del reinado de España, convirtiéndose en un Estado Nación moderno (Galasso, 2000). El espíritu de modernización y de desvinculación con el pasado clerical español aproxima el campo intelectual a los ideales positivistas, lo que se consolida a fines del siglo. En ese tiempo, Argentina se enfrentaba con diversos problemas de vivienda precaria, de aglomeración, de urbanización y de prostíbulos. La infancia estaba atravesada incluso por prácticas de cesión y abandono, que eran casi costumbres por su frecuencia. También, era común que las que amamantaran fuera las amas de leche. Además, un porcentaje significativo de la población vivía en situación de inestabilidad laboral. Todo esto no demoró en resultar en importantes problemas sanitarios, los cuales eclosionaron, en el año 1867, en graves epidemias de cólera en Córdoba, Rosario y Buenos Aires y, en el año 1871, de fiebre amarilla, que sacudió Buenos Aires, lo que se sumaba la gran tasa de mortalidad infantil (Biernat & Ramacciotti, 2008; Carbonetti, 2007; Dávila Balsera & Naya Garmendía, 2006; Di Liscia & Rodríguez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010; Talak, 2006).

Figura 1

Un episodio de fiebre amarilla en Buenos Aires



Nota: adaptado de Obra de Juan Manuel Blanes (1871).

Francia se había configurado ya hacía un siglo como el gran centro occidental de desarrollo del conocimiento desde que, a partir de la creación de la imprenta, se popularizara la *Gran Encyclopédie* (1751-1789) (Sartori, 1998). Siendo en la época el país de mayor influencia intelectual sobre Argentina, de modo que los avances de los descubrimientos en microbiología realizados en aquel país no demoraron en llegar, encontrando en el escenario de las epidemias, el terreno fecundo para paulatinamente reemplazar el pensamiento religioso -que asociaba las

pestes a los castigos divinos- por el pensamiento positivista. La crisis sanitaria creaba entonces el escenario perfecto para instaurarse, por medio del higienismo, el cambio hacia este modelo (Talak, 2006).

Las grandes pérdidas económicas, generadas por las problemáticas sanitarias, obligaban al Estado a actuar para promover un necesario cambio de hábitos y comportamientos de higiene. Por lo cual, los desarrollos en el campo de la Psicología y de la Educación no podían quedar ajenos a estos eventos y pasaron a ser integrados por la perspectiva médico higienista, juntamente, con sus fines preventivos y disciplinadores, que estaban directamente vinculados a los temas del progreso y de la civilización, presentes en el proyecto de modernización que vislumbraba el país (Carli, 2005; Cotrin, 2013; Talak, 2006, 2008).

Cabe aquí hacer una breve aclaración, la idea de modernización, era entendida desde el paradigma occidental europeo, que surge posteriormente a la Revolución Industrial del siglo XVIII. La misma estaba atravesada por una concepción lineal de los procesos históricos, desde una perspectiva de evolución social natural, donde llegar lo que se consideraba un Estado moderno bajo los estándares europeos, debería ser naturalmente deseado por las sociedades, además de que se daría como un proceso evolutivo natural (Borón, 2008; De Cambra Bassols, 1999).

En este contexto, el infante pasa a ganar un gran protagonismo, en la medida que era pensado como el *futuro ciudadano de la nación*, siendo entendido como el propio futuro de la Nación. De este modo, la niñez se convierte en el período vital privilegiado a la hora de reflexionar sobre las políticas de intervención para cumplir con dicho proyecto. Es importante destacar que las articulaciones entre la

Psicología y la Educación en este período se van a dar directamente vinculadas con la infancia (Briolotti, Talak & Ramacciotti, 2018).

En este momento pensar la infancia desde el ideal de modernización estaba en consonancia con lo que ocurría en la mayor parte de los países occidentales. Esto puede ser observado por los diversos congresos que fueron organizados, y abordaban la infancia desde este ideal a partir de dos polos: uno más pragmático y otro más jurídico y legal. Por la parte más pragmática la infancia ingresó a los congresos por la vía médico-higiénica, en un primer momento desde la puericultura con una fuerte influencia francesa y de la Europa latina. A partir de la nueva ciencia de la microbiología, esa perspectiva estaba más preocupada por el cuerpo de los niños, sus enfermedades y la atención a su salud. Una de las primeras conferencias médicas, y tal vez la primera a ser focalizada en la infancia, se realizó en Bruselas, en el año 1876. En especial después de 1880 es que la niñez se convierte en uno de los temas centrales en algunos congresos, y en 1883, ocurre el primer *Congreso Internacional de Protección a la Infancia*, celebrado en París (Rollet, 2001).

Desde el ámbito jurídico-administrativo, el discurso hacia la infancia se vincula a lo que se podría denominar policía-sanitaria. Este enfoque se centra en la situación de los niños nacidos fuera del matrimonio, en los arreglos legales y administrativos para la recepción de los niños abandonados, los niños de madres solteras, etc. La idea central que podríamos señalar como norte de este enfoque estaría en: “¿cómo ayudar al niño desafortunado y abandonado para que no se convierta en un vagabundo o un malhechor?”, frase expresada por el abogado Maurice Bonjean (citado en Rollet, 2001, p. 101, la traducción me pertenece). Maurice Bonjean fue el presidente del primer *Congreso Internacional de*

Asistencia, también celebrado en París, en el año 1883. En este congreso los defensores de una concepción moderada del estado de bienestar y los partidarios de una concepción liberal se oponían vívidamente. Sin embargo, como los medios de caridad privada eran insuficientes para subsanar las problemáticas, en especial a la de los menores abandonados y en estado de marginalidad social, se adoptó la opción que favorecía la obligación, por parte de los Estados, de asistencia a los más vulnerables y desamparados (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Rollet, 2001; Zapiola, 2010).

En ese mismo clima cultural se realizó, en 1889, también en París, el *Primer Congreso Internacional de Psicología*, bajo los auspicios de Ribot, quién era considerado como uno de los principales organizadores del campo institucional de la psicología, fundador y director de la *Revue Philosophique*. Posteriormente, en el año de 1900, en la misma ciudad, fue el presidente del *IV Congreso Internacional de Psicología* (Klappenbach, 2006a). Como podemos observar, Francia y especialmente París se destacaban como un gran centro del desarrollo de conocimientos, y los congresos eran una de las vías principales para la divulgación e intercambio de estos, tanto en el campo de la Psicología como en el de la infancia.

Las discusiones sobre la infancia ganaban centralidad, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, para pensar el progreso y la civilización. El Estado entendido con una participación activa en este proceso es llamado a dar respuestas a problemáticas diversas, con especial protagonismo en el propósito de *normalizar*, es decir, de ajustar a las normas, distintas situaciones vinculadas con la niñez. Por lo cual se promulga la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, en el año 1884, que se convertiría en la piedra fundacional del sistema

educativo nacional moderno (Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Di Liscia & Rodríguez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010).

A partir de esta ley, niños nativos e inmigrantes o hijos de inmigrantes pasaron a compartir un espacio común, lo que vendría a requerir nuevos conocimientos que dieran cuenta de este nuevo panorama. Surgieron, entonces, los primeros estudios psicológicos del niño y los discursos psicológicos de la infancia pasaron a estar presentes en el ámbito de la formación de maestros en las *Escuelas Normales*. Es importante destacar que esto se daba aun antes de la creación de los primeros cursos universitarios de psicología (Talak, 2008).

La joven generación frente a esta nueva realidad percibía que la enseñanza de la psicología había de renovarse en los institutos secundarios. La Psicología unida durante tanto tiempo a la Filosofía, pasaba entonces a constituirse como una ciencia natural, independiente y autónoma. Crecía la influencia de las obras de Stuart Mili, Spencer, Bain, Lewes, Maudsley, Weber, Fechner, Wundt, Morel, Charcot y Ribot, a partir de la década de 1880, y pocos años después las obras de los positivistas italianos, especialmente sobre criminología y patología mental, de Lombroso, Ferri, Morselli, Sighele y la psicología fisiológica de Sergi. Fueron durante años los libros de Sergi los más leídos, especialmente, *Psicología para la Escuela*, traducido por Rodolfo Rivarola (Gotthelf, 1969a, 1969b).

La *Escuela Normal de Profesores de Paraná*, constituida en el año de 1869, pasaría a ser el principal centro de difusión de las ideas positivistas en la pedagogía y la psicología, especialmente, por medio de la enseñanza de Pedro Scalabrini Ortiz, quien tuvo por guía a Darwin, y trabajó los ideales humanistas influidos por Krause y las doctrinas de Augusto Comte. Su magisterio tuvo amplia repercusión en todos

los normalistas que se formaron en Paraná y en otros centros. Entre sus discípulos más destacados, estuvieron Víctor Mercante y Maximío S. Victoria. Victoria sucedió a Scalabrini en la dirección de la Escuela y desarrolló una amplia labor educacional en el interior del país. Mercante, a su vez, en el año 1891, fundó un modesto laboratorio de Psicofisiología, en la ciudad de San Juan, el primero en el territorio nacional. Mercante realizó allí la primera investigación bajo el aspecto de psicología pedagógica y llegó a realizar mediciones psicofísicas en cerca de quinientos alumnos (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a).

De este modo, las características del pensamiento normalista de laicismo, universalismo, confianza en la ciencia y en el progreso, direccionaron las políticas públicas de la educación, en el marco de la construcción de la nación argentina moderna. Lo que configuró un contexto perfecto para el florecimiento de las pesquisas y publicaciones en la psicología pedagógica (Talak, 2018). Mercante publicó numerosas obras, específicamente en lo referente a la psicología pedagógica y experimental. También reclamó el reconocimiento del uso temprano del término *Paidología*, el cual se refiere al estudio del niño, concerniente a la reacción del espíritu y la conducta bajo influencias dirigidas o simplemente naturales. Término este incorporado a la clasificación, solamente después del discurso del profesor norteamericano Osear Ohrisman en la Universidad de Jena, en el año de 1896, pese a que Mercante lo había introducido en 1892 (Gotthelf, 1969a, 1969b; Talak, 2018).

El desarrollo del campo psicológico contó también con la creación de sociedades, como la sociedad científica y humanitaria bautizada como *Instituto*

Psicológico Argentino. Tuvo a Martínez de Das como director y principal promotor de su fundación en el año 1892, en la ciudad de Buenos Aires. Este instituto tenía por objetivos, según su estatuto, el estudio de la enseñanza teórica y experimental de la Psicología y de la Psicofísica moderna, así como de sus aplicaciones útiles a todas las esferas de la vida. Acompañaban a Martínez de Das, el ingeniero Rodolfo Moreno como presidente y Alexis Curutchet, como secretario general del instituto (Gotthelf, 1969a, 1969b).

En cuanto que, en el campo de la niñez, en este mismo año la *Asistencia Pública* crea el *Patronato de la Infancia*. A partir de las discusiones que habían surgido en la esfera pública argentina sobre la necesidad de generar leyes e instituciones para proteger a la niñez, que iba en consonancia con las de la mayor parte de los países occidentales. Esa necesidad de crear instituciones estatales de protección infantil parte, en especial, del discurso médico higienista. La municipalidad de la ciudad de Buenos Aires es una de las primeras jurisdicciones en incluir en su agenda esta problemática con la creación del referido patronato. Esta institución filantrópica sostenía establecimientos como: un consultorio médico gratuito para la primera infancia, una sala cuna para menores de seis años y un internado para niños abandonados (Biernat & Ramacciotti, 2008; Cotrin, 2013; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Lionetti & Míguez, 2010).

Podemos observar hasta acá, por un lado, que ya empiezan a surgir las primeras instituciones direccionadas hacia la niñez, y por otro, que en un primer momento la psicología se desarrolla principalmente vinculada con el campo de la educación, a partir de la niñez, entre lo pedagógico, lo sanitario y lo jurídico, específicamente en las escuelas de formación de maestros y en los congresos. Para

pocos años después ingresar al contexto universitario, a partir de que Ernesto Weigel Muñoz dictara el *Primer Curso de Psicología* en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en el año 1895 (Klappenbach, 2006a). En el año siguiente, la primera cátedra universitaria de psicología es abierta en la *Facultad de Filosofía y Letras* de la *Universidad de Buenos Aires* (UBA) a cargo de Rodolfo Rivarola (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a; Talak, 2008).

En el año 1901, se realizó en la ciudad de Montevideo el *Segundo Congreso Científico Latinoamericano*, en el cual participaron los doctores Carrasco, Horacio Piñero y José Ingenieros de la delegación de Argentina. Piñero presentó un trabajo vinculado con la Educación hablando sobre los nuevos rumbos educacionales determinados por la influencia de la Antropometría, la Psicometría y la Educación Física. Por su parte, Ingenieros presentó su clasificación psicopatológica de los delincuentes (Gotthelf, 1969a, 1969b).

En el año 1902, la cátedra de la *Facultad de Filosofía y Letras* de la UBA pasa a estar a cargo de Horacio Piñero. Este direccionaba su propósito en organizar una cátedra no solamente con base en contenidos teóricos, sino también a prácticas experimentales. Por lo cual, la facultad había creado un laboratorio bastante completo para la época con instrumentos nuevos traídos desde Europa y otros del antiguo laboratorio del Colegio Nacional de Buenos Aires, que también había sido fundado por Piñero en el año 1899 (Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a). No obstante, este laboratorio experimental se diferenciaba de los propósitos del laboratorio de Wundt, que se direccionaban en las mismas finalidades de la universidad en sí, lo que incluía la educación de los estudiantes y el avance del

conocimiento, como lo señala Klappenbach (2006a), en tanto que en Argentina: “Horacio Piñero había aclarado que, tanto los laboratorios fundados por él como el método experimental respondían a la finalidad de divulgación y enseñanza, tendientes a 'complementar la enseñanza de la cátedra” (Klappenbach, 2006a, p.119), lo que significa decir, que mientras el laboratorio alemán respondía a fines esencialmente experimentales, el argentino respondía a fines de carácter pedagógico.

En el año 1903, Jorge Mirey, inspector de enseñanza secundaria, pronunció una conferencia referente a la psicología experimental en Mendoza. Siendo también autor de una obra sobre psicología infantil conocida en la provincia. Carlos A. Bassi y Carlos N. Vergara, este último, uno de los principales difusores de las ideas krausistas, fueron otras de las figuras importantes de la psicología positivista en la provincia, junto don Julio Leónidas Aguirre. Quién fue profesor y rector del Colegio Nacional y consideraba a la psicología como base de la pedagogía, siendo el introductor de la psicología comtiana de Mendoza (Gotthelf, 1969a, 1969b).

En el año 1904, por decreto del presidente Roca, se aconseja la enseñanza de la Psicología Experimental y se crea un Laboratorio de Psicología y un gabinete de Antropotecnia en la Escuela Normal de Profesores (Gotthelf, 1969a, 1969b). En ese mismo año, en la Universidad Nacional de Córdoba, el laboratorio de Fisiología en la Facultad de Ciencias Médicas es creado por el conocido fisiólogo italiano, Valentin De Grandis. Quedando a cargo posteriormente de Ducceschi y luego por G. Nicolai, quienes también desarrollaron algunas investigaciones de interés para la psicología. Ducceschi logro además la implementación de una cátedra libre de Psicología Experimental impulsada por el Gobierno nacional, pese su actividad de

investigación solamente admitida mientras pudiera mantenerse limitada al campo de la fisiología y rechazara todo compromiso filosófico con el materialismo como base de la investigación mental. Otras figuras de gran relevancia en este contexto fueron Jorge Orgaz y Gregorio Bermann (Ferrari, 2013; Scherman, 2014).

En el año 1905, se realiza el *Primer Congreso Internacional de Gotas de Leche*, en París, con un éxito sin precedentes, tanto por la presencia de pediatras de alto nivel científico, como por participación de gran número de países. Estando Argentina como uno de los países que tuvieron mayor presencia junto con: Francia, Alemania, Bélgica y otros. Las discusiones que se llevaron a cabo, en este primer congreso, versaban centralmente sobre los depósitos de leche, la distribución de leche y su esterilización, asociada a la visita médica. Las descubiertas de la microbiología ponía en el centro de la preocupación del momento las infecciones del tracto digestivo y su implacable consecuencia en la mortalidad infantil (Rollet, 2001). Discurso que influyó en el proyecto modernizador argentino, donde las prácticas como las de amamantación por amas de leche fueron algunas de las que comenzaron a verse ceñidas por la intervención de autoridades estatales. Estas intervenciones estaban enmarcadas en un ideal sanitario que vislumbraba actuar sobre las altas tasas de mortalidad infantil, diversas de las cuales abordaremos a lo largo de este y de los próximos apartados.

En el caso de las amas de leche la problemática se encontraba vista desde una doble vía, la posibilidad de la transmisión de enfermedades de las amas de leche hacia los infantes, por un lado, y la posibilidad de la desnutrición del hijo, por otro, en detrimento de que podría tener reducido su acceso a una amamantación completa en consecuencia de este comercio a que algunas mujeres pobres se veían muchas

veces obligadas a someterse como forma de subsistencia. Con las intervenciones, ocurre una disminución abrupta en la oferta de amas de leche en la ciudad de Buenos Aires para las décadas siguientes. Como veremos más adelante, las discusiones planteadas en este congreso serían ampliadas y seguirían influyendo en las políticas públicas hacia la niñez en Argentina (Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Di Liscia & Rodríguez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010).

En este mismo año, se realizó en Roma el *V Congreso Internacional de Psicología*, en el cual participaron los más destacados profesionales de la psicología mundial. El doctor José Ingenieros fue designado delegado oficial en representación de Argentina. Los trabajos de Rodolfo Senet sobre las “Condiciones psicológicas de la indisciplina escolar” y de Horacio Piñero “La enseñanza de la Psicología en la República Argentina” fueron otros de los trabajos argentinos presentados en este congreso. Piñero presentaba una división del programa en su trabajo que consideraba permitir la inmediata aplicación de los conocimientos psicológicos a la instrucción y a la educación. Además, su trabajo apoyaba la psicología aplicada, y se direccionaba a resaltar la importancia de la psicología para la pedagogía. Concluyendo con la recomendación de que todos los aspirantes al profesorado realizaran un estudio científico y práctico de la psicología pedagógica (Gotthelf, 1969a, 1969b).

Por su parte, en 1905, en la Universidad Nacional de La Plata, Víctor Mercante había organizado un *Laboratorio de Psicología Experimental*. Este contaba para la época con aparatos antropométricos para medir la abertura de los brazos, la altura, las dimensiones craneanas, la capacidad pulmonar y los registros

sensoriales, así como, contaba con test para medir atención, memoria, raciocinio y afectividad. De modo que, eran combinadas concepciones antropométricas, que ya estaban siendo cuestionadas en Europa, con concepciones más dinámicas de las funciones psicológicas. El laboratorio durante las primeras dos décadas del siglo XX fue constantemente actualizado, siendo reconocido como un importante espacio de producción de conocimientos en el área de la psicología pedagógica. Allí se buscaba conocer a las aptitudes de los alumnos, que componían su naturaleza entendida como independiente del ambiente y que evolucionaban en un sentido madurativo (Talak, 2018).

En el año 1906, bajo la dirección, también de Mercante, empezó a funcionar la *Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, con la cual estaba vinculada la enseñanza de la psicología. En ese mismo año Mercante fundaba la revista los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (1906-1914) la cual dirigía. La *Sección Pedagógica* funcionaba como un instituto de formación docente, destinado a los egresados de los Colegios Nacionales, de las Escuelas Normales y a los graduados de cualquier curso universitario, otorgando diferentes títulos, desde Profesor de enseñanza secundaria, hasta profesor de enseñanza secundaria y superior, a los que realizaban el doctorado en alguna especialidad de la Universidad de la Plata. Ya en primer año eran innúmeras las cátedras que estaban a cargo de personalidades vinculadas con la Psicología y que abordaban temas sobre este campo de saber, tales como, Antropología a cargo de Rodolfo Senet, Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso por el Dr. Christofredo Jakob, Higiene Escolar por el Dr. Francisco Súnico, Psicología a cargo del Dr. Carlos F. Melo y Metodología a cargo del profesor Víctor Mercante. En los años siguientes la psicología seguía

presente, con Psicología Experimental, Psicopedagogía y Metodología en el segundo año; Historia y Ciencias de la Educación, Metodología y Psicología Anormal en el tercero; y Metodología Especial y Legislación Escolar Argentina y Comparada en cuarto año. Así mismo, los egresados universitarios que deseaban dictar clases como profesores adjuntos en cualquiera de las facultades, tenían que cursar Psicología, Metodología General y Especial, Historia y Ciencia de la Educación, Legislación Escolar y Práctica Docente, que estaban impregnadas de contenidos sobre psicología (Gotthelf, 1969a, 1969b; Talak, 2018).

Además de las importantes cátedras sobre psicología que se dictaban en la Universidad Nacional de la Plata y las destacadas investigaciones realizadas en su laboratorio, este con el tiempo fue considerado como insuficiente para poder dar todas las respuestas a las problemáticas enfrentadas por la educación. Entonces se realizaron también allí, notorias investigaciones psicoestadísticas que desplazaron el lugar de pesquisa a las aulas, que se convirtieron también en espacios para el desarrollo de investigaciones, relativizando el valor del laboratorio (Talak, 2018).

En tanto, en la Universidad de Buenos Aires, en ese mismo 1906, Félix Kruger, discípulo de Wundt, quedaba a cargo de la segunda cátedra de psicología en la *Facultad de Filosofía y Letras* de la UBA. Kruger en la cátedra difundió los autores de la filosofía alemana, tales como Windelband, Dilthey, Rickert, Cohen, Natorp, y otros. Quedando esta segunda cátedra dedicada al estudio de los procesos mentales superiores, a sus relaciones con otras disciplinas filosóficas y a sus aplicaciones a las ciencias pedagógicas y sociales. Dos años más tarde, la cátedra pasaría a manos de José Ingenieros, quién quedaría a cargo hasta 1911. A partir de entonces, la psicología comenzó a enseñarse en numerosas universidades, además

de aquellas en las cuales ya se enseñaba desde 1905 y 1906 como Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Córdoba (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a; Talak, 2008).

En 1907, se realizaría el *Segundo Congreso Internacional de Gotas de Leche*, en Bruselas, nuevamente con Argentina como uno de los países de mayor participación. Para este segundo congreso los temas se ampliaron, iban desde la educación, hasta la legislación de protección a la infancia (Rollet, 2001). Para el año siguiente, Argentina crea la *Dirección de la Primera Infancia* con la triple función de brindar asistencia médica, educativa y social a través de sus dispensarios de lactantes, de los institutos de puericultura y de los centros sanitarios de internación (Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Di Liscia & Rodríguez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010). En ese mismo año se realiza el acto de colocación de la piedra fundamental para el *Asilo Colonia Regional de Retardados*, en cumplimiento de la Ley 4.953, cuyo principal objetivo constituía la creación de asilos y hospitales regionales. Entre los discursos más pragmáticos y los discursos jurídicos se encontraban, en especial, los menores y la población nombrada como discapacitados. Lo que queda evidenciado en el discurso, para dicho acto, realizado por el Dr. Domingo Cabred, presidente de la *Comisión Asesora de Asilos y Hospitales Regionales*, en el cual es posible observar el predominio natural y normalizador del déficit, en un enunciado plagado de contenido religioso y filantrópico. Cabred sostenía la necesidad de abrir esos lugares donde los “retardados, alcohólicos y tarados” puedan tener la esperanza de rehabilitarse, ya que estos “anormales” o “amorales”, constituían un peligro para sí mismos y para el tejido social. En esta misma dirección, ya existía desde 1901, el

Asilo Colonia Montes de Oca, bajo un clima de ideas dominado por las corrientes higienistas. En estos espacios pasan a desarrollarse un tratamiento de la discapacidad en un campo difuso, donde el discurso psiquiátrico se posiciona hegemónicamente. Este despliega un corpus de definiciones sobre las personas con discapacidad, sobre todo confuso y heterogéneo, que tiene como eje ordenador la dicotomía entre lo normal y lo patológico, y como contexto un sistema de salud fragmentado que comienza a sentar las bases para una futura centralización (J. M. Rodríguez, 2016).

En 1908, también era organizada la *Sociedad Argentina de Psicología* por Ingenieros, Piñero, de Veyga y Mercante, entre otros. Esta representaba la primera sociedad científica de psicología en Latinoamérica y editaría la primera revista en castellano: *Anales del Instituto de Psicología*. Pese su accionar pujante, la sociedad tendría una corta duración hasta 1914, cuando dejaría de funcionar y sería recreada en 1930, por iniciativa de Enrique Mouchet (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006a).

En 1910, el *Congreso Científico Internacional Americano* era organizado en Buenos Aires por la Sociedad Científica Argentina, con motivo de los festejos del Centenario. En este se desarrolló una de las secciones dedicada a las Ciencias Psicológicas, agregada por iniciativa del Dr. Antonio Vidal, quién era autor de varios trabajos, especialmente sobre psicología pedagógica. Se realizaron ocho reuniones de dicha sección, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La Psicología fue presentada en los trabajos desde aspectos científicos diversos, especialmente con aplicación a la Pedagogía por Piñero, Senet, Vidal, Cometto, Valdez y otros (Gotthelf, 1969a, 1969b).

En 1914, en la Universidad Nacional de la Plata, los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* pasan a llamarse *Archivos de Ciencias de la Educación* (1914-1919) y la *Sección Pedagógica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* se convertiría en la *Facultad de Ciencias de la Educación*, teniendo a Mercante como su decano hasta su jubilación en 1920. En el nuevo plan de estudios la psicología seguía cobrando importancia, estando presente en tres cursos: Psicología General, a cargo de Carlos Rodríguez Etchart, Antropología y Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso, además de Psicología Anormal y Psicopedagogía, ambas a cargo de Rodolfo Senet (Gotthelf, 1969a, 1969b; Talak, 2018). Rodolfo Senet, también fue uno de los personajes históricamente reconocidos por su impronta positivista, siendo uno de los pocos que no se formó en Paraná. Senet ejerció la docencia en Buenos Aires y sistematizó diversos aspectos de la psicología infantil, publicando diversos trabajos sobre pedagogía y psicología normal y patológica, al cual se destaca *Psicología de la adolescencia, la pubertad y la juventud* (Gotthelf, 1969a, 1969b).

Por su parte, la publicación *Archivos de Ciencias de la Educación* contribuyó al proceso de institucionalización de la psicología pedagógica, abarcando temáticas que incluían pedagogía, didáctica, higiene y organización escolar, sobre todo los temas sobre psicología relacionada con educación ocuparon un lugar central. Comparada con otras revistas de la época, sus publicaciones estaban mucho más volcadas para la pesquisa psicológica, por lo que autores como Talak (2018) la consideran la primera revista especializada en psicología pedagógica del país.

A modo de conclusión, podemos rescatar el *Primer Congreso Panamericano del Niño* que se realizó en Buenos Aires, en 1916. Además de mencionar que hubo la recepción y circulación de la obra de Ellen Key, *The Century of the Child*, publicada en 1900 (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Rollet, 2001; Zapiola, 2010).

Este rescate historiográfico nos permite observar que, paralelamente en que la psicología se consolidaba como una disciplina científica, la infancia era institucionalizada. Primeramente, por la escuela, donde surge el niño como alumno, y a partir de allí el interés por la normalidad. Para en seguida, la infancia ser institucionalizada en los patronatos y asilos, donde empieza a surgir el niño como menor y “retrasado”, junto con el interés por lo anormal, lo que ganará aún más centralidad en el próximo período. En este sentido, el niño se convierte en, por un lado, en objeto de asistencia desde lo jurídico y sanitario y por otro, en objeto de investigación desde la psicología. Lo que es posible observar en la tan corta distancia de 7 años entre la ley de educación universal obligatoria y el primer laboratorio de psicología con claros intereses en las cuestiones pedagógicas.

De este modo, de los eventos que sentaron las bases para el desarrollo de la nueva ciencia psicológica en Argentina, podemos resumidamente rescatar que el contexto sanitario de fines del Siglo XIX, requirió que se tomaran decisiones socio-políticas direccionadas a la modernización que exigía generar una conciencia nacional y mejorar los hábitos de higiene, desde dos enfoques: el jurídico y el sanitario. El Estado fue llamado a tener un papel activo en este proceso y la Educación fue vista como la vía central para poner en marcha el plan de modernización, especialmente a partir de la ley de educación común 1420. La

psicología fue entendida entonces como la ciencia que vendría a traer los conocimientos de base para la instauración de la Educación universal que buscaba normalizar y homogeneizar. Debido a la centralidad que la niñez gana en esta época, convirtiéndose en el período vital privilegiado sobre el cual se direccionan las acciones del Estado, por medio de nuevos instrumentos legales y nuevas instituciones que estaban en consonancia con las discusiones internacionales sobre la niñez. Es a partir de allí que se desarrolla el primer laboratorio de Psicología del país y la enseñanza de la Psicología en la Escuela Normal de Paraná gana tintes naturalistas y positivistas, lo que influye a las demás escuelas normales del país.

En este sentido, es importante observar que Argentina estaba inserta en las discusiones tanto sobre la niñez, como de la psicología con presencia destacada de sus representantes intelectuales en los diversos congresos. Por lo cual, había en el país un ambiente cultural favorable para que entre la creación del primer laboratorio del país (1891) y la creación del Laboratorio de Psicología Experimental de Leipzig (1879) hubiera una diferencia de tan solamente doce años; y solamente cuatro años con respecto al primero en América, el Laboratorio de Stanley Hall (1887) (Papini & Mustaca, 1979). La organización de los primeros laboratorios sentó las bases del estudio científico de las funciones mentales normales y desagregadas y de las aptitudes sensoriales y motoras, combinando procedimientos psicofísicos con aparatos de laboratorio y tests mentales. De este modo que, los laboratorios de psicología del país se relacionaron íntimamente con la Educación desde sus orígenes, en un doble sentido con el de la Escuela Normal de Paraná y de la Universidad Nacional de La Plata, por medio de la importancia ganada por la niñez y las demandas que esta problemática generó a nivel local, y por otro los

laboratorios de las universidades como el de la UBA, que se relacionaron con la Educación desde su carácter pedagógico, en el contexto de enseñanza superior. Cabe hacer acá también un rescate de la importancia que adquirieron las investigaciones psicoestadísticas llevadas a cabo en las aulas en un contexto externo a los laboratorios, que permitieron una articulación entre la psicología y la educación desde investigaciones poblacionales que establecieron lo normal y lo anormal (Klappenbach, 2006a; Piñeda & Scherman, 2016a, 2016b; Talak, 2014, 2018).

Las líneas de investigación experimental y psicoestadística que se desarrollaban en Argentina a principios del siglo XX, junto con, las cátedras en la Escuela Normal de Paraná y que se fueron estableciendo en las diversas universidades a lo largo y ancho del país, sumado a los congresos y las publicaciones, formaron parte del proceso de inauguración de la nueva ciencia Psicológica (Talak, 2014). Señalamos aún el trabajo realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba por el fisiólogo italiano Virgilio Ducceschi (Piñeda & Scherman, 2016b, 2016c) y de Horacio Piñero en la UBA, entre otros (Klappenbach, 2006a).

Cabe destacar la importancia del tamiz francés en la recepción de la temprana psicología en Argentina, donde de los tres factores que daban base a la psicología; la observación clínica, la investigación experimental y la divulgación científica, Wundt representaba tan solo una referencia de importancia en un plano de igualdad con Charcot y Ribot. Si sumado a esto aclaramos que la recepción de la psicología wundtiana se conocían principalmente a través de las obras de autores franceses, casi siempre publicados en el idioma original, aunque circularon algunas

traducciones en castellano. De este modo, incluso la recepción y circulación de Wundt estaban tamizadas por la lectura francesa, lo que limitó el conocimiento de la obra de Wundt en Argentina, representando mucho más a una *figura conceptual*, en el sentido de un nombre ilustre en el cual autorizarse (Klappenbach, 2006a).

Por lo cual cabe señalar que el modelo más experimental tendría su espacio en la producción efímera, pero destacada de Félix Krüger, discípulo de Wundt en Leipzig, y en la Universidad de La Plata, Víctor Mercante y Rodolfo Senet como los principales representantes, que llevaron a cabo investigaciones originales a partir de las cuales el laboratorio de psicología era realmente experimental. Con todo, esos desarrollos permanecieron relativamente al margen de las líneas predominantes y no alcanzaron desplazar el enfoque dominante clínico patológico con fuerte influencia del pensamiento médico francés que se desarrolló principalmente en Buenos Aires con Horacio Piñero y José Ingenieros, y como la UBA tenía la asistencia poblacional mucho mayor que los demás centros de enseñanza, no demoró en propagarse de manera exponencial (Klappenbach, 2006a).

Finalmente, los ámbitos más influenciados por el positivismo de la época fueron: la pedagogía, la criminología, la corriente asistencial psiquiátrica y la experimentación propiamente dicha (Gallegos, 2005).

1.3. Período de la psicología filosófica (1916-1941)

Según Klappenbach (2006a) este período, se caracteriza por cuatro rasgos centrales. El primero corresponde a la psicología académica que experimenta un repliegue hacia posiciones filosóficas. Preocupándose tanto por establecer los límites de las formas sensibles de la experiencia, como por cuestionar, los presupuestos evolucionistas, al situar el psiquismo humano en un plano

diferenciado que involucraba valores y razonamientos. El segundo, destaca el notorio movimiento de circulación de autores, instituciones e ideas psicológicas. El tercer refiere las relaciones ambiguas con la tradición de las primeras décadas del siglo, donde se buscaba señalar los límites de la psicología fisiológica, a un mismo tiempo que la tradición clínica y patológica seguía asentándose en la fisiología, al menos en algunos autores y publicaciones. En el cuarto se encuentra los primeros intentos de aplicar la psicología al campo del trabajo característico del próximo período. A lo anterior podemos agregar lo planteado por Gallegos (2005): lo asistencial, propio de los aspectos sanitarios y preventivos, la higiene social y la profilaxis. Estos cinco rasgos se relacionaron dialécticamente con el campo de la educación de formas diversas, en intensidades distintas y en lugares específicos como veremos a continuación.

En 1916, surge el primer gobierno argentino por sufragio universal masculino, con Hipólito Yrigoyen como presidente (Klappenbach, 2006a; Rivero & Carbonetti, 2015). Ese año, como director del Laboratorio de Psicología, Piñero reúne diversos trabajos del personal del curso de Psicología Experimental y los publica en dos volúmenes titulados *Trabajos de Psicología Normal y Patológica*, diversos de ellos relacionados con la educación, como: *Psicofisiología de la atención*; *Nuevos rumbos educacionales*; *Programas de Psicología General Experimental y de Psicología Especial del Niño* de Horacio Pinero; *Estudio Experimental de la dinámica de la atención en los niños* por Alicia Moureau y Pedro Fernández; *Clasificación de los tipos mentales* de Josefina Irigoín; *Concepto biológico de la conciencia* de Yole Caballero; *Medición de la Memoria* de Luis Picarel (Gotthelf, 1969a, 1969b).

Llega al país por primera vez, en este mismo año, el importante filósofo Ortega y Gasset, cuya presencia representaría un quiebre en el pensamiento psicológico de la época. Ortega y Gasset influiría directamente en el repliegue filosófico de la psicología. La intersección entre psicología y educación en la enseñanza superior se daría atravesada por una perspectiva filosófica muy importante, que representaría un movimiento *antipositivista* caracterizado por su orientación idealista y espiritualista, con viva curiosidad hacia la filosofía alemana contemporánea, desde su revaloración de la filosofía y sus problemas esenciales: metafísicos, axiológicos, gnoseológicos y epistemológicos. Este movimiento *antipositivista*, proponía más que una reacción, una superación del positivismo. Específicamente en el campo de la psicología, era posible pensar la coexistencia de laboratorios de fisiología, de psicología y de psico-fisiología, sin embargo, desde una perspectiva filosófica la psicología no se podía encerrarse allí, destacando la importancia de una psicología de tipo histórica o cultural (Klappenbach, 2006a). Como lo señala Korn: “No podemos continuar con el Positivismo, agotado e insuficiente, y tampoco podemos abandonarlo. Es preciso, pues, *incorporarlo* como un elemento subordinado a una *concepción superior (...)*” (1936/1985, p. 305, citado en Klappenbach, 2006a). En 1918, se constituye el *Colegio Novecentista* considerado como uno de los fundamentos de la denominada *reacción antipositivista* (Klappenbach, 2006a).

Estos procesos se dan en un contexto histórico bastante conturbado en que el mundo se ve atravesado por la Primera Guerra Mundial. Los diversos congresos internacionales que se venían llevando a cabo en el periodo anterior fueron afectados por un clima de gran tensión diplomática. Por lo cual, pasaron a tener ausencias de algunos países en función de donde eran realizados y por otras

cuestiones políticas. Las problemáticas de exclusión social, en este momento, también eran recurrentes en Europa y se intensifican con el advenimiento de la guerra. Dentro de las poblaciones más vulnerables se encontraban los niños, y en consecuencia de la centralidad que habían ganado en el período anterior, por primera vez, son objeto específico de diversos tratados internacionales. En 1917, se desarrolla la “carta magna internacional” propuesta por la *Liga Internacional para la Protección a la Infancia* en los Estados Unidos. Poniendo en cuestión la amplia relación del derecho del niño de nacer en buenas condiciones y el deber de exigirse a las Naciones como parte de estas condiciones el Tratado de Paz (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Rollet, 2001).

Argentina, por su parte, seguía recibiendo migrantes europeos, desde familias, hasta niños solos enviados en navíos en un intento desesperado de salvar sus vidas, influyendo en el diseño de sus políticas educativas y resultando en el ascenso de los nacionalismos (Leonardi, 2014). Las medidas higienistas ya habían empezado a dar señales de salvaguardar la vida de los infantes, y si sobrevivían, aún tenían que ser robustos, fuertes y sin ninguna discapacidad. De este modo, si la preocupación de aumentar el número de sobrevivientes, había sido dominante en fines del siglo XIX, ahora era central el aspecto de la calidad -entendida desde una visión moderna y eurocéntrica. Por lo cual, se desarrolló un fortalecimiento del discurso eugenésico en clave *neolamarckiana*, donde, las características morfológicas y funcionales podían ser modificadas por el medio social y ambiental, transmitiéndose por vía hereditaria y pasando a formar parte de su acervo genético. Se busca lograr el mejoramiento de la *raza* a través de la reproducción de determinados individuos y grupos calificados como *mejores*, al paso que inhibiendo

la multiplicación de los considerados *inferiores* (Biernat & Ramacciotti, 2008; Borón, 2008; De Cambra Bassols, 1999; Rollet, 2001).

Este mejoramiento estaba pensado desde la *raza blanca*, como lo evidencia Otero (2006), en su investigación sobre el censo argentino de la época:

Alberto Martínez, presidente de la Comisión del Tercer Censo Nacional, citando textualmente [...] Bartolomé Mitre, afirmó: “Tres razas concurren [...] al génesis físico y moral de la sociedad del Plata [...]: la europea o caucasiana como parte activa, la indígena o americana como auxiliar, y la etiópica como complemento. De su fusión resultó ese tipo original, *en que la sangre europea ha prevalecido por su superioridad, regenerándose constantemente por la inmigración, y a cuyo lado ha crecido mejorándose esa otra raza mixta del negro y del blanco, que se ha asimilado las cualidades físicas y morales de la raza superior*”. (p. 357, los grifos me pertenecen)

El año de 1918 fue bastante agitado en el país, se producía la reforma universitaria que democratizaría el funcionamiento interno de las universidades, y permitiría el ingreso de sectores medios, con Córdoba como escenario (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006a). Aunque el movimiento de la *Reforma Universitaria* constituyó una fuerza para introducir la ciencia positiva, que permitió el despliegue y la consolidación de nuevos saberes de la psicología, sus espacios de recepción fueron acotados. Debido a la influencia de la Iglesia católica y su perfil teológico-filosófico con el que, en el siglo XVII, había sido creada la universidad de Córdoba, quedando inmersa por los principios de la escolástica. Por lo cual, se mantuvo la

discusión y enseñanza de la psicología dominante circunscripta en los límites de una psicología del alma (Scherman, 2014).

La vuelta de los soldados a sus países, con el fin de la Primera Guerra Mundial, esparcía por el mundo una de las enfermedades más mortales de la historia: la gripe española, que llegaba a la Argentina a fines de 1918, avanzando por el territorio de norte a sur. En Buenos Aires se estableció el cierre de escuelas por el término de algunos días. Diversas conferencias fueron dadas por médicos, y el Dr. Araoz Alfaro, presidente del Departamento Nacional de Higiene, se pronunció temeroso por la salud psíquica frente una dolencia arrasadora. La misma Córdoba de la reforma protagonizaba ahora una procesión multitudinaria, con fines de mitigar la ira y el castigo divinos (Rivero & Carbonetti, 2015). Este contexto cordobés atravesado por los nuevos conocimientos y espíritu de reforma, al mismo tiempo del gran fervor religioso, influye en el desarrollo de la psicología, como queda reflejado en el libro *Compendio de psicología contemporánea*, de Fray Liqueno, publicado en 1919, que, ajustado a lo encomendado por las autoridades eclesiales, reubica la obra científica sintetizando las últimas producciones de la psicología en el marco de las verdades aceptadas por la doctrina escolástica. El análisis de los programas de psicología del *Instituto de Filosofía*, creado en 1934, señalaría que esta matriz psicológica consolidada moldeará el desarrollo de la psicología cordobesa hasta entrada la década de 1950 (Scherman, 2014).

El fin de la guerra, no trajo consigo solamente la gripe, sino diversos documentos redactados en pro de promover un contexto de paz y de mejorar las condiciones de la infancia, tales como: el *Tratado de Versalles* (1919) y la *Carta de los niños* (1922), planteados desde una nueva ética a favor de la infancia. Siendo

algunos de los antecedentes de la *Declaración de Ginebra*, primera específicamente sobre los derechos del infante, aprobada por unanimidad, en la *Sociedad de Naciones* en 1924. Las bases que fundamentaron dicha declaración se establecieron en los diversos congresos realizados en el período anterior, gracias al auspicio principalmente de las asociaciones internacionales. Por otro lado, los congresos eran un territorio fecundo para la creación de nuevas asociaciones, como la *Unión Internacional para la protección de la Infancia en la primera edad*, creada en Bruselas en 1907, resultado del primer *Congreso de Gotas de Leche*. Dicha asociación conseguiría la participación económica de los Estados adheridos, además de una oficina internacional en Bruselas. Entre otras de las más importantes, podemos destacar la *Asociación Internacional para la Protección de la Infancia* (resultado del Congreso celebrado en Bruselas), la *Unión Internacional de Socorros de Niños* (fundada en Ginebra, en 1920) y la *Liga de Sociedades de la Cruz Roja* (fundada en París, en 1919) (Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Lionetti & Míguez, 2010; Rollet, 2001).

El proyecto de estatuto de la *Declaración de Ginebra* estaba siendo elaborado desde 1914. En este, se cita como objeto de la misma “servir de lazo de unión entre todos los que en diferentes países se interesan por la protección de la Infancia” con la finalidad de favorecer el progreso de las legislaciones, “así como la conclusión de pactos internacionales sobre la materia”. Entre los miembros de la *Sociedad de las Naciones* se encontraban importantes personajes del mundo de la medicina. La declaración contó con un gran impulso de la profesora Eglantyne Jebbb, fundadora de la *Unión Internacional de Socorros de Niños* (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006). A la vista de los impulsores de dicha declaración,

además de la profesora Eglantyne, cabe destacar a Janusz Korczak, cuya historia amerita que dediquemos algunas líneas. Korczak, pediatra que dirigía la *Dom Sierot* (Casa del Huérfano) junto a Stefania Wilcznska, en Varsovia, ambos sobreviven a la Primera Guerra Mundial, pero son asesinados en el campo de concentración de Treblinka, en 1942, en la Segunda Gran Guerra junto a los doscientos niños de la *Dom Sierot* (Volta, 2005). Más allá del campo pedagógico, también aportó a la psicología, campo que consideraba fundamental para pensar la niñez, para Janusz Korczak:

Hoy, hace poco, más allá de la vida biológica, podremos ocuparnos claramente de la vida y del desarrollo de lo psíquico del niño. [...] Infinito es el número de los problemas psicológicos y de las consecuencias que están en la frontera entre el soma y la psique. (p. 103, citado en Volta, 2005; la traducción me pertenece)

La *Declaración de Ginebra*, tan auspiciada por estas ilustres figuras, expresaba el *debe ser* de todos los ámbitos de la vida infantil, del cuidado biológico, psicológico, judicial y educativo, representando las aspiraciones progresistas de sus idealizadores. No obstante, todavía respondía a una mentalidad de ayuda y protección dentro de las políticas del filantropismo social, característico de la época, sin considerar a los infantes como sujetos de derecho. La declaración sobrevivió a la propia *Sociedad de Naciones* y será referencia constante a la hora de redactar los sucesivos tratados internacionales. En esta aparece un concepto que en los tratados posteriores se recogerá como el “interés superior del niño”. Otra de las labores importantes desarrolladas por la *Sociedad de Naciones* es la elaboración, durante tres años, de informes a nivel mundial sobre el bienestar de los niños, que fue un

precedente de los que más tarde publicaría el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) hasta la actualidad (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006).

Este clima internacional se refleja en el contexto argentino en forma particular, y en 1919, se sanciona la Ley 10.903, *Ley de Patronato de Menores o Ley Agote* como quedó conocida. Respondiendo al proyecto de tutela estatal impulsado por la instalación del tema de la infancia abandonada y delincuente, no obstante, las propuestas más importantes formuladas en reuniones y publicaciones científicas, foros legislativos, textos periodísticos y obras literarias nacionales e internacionales fueron puestas de lado en la ley, refrendando varias de las prácticas denostadas en esos círculos, como la colocación en familias y la internación en reformatorios. Las renovadas propuestas científicas difundidas terminan pesando menos que las variables económicas, especialmente, acerca de las obligaciones del Estado, resultando en la pervivencia de un sistema público/privado de atención a la minoridad. Asimismo, establecía la preeminencia de las prerrogativas estatales sobre las de los padres cuando estuvieran en juego intereses colectivos, sin que esto implicase que la atención prestada fuera concebida como un *deber de las autoridades* o como un *derecho de los menores* (Lionetti & Míguez, 2010; Zapiola, 2010).

Zapiola (2010) señala, como un hecho crucial, para el tratamiento de la ley, el recrudecimiento de la conflictividad social, que alcanzó su paroxismo en la *Semana Trágica*, donde centenares de personas fueron asesinadas por el Estado. Los violentos eventos que sacudieron el país en enero de 1919, parecían confirmar las proyecciones más oscuras de las élites acerca de la amenaza *política* que representaban los menores para el orden social establecido. La Ley de Patronato

supuso una profundización de la intervención estatal al extender los motivos por los cuales los progenitores podían ver afectado su derecho de patria potestad. Lo que configuró, la llamada judicialización de las políticas de infancia, en el mismo sentido que amplió la institucionalización de los niños tomados bajo tutela estatal (Gómez, 2004). En el corto plazo, la mayor parte de los tutelados seguirían siendo colocados en instituciones de beneficencia, que vieron ampliados sus márgenes de autonomía, aun en los frecuentes casos en que recibían subsidios públicos, pues, además de no establecer ninguna supervisión estatal rigurosa, la ley les otorgó la tutela definitiva de los niños internados. Sin cualquier cuestionamiento a la capacidad de las damas para dirigir a las instituciones con base en requerimientos científicos (Lionetti & Míguez, 2010; Zapiola, 2010).

Con lo expuesto hasta acá cabe destacar que en la primera década de este período si, por un lado, el universo de la enseñanza superior se veía nutrido por un despliegue filosófico, el mundo infantil y el universo de las instituciones de asistencia se enfrentaban otra realidad, donde las tensiones discursivas y practicas frente a las problemáticas educacionales seguirían todavía, en parte, cercanas a una lectura de la Psicología en clave higienista y ahora más cercanas a la eugenesia y, en partes, al filantropismo sin una perspectiva científica bien delimitada, y solamente con base en un ideal de beneficencia.

La década del 1920 sería muy diversa con eventos en diferentes direcciones. Si, por un lado, partiendo de Bergson, Scheler y Ortega, la psicología de la enseñanza superior se orientaría hacia posiciones estructuralistas y críticas hacia toda forma de naturalismo. Especialmente, con figuras como Enrique Mouchet y Coriolano Alberini quién, en 1923, se convertía en Profesor Titular del Segundo Curso de

Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Junto con otras personalidades como Pucciarelli, Francisco Romero y Carlos Astrada, introducían las psicologías totalistas o gestálticas (Klappenbach, 2006a). Lo que influyó en las investigaciones experimentales, que pasaron a realizarse en menor grado (Papini & Mustaca, 1979), y los laboratorios experimentales no desaparecieron, pero gran parte de sus producciones quedaron asumidas en modelos totalistas, así como, se emprendieron diversas investigaciones en el área de la psicofísica de los sentidos en la UBA y la UNLP (Piñeda & Scherman, 2016b, 2016c). Por otro lado, es fundado en 1924, por iniciativa de Rodolfo Senet, Alfredo Ferreira y Leopoldo Herrera, el Comité Positivista Argentino (Gotthelf, 1969a, 1969b). Por otra parte, se concretó la formación de visitadores de higiene y asistentes sociales, a partir de la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social, en 1923, en la Facultad de Medicina de la UBA y de la Escuela de Asistentes Sociales del Museo Social Argentino, en 1930. Asimismo, en 1926, se crea el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, y en 1929, la Escuela de Psicología Correctiva (Gallegos, 2005), es decir, ocurrieron eventos vinculados a todos los rasgos del período con muy poco tiempo de diferencia.

Además de todo lo expuesto, emergía de forma periférica el psicoanálisis articulado con aportes de la biología y de la psicología con Bernardina Dabat, que había comenzado a ser difundido desde las revistas *La Obra*, *Nueva Era* y la *Revista de Filosofía*. Por su parte, Adolph Ferriere mencionaba la necesidad de considerar el “inconsciente infantil” mientras la revista *El Hogar* publicaba diversos artículos sobre el tema. A partir de la década del 1930 el interés por la psicoterapia fue creciente y ganaron más espacio las teorías de Freud. En 1931, en el diario *Jornada*

se incorpora una columna sobre la interpretación de los sueños en la cual se analizan los sueños de los lectores, y en 1933 la Editorial Tor pone a la venta una traducción de la biografía de Freud. El psicoanálisis pasa a ser difundido por diversos referentes como Bermann, Thénon, Pizarro Crespo, Arnaldo Raskovsky, Enrique Pichón Riviere, así como, gana cierta atención de Mouchet y de Ingenieros. No obstante sus diversas recepciones, no llegarían a articularse en discursos educativos durante este período, solamente en el próximo que el psicoanálisis ganará gran protagonismo (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Savio, 2016; Talak, 2000, 2008).

En 1930, se produjo un Golpe de Estado y las instituciones políticas argentinas pasaron a oscilar entre el fraude *patriótico* y el intervencionismo militar. Lo que termina quebrando diversos espacios institucionales ganados otrora, así como serían recurrentes las intervenciones federales a las provincias y se iniciarían prácticas degradantes de tortura y asesinato político. Las poblaciones del ámbito rural pasaron a migrar hacia las ciudades ampliando el sector social alrededor de las metrópolis y en particular de Buenos Aires, en un año de intensa crisis mundial, como resultado del quiebre de la bolsa de Estados Unidos en el año anterior (Gallegos, 2005; Gómez, 2004; Klappenbach, 2006a; Romero, 1997). Este año también fue bastante agitado para la psicología. Se implementó la aplicación de la *Ficha Psicopedagógica* por iniciativa del profesor Pedro B. Franco (Gotthelf, 1969a, 1969b), y bajo la dirección de Ciampi, se creó el comité de Higiene Mental de Rosario (Molinari, 2016; Molinari, Talak & Castorina, 2019). Además, Enrique Mouchet, profesor de Psicología Experimental de la UBA, promovió la refundación de la Sociedad Argentina de Psicología, que entre sus varios miembros

correspondientes en el exterior y como socios honorarios contaba con: George Dumas, Sante de Sanctis, Segismundo Freud, Henri Pieron, John Dewey, Pierre Janet, E. Claparède, Paul Sellier, Hans Dricsch, Félix Kruger, J. Marinesco y D. Radecki (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a; Papini & Mustaca, 1979).

El mismo Mouchet, también quedó al frente del *Instituto de Psicología*, un proyecto presentado por Coriolano Alberini y organizado a finales de 1931, sobre la base del *Laboratorio de Psicología Experimental* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El Instituto, al que se asignaron funciones didácticas y de investigación, constaba de nueve secciones: Psicología General, Psicología Fisiológica, Psicometría, Psicología Patológica, Psicotécnica, Psicopedagogía, Psicometría para-normal, Psicología Colectiva y Etnológica, Caracterología y Criminología. En realidad, a juzgar por la designación de los adscriptos a cargo de cada sección, solamente habrían funcionado realmente cinco de ellas: psicología general, a cargo de Coriolano Alberini; psicología patológica, a cargo de Juan Ramón Beltrán; Caracterología y Criminología, a cargo de Osvaldo Loudet; psicometría, a cargo de José Alberti, y Psicología fisiológica, a cargo de León Jachesky (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a).

En el caso particular de la infancia, se puso en funciones, en 1931, el *Patronato Nacional de Menores*, dedicado específicamente a los temas de la infancia. Su creación dio origen a un proceso de centralización que condujo años más tarde a los sucesivos *Consejos del Menor*. Se plantearon discusiones en el ámbito científico durante la *Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social* y la *Primera Conferencia Nacional de Infancia Abandonada y Delincuente* (1933),

en torno a establecer tribunales interdisciplinarios, donde la figura del juez-abogado estuviera contrapesada por opiniones de profesionales dedicados a temas de la psicología, y afines. Sin embargo, se terminó en una posición tradicional. La unipersonal decisión sobre la niñez a cargo de jueces que actuaron cada vez más con poderes discrecionales, amplió la minorización de los niños y jóvenes. La intervención sobre los niños en situación de desamparo se generalizó, especialmente porque el *Patronato* instrumentó políticas que amplían el espacio de control, trascendiendo a los niños que hubieran cometido algún delito o contravención, hacia aquellos que potencialmente podrían cometerla (Gómez, 2004).

Se modificó el diseño de organización de las colonias que pasaron al concepto de *Casa Hogar*. Allí, cerca de 30 niños pasaron a convivir con 1 o 2 matrimonios con hijos en una vivienda separada, en lugar de los grandes asilos que albergaban en pabellones hasta 600 niños bajo cuidado de celadores. Este ambiente más familiar buscaba facilitar la reinserción social. Aunque pareciera que esto atenuara la institucionalización de los niños, no era este el objetivo, por el contrario, lo que se buscaba era hacerla más eficaz. Especialmente, para observar y clasificar a los niños, hecho considerado fundamental para su posterior corrección. Desde la perspectiva de que un trato más personal funcionaría mejor para la reeducación, se amplió la base del control socio-penal de la infancia, aun cuando, la tutela estatal era concebida como protección y no como castigo. De este modo, mientras amparaba bajo la protección estatal a los menores, protegía a la sociedad de sus supuestos posibles delitos. Las políticas públicas fueron direccionadas, por un lado, a la niñez escolarizada y, por otro, a la niñez bajo tutela estatal, división que se

sostenía desde variables de situación social de origen, que conducía a los niños hacia historias de vida distintas y como tal a distintos recorridos educativos (Gómez, 2004).

Por medio del contexto de estos años, y a partir de las renovadas concepciones sobre la política y la relación Estado y sociedad, se promovió la recuperación de una serie de políticas asistenciales para la protección y asistencia de los alumnos. Este fenómeno histórico culminó con el surgimiento de la *Comisión Nacional de Ayuda Escolar*. En 1933, se creó la *Junta de Ayuda al Niño*, que fue puesta en funcionamiento por la Ley 11838. En 1934, se sancionó la Ley 11933, que establecía el seguro de maternidad, por el cual se prohibía el empleo de mujeres 30 días antes del parto y 45 días después. Se intensificaron las políticas de la nueva cultura de la nutrición que se insertó dentro del proceso de la medicina social y la higiene positiva de las décadas anteriores, que pasaron a ser combinadas con una preocupación por la plenitud física y la perfección moral. Se pretendió crear una red asistencial médica y social del niño mediante los comedores escolares, las escuelas hogares y los consultorios escolares. No obstante, este proceso terminó por poner a la luz la insuficiencia de la infraestructura física y el escaso capital humano con que contaba el Estado nacional argentino. Para este entonces se hacían notables las deficiencias administrativas, la escasez presupuestaria y el mal estado de los edificios escolares del gobierno de Marcelo de Alvear, el cual, aliado con los conservadores, colocó a funcionarios políticos en los cargos directivos del sistema escolar (Gómez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010; Puiggros, 2003).

En 1936, ya pasados casi diez años de que Aníbal Olarán Chans y Luis Siri hicieran público el programa de asistencia y protección de la madre y el niño, dicho

proyecto fue remitido al Congreso de la Nación y presentado por el senador Alfredo Palacios a la Comisión de Legislación. Finalmente, el 21 de diciembre de este año se sanciona la Ley 12.341 con la que se crea la *Dirección de Maternidad e Infancia*, bajo la dependencia del *Departamento Nacional de Higiene*. La dirección tenía por finalidad: “propender al perfeccionamiento de las generaciones futuras por el cultivo armónico de la personalidad del niño en todos sus aspectos, combatiendo la morbimortalidad infantil en todas sus causas y amparando a la mujer en su condición de madre o futura madre” (p. 335, ley 12.341 citada en Biernat & Ramacciotti, 2008). Dicha ley demoró dos años para ser reglamentada debido a un recurso presentado por el *Patronato Nacional de Menores* por cuestiones de sobreposición de atribuciones (Biernat & Ramacciotti, 2008).

En 1937, Olarán Chans y Siri desarrollaron un proyecto que determinaba las divisiones de la Dirección y las responsabilidades de cada una de ellas:

La División de Higiene Social de la Infancia, encargada de hacer investigaciones demográficas, estadísticas sanitarias y de organizar la propaganda higiénica y la educación popular sanitaria; la División de Eugenesia, Maternidad y Primera Infancia, ocupada de la creación, dirección técnica y vigilancia de las instituciones o servicios de atención de la madre y el niño; la División de Edad Pre-escolar, Escolar y Adolescencia, abocada a la aplicación de las medidas que se establezcan para su protección física, moral y social; la División de Infancia Abandonada, Enfermos y Anormales, prevención del abandono; la División de Inspección y Legislación, ocupada del control, técnico y administrativo de todas las instituciones, oficiales y privadas, encargadas de la asistencia y protección

maternal e infantil, salvo las que dependen de la Sociedad de Beneficencia; la División de Servicio Social, encargada de la organización y contralor del servicio social en todas las instituciones de asistencia y protección maternal e infantil y la creación de la Escuela de Servicio Social de la Infancia. (pp. 335-336, Biernat & Ramacciotti, 2008)

Aún en ese mismo año el Patronato envió una carta a su ministerio de tutela oponiéndose a la reglamentación de la referida ley, por superposición de facultades conferidas al Patronato. Dicho reclamo pasó por distintos ministerios, y el decreto 5.520 de 1938, estableció una nueva reglamentación a la ley Palacios, destinado a resolver este conflicto de superposición de atribuciones. No obstante, esa solución generó otras problemáticas, ya que los puericultores a cargo de la Dirección de Maternidad e Infancia subrayaron graves consecuencias debido a la restricción de sus incumbencias a los niños menores de seis años. Un ejemplo traído era el *Centro de Higiene Maternal e Infantil* de Río Grande, donde, se tenía que interrumpir la asistencia médica, odontológica o social de un niño solo por el hecho de haber cumplido seis años de edad, hecho gravísimo en lugares en la que era la única institución médica existente. Pilades Dezeo quien era jefe de la División de Higiene y Servicio Social de la Dirección de Maternidad e Infancia, en 1939, exponía que la labor de la División quedaba truncada con el nuevo decreto de 1938, resaltando que habría bastado y sido más conveniente que este apenas excluyera de la ley los niños o menores que estuvieran bajo dependencia judicial o de instituciones públicas (Biernat & Ramacciotti, 2008).

El año de 1938 quedó marcado por inúmeras leyes y eventos. Es sancionada la Ley 12383- *Ley de Defensa de la Familia Argentina*. Se establecía, con esta,

subsidios a grupos familiares numerosos. También, se sanciona la Ley 12558 de Protección a los niños en edad escolar y de creación de Hogares Escuela. Con la presidencia honoraria del Dr. Jorge Eduardo Coll, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, se celebró, en Buenos Aires, el *Primer Congreso Latino Americano de Criminología*, donde se trataron una gran cantidad de temas referidos a la infancia. También en ese mismo año, en San Juan, se realizó el *Primer Congreso Argentino de Educación* (Gómez, 2004).

Podemos finalmente destacar de este período, que la infancia pobre está atravesada por una doble mirada, por un lado, percibida como la que encarnaba el riesgo de la *enfermedad de la raza* y del desorden social, y, por otro lado, que había de protegerla. A partir del desarrollo de los nuevos saberes como la paidología, la pediatría, la puericultura, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil, la infancia devino tanto objeto de investigación científica, como de intervención social. Las políticas sociales que se dirigieron específicamente a la población infantil escolarizada, no se limitaron a resguardar que estuviera contenida por la familia y la escuela, si no que también promovieron que esta fuera diagnosticada por médicos y educadores como vulnerable, débil y desvalida. Lo que implica que la infancia pasó a ser cada vez más observada, medida, examinada, clasificada, seleccionada, vigorizada, medicalizada y moralizada. Se pensaron y se desarrollaron cada vez más nuevos métodos de enseñanza, así como una preocupación por ambientes formativos propicios para revertir lo que se consideraba como *taras hereditarias*. Las problemáticas de exclusión y vulnerabilidad social, en especial de la infancia, fue un patrimonio compartido por otras Naciones del occidente, por lo cual, las políticas

públicas y las legislaciones argentinas respondieron al clima internacional de la época, con los diversos tratados, los diversos eventos científicos y las diversas asociaciones, aunque con limitaciones particulares. La intensificación de la institucionalización de la infancia por el período, influyó en la relación en que lo pedagógico, lo psicológico, lo jurídico y lo médico se desarrollaron. Donde esta relación quedó tan íntimamente entrelazada que llegaba a confundirse, como queda evidenciado en la superposición de facultades conferidas por la Ley Palacios, así como por los debates planteados en las reuniones científicas con la presencia de especialistas del campo de la psicología y afines en las decisiones jurídicas sobre la infancia. Podemos destacar que es evidente que la intersección entre psicología y educación se desarrolló por medio de esa infancia institucionalizada. Por lo cual, dentro de los cinco rasgos explicitados al inicio del apartado, se desarrolló mucho más íntimamente relacionada con el tercer rasgo -entre las relaciones ambiguas con la tradición de las primeras décadas del siglo-, y el quinto -vinculado a lo asistencial, propio de los aspectos sanitarios y preventivos, la higiene social y la profilaxis-. Por su parte, en relación con la enseñanza superior se dio interseccionado con el repliegue filosófico.

Es importante señalar que durante este período se fundaron diversos institutos, tales como el Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires; Instituto Psicológico Argentino; el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Educación; el Instituto de Psicotécnica y de Orientación Profesional; el Instituto de Biotipología de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social; el Laboratorio de Neuropatología del Hospital Nacional de Alienadas; el Instituto de Enseñanza General, entre otros (Gotthelf,

1969a, 1969b). Así como, este período fue rico en publicaciones de campos muy cercanos que divulgaban artículos de Psicología: *Revista de Sociedad Argentina de Neurología y Psiquiatría* (1925); *Boletín del Instituto Psiquiátrico de la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario* (1929); *Revista de la Liga Argentina de Higiene Mental* (1930); *Archivos del Laboratorio de Psicología Experimental* (1931); *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* (1933); *Boletín de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires/ Anales de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires* (1933/1935); *Hijo Mío* (1936), que incluía como epígrafe, «la revista de los padres para orientar y educar a sus hijos»; *Psicoterapia* (1936). Rene Gottelf menciona no menos de 50 revistas que realizaban publicaciones con temas de psicología para la época que componían un conjunto heterogéneo y desparejo, ya que algunas respondían a un estatuto claramente científico o profesional, mientras otras eran de divulgación y estaban destinadas al público en general (Gottelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a; Molinari, 2016; Molinari et al., 2019). En ese contexto, nos interesa destacar a la revista *Humanidades* que comenzó a ser publicada en 1921, con el propósito por parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de ampliar el horizonte de los *Archivos de Ciencias de la Educación*. Al poco tiempo su dirección pasó de las manos del Dr. Levene a las del Dr. Enrique Mouchet. Diversos fueron los autores que allí publicaron trabajos sobre Psicología, entre ellos, Rodolfo Senet, Alfredo Calcagno, Carlos Jesinghaus, José Alberti, George Dumas, Maria Montessori. *Humanidades* también publicó libros, que articulaban los campos de la educación y de la psicología, como el caso de *Fundamentos psicológicos y*

pedagógicos del método Montessori, de María Montessori (Gothelf, 1969a, 1969b).

Se podría caracterizar este período como un tiempo polimorfo en cambios y movimientos institucionales (Gallegos, 2005). Específicamente, sobre el movimiento de higiene mental, en Argentina, cabe señalar que este presentó particularidades que lo diferenciaban de lo desarrollado en Europa y en los Estados Unidos, como la inclusión de la herencia de caracteres adquiridos y la fuerte conexión con la psicopatología francesa (A. Dagfal, 2009; Klappenbach, 1995d; Molinari, 2016; Molinari et al., 2019; Talak, 2005). Los eventos de este periodo, en Argentina, fueron en varias direcciones y distan de ser uniformes, tanto al considerarse las diferencias presentadas desde una latitud a otra, como al considerarse su propósito (académico, profiláctico, asistencial, jurídico, educacional, etc.).

1.4. Período de la psicotecnia y orientación profesional (1941-1962)

Este período, en que se destaca la psicotecnia y la orientación profesional, sigue presentando algunas características del período anterior, la llamada psicología filosófica. En 1937 la Universidad Nacional de Tucumán organizaba el Departamento de Filosofía, en el cual se dictó un de los más destacados cursos de filosofía por Manuel García Morente quien, en ese entonces, veía su vida dada vuelta por el estallido de la Guerra Española, así como otros pensadores de la época. En este departamento estuvieron otras personalidades como Risieri Frondizi, Sánchez Reulet, Rodolfo Mondolfo, Juan Adolfo Vázquez, Diego Pró, Luis Farré, Manuel Gonzalo Casas y Eugenio Pucciarelli, quién reemplazaría a García Morente en el dictado del curso de Psicología, en 1939. En ese mismo año, se creaba la

Universidad Nacional de Cuyo, en la cual dos años más tarde se organizaba el Instituto Pedagógico, en San Luis Capital, bajo la dirección de Juan José Arévolo, y quedando a cargo de Placido Horas tres años después (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006a). En 1938, ya directamente vinculado con el periodo, tuvo lugar la *Primera Conferencia Nacional de Psicotecnia*, realizada en Rosario, impulsada mayoritariamente por docentes y profesionales de disciplinas diversas, con el objetivo de difundir los avances de la psicología científica y sus diversas áreas de aplicación y su utilidad social (Gallegos, 2005).

En 1941, empezaron a dictarse las primeras cátedras de Psicología en la Universidad Nacional de Cuyo, en la sede de Mendoza. Entre las primeras materias estaban Psicología Especial, dictada por el Dr. Horacio Rimoldi, Psicología general, dictada por el licenciado Luis Felipe Garcia de Onrubia, ambas en la carrera de Filosofía (Calabresi, 2009). Pasado dos años, en 1943, Argentina se veía bajo un Golpe de Estado, y en las universidades más establecidas, localizadas en Buenos Aires y en La Plata, tendrían a sus cursos de psicología ocupados por personalidades provenientes del campo de la filosofía. En contradicción con ese clima cultural, el contexto económico y social exigía una disciplina psicológica no marcadamente especulativa y filosófica, más bien lo contrario, por lo que paralelamente, comenzó a desarrollarse un modelo de intervención psicológica centrado en la *psicotecnia* y *orientación profesional* (Klappenbach, 1995c, 2006a, 2018a).

La Segunda Guerra Mundial había favorecido en Argentina un incipiente proceso industrial dirigido especialmente a la sustitución de importaciones, al igual que otros países latinoamericanos, como Brasil, por lo cual la psicotecnia cobró un importante impulso, fundamentalmente en el área de la educación y el trabajo

(Klappenbach, 2018a; Piñeda & Jacó-Vilela, 2014). La psicología aplicada y la psicotecnia habían producido avances, en el conocimiento de las aptitudes y características de personalidad y con esto era posible la recíproca adecuación del trabajo al hombre, del mismo modo que, las técnicas o inventarios de personalidad necesarios para establecer exitosamente el diagnóstico, la nivelación y la reorientación que aquellos problemas involucraban. Por lo cual el desarrollo de la psicotecnia y la orientación profesional estuvo relacionado con estos dos procesos complementarios. El proceso industrial se acentuaría a partir del referido Golpe, por medio del impulso del Consejo Nacional de Posguerra, y en 1945, se organizaba la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, en el marco de la transformación de la enseñanza técnica en los diferentes niveles, tendencia esta que el peronismo, gobernante entre 1946 y 1955, consolidaría, principalmente con la política promovida por los dos planes quinquenales (1947/1953), proceso que precipitó la profesionalización de la psicología a partir de 1954 con una impronta psicotécnica (Klappenbach, 2006a, 2018a; Piñeda & Scherman, 2016a).

La psicología revestía un interés particular para el Estado en la consolidación de una nueva nación, especialmente porque durante el peronismo, se consolidó una nueva clase trabajadora urbana que requería de una rápida reconversión laboral. En síntesis, el desarrollo de todo un conjunto de teorías, técnicas e intervenciones prácticas en el campo de la orientación profesional, era canalizadas por un Estado con intenciones planificadoras. Pese el fuerte impulso por parte del Estado, los procesos involucrados en la psicotecnia y orientación profesional permitían lecturas y constelaciones ideológicas bastante complejas. Por lo cual, existían figuras como Claparède y Alfredo Palacios que, enfrentados a la

concepción taylorista, se adherían a ideas de izquierda. El tratado de mayor circulación en el país fue el *Manual de Orientación Profesional*, que otra personalidad de izquierda, Emilio Mira y López, había publicado en 1947 y que en poco menos de un año había agotado su primera edición. Alfredo Palacios, junto a Carlos Jesinghaus y Gregorio Fingermann, fueron referentes en psicofisiología aplicada a la orientación profesional con los primeros estudios sobre la fatiga y accidentes de trabajo. En este escenario, la *orientación profesional* llegó a alcanzar rango constitucional tras la reforma 1949, al ser incorporada en el artículo 37, que consagraba los derechos del trabajador, entre otros, y establecía correlaciones racionales entre la *aptitud* del trabajador y su ocupación, y quedó también presente en los objetivos del 2° Plan Quinquenal (Gallegos, 2005; Klappenbach, 1995c, 2006a, 2018a; Piñeda & Scherman, 2016a, 2016b, 2016c).

Bajo los auspicios y promoción de Erminda Benítez de Lambruschini, en 1947, se fundó la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en Rosario, siendo la misma Erminda Benítez de Lambruschini su primera decana. Al año siguiente los cursos comenzaron a dictarse y para 1949, ya se dictó por primera vez la materia “psicología” (correspondiente a segundo año) y con Franco Lombardi como profesor responsable. Luego se agregaría psicología II (correspondiente a tercer año) y en 1950 se llamó a concurso para cubrir los cargos de profesores adjuntos en “Psicología” I y II. Erminda Benítez de Lambruschini quedó designada en la I y Juan Carlos Calvoso en la II, pero el año siguiente las materias I y II de “psicología” se fusionarían, quedando a cargo el Profesor Calvoso. Erminda Benitez, por su parte, tomaría a su cargo la materia “Psicología Educativa” (Gallegos, 2005).

En La Plata, en 1948, se creaba el *Instituto de Psicología Educacional y Orientación Profesional*, mismo año en que, en San Luis, Plácido Horas organizó el *Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas* sobre las bases del anterior instituto pedagógico, en el cual comenzó a editar a partir de 1951 sus *Anales*. En 1949, en Mendoza, se realizaba el *Primer Congreso Nacional de Filosofía*, organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, con el apoyo del Gobierno Nacional. En dicho congreso, la atención se polarizó entre dos corrientes filosóficas; el existencialismo, discutido por primera vez en un evento filosófico en la Argentina, y el escolasticismo –especialmente en su vertiente tomista. El existencialismo contó con un lugar especial, con la presentación de numerosos trabajos, además de la adhesión de Martín Heidegger. Sin embargo, el tomismo permaneció firme frente a importantes debates. Por otro lado, en el año siguiente, la Universidad Nacional de Tucumán organizaba la carrera de Psicotécnico y Orientador Profesional, bajo la dirección de Benjamín Aybar. Para ese entonces también contaba con el Instituto de Ciencias de la Educación (Gallegos, 2005; Horas, 1959-1961; Klappenbach, 1995c, 2006a, 2018a; Piñeda, 2003).

Para 1951, se creaba el *Gabinete de Psicotecnia*, en Paraná, y al año siguiente, la Universidad Nacional de Cuyo organizaba en San Luis la *Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional*, que dependía conjuntamente de la Universidad y del Gobierno provincial y era dirigida por Plácido Horas (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006a, 2018a). Entre sus finalidades se ocupaba del “asesoramiento en la enseñanza de niños infradotado”; “diagnóstico y asistencia psicopedagógica de los pupilos dependientes de la Dirección de Menores”; “exámenes y consejos de orientación y capacitación profesional tanto en el estudio

de las aptitudes como en lo referente al ajuste de la personalidad al trabajo”; “examinar psicotécnicamente a los aspirantes a Becas ofrecidas por la Provincia”; “formar el personal técnico especializado en las tareas antedichas” (Universidad Nacional de Cuyo-Provincia de San Luis. Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, 1952, citado en Klappenbach, 2006a, p. 136). En San Luis la orientación profesional aparecía más relacionada con el ámbito de la educación, que se encontraba íntimamente emparentado con el del trabajo, por lo cual Horas, percibía como uno de los fines del *Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, “considerar los problemas de la *orientación profesional* a través de sus distintos aspectos y de acuerdo a las necesidades del medio cuyano” (Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias de la Educación, 1948, p. 23, citado en Klappenbach, 2006a, p.137).

El agitado 1953, contaría con la creación de una *Especialización en Psicología*, en la Universidad Nacional de Cuyo, en San Luis, bajo los auspicios de Horas. Además, la Universidad del Litoral, originaba en Rosario la Carrera de Asistente en Psicotécnica, bajo la dirección de Ermindia Benítez de Lambruschini. Ambas se diferenciaban de experiencias previas, como por ejemplo la carrera que desde mediados de los veinte formaba consejeros en psicotécnica y orientación profesional en el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, pues se instituyeron en universidades nacionales. No obstante, quedaron eclipsadas con el congreso de Tucumán y la propuesta de creación de carreras de Psicología. Pero fue gracias a todas estas fundaciones y las propuestas de formación sistemática señaladas, que hacen con que cada vez más cobrara sentido la instauración universitaria de las carreras de psicología, siendo marcos insoslayables al efecto

institucionalizador de la psicología como carrera (Gallegos, 2005; Klappenbach, 1995c, 2006a; Piñeda, 2003).

Es con este contexto institucional favorable que, en 1954, se realizó en Tucumán el *Primer Congreso Argentino de Psicología*, donde se cristalizó el pensamiento argentino en torno al problema de la psicología que ya se había abordado en cierta medida en el congreso de filosofía de 1949. En este congreso de Tucumán se propuso específicamente la transformación de la carrera de Psicotécnico y Orientador Profesional de la Universidad Nacional de Tucumán, en una carrera de Psicología y se recomendó la creación de *carreras de psicólogo*, en las universidades nacionales. Pueden señalarse las similitudes y continuidades entre los diseños curriculares de la Licenciatura en Psicotecnia y Orientación Profesional y algunas de las carreras de Psicología como la de Tucumán y la de San Luis. En vista de los ejes temáticos y las presentaciones esgrimidas en el congreso, no es ilógico suponer que aquel encuentro no solo representaría el impulso para la creación de las carreras de psicología, sino que, además, serviría de marco epistémico sobre el que se apoyarían las diversas orientaciones curriculares en el país. Con la recomendación de la creación de las carreras, este congreso cobró una significativa relevancia para la institucionalización del saber psicológico, direccionando a diferenciarse la psicología de la medicina y la filosofía (Gallegos, 2005; Klappenbach, 1995c, 2006a; Piñeda, 2003).

Según lo expone Miguel Gallegos (2005), las áreas temáticas del referido congreso fueron:

- I. Problemas históricos y epistemológicos de la Psicología. II. Psicología general: a) Problemas metodológicos y de precisión terminológica; b)

Orientaciones de la psicología; c) Estructura de la psique y sus funciones.

III. Psicología especial: a) Psicología genética y comparada; b) *Psicología diferencial, caracterológica y de la personalidad; psicología evolutiva del niño y del adolescente*. IV. Psicología social y del arte. V. Técnicas psicológica de exploración: a) *Psicoestadística*; b) *Test psicométricos y proyectivos*. VI. Aplicaciones educacionales: a) *Psicología del educando y del educador*; b) *Higiene escolar*; c) *Educación diferencial y orientación vocacional*. VII. Aplicaciones médicas; a) Relaciones de la psicología con la medicina; b) Técnicas de exploración y contribuciones psicológicas a las especialidades médicas; c) *Psicopatología e higiene mental*. VIII. Aplicaciones forenses y militares: a) Psicología jurídica; b) *Psicología del delincuente*; c) *Reeducación de menores delincuentes*; d) Psicología militar; e) Aplicaciones específicas a las fuerzas armadas. IX. Aplicaciones económicas: a) Psicología y economía; b) Profesiografía, selección y orientación profesional; c) Ergología e higiene fabril. X. Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en nuestro país: a) La enseñanza y la investigación de la psicología en la Argentina; b) Formación de psicólogo profesional. (p. 645, los grifos me pertenecen)

Cabe observar que de los 10 ejes temáticos señalados 3 presentaban temáticas con estrecha relación con la educación, especialmente porque la creación de las carreras de licenciatura en Psicología respondía a la necesidad de una nueva figura profesional, capaz de intervenir ante las nuevas demandas de este campo y del trabajo. Los problemas creados por las grandes industrias, el estudio de los grupos minoritarios, las tensiones raciales, las discriminaciones religiosas, la

higiene y terapéutica de los trastornos mentales, las malas adaptaciones al medio, los problemas conectados con la distribución inteligente del personal civil y militar y en tiempos de guerra, entre otras problemáticas, exigían nuevas orientaciones en materia de educación y demandaban conocimientos del campo psicológico. Durante un contexto sociopolítico, orientado por la búsqueda de las diferencias individuales, pensado para direccionar el mejoramiento del rendimiento escolar y a la necesidad de brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esto desde un nuevo imperativo de obtener la mejor adecuación del individuo al medio respetando la existencia de diferencias individuales y de ciertos derechos inalienables que pertenecen a cada persona en condición de tal, como lo planteaba uno de los importantes doctores en psicología de la época, Horacio Rimoldi. Rimoldi obtuvo su PhD en Estados Unidos, y había dirigido desde 1942 un *Instituto de Psicología Experimental* en la Universidad de Cuyo, en Mendoza, donde por primera vez en el país se intentó estandarizar localmente el test de inteligencia de Raven, además allí también realizaba estudios sobre la fatiga (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006a).

Como podemos observar en todo lo expuesto, en la década de 1950, se desarrolló el auge de la psicología *aplicada* fundándose en todo el país gran cantidad de instituciones que realizaban tareas relacionadas con la educación, la medicina, el trabajo, la antropología, etc. En ese entonces fueron creadas las primeras carreras de psicología, en un ambiente volcado hacia una actividad aplicada. Probable razón por lo que diversos planes de estudio proponían como alternativas especializaciones, sin planes de investigación básica bien organizados y estructurados. La creación de las carreras se dio principalmente entre 1954-1959, cuando comenzaron a organizarse las carreras de Psicología en las de Rosario, con

dependencia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) (1955), la de Buenos Aires (UBA) (1957) Córdoba (UNC), La Plata (UNLP) y Cuyo (UNC, con sede en San Luis) todas en 1958, Tucumán (UNT) (1959) y Mar del Plata (UNMP) (1966), además a partir de 1959, también se crearía las primeras universidades privadas del país.

Una situación parecida se venía produciendo en otros países de América Latina que ya tenían los primeros programas de formación universitaria en psicología: Chile (1946), Colombia (1947), y poco tiempo después de Argentina, Perú (1955), Venezuela (1956) y Brasil (1962) (Gallegos, 2005; Klappenbach, 1995c, 2006a; Papini & Mustaca, 1979).

La primera carrera creada en el país fue la de la Universidad del Litoral, en Rosario, donde en mayo de 1954, con gran impulso por parte de Erminda Benítez de Lambruschini se fundó el *Instituto de Psicología*. Para el fin de este mismo año, el Instituto eleva al Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación el proyecto de creación de la Carrera de Psicólogo, elaborado por Erminda Benítez de Lambruschini, Carlos Lambruschini y Armando Asti Vera. El Honorable Consejo Universitario, a mediados de 1955, aprobó la Carrera de Psicólogo, que se cursaba en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en Rosario. Esto ocurrió en medio de una crisis de inestabilidad política en Argentina, culminando en el golpe militar que se autodenominaba “Revolución Libertadora”, en septiembre de ese mismo año (Gallegos, 2005). En palabras del investigador Miguel Gallegos (2005):

La emergencia de este golpe se sostendría en el borramiento y la represión de todo lo precedente. Tanto es así que, luego del derrocamiento del gobierno peronista, en Rosario hacia el mes de diciembre –tras la intervención de la Universidad– se anuncia la designación de una comisión para “reestructurar” el plan de estudios de la carrera de psicólogo. El resultado de la comisión derivó en la aprobación de un nuevo Plan de Estudios, el 16 de enero de 1956. Curiosamente, en el acta resolutive se hace mención en el artículo 1º a la carrera de Auxiliar de Psicotecnia creada el 29 de abril de 1953, la cual queda sin efecto; mientras que en el artículo 2º se aprueba el proyecto elevado por la comisión, que consiste en: Auxiliar de Psicología al completar tres años de estudios; Psicólogo al consumir cuatro años de estudios y Doctor en Psicología al terminar cinco años de estudios, previa tesis (trabajo de investigación original). La inusual curiosidad radica en que no se hace mención a la resolución del 6 de abril de 1955 en donde ya constaba la creación de la carrera, con lo cual se deja traslucir el clima político-institucional del momento. Además, en el acta de conformación de la Comisión se habla de “reestructurar” y luego en el acta resolutive aparece la categoría de “creación”. Al margen de las incongruencias de las actas referidas, este acontecimiento devino en Rosario en el efectivo comienzo de la institucionalización universitaria de la psicología. (p.650)

De este modo, con la interrupción provocada por el golpe militar, la nueva fundación o la refundación se transformó para muchos en el verdadero comienzo, pese a que la carrera ya se había fundado el año anterior (Gallegos, 2005).

Por su parte, en San Luis, en 1958, se reestructuró la Facultad de Ciencias de la Educación, creando la Escuela de Psicología y Pedagogía, incorporada al Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. En el seno de esta Facultad se podía obtener el título de Profesor en Psicología y Pedagogía, pudiendo optar por la Licenciatura, y más adelante por el Doctorado en Psicología (Klappenbach, 2006a; Piñeda, 2003; Piñeda & Scherman, 2016a).

Finalmente, cabe destacar que, el paulatino reemplazo de los instrumentos de laboratorio por los tests mentales, difundidos durante el proceso de industrialización en el período de auge de la psicotecnia y la orientación profesional, sumado al clima de entreguerras, privilegió el avance de una cultura humanista. Esto, específicamente en el campo psicológico, se inclinó por explicaciones de tipo antropológico-filosóficas que proporcionaban una visión más holística del hombre que aquellas fundadas en experimentos de laboratorio que se vieron limitados. Aunque podemos recatar algunas experiencias vinculadas a los laboratorios. Entre ellas, las llevadas a cabo, alrededor de 1959, en la Cátedra de Psicología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Plata, por Rubén Córscico y Nelly Pastoriza, sobre el problema de las enfermedades psiquiátricas en relación con las ciencias básicas. También, sobre el problema de las mediciones en los cuadros psiquiátricos, en los que colaboró Nicolás Tavella perteneciente al *Instituto de Psicología Educativa*. O sobre los efectos terapéuticos de los psicofármacos, inquietudes que llevaron a Córscico a integrarse al equipo de trabajo de Eysenk, en 1963, en Inglaterra. Volvió un año más tarde al país y siguiendo desarrollando investigaciones junto a otros investigadores del campo. También cabe mencionar la experiencia del Laboratorio de

Psicofarmacología y Neuropsiquiatría Experimental, creado en 1960, que dirigió Edmundo Fischer. Allí se investigó la enfermedad mental como producto de diversos trastornos de la actividad metabólica del sistema nervioso, descubriendo correlaciones bioquímicas, en especial en la esquizofrenia y psicosis maníaco-depresivas. La actividad de este grupo dio lugar a la creación de la Sociedad Argentina de Psiquiatría Biológica. Además, en esta misma dirección cabe señalar que el campo de la psicofísica de los sentidos, que había sido tan promisoriamente iniciado, para la década de 1960, solamente se desarrollaba en tres centros: el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales (LIS), Centro de Investigaciones Acústicas y Luminotécnicas (CIAL) y Universidad Nacional de Cuyo/San Luis (UNCY/UNSL), en los cuales era una referencia central Stanley Stevens (Papini & Mustaca, 1979; Piñeda & Scherman, 2016b, 2016c).

Por otro lado, ya lo largo de la década de 50, pero especialmente en la década de 60, emerge una enorme difusión cultural del psicoanálisis que, como teoría, método y práctica, estaba especialmente aplicada al ámbito clínico, pero pretendía ir más allá y aplicarse a todo problema humano, manteniendo su perspectiva clínica en estos otros espacios. En 1957, Arminda Aberastury organizó el Primer Simposio de Psicoanálisis de Niños en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). Las exposiciones fueron publicadas al año siguiente en la *Revista de Psicoanálisis*. Surgió también la primera Escuela para Padres bajo la iniciativa de Eva Giberti, quien, a partir de 1957, comenzó a publicar una columna destinada a la divulgación psicológica sobre la crianza infantil en la revista *La Razón*, práctica que se fue extendiendo a diversas otras revistas como: *Nuestros Hijos*, *Claudia*, *Vosotras*, *Histonium*, y *Damas y Damitas*. La enorme popularidad alcanzada llevó

a la publicación en 1961 de tres volúmenes titulados *Escuela para Padres*. La venta de los volúmenes sigue el mismo camino de gran éxito, llegando a las treinta ediciones, con cinco mil ejemplares cada una. Cabe destacar, que las revistas se direccionaban a las mujeres -revistas femeninas-, y la posición desde la que se enuncia era el denominado del Otro materno. Por otro lado, en los escritos se recupera el modelo de familia tradicional, con el que el lector está familiarizado y en el que se puede reconocer. Sumados sus libros *Escuela para padres* y *Adolescencia y Educación sexual*, llegarían a vender aproximadamente 200.000 ejemplares en la Argentina, algo que expone la popularidad que venía alcanzando este campo de saber desde esta perspectiva teórica (Savio, 2016; Talak et al., 2008).

A modo de conclusión, en este período la psicología de cuño experimental en argentina se vio significativamente limitada por ideales humanistas en el contexto de entreguerras mundiales y crisis políticas locales. En la década del sesenta, la perspectiva vinculada a la orientación profesional y a la psicotecnia, terminó por verse desplazada, debido la caída del modelo de estado planificador al que respondía en gran medida. Así, en plena contraposición a la orientación y el dominio teórico con el que se inauguraron las carreras de psicología, el existencialismo y luego el psicoanálisis prevalecieron como corrientes teóricas dominantes, incidiendo notablemente en la definición del rol del psicólogo por una perspectiva *clínica*, centrada principalmente en las demandas del individuo. Especialmente, se produjo el fenómeno del psicoanálisis en Argentina, que si bien no se expresó con la misma fuerza en los distintos lugares del país, teniendo como las más influenciadas las carreras de Rosario y Buenos Aires, terminaría años más tarde por imponerse como teoría hegemónica, por la gran cantidad de egresados de

las referidas casas de estudio (Fierro, 2018; Fierro & Di Domenico, 2016; Gallegos, 2005; Klappenbach, 1995c, 2006a; Papini & Mustaca, 1979; Piñeda & Scherman, 2016a, 2016b; Savio, 2016; Talak et al., 2008; Vázquez Ferrero, 2016).

Es importante señalar, que a partir del Golpe militar, en un contexto general y progresivo de vaciamiento de la capacidad científica de las universidades, las carreras de psicología carecieron de financiamiento, y los investigadores orientados a las prácticas experimentales se fueron desplazando a institutos de Facultades de Medicina o inclusive Ingeniería donde encontraron esas estructuras ya consolidadas, o a instituciones extra-universitarias, lo que significó aún más pérdida de espacio de la psicología experimental en la formación de los psicólogos. En contrapartida, en 1958 la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), organismo nacional de promoción científica, pese haber contribuido al desarrollo de la ciencia argentina, el impulso a los estudios experimentales en psicología se demoró y fue paulatino, las primeras becas de investigación fueron destinadas a las ciencias exactas, siendo su creación más significativa para la psicología de los próximos períodos (Piñeda & Scherman, 2016a).

Capítulo 2. Antecedentes

Cabe notar que, en Argentina, el área de estudios sobre la historia de la psicología –que incluye trabajos relacionados con la historia del psicoanálisis y la psiquiatría– comenzó a funcionar más sistemáticamente luego del retorno a la democracia en 1984, con la generación de varios equipos de trabajo y diversas producciones, hasta que se institucionaliza definitivamente a partir de la década de 1990 con la convocatoria de los Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, cuya vigencia y periodicidad se mantienen (Gallegos, 2016).

San Luis es una referencia en los estudios en Historia de la Psicología, con producciones científicas reconocidas nacional e internacionalmente. Aportando a estudios de este campo de saber desde una Historia de la Psicología local, nacional e internacional, especialmente, latinoamericana. No obstante, las investigaciones referentes específicamente a la interrelación dialéctica entre Psicología y Educación no se presentan como un campo de investigación exhaustivo en esta región.

Esta afirmación se basa en una búsqueda sistemática (Guirao Goris, 2015) de los estudios historiográficos de la Psicología en Argentina en buscadores de acceso libre. Para tal labor, se revisaron los reconocidos sitios académicos: Redalyc, Sielo y en el Google Académico. La búsqueda fue realizada, teniendo como corte hasta el año 2019, con las palabras claves: *Historia, Psicología, Argentina*. Como resultado, fue posible tener acceso a aproximadamente 300 producciones científicas, seleccionadas por pertenecer específicamente al campo de Historia de la Psicología, estas compuestas por: artículos completos, resúmenes de

investigación, manuscritos referentes a tesis, resúmenes de presentaciones en congresos, simposios, encuentros y otros.

No obstante, este vasto universo de producción, aunque represente muy bien el panorama general de la Historia de la Psicología en Argentina y su calidad, permitió observar que la intersección entre educación y psicología aún presenta espacios vacantes. Un análisis atento a las investigaciones relevadas permite observar que un campo vinculado con la educación ampliamente estudiado es la enseñanza de la psicología hacia psicólogos, tales como los estudios de Fierro (2018), Fierro & Di Domenico (2016), Gonzalez (2015), Vázquez Ferrero (2016), Vecchiarelli (2009), entre otros, especialmente, realizados por medio de la investigación de los planes de estudio. Si bien, estos presentan una esfera de estudio vinculado con la Educación tiene su interés, si no de manera unidireccional, claramente más volcado hacia la Psicología.

Por otro lado, cuando analizamos la producción que aborda específicamente la Historia de la Psicología en San Luis, es posible observar que en la misma no hay escritos delimitados sobre la psicología en la Educación. No obstante, son diversos los artículos generales que abordan algunos aspectos vinculados con este campo, a los cuales podemos destacar, Calabresi (2008), Calabresi & Polanco (2011), Klappenbach (1995a, 1995b, 2006b, 2011), M. Muñoz (2007, 2008), M. Muñoz, Klappenbach & Piñeda (2013), Piñeda (2006, 2009, 2010, 2018), Polanco & Calabresi (2009), entre otros. Se extendemos esa búsqueda hacia al ámbito nacional, es posible rescatar los estudios de Benitez & Abraham (2017), Briolotti (2014, 2016), Briolotti et al. (2018), Diamant (2009), Gallegos (2005, 2006, 2016), Gallegos & Berra (2012), Gez (2009), Molinari et al. (2019), Piñeda & Scherman

(2016a), Ribeiro (2015), Rojas Breu (2009), Roseli (2016), Savio (2016), Talak (2016, s/f), entre otros.

Cuando se analiza desde la Educación, el escenario es muy similar, son diversas las investigaciones que abordan temas vinculados con la Psicología, tanto en el ámbito local como nacional, de los cuales podemos destacar Alliaud & Duschatzky (1992), Auderut (2017), Auderut, Domeniconi, Samper & Pereira (2007), Auderut, Domeniconi, Samper & Pereira (2017), Domeniconi (2017), Domeniconi, Ibaceta & Auderut (2017), Günter Ibach et al. (2017), Menéndez (1997), Migliozi (2002), Orellano (2017), Puiggros (1996, 2003), entre otros. No obstante, y aun cuando a nivel nacional se viene incrementado el interés entre los historiadores de la educación por el tema, tampoco se pudo encontrar estudios sistemáticos referentes a articulación entre estos dos campos de saber en el contexto sanluiseño.

De este modo, es posible observar que el presente trabajo, posee bases sólidas de referentes de destacada relevancia en el universo de las investigaciones en historia de la psicología, al tiempo que permite un espacio relevante de profundización en el tema con una gran posibilidad de presentar resultados novedosos para este campo de saber.

Esto permitió observar que en este campo de investigación específico existen apenas investigaciones más generales. Considerando que este breve relevamiento de ninguna manera significa un agotamiento de la producción científica en el área desde que es cuasi imposible tener acceso a todas las tesis que todavía no se presentan publicadas o bien de los libros que por allí están publicados, pero que no se reflejan en las bases de datos, creemos que, de cualquier forma, este

breve relevamiento es representativo de la novedad del tema en el campo de las investigaciones historiográficas, en la medida que se propone a investigar en sus especificidades, de manera enfocada, la relación dialéctica entre la Educación y la Psicología, en el período estudiado. Nos interesaba, entonces, analizar como desde el modelo psicotécnico y de orientación profesional, qué miradas existían de la psicología para la educación, si otros conocimientos de la psicología hacían parte del campo educativo de la época y de qué manera esto pasaba, así como poder pensar que influyó en el desarrollo de nuestra ciencia tuvo esta proximidad con la educación y con la pedagogía.

En los apartados a seguir recopilamos algunos hallazgos ya desarrollados por estas investigaciones que nos preceden y que contribuyen para poder comprender el panorama general en que se desarrolla la articulación entre la psicología y la educación.

2.1. Período de la psicología clínica, experimental y social en el inicio del siglo (1895-1916)

Los estudios que anteceden a esta investigación apuntan a que la Psicología tuvo en sus orígenes un desarrollo dialéctico con diversos otros campos de saberes (Gallegos, 2005; Gotthelf, 1969a, 1969b; Klappenbach, 2006a; Piñeda, 2006, 2010). Los estudios en los que vamos centrarnos en este capítulo, abordan temáticas que nos permiten observar específicamente la relación entre la psicología y la educación, por medio de las problemáticas pedagógicas, atravesadas además por la medicina y lo legal por medio del higienismo y asistencialismo (Benitez & Abraham, 2017; Briolotti, 2016; Briolotti et al., 2018; Talak, 2002, 2005, 2008,

2014). Ana Talak (2005), expresa concisamente estas relaciones del siguiente modo:

Un aspecto central en la producción de conocimiento en las disciplinas psi ha sido, por un lado, los cruces disciplinares, no solo entre la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis, sino también con otras disciplinas y prácticas profesionales, como la educación, la medicina, la criminología y las prácticas judiciales, la sociología, la antropología, entre otras. En Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, se desarrolló un estudio específicamente psicológico del niño, que se vinculó a diversas prácticas de intervención sobre la niñez y a tres campos disciplinares fundamentales: la educación, la criminología y la clínica psicopatológica. (p. 306)

Para comprender la dialéctica entre psicología y educación es importante entender que el territorio que finalmente se conocería hoy como Argentina, declaró su independencia a principios del siglo XIX, por lo que tenía como principal problemática ser un Estado-Nación Moderno con *unidad social*. Otros países con un sistema político nuevo contaban, desde lo cultural, con una larga historia, y desde las concepciones biológicas, con una *raza pura*, que les permitía fácilmente ese sentimiento de unidad. Por su lado, en este territorio de demarcación reciente, coexistían diversas poblaciones y culturas con historias disímiles y gran diversidad de mezclas, donde, para fines del siglo XIX, casi 300.000 inmigrantes entraban anualmente en la República Argentina. Pensar una unidad social en este panorama era mucho más complejo (Benitez & Abraham, 2017; Galasso, 2000).

Los inmigrantes eran percibidos de manera paradójica, por un lado, desde una valorización del blanco europeo, pero por otro con actitudes xenófobas. Esta

percepción negativa estaba presente debido a problemas sanitarios en resultado de la imposibilidad de acompañar el crecimiento urbano que había eclosionado en diversas epidemias, que influyeron en la representación social positiva del inmigrante. Además, algunos grupos permanecían con sus cuerpos racializados (Daniela Catrileo citado en, Vera, 2019), especialmente las personas de tez oscura, tanto de origen africano, como las aborígenes argentinas, que pasaban a ser identificadas como pertenecientes a “las razas menos evolucionadas” (Talak, 2004).

La noción de *raza* era utilizada para pensar el pasado y la posibilidad de futuro de las Naciones. Argentina, entonces, se enfrentaba con discursos que, desde un ideal racial, apuntaban a un futuro contaminado por la degeneración de la “mezcla de razas” por la inmigración, conjuntamente con el riesgo de la degeneración por causa de la “raza indígena”. Esto era considerado delito biológico y moral, que iba en contra de la ley natural y social, además de implicar en una degradación mental generalizada. Discursos emitidos a través del traslado de los conocimientos desarrollados desde la microbiología, que se fundamentaban en un enfoque biologicista y monocausal, para pensar las problemáticas políticas y sociales. De este modo, los discursos más fatalistas apuntaban a que las deficiencias políticas y sociales que se enfrentaba Argentina eran justificadas, como resultado de la constitución hereditaria de su población devenida de una composición racial con propensiones degenerativas (Talak, 2004, 2006).

No obstante, este discurso no podría ser adoptado por implicar al fin y al cabo tener que aceptar la completa imposibilidad de la propia existencia de la Nación condenada tarde o temprano a la degeneración. Por eso, el discurso biologicista no fue de todo descartado, pero fue matizado, asumiéndose otras

perspectivas, que reconocían esta propensión degenerativa, pero presentaban alternativas esperanzadoras, dislocando el problema hacia los términos de cuál era la mezcla más adecuada. Las esperanzas eran puestas, por un lado, en la mejora de la raza por intermedio de la inmigración blanca europea considerada superior y, por otro, por medio de la *Educación Patriótica*. La definición de la nacionalidad era vinculada a la formación de una *raza argentina*, pero que no se lograría únicamente por la simple mezcla y reproducción biológica, era fundamental también la regulación estatal de las políticas sanitarias y educacionales. Por medio de la educación se podría desarrollar el *ser nacional argentino*, y eso sumado a la mezcla adecuada, posibilitarían que se llegara a la *raza blanca argentina* superior y estable (Talak, 2004).

Consolidando la identidad nacional en los niños se buscaba influir también sobre sus familias y sostener el orden social. A partir de la obligatoriedad de la enseñanza primaria establecida por la Ley 1420, se instauraba una cultura pedagógica normalista con fines homogeneizadores, que se caracterizó por planificar la enseñanza y el aprendizaje a partir del conocimiento científico, afín de dar cuenta de las clases conformadas por una población diversa con gran hibridización cultural. La psicología surgió y empezó a desarrollarse como parte de este conocimiento científico. La posibilidad de integración de los extranjeros, que había sido puesta en duda, quedaba posible, pero restringida a un proceso de homogeneización cultural (Benitez & Abraham, 2017; Talak, 2004, 2005, 2008).

Afín de construir una identidad nacional y el espíritu patriótico, se constituyeron como ejes curriculares las asignaturas de historia, geografía y el estudio de la lengua castellana. Respondiendo a esta demanda, una de las

publicaciones de mayor influencia en la época fue la revista estatal *El Monitor de la Educación Común* (1881-1949), fundada por Domingo F. Sarmiento (1811-1888), dirigida a educadores y profesionales y cuya finalidad era establecer los lineamientos básicos del trabajo educativo. Esta publicación favoreció el desarrollo de la psicología divulgando teorías que incidieron en la puesta en práctica de estrategias educativas. Al mismo tiempo, respondiendo a las demandas sanitarias, se crearon disciplinas de higiene escolar en las carreras de formación de profesores, como en el Sector Pedagógico de la UNLP, además de la institución escolar tener entre sus funciones la vigilancia sobre la salud de los estudiantes (Benitez & Abraham, 2017; Talak, 2018).

El problema paradójico que se enfrentaba Argentina de su *unidad social* obligaba que se la pensara de manera distinta de lo que planteaba la posición spenceriana, puramente biologicista. Las propuestas del pedagogo alemán Herbart, para quien no podía diferenciarse una educación moral y una intelectual, ayudaba a pensar en un modelo de enseñanza no de transmisión de conocimiento enciclopédico, sino educando el carácter del alumno. Posibilitando fundamentar teóricamente el proyecto de la *Educación Patriótica*. En el sentido que planteaba Carlos Octavio Bunge desde un recuerdo de un pasado común y la esperanza de un futuro común, con el vínculo supremo de la nacionalidad uniendo a los ciudadanos. Si bien este vínculo era entendido como producto de fenómenos naturales, podían ser educados dentro de la *Educación Patriótica*. De este modo la posibilidad de educar al carácter resultaba en la posibilidad de educar hacia la identidad nacional, a través de un docente de fuerte carácter capaz de forjar la personalidad del alumno. Como lo expresan Benitez & Abraham (2017), “En ese sentido, es notoria la

influencia de las ideas de Herbart, en la propuesta de Bunge, ya que la misma trata menos de introducir conocimientos en los alumnos que de forjar el espíritu a través de ellos, en este caso el espíritu nacional” (p.23).

La psicología pedagógica habría usado, entonces, bases heterogéneas para pensar formas de intervenir sobre la sociedad, desde la perspectiva spenceriana, basada en los criterios utilitaristas, así como, las profusas referencias a la obra de Herbart. Se configuró un proceso de recepción, circulación y utilización de saberes que distaban de ser uniformes. Por lo tanto, la *Educación Patriótica* implementada tuvo entre sus fundamentos teóricos multiplicidad de referencias al evolucionismo, pero con ciertas críticas a los desarrollos de Spencer, y algunas aproximaciones del modelo pedagógico de la instrucción de Herbart. Así, la cultura científica en la que se desarrollaba la psicología pedagógica presentaba ciertas tensiones al interior del campo que remiten tanto al positivismo alemán como las ideas de Spencer (Benitez & Abraham, 2017).

La psicología era entendida como una herramienta conceptual y técnica para poder intervenir en la sociedad. Su cometido era responder a la demanda de hacer de la Argentina un Estado-Nación moderno, guiándose por el imperativo positivista de orden y progreso. Para ello, desarrolló conocimientos que permitieran comprender y ordenar las problemáticas de determinados grupos y modeló soluciones científicamente fundamentadas para actuar sobre estas y permitir el advenimiento del progreso. Como el espacio privilegiado para poner en marcha la estrategia civilizadora era la escuela primaria y su extensión a lo largo y ancho del país, el interés estaba puesto en aplicar una pedagogía científica en el sistema público de enseñanza. Hecho que privilegió el estudio de los alumnos, como sujetos

de aprendizaje, a los cuales era fundamental conocer científicamente para poder proponer las correspondientes intervenciones y directrices. Por lo cual, con los laboratorios fundados por Mercante surgieron los primeros estudios psicológicos con niños, primero, y luego con adolescentes (Benitez & Parellada, 2017; Talak, 2005, 2008, 2018).

La Universidad de la Plata, especialmente a partir de la figura de Víctor Mercante, construía a la disciplina de la Psicología desde criterios epistémicos directamente vinculados a dimensiones sociopolíticas, que direccionaron la psicología hacia al universo educacional y pedagógico. El niño fue, a partir de los estudios psicológicos, definido desde su lugar institucional, por lo cual la *psicología evolutiva* desarrollada fue una *psicología del alumno*. Como el interés de la investigación empírica apuntaba al conocimiento de grupos sobre los que se iba a intervenir pedagógicamente, ganaba importancia la elaboración de clasificaciones de estos grupos y no del niño individualmente. Por lo cual se hacía necesario una población para las investigaciones, las cuales pasaron a ser realizadas en las aulas, donde, se desarrollaban los estudios empíricos locales que sentarían las bases de la *pedagogía científica argentina* (Talak, 2005, 2007b, 2008, 2014, 2018). En palabras de la propia investigadora Ana Talak (2008):

Los estudios estadísticos requerían la utilización de grandes cantidades de sujetos [...] era necesario salir del laboratorio de psicología experimental, en el cual se podían estudiar pocos sujetos [...] La escuela, el aula, se convirtieron en el nuevo laboratorio de la psicología evolutiva, y los maestros en los nuevos psicólogos infantiles. Se usaron instrumentos de medición más sencillos (reloj casero, cartón impreso, cronógrafo, tests) y la

técnica de la encuesta. Los llamados “tests psicopedagógicos” fueron los más usados en el ámbito escolar, para determinar capacidades de memoria (auditiva, visual, verbal y numérica, etc.), de los sentidos, el tiempo en la resolución de problemas, la fatiga intelectual, etc. Estas mediciones psicológicas eran acompañadas de mediciones antropométricas, destinadas a establecer medias poblacionales y correlaciones con las mediciones psicológicas obtenidas. (p. 343)

Las investigaciones buscaban establecer las medias estadísticas que determinarían, por medio del saber psicológico científico, la normalidad y la anormalidad a partir de los diferentes niveles encontrados. El método psicoestadístico se convirtió en la herramienta fundamental de la investigación, y los resultados de correlación entre variables fueron interpretados como de causa y efecto. Esto llevaba a una naturalización de las diferencias humanas clasificadas como normales y anormales y atribuidas a lo biológico, lo que dio lugar a la Psicología Evolutiva. Este saber pasó a construir la norma del desarrollo esperable, indicadores tanto del período vital -niñez, adolescencia y adultez-, como de las cuestiones de género, desde una división binaria de hombres y mujeres. La psicología evolutiva se veía nutrida por estas investigaciones que siempre presentaban resultados acompañados de sugerencias pedagógicas, didácticas y/o de higiene escolar, y los conocimientos trasladados a la psicopedagogía entendida sobre todo como una disciplina de carácter aplicado. El ambiente escolar también fue naturalizado, analizando comparativamente determinadas aptitudes antes y después de la realización de ejercicios de aprendizaje, para observar cuánto y cómo la educación sistemática podría influir en la naturaleza (Talak, 2007a, 2018).

La psicología evolutiva se tuvo que ocupar también de las anomalías del desarrollo evolutivo, que quedaban diagnosticadas. No obstante, para este período la relación con las anomalías no se daba desde un interés puramente clínico, sino en relación con problemas educativos, por lo cual estaba incluida la indisciplina, la educación de los anormales y cuestiones criminológicas. Tanto la delincuencia infantil, como la indisciplina escolar, eran vistas como desviaciones de la norma evolutiva, ya que suponían una patología. El problema de la inteligencia, también era percibido como un elemento central que podía señalar el progreso o la degeneración de una sociedad, girando en torno al problema del retraso mental y de los talentos excepcionales. Esta lectura tornaba a la norma establecida por la media estadística como natural a la evolución adaptada dentro del medio escolar, siendo establecida a partir de la naturalización del niño alumno, estableciendo sus múltiples variantes – niño normal, retrasado o dotado de una inteligencia superior (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019; Talak, 2008, 2014). En 1915 es presentado al *Consejo Nacional de Educación* el proyecto de los doctores Horacio G. Pinero, José Ingenieros y Luis Morzone sobre los métodos de instrucción especiales para los niños retardados (Gotthelf, 1969a, 1969b).

Cabe destacar que la adaptación o desadaptación que determinaba la normalidad o anormalidad estaban establecidas en base en las conductas útiles y aquellas que no lo eran. Específicamente, considerándolas en función de si respondían o no al proyecto político de control social. Se entendía a la adaptación de los seres vivos al medio en la lucha por la supervivencia, como el principio regulador de todas sus funciones vitales, debido a la importancia puesta en la herencia y la selección natural. Desde esta lectura biológica, la anormalidad era

entendida y comprendida como una degeneración, cuya etiología quedaba confusamente determinada, y podía ser hereditaria, proveniente de las psicopatías y del alcoholismo de los padres, de la mezcla de razas, etc. Pero, también podrían ser degeneraciones adquiridas, como haber sufrido en su primera infancia trastornos cerebrales debido a traumatismos, afecciones febriles, infecciosas, fuertes impresiones nerviosas, o producto o causa de ciertas costumbres sociales viciosas desde el alcoholismo, la delincuencia, la promiscuidad y la sífilis, hasta las ideas anarquistas, etc. También las degeneraciones adquiridas eran entendidas desde esta mirada naturalista, en la medida en que pasarían a ser transmitidas a las próximas generaciones. Se concebía posible transmitir de forma hereditaria las taras y degeneraciones, como las modificaciones deseables desde la intervención pedagógica, por medio de una educación que actuara en la dirección de homogenizar y aproximar a la norma; de allí que el interés en las anomalías no era puramente clínico (Benitez & Abraham, 2017; Talak, 2004, 2006; Talak, Scholten, Macchioli, Del Cueto & Chayo, 2005).

Las posibilidades educacionales se daban porque los factores determinantes pasaban por la herencia y por las influencias ambientales, en función de la concepción evolucionista que se había desarrollado en el país que incluía entre sus categorías interpretativas la herencia de las modificaciones adquiridas. Lo que respondía a la paradoja con la que se enfrentaba Argentina para constituirse como Nación, y a poder justificar las desigualdades sociales. Coexistirían, así, las ideas biologicistas y deterministas y las concepciones y prácticas interventoras. Así se podía educar el *ser nacional* y realizar la profilaxis, al mismo tiempo que interpretar

las diferencias de clases o grupos sociales como diferencias entre *razas* inferiores y superiores (Talak, 2004).

En este sentido, la profilaxis respondía a la creciente preocupación de los intelectuales argentinos, especialmente de los médicos - que componían gran parte de las cátedras universitarias y del sector político y dirigente en activa relación con el Estado-, por temas como la urbanización, los procesos migratorios, las condiciones habitacionales y los cambios de las condiciones laborales de la población, que se relacionaba íntimamente con las problemáticas de delincuencia. La profilaxis permitía intervenir sobre los hábitos interpretados como perjudiciales a la salud individual y consecuentemente de la sociedad, tales como el alcoholismo y la sexualidad promiscua (asociada a la transmisión de enfermedades, especialmente de la sífilis), así como la homosexualidad y la prostitución, que eran asociadas muchas veces con la delincuencia, incluso con encarcelaciones por prevención. Esos hábitos eran considerados como las causas principales de la herencia morbosa y degenerada. Por su parte, el desarrollo “normal” suponía un tipo de evolución dirigida orgánicamente, que el medio no hacía sino favorecer. Por el contrario, el desarrollo “anormal” exigía acciones profilácticas, al poder ser un factor de propagación de la anormalidad, lo que representaba un tipo de “peligrosidad” contra la especie por medio de la degeneración. Por eso, tenía su tratamiento y asistencia justificados a partir del peligro que representaba su reproducción (Talak, 2004, 2005, 2006, 2010; Talak et al., 2008; Talak et al., 2005).

La educación dentro de este proyecto era entendida desde el carácter utilitarista, desde una visión optimista proveniente de la combinación de la creencia en el paralelismo filogenético y ontogenético con la creencia en la herencia de las

modificaciones adquiridas. “En este contexto, toda intervención educadora era vista como una intervención de carácter psicológico, ya que incidía sobre los procesos de conocimiento, el desarrollo de aptitudes y de comportamiento. La pedagogía debía encaminar ese desarrollo o bien corregir sus desviaciones” (Talak, 2008, p.342). La escuela era entonces percibida con las herramientas más sólidas y sistemáticas para promover el mejor desarrollo hacia la adultez, conteniendo los instintos y corrigiendo las desviaciones, disciplinando el carácter y la moral, los afectos y la razón (Benitez & Abraham, 2017; Talak, 2014).

La intervención sobre la anormalidad infantil, entonces, respondía a una cuestión de profilaxis, buscando proteger a los niños normales de la influencia negativa de la anormalidad. Y al proteger a los niños anormales, también se protegía a la sociedad misma, pues se entendía que podían ser iniciados fácilmente en el delito. Por tal motivo, de la mano de la pedagogía normalista se desarrollaron políticas de minoridad destinadas a “proteger” a los niños marginados, también en función de un clima internacional de época en torno a la protección de la niñez (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Rollet, 2001; Talak, 2004, 2005, 2010; Talak et al., 2008; Talak et al., 2005).

La profilaxis estaba más cercana al imperativo positivista *de progreso*, mientras el establecimiento de la normalidad y anormalidad lo estaba del imperativo de *orden*. Se justificaba ese orden por medio del uso de conceptos y técnicas científicas con valor de verdad, univocidad e irrefutabilidad, depurando los conceptos y categorías de cualquier atisbo valorativo que pudieran conllevar. Se buscaba legitimar científicamente el conocimiento psicológico de la sociedad y el

lugar que los diferentes integrantes ocupaban y deberían ocupar en ella (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019; Talak, 2014).

En este sentido, la sociedad quedaba bajo verdades “naturales” absolutas que la ordenarían y permitirían así el progreso. Estas verdades ordenadoras se originaron más cerca de la medicina y del ámbito jurídico, pero fueron reproducidas por la psicología. Entre ellas, habría que mencionar al menos las siguientes: a) las cuestiones de clase y *raza*; y b) la idea de una familia nuclear, con la madre ocupando el rol doméstico y de cuidadora, y el padre el rol de trabajador proveedor. Ello a su vez determinaba otras tres verdades ordenadoras: 1) la heterosexualidad; 2) la mujer con determinadas características vinculadas al femenino; y 3) el varón en función del ideal de masculinidad de la época, lo que limitaba los lugares sociales a roles específicos de género (Benitez & Abraham, 2017; Talak, 2018).

Pormenorizando cada una de estas verdades normalizadoras y ordenadoras, primeramente sobre las cuestiones de clase, es posible rescatar que la psicología del adolescente, aunque observaba características generales, intentaba detectar aquellos que podrían formar parte de las élites políticas e intelectuales, a las cuales estaban destinados los colegios nacionales. Autores del campo de la psicología como Victor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo Calcagno, entre otros, sostenían la teoría de una diferencia biológica de base entre los individuos que justificaría que solo algunos estudiantes -los superiores- podrían llegar acceder a los estudios universitarios. Las diferencias de base producían los diferentes lugares que cada uno debería ocupar en el orden social. Con lo cual, se naturalizaba el propio orden social fundamentado en el techo que las diferencias biológicas de base imponían. De modo que, a los hijos de las familias pobres, la Escuela Intermedia apuntaba a dar solamente los

instrumentos necesarios para que pudieran realizar una actividad remunerable, y a los “niños delincuentes” y los “niños abandonados” únicamente se impartía una educación basada en la disciplina, en instituciones apartadas del resto de la vida social, con regímenes carcelarios y hasta impidiéndoles tener una educación como la que se brindaba en las escuelas públicas. Lo que más se podría esperar era convertirlos en un futuro buen trabajador (Talak, 2007b, 2015, 2016; Talak et al., 2008). En palabras de la propia Ana Talak (2016): “Los valores de los órdenes institucionales y sociales vigentes eran naturalizados y no tematizados, y de esta manera eran usados implícitamente para determinar inclusiones o exclusiones dentro del sistema educativo y en relación a las posibilidades de integración social” (p. 20).

Las cuestiones referentes al lugar que cada uno debería ocupar en la sociedad estaban atravesadas por cuestiones de clase, pero también íntimamente vinculadas con la noción de *raza*. En siglos anteriores, desde el discurso religioso, determinados grupos habían sufrido el cuestionamiento de ser poseedores de un alma o no. Este discurso social de base fue naturalizado por el campo científico, y los cuerpos que en otro momento se discutían como sin alma desde lo religioso, pasaron a ser los cuerpos racializados, pertenecientes a las razas menos evolucionadas, y sobre los cuerpos no blancos se estableció la inferioridad (Restrepo & Rojas, 2010). La noción de raza pasó desde los discursos científicos a estar presente de diversas maneras en los modos de abordar las diferencias humanas. A partir de esto, además, sirvió para justificar las desigualdades sociales, desde discursos provenientes de campos intelectuales heterogéneos. Diversos estudios de psicología evolutiva se interesaban en este sentido en establecer el

origen de los padres de los niños, como los dirigidos por Víctor Mercante y Rodolfo Senet, en La Plata (Talak, 2004).

Otra verdad ordenadora, que cumplía el papel de ser un eje central de la sociedad, era: la familia nuclear, con el padre como trabajador y proveedor, la madre circunscrita al ámbito doméstico y los hijos e hijas como alumnos. En este momento, dentro de la familia nuclear, en primer plano se encontraba al niño, pensado como una categoría que podía ser moldeada para construir una sociedad deseable por las clases dirigentes. Como la educación estaba dividida en distintos ámbitos: moral, físico e intelectual, que debían estar en perfecto equilibrio, los dos últimos correspondían principalmente a la escuela, el primer especialmente a la familia, ocupando así un rol también protagónico en el orden social hacia al progreso (Benitez & Abraham, 2017).

La familia era pensada a partir del matrimonio monógamo y heterosexual, por lo cual, la homosexualidad y la promiscuidad estaban percibidas como parte de la degeneración. Los roles sociales estaban pensados desde una perspectiva naturalizada de los géneros, en que cada cual debería cumplir una función en base a esto. Se consideraban los instintos con distintas características en niños y niñas, lo que definía sus identidades. En 1908, por ejemplo, Rodolfo Senet determinaba que solo en los varones se daba el período belicoso, que era parte de su naturaleza y respondía a una base filogenética. Además, Senet presentaba una preocupación debido a que varones *realizaran* juegos propios de niñas, como algo natural, y hubieran sido llamados “mariquitas” en tiempos anteriores. Lo que representaba una disminución notoria de esta tendencia belicosa (instintiva), siendo interpretado de manera negativa como feminización del varón, y se debía al monopolio de la

educación por parte de maestras, lo que tornaba imperioso contratar más maestros varones (Talak et al., 2008).

Por otro lado, el lugar de la mujer vinculado a un ideal de femenino también era visto como natural, principalmente vinculado al ámbito privado. Es importante entender que la naturalización de la mujer se dio con determinadas características que, así como en la cuestión de raza, fueron trasladadas desde un discurso social religioso preexistente, donde la mujer como madre y casta fue naturalizado y apropiado por el discurso científico. Podría de este modo la mujer gestar la raza blanca de la nueva Nación argentina, pero para esto debía ser inmaculada, porque cualquier cosa que se desviase de esto ya era parte de la promiscuidad y representaba un riesgo de degeneración (Talak, 2007a; Talak et al., 2008).

La psicología tiene su historia atravesada por la historia de las mujeres en un doble sentido. Por un lado, porque su discurso científico sobre la mujer fue construido, junto con de otros campos del saber, naturalizando y limitando su lugar social. Y, por otro lado, la exclusión activa de las mujeres del mundo académico resulta un hecho histórico importantísimo para desnaturalizar que en el principio de la Historia de la Psicología estén presentes exclusivamente hombres. Resultado de un hecho histórico político que activamente excluyó a las mujeres de la posibilidad de la enseñanza superior. Las primeras mujeres a llegar superar esta traba para ingresar a este espacio fueron Elida Pazos y Cecilia Grierson, durante la década de 1880. Debieron recurrir a la justicia aun cuando no hubiera ninguna regla escrita que prohibiera el ingreso de las mujeres. Elida se recibió de farmacéutica, pero murió sin llegar a doctorarse, mientras que Cecilia Grierson, terminó siendo la primera mujer que logró obtener el título de Médica en una universidad argentina,

y una de las primeras en Latinoamérica. Tuvo que enfrentarse nuevamente con prolongadas batallas legales para poder ejercer. En este sentido, en los primeros años de desarrollo de la psicología eran raras las mujeres en la enseñanza superior, al paso que los varones ya ocupaban altos puestos académicos y de poder. Cabe destacar que Cecilia Grierson no ha sido destacada en la Historia de la Psicología en Argentina. Sin embargo, en su tesis realizó algunas investigaciones sobre carácter, y en 1891 estableció un consultorio-escuela psicopedagógico para niños con problemas de conducta, fonación y aprendizaje, el mismo año en que Victor Mercante organizaba el primer laboratorio de psicofisiología. Intentó por varias veces ejercer la docencia universitaria, sin éxito en concursos declarados desiertos, ni nunca tuvo la oportunidad de ser Jefe de Sala o Directora de algún hospital, aun con una trayectoria profesional destacada. La misma Cecilia Grierson denunció esa desigualdad en un extenso estudio del Código Civil, en el cual proclamaba que las mujeres casadas tenían el estatus de niños en la Argentina de la época (Binda, Silveira & Krämer, 2010; Palermo, 2006). El poema de Alfonsina Storni (1916) hacía mención a lo que se esperaba de la mujer de la época:

Así somos ¿no es cierto? Ya lo dijo el poeta:
movilidad absurda de *inconsciente coqueta*,
deseamos y gustamos la miel de cada copa
y en el cerebro *habemos un poquito de estopa*

Considerando todo lo expuesto hasta acá, podemos observar que este fue un momento histórico donde las intervenciones sociales se sostuvieron con base en un lenguaje científicista-naturalista, que tenía como conceptos claves: evolución, progreso, orden y normalidad. En este contexto, la Psicología surgió y se desarrolló inserta en la sociedad como uno de los discursos privilegiados para pensar la vida

humana. Lo que se dio en articulación con otros campos de saber, especialmente, en función de lo que nos interesa en este estudio, el de la educación. Las intersecciones de estos dos campos de saber se desarrollaron respondiendo a una demanda político-social de construcción de la ciudadanía y direccionada a crear el *ser nacional*, teniendo como lugar de desarrollo de conocimientos el laboratorio y el aula. Aunque, la psicología respondió al proceso de constitución de un país, actuando como factor de homogeneización de las identidades de las nuevas generaciones por medio del niño alumno, su principal objeto de estudio e intervención, no se limitó a este, sino también contribuyó en el control social y orden público de las generaciones jóvenes y adultas. Sus saberes fundamentaron las estrategias educativas implementadas por el Estado y sus límites con la Educación fueron bastante difusos, siendo delimitadas sus fronteras paulatinamente, aunque siempre ligadas entre sí.

A los conflictos sociales la Psicología los interpretó como manifestaciones patológicas del proceso de evolución social, siendo las problemáticas analizadas desde la psicología evolucionista, mencionando a los *factores externos* ambientales y *factores internos* de diferencias individuales de base, desde una perspectiva individualista y clínica. Privilegiando el papel del individuo o de grupos individuales, contribuyó a invisibilizar las cuestiones estructurales, de desigualdad económica y política. Por lo cual los análisis y las soluciones propuestas tendían a estigmatizar a los sujetos intervenidos y los grupos a que estos hacían parte. Contribuyendo en cierta medida a consolidar las desigualdades existentes, y cumpliendo el saber psicológico con un papel reproductor del orden social vigente, tendiendo a justificar las diferencias, naturalizándolas a partir de esta mirada

evolucionista. Además, cabe destacar que, los discursos de la psicología eran emitidos por varones blancos, es decir, el único sujeto en el inicio de la psicología fue el varón blanco, los demás: la mujer, el niño, el adolescente, el aborigen, el homosexual, etc., ocuparon el lugar de objetos de estudio y de análisis, ordenados y clasificados. No obstante, aunque con las limitaciones expuestas, la Psicología, así como otros conocimientos científicos, representaban a la época una mirada hacia poblaciones que en la modernidad occidental habían sido completamente excluidas y relegadas, de modo que la intervención sobre sus cuerpos y sobre su educación representaba una mirada hacia ellas. Esa primera mirada y primera curiosidad hacia estas poblaciones, si bien perpetuaron algunos estigmas y prejuicios, también abrieron puertas a muchos cuestionamientos posteriores sobre la niñez, la adolescencia, el género, la anormalidad, etc.

Este modelo positivista-naturalista empezó a ser cuestionado a partir de 1910 por las ideas escolanovistas, y entró en crisis en la década de 1920, con la difusión de corrientes de pensamiento antipositivista. Las ideas de la Escuela Nueva, acentuaron la dispersión del modelo normalista y fomentaron la búsqueda de innovaciones y la experimentación en el campo educativo. Aun cuando no llegó a fundar un sistema educativo que fuera capaz de suplantar al vigente, posibilitaría que entre 1910 y 1945 se desarrollara una renovación de ideas pedagógicas y de identidades docentes (Talak, 2000, 2008).

2.2. Período de la psicología filosófica (1916-1941)

Al higienismo del período anterior se asoció la eugenesia, bajo la lectura paradójica con que se enfrentaba Argentina para constituirse como Estado-Nación, profundizado en el apartado anterior. Por lo cual, la eugenesia en estas tierras

presentó algunas particularidades y aunque estuviera fundamentada sobre los postulados del darwinismo basadas en el innatismo, que restringía la reproducción de aquellos considerados indeseables para el mejoramiento social o ambiental, las idiosincrasias locales, sin dejar de lado las interpretaciones naturales de los problemas sociales, ponían el foco en la educación como una forma de modificación de la herencia. Además, la no intervención sobre los cuerpos y el impedimento de la reproducción que prevaleció en otras latitudes, no guio la eugenesia argentina, pues esta estaba ligada a la vertiente religiosa del catolicismo, por lo cual respondía al imperativo de que el cuerpo le pertenece a Dios y no debe ser intervenido por el humano (Vallejo y Miranda, 2014, citado en Molinari, 2016).

La obligatoriedad de la escolaridad establecida en el período anterior, que resultó en gran afluente de alumnos de grupos sociales diversos, puso en énfasis el problema del nivel intelectual entre las preocupaciones de distintos profesionales, ya que, se trataba de las *mentes del futuro*. Para este período, los estudios de craneometría y aptitudes independientes fueron paulatinamente siendo abandonados, en favor de una medición unificada de la inteligencia por medio de las escalas métricas. Esta medición se daba principalmente en los infantes que cada vez más estaban institucionalizados, y diversos fueron los espacios para esto: escuelas, institutos, hogares, etc. Por este período, en estos espacios era común la categorización de los niños, como fue el caso en el *Instituto Psiquiátrico de Rosario*. Las características específicas con que se enfrentaba la ciencia argentina resultó en cierta originalidad en las prácticas de clasificación y tratamiento llevados a cabo en el instituto. Como lo expresa la investigadora Victoria Molinari (2016):

Fue a partir de una particular concepción evolucionista y su articulación con el uso de las técnicas de medición francesas y norteamericanas y la tradición psiquiátrica italiana de clasificación de la anormalidad, que se sostuvo la conjugación del modelo médico con el educativo para el tratamiento. En este sentido las clasificaciones y tratamientos tuvieron lugar dentro de una concepción eugenésica alejada de las intervenciones sobre el cuerpo.

(p. 13)

Las técnicas y teorías de Alfred Binet y Sante de Sanctis fueron las principales bases de sostén, llevadas a cabo desde una mirada evolucionista y eugenésica particular que combinó aspectos de la medicina y de la pedagogía. La inteligencia era uno de los principales factores tenido en cuenta en esta clasificación, pero era entendida de una forma específica de valorar la adaptación a la sociedad, recogiendo aportes de Darwin, Spencer y Lamarck. De este modo, se sostuvo la lucha por la supervivencia del más apto con la posibilidad de herencia de caracteres adquiridos, en la articulación de la tensión entre factores hereditarios y ambientales (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019).

Alfred Binet desarrolló una de las más famosas pruebas de medición de inteligencia, y tenía un propósito diferente a los que proliferaban en el mundo anglosajón. No era hereditarista, sino que el desarrollo de su técnica respondía a la necesidad de nivelar a los niños, y asegurar el lugar de la psicología frente a la psiquiatría, por lo cual, proponía una educación especial en lugar del apartamiento de los niños en una institución psiquiátrica. Su prueba era pensada como un método de detección de la inteligencia -a cuál no definió específicamente- para un momento

vital específico, y consideraba la inteligencia como variable a lo largo de la vida, además, podía ser mejorada con la ayuda de educación especial a la cual denominó *ortopedia mental*. Por su parte, en Italia, el psiquiatra Sante De Sanctis (1906) propuso sus propios reactivos para el diagnóstico del retraso mental, con un objetivo diferente, pensados para detectar el *verdadero retraso*, considerado independiente de la instrucción escolar, de modo a determinar qué niños debían recibir tratamiento en una institución especializada, orientado por una lógica de ordenamiento, en contraposición a la escala de Binet que, trataba de identificar el atraso para luego poder nivelar a los alumnos, guiado por una lógica de homogeneización. Ambas lógicas respondían en medidas diferentes a las problemáticas educacionales argentinas, y así, pudieron coexistir (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019).

A través de una lectura de las ideas de Galton y de Spencer, el uso de la escala de Binet trascendió a los problemas escolares, ganando protagonismo para abordar diferentes problemáticas sociales leídas en términos de progreso o degeneración. La visión de Binet de la inteligencia multideterminada y modificable, quedó relegada en detrimento de la perspectiva hereditarista, lo que no solo favorecía la hipótesis heredo-degenerativa, sino que, servía para justificar las diferencias sociales por medio de la jerarquización del nivel intelectual (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019). De modo que:

mediante la universalización y la naturalización de la categoría de inteligencia, se delineaban espacios de inclusión y exclusión de las poblaciones clasificadas según las graduaciones o los tipos de inteligencia. [...] las declaraciones de la superioridad intelectual del varón sobre la mujer, las diferencias raciales entendidas de modo jerárquico y los motivos

psicológicos de las diferencias de clase [...] bajo estos términos se planteaban diferentes modalidades anheladas de participación política y de diagramación de la sociedad [...] en propuestas como la de José Ingenieros, aparecía la noción de aristocracias intelectuales y la conducción de los Estados en manos de las mentes superiores, en contraposición a los ideales democráticos. En cambio, a partir de las propuestas de Carolina Tobar García, se vinculaba la educación en función del nivel intelectual como una de las vías privilegiadas para la participación democrática. Esta propuesta también implicaba la restricción de derechos y obligaciones civiles a partir del diagnóstico de anormalidad, basado en la teorización del bajo nivel intelectual y su comparación con la mentalidad infantil. Este problema no solo suponía la tutela del Estado en términos de participación de la vida civil, sino también en la posibilidad de manejar los bienes personales [...] El trabajo representaba el modelo de la buena conducta según los valores burgueses y liberales [...] la utilización de la medición intelectual para determinar los biotipos se ponía en servicio del Estado, teniendo en cuenta que la mejor forma de ser útil al Estado era a través del ordenamiento racional de la división general del trabajo y el aprovechamiento de la utilidad de la fuerza de trabajo. (Molinari et al., 2019, pp. 51-52)

El *Boletín del Instituto Psiquiátrico de Rosario* (1929-1944) dirigido por Lanfranco Ciampi, psiquiatra italiano, fue un importante medio de divulgación de las prácticas llevadas a cabo en el referido instituto. En sus publicaciones se encuentran, en los modos de diagnóstico e intervención sostenidos por los especialistas, una lectura evolucionista particular que primó en la Argentina hasta

aproximadamente la década de 1950. Además, cabe destacar que a partir de 1920 surgían artículos escritos por figuras locales en revistas que discutían el uso y la pertinencia de las escalas de medición de inteligencia, desde una lectura particular, que administraba la escala Binet-Simon, pero bajo la interpretación de los estudios estadounidenses, especialmente los de Terman (1916) y Yerkes, Bridges y Hardwick, (1915), con visiones científicas divergentes (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019).

Ciampi había sido discípulo de Sante de Sanctis y se instaló en la ciudad de Rosario, en 1922. Allí fundó una de las primeras Cátedras de Psiquiatría Infantil del mundo, llevando adelante una perspectiva que consideraba que el niño era un ser diferente al adulto, por lo cual los tratamientos psiquiátricos debían tener especificidad. Se direccionó a realizar un análisis profundo de la anormalidad infantil, estableciendo una primera clasificación de acuerdo al nivel intelectual. El niño, aun los clasificados como anormales, era percibido por Ciampi, con tendencia a acercarse progresivamente hacia la actividad del adulto, siendo así guiado a adaptarse a la vida material y social. De modo que, aunque la posibilidad de curación no estaba en el horizonte, era posible la adaptación social por medio del trabajo, alternativa que debían perseguir en el tratamiento de los débiles mentales (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019).

Un objetivo importante de la Higiene Mental estaba puesto en la organización de la asistencia médico pedagógica, que debería estar bajo la dirección de especialistas, debería regir en la escuela la vigilancia para alcanzar a todos los niños anormales. En evidente combinación del saber médico y del saber pedagógico para el tratamiento de los niños *anormales*, por lo cual se desarrollaba la

intervención en la escuela, como institución distinta del hospital psiquiátrico. Aunque con tensiones frente al *retraso* innato y la posibilidad de mejora gracias a la educación, si, por un lado, se entendía que todos los tipos de *retardo* eran incurables, solo los niños clasificados como *débiles mentales* podían beneficiarse con la educación. Era importante que se diferenciase a estos de los *falsos anormales*, que, aun con problemas de desarrollo y escolar -resultado de alteraciones sensitivas diversas tales como: sordera o problemas de visión- conservaban su inteligencia intacta, y su tratamiento podía ser la creación de clases diferenciales. Cabe señalar, que se creía que existía relación entre el nivel intelectual y los problemas sociales, lo que justificaba el uso de técnicas de medición de inteligencia como medida profiláctica. Por lo que, ocurrió la utilización de las pruebas tanto europeas como estadounidenses, sin una apropiada adaptación a la población local, hecho que naturalizaría una idea de inteligencia universal que solo diferiría en grados, dependiendo de la *raza* humana (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019).

Para el perfeccionamiento de *la raza* no alcanzaba solamente con la inteligencia, se instauró también en la década del 1920, la impartida de la educación física, algo que queda enunciado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en su artículo segundo del Proyecto de ley Orgánica y de la Educación Física Nacional, en 1924. Hecho que marcó el inicio de un proceso que llevó a la constitución definitiva de una interacción entre la (bio)política, la salud colectiva y la Educación Física íntimamente vinculada con lo psíquico (Galak, 2015).

Se resignificó el concepto de *raza* con un apartamiento del sentido de construcción de identidad nacional con la cual nacen los Estados, del período

anterior, para pasar a pensarla como biológica (genética) y enferma. Al inicio de la formación de los Estados-Nación, y especialmente en el inicio de la construcción de los principales medios para su reproducción, como las escuelas modernas, la fundamentación para ejercitar los cuerpos se debía a razones de higiene científicamente explicadas por fisiologistas y anatomistas. Este proceso permitió el ingreso de la psicología, que para este período pasó a ganar protagonismo, como predicadora de las prácticas corporales, vinculando la educación de los cuerpos a un nuevo imperativo que más allá de la de la salud sumase el imperativo de la psique. Este movimiento epistémico aceleró el silogismo según el cual es preciso ser saludable, y para ello es absolutamente necesario moverse metódica y organizadamente como una especie de reproducción del militarismo y sus formas verticales predominantes. Se desarrolló la vinculación de la educación física con la salud pública, confundándose sus objetivos educacionales, con los objetivos higienistas y terapéuticos, por lo que los docentes pasaron a ser interpretados como agentes de salud, lo que combinó los discursos pedagógicos y didácticos con los postulados médicos y psicologistas (Galak, 2015).

Lo que sobrevino de la mudanza conceptual sobre la idea de la *raza* condicionó la educación de los cuerpos, en que algunas poblaciones, a las cuales determinados sujetos pertenecían, eran consideradas enfermas. Por ello, era necesario un ente superior (la familia, el Estado, la Iglesia) que los curara, que los salvara. Las campañas de salud pública pasaron a poner en foco las problemáticas entendidas, teniendo como causa la herencia, fuera genética o fuera por condición de origen. Como efecto del extraordinario desarrollo de las teorías psicológicas, propias de la psiquiatría y de la psicología evolutiva, se va fundiendo la instrucción

física con la instrucción moral e intelectual, desde un lugar de subordinación del cuerpo. Incorporándose al ámbito educativo las retóricas psicologistas vinculando lo pedagógico con lo psicopedagógico. La organización de los contenidos pasó a seguir una lógica de progresión didáctica basada en criterios maduracionales configurando la normalidad y anormalidad (Galak, 2015).

Se fusionó la idea de evolución con la de educación, como sinónimo de progreso. La frase: *mens sana in corpore sano*, volvió a surgir y ganó centralidad. Esa frase presenta un doble sentido: primero, de subordinación del cuerpo a la mente – producto de la herencia spenceriana –; y segundo, incorpora la narrativa de que todo conocimiento ligado al cuerpo responde al imperativo de la salud. Lo que conlleva con que tanto *mens* como *corpore* pasaran a depender de la retórica del *sano*. En este contexto, los cuerpos debían ser educados para que sean dignos de la psique. Para el período, esta no aparece de todo desvinculada de la idea del alma, aun si se fundamentaba en los saberes científicos de la evolución individual y en consecuencia del progreso colectivo. En el ámbito de la Educación Física, tres técnicas tuvieron incidencia directa como discursos: la biometrización de los cuerpos, la psicopedagogización de las prácticas corporales y la individualización biológica (Galak, 2015).

Este contexto inicial en que la psicología buscaba establecer las conductas esperables de acuerdo con la edad cronológica, desde la lógica maduracionista, que subordinaba las manifestaciones psíquicas al desarrollo neurológico, fue puesto en tensión a lo largo del período, frente a una perspectiva de tipo ambientalista. Paulatinamente, esta tensión se fue inclinando hacia la segunda posición, como fue el caso de la evaluación basada en la semiología neurológica, que fue siendo

sustituida por las escalas de evaluación psicológica. De este modo, cada vez más el interés era puesto especialmente en estudiar de qué modo diferentes variables ambientales incidían sobre el desarrollo. Los preceptos de la higiene mental y la tradición eugenésica de corte neolamarckiano, ofrecían información para dirigir las intervenciones destinadas a modificar las variables ambientales que incidían en el desarrollo (Briolotti et al., 2018).

La psicología buscaba ahora recuperar la identidad del niño que había sido perdida en el alumno en el período anterior. Por lo cual, si antes la psicología evolutiva estudiaba al alumno adaptado a la escuela, ahora representaba el estudio de la naturaleza del niño a la cual la escuela tenía que adaptarse. A lo que Talak (2008) destaca:

Las propuestas pedagógicas basadas en esta nueva naturalización psicologista de la niñez, colocaron en el centro la autonomía infantil y el rol del docente como creador de las mejores condiciones de ese desarrollo natural que no había que obstaculizar. Como el interés por la renovación metodológica o curricular fue muy importante, a veces el estudio del niño quedó subordinado a las cuestiones didácticas (y la consiguiente psicologización de los métodos). (p. 343)

Además de la educación escolar, el Estado pasó a operar e incidir también en la constitución moral de las familias. El *Departamento Nacional de Higiene* brindó una respuesta oficial, creando en 1923, la *Sección de Asistencia y Protección a la Maternidad y la Infancia*. Su director, Gregorio Aráoz Alfaro, reconocido pediatra e higienista, justificaba la creación en la necesidad de revertir las cifras pavorosas de mortalidad de algunas provincias. En este contexto, atribuyendo las

causas a la “falta de asistencia médica y social a la madre y el niño y a la ignorancia de las madres de la población en general sobre higiene infantil y puericultura” (Aráoz Alfaro, p 335, citado en Biernat & Ramacciotti, 2008). Aníbal Olarán Chans y Luis Siri, responsables de la *División de Maternidad e Infancia*, en 1926, hicieron público en la *Sociedad Argentina de Pediatría* un programa de asistencia y protección de la madre y el niño (Biernat & Ramacciotti, 2008). Si bien la maternidad desde esta perspectiva naturalista era guiada por el “instinto materno”, era posible intervenir sobre la maternidad, algo paradójico, pues el “instinto materno” debía ser aprendido y enseñado por los médicos, en su mayoría varones. Así, aunque la pediatría incorporaba lo psicológico, lo hacía naturalizándolo, donde las “necesidades psíquicas” eran equiparables a las necesidades biológicas (Briolotti et al., 2018).

De este modo, la pediatría se vincula directamente con el higienismo como programa de reforma social de base científica y filantrópica que, por un lado, contribuyó a delinear en los médicos cierta vocación pedagógica y, por otro, emponzoñó lo pedagógico de la mirada médica y clínica. Además, la preocupación eugenésica desarrolló una mirada hacia al cuidado infantil prenatal e intrauterino y a la educación de las madres, como máxima expresión de la medicina en el campo de la puericultura y los consejos de crianza. La percepción del niño era la de un ser dependiente en primer momento de la madre por el vientre y del pecho, y posteriormente de la familia como instancia protectora y formadora del carácter, por lo cual, se tornaba necesario que además de la intervención sobre los niños, se interviniera sobre el cuerpo y las conductas maternas y sobre el entorno como instancias con una influencia decisiva para garantizar así el venturoso futuro de la

Nación; es decir, el binomio madre-hijo cobró importancia en tanto principal responsable del futuro de *la raza* y, por ende, del progreso (Briolotti et al., 2018).

Aquí se encuentra una marca de pensamiento más anglosajona, incluso si esta corriente también está representada en Francia, destacando que en Argentina este pensamiento es transmitido fundamentalmente a través de Francia. Este movimiento se combinó con una nueva conceptualización de la protección de la infancia, en el cual no era más posible ser concebida independientemente de la protección de la madre. Para proteger a la infancia, era necesario proteger a la madre, educarla, ayudarla. El énfasis en la relación madre-hijo se convirtió en el centro de los discursos y comunicaciones en congresos en la década de 1920 y siguientes. En este sentido, cabe recordar que la palabra misma “arte de criar niños” fue inventada por un médico de París, el Dr. Caron, quien relataba que le hubiera gustado dar lecciones sobre higiene infantil a las mujeres del mundo. Durante el 4^o Congreso de Protección de la Madre y el Niño (París, 1922), las preguntas se centraron en el niño en relación con su madre: 1) protección de la madre antes y durante el parto; 2) promoción de la lactancia materna; 3) protección del bebé separado de su madre; 4) asistencia y enseñanza a las madres (Biernat & Ramacciotti, 2008; Rollet, 2001).

De este modo, si para el período anterior el niño en cuanto alumno era el centro del interés científico del campo de la psicología vinculada con el campo de la educación, para este período la mujer pasa a ocupar un lugar destacado también en cuanto objeto de investigación, principalmente desde su lugar social de madre. De la mano de ello se desarrollaron diversas teorizaciones sobre las diferencias entre los sexos y, específicamente, sobre la subjetividad femenina, sus capacidades

y aptitudes, que respondían a un ideal de comportamiento social. De este modo, pasaron a justificarse desde un conocimiento legitimado intervenciones específicas sobre las mujeres (Lescano & Talak, 2019).

Todo este universo de intervenciones respondía a la concepción del niño como moldeable en gran medida por el entorno, lo que requería de una educación y una disciplina estrictas que promoviera su adaptación a las reglas sociales para convertirse en un adulto productivo. Las posibilidades brindadas por la plasticidad encontrada en la niñez, derivaron en una intervención en el seno de la familia y en el contexto de la escuela, y, además, pasó a constituirse en un problema nacional. Por lo cual, los padres, especialmente la madre, en no pocas ocasiones eran vistos como malos educadores por parte de las clases dirigentes, lo que tornaba necesario que el Estado garantizara el sostenimiento del orden social a través de estrategias de intervención, que tenían a los saberes psi como una herramienta privilegiada. Por lo cual, las medidas eugenésicas llevadas a cabo, estuvieron relacionadas con el mejoramiento del ambiente, a la regulación de los matrimonios, a la educación de los padres, al mejoramiento del ambiente escolar, hasta el apartamiento e institucionalización de los niños en no pocos casos, ya que se convirtió en una práctica cada vez más frecuente, resultando en la minorización de los infantes, es decir, el niño: *no* alumno, *no* hijo, pasa a ser *el menor* (Briolotti et al., 2018; Molinari, 2016; Molinari et al., 2019; Talak, 2016).

La acción de las asociaciones y el interés de los reformadores sociales conformados especialmente por: médicos, pedagogos, educadores, pediatras, asociaciones de protección a la infancia y, en general, por los gobiernos, condujo a la realización, en el primer tercio del siglo XX, de una serie de congresos sobre

protección a la infancia. Los congresos, junto con los tratados internacionales, pusieron las bases concernientes a las políticas públicas y legislaciones referentes a las obligaciones hacia la infancia (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Rollet, 2001). Lo que influyó más allá de los legisladores y juristas, también a médicos y educadores, entre otros, que al ocuparse del campo de la niñez constituyeron una grilla que separaba formalmente a los *niños* de los *menores*. Estos dos conceptos, que podrían parecer referirse a un mismo sujeto, en realidad expresaban una dicotomía que diferenciaba a aquellos que estaban contenidos por el circuito familiar, escolar y en algunos casos laboral, formados como futuros ciudadanos útiles a la patria, de los pobres, abandonados, delincuentes, huérfanos, viciosos, en forma más genérica: incluía a los infantes que estaban al margen de la normalidad propuesta por la infancia moderna. Aquellos signados como menores, generalmente estaban entre el contexto de la calle y del instituto (Carli, 2010; Lionetti & Míguez, 2010; Zapiola, 2010).

Los *menores* eran depositarios de sensibilidades encontradas, desde sentimientos románticos y filantrópicos, que los consideraba como *menores en riesgo*, a la vez que se reconocían en ellos la peligrosidad, presente y/o futura. Donde las situaciones de vulnerabilidad a que estaban expuestos conllevaba a una peligrosidad en tanto podían inducir hábitos contrarios a las buenas costumbres y perjudiciales a los valores. Es de esta manera que, con la figura del *menor*, se construye también las figuras del *niño peligroso* y del *niño en peligro*. En la construcción mediática el *niño en peligro* es un *niño peligroso* y eso se afilia al concepto *menor* en la historia del delito, apelándose a la necesidad de dispositivos de control de diversos alcances. Esa zona de conflicto puede detectarse en los

debates producidos en relación con la legislación de menores o a la baja de la imputabilidad del menor (Carli, 2010; Lionetti & Míguez, 2010; Zapiola, 2010).

De este modo, en este período, seguía siendo depositada en la infancia las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo, del mundo moderno occidental. Se intensificaba la mirada hacia la infancia como objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población. Las investigaciones científicas avanzaban, lo que conllevaba a la introducción de cada vez más elementos científicos para pensar este período de desarrollo individual, considerado como en el que se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. La introducción de elementos científicos y técnicos, se extendió también en la administración de la justicia de menores. Con la actuación de médicos y visitadores sociales, se van delimitando cambios en las formas de concebir a la infancia y de definir la etiología de los delitos cometidos por niños y jóvenes (Lionetti & Míguez, 2010).

Para la década de 1930, paulatinamente se fueron desarrollando transformaciones en la conceptualización del niño con creciente importancia atribuida a su desarrollo psicoemocional y a los vínculos establecidos con el ambiente. En este período la formación en psicología aún era escasa, de modo que los médicos avanzaron en delinear un enfoque biopsicosocial para el cual no poseían una formación específica ni herramientas terapéuticas claras. De todos modos, la aproximación de la medicina a las problemáticas psicológicas contribuyó al proceso de reconocimiento y legitimación del saber psicológico por parte de la comunidad científica (Briolotti et al., 2018).

Las ideas escolanovistas, junto con la difusión de los jardines de infantes, promovieron nuevas experiencias en el ámbito de la educación primaria e inicial. También se produjeron libros de didáctica y pedagogía para maestros de esos niveles que permitieron un cambio con respecto al período anterior desde concepciones psicológicas del niño. Sin embargo, hubo una continuación en investigaciones psicológicas, como es posible observar en la Universidad de La Plata, donde continuaron la orientación iniciada por Senet y Mercante, con Alfredo Calcagno al frente de la cátedra de Psicopedagogía, hasta 1946. Calcagno continuó con las investigaciones experimentales, mientras las ideas predominantes fueron más filosóficas, cercanas al espiritualismo. Por lo cual, la psicologización del niño en los discursos educativos escolanovistas, se sostenía en la asimilación de ideas de referentes extranjeros de la nueva educación, más que en investigaciones psicológicas empíricas locales (Talak, 2000, 2008).

Paulatinamente, se fueron alejando los saberes psicológicos y psiquiátricos de un naturalismo en sentido fuerte y se fue dando lugar a ideas provenientes del psicoanálisis y de otros enfoques cercanos a la filosofía y al estudio de la subjetividad, aunque siguiera existiendo el predominio de las ideas darwinistas. El movimiento de higiene mental en estas tierras estuvo relacionado con medidas eugenésicas, como ocurrió en otros países del mundo occidental, sin embargo, con lecturas particulares del evolucionismo. La eugenesia acá, en lugar de abogar por la esterilización y las medidas directas sobre el cuerpo, se centraron en la restricción de los matrimonios, los exámenes médicos y las medidas educativas (Molinari, 2016; Molinari et al., 2019). Rollet (2001) sintetiza muy bien estos períodos de la siguiente forma:

En cuarenta años, desde la década de 1880 hasta la década de 1920, se sucedieron tres modelos: en primer lugar, la concepción del niño como un riesgo para la sociedad provocó los esfuerzos legales y administrativos de los Estados y de la filantropía para rescatar a los niños bajo cuidado, en situación de negligencia y delincuentes, perteneciente especialmente a las clases trabajadoras; este modelo ha sido reemplazado por la concepción de un niño como un cuerpo que sufre de diferentes enfermedades, de ahí que se realicen esfuerzos para combatir la mortalidad infantil, recurriendo a la esterilización y distribución de leche, y en general a la provisión de cuidado de salud adecuado. Luego, nació un tercer modelo que surge con el concepto de un niño como persona que tiene relaciones con su familia y, más centralmente, con su madre: este niño pertenece a todas las clases sociales, con una referencia especial a las clases medias; este enfoque se centra en la educación, la atención prenatal y el papel de la mujer. Entre el primer y el tercer modelo, la influencia dominante ha cambiado: la de América del Norte y los países anglosajones ha eclipsado la dominación previa de Francia y la antigua Europa latina. (p. 110, la traducción me pertenece)

Sobre lo que expone Rollet (2001), cabe destacar que, en el contexto de Argentina, aquella mirada más anglosajona, es recepcionada desde Francia, así como, la influencia de Italia desde la figura de Sante de Sanctis, a través de Ciampi, lo que implica una circulación del conocimiento específica y diversa que distaba de ser uniforme.

Finalmente, con la difusión de corrientes de pensamiento antipositivista de la mano de Alejandro Korn y Coriolano Alberini, fundamentalmente, y de las ideas

de la Escuela Nueva en el plano de los discursos educativos, que ya venían desarrollándose desde 1910, promovieron que se entraría en crisis en 1920 el modelo positivista-naturalista. Hecho que acentuó la dispersión del modelo normalista anterior, y favoreció la búsqueda de innovaciones y la experimentación en el campo educativo. Aun cuando no llegaron a fundar un sistema educativo que suplantara al vigente, posibilitaron que entre 1910 hasta 1945, se desarrollara una renovación de ideas pedagógicas y de identidades docentes y la realización de experiencias educativas concretas. Una diversidad de posiciones psicológicas pasaron a poner énfasis sobre la autonomía del niño como alumno, acorde con un clima cultural y político democrático, que fue paulatinamente rompiendo con la lógica de simple adaptación, pero el interés en fundar los métodos educativos en el conocimiento psicológico del niño, representó una continuidad con la tradición experimental de la psicología del período anterior, dando continuidad a la psicologización de la pedagogía, aunque con una fundamentación naturalista diferente (Gallegos, 2005; Talak, 2000, 2008).

2.3. Período de la psicotecnia y orientación profesional (1941-1962)

El período de la psicotecnia y orientación profesional representa un quiebre importante en la perspectiva en que se concebía al niño y a la educación, y por ende el lugar que debería ocupar el saber psicológico. En los períodos anteriores se buscaba la homogeneización y adaptación del niño a la escuela, y a la sociedad, y después a partir de la naturalización del ambiente escolar que debería, en un segundo momento, adaptarse al niño. Para este período podemos decir que surgió un principio de reconocimiento de la diversidad como un valor. El mundo salía de la Segunda Guerra Mundial, en la cual los discursos eugenésicos y naturalistas, así

como, la idea de un ser humano homogéneo, habían sido llevadas hasta su máxima potencia con el ideal de la *raza aria* en la Alemania Nazi, con consecuencias atroces, lo que exigía de la humanidad otras formas de leer al mundo. Esto sumado a la demanda de la industrialización interna que se había generado por la propia guerra y el modelo de un Estado planificador, creaban el escenario adecuado para el desarrollo de la psicotécnica y la orientación profesional en Argentina.

El primer peronismo, que marcó un momento de redistribución de recursos materiales, también lo hizo en relación con los recursos simbólicos. Esto influyó en las prácticas psicológicas afines a las mediciones de la inteligencia, que tuvieron una mayor difusión y popularización, lo que estuvo relacionado con el establecimiento del concepto de inteligencia como una habilidad ligada al área laboral, vinculado con los requerimientos de mano de obra calificada (Klappenbach, 1999; Molinari et al., 2019). De este modo, si bien la perspectiva naturalista se mantenía vigente con la *psicotecnia* que buscaba la natural imbricación entre la inteligencia y otras aptitudes del estudiante o del trabajador, y, por otro lado, el conocimiento o trabajo a desarrollar. En este sentido, mantenía una perspectiva naturalista, pero ahora buscaba aprovecharse de la diversidad, ubicando cada estudiante y cada trabajador en su lugar, en vez de intentar homogeneizarlos. Como lo señala Klappenbach (2006a) recuperando a Ruttman, esa perspectiva, provenía:

del programa taylorista, cuyo «sistema exige un estudio concienzudo de las operaciones de cada trabajo con el fin de precisar cada movimiento por insignificante que éste sea, mediante reglas que permitan el ahorro de tiempo y de energía, e inventar medios de trabajo que consientan que el

obrero utilice racional, ventajosamente y sin fatigarle la totalidad de su fuerza» (Ruttman, 1931, p.52). Y a modo de conclusión se definía de la siguiente manera: La psicotecnia trata de investigar en detalle e individualmente el aprovechamiento del trabajo propio de la misma actividad del obrero mediante la clasificación del rendimiento del trabajo (Ruttman, 1931, p. 52). (p.133)

Por su parte, la orientación profesional, era definida por el destacado psiquiatra republicano español, Emilio Mira y López, como una “actuación científica compleja y persistente”, destinada a conseguir que cada sujeto se dedicara “al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad” (Mira y López, 1948, p. 1, citado en, Klappenbach, 2006a, p.133). De este modo, podríamos pensar la psicotecnia como un estudio o investigación centrado fundamentalmente en el aprovechamiento y rendimiento en el trabajo y en el estudio, en cuanto que la orientación profesional estaba volcada más a la persona, pero ambas aparecen íntimamente imbricadas como dos caras de una misma moneda, destinadas a responder al imperativo del ideal taylorista “*the right man in the right place*” (Klappenbach, 2006a).

Uno de los referentes en esta perspectiva de la psicotecnia y orientación profesional, que la observaba desde el campo de la educación, fue Benjamín Aybar, quién dirigía la carrera de Licenciatura en Psicotecnia y Orientación Profesional de la Universidad Nacional de Tucumán. Para Aybar la educación debía partir de una tendencia pre-intelectual que denominaba *eseidad*, a partir de la cual era necesario respetar la “*diversidad de aptitudes*” (Aybar, 1954, p. 26, citado en, Klappenbach,

2006a, p. 135). El proceso educativo respondía, entonces, a la *finalidad* del proceso de la orientación profesional: encontrar la mejor ocupación para la realización personal. Como lo señala Klappenbach (2006a): “De tal manera, en Tucumán, la orientación profesional estaba sustentada en un doble registro. Uno de ellos de tipo económico, centrado en la racionalidad de la ciencia del trabajo. El otro, de carácter antropológico-filosófico, fundamentado en la búsqueda de la realización personal” (p.135).

En este sentido, no era más el niño el que tenía que amoldarse al mundo de los adultos, sino los adultos, que si bien, debían imponer su mundo, lo deberían hacer estableciendo una suerte de diálogo con el mundo infantil y contemplando los rasgos de personalidad del niño. De modo a responder a este mundo occidental que buscaba dejar atrás los totalitarismos, los discursos de la moderna puericultura resituaban el lugar del afecto. Especialmente, respondiendo a los avances que venían dándose desde el movimiento de los derechos de la infancia, donde la imagen del *niño potencialmente bueno* se impuso ante la del *pequeño tirano*. Cobraba importancia garantizar al niño la posibilidad de canalizar sus *instintos*, pues se buscaba recrear al interior de la familia el orden democrático proyectado a escala global. Por lo cual, se acentuó la idea de que el desvío del desarrollo del niño respondía en gran medida a causa de los errores de los adultos (Briolotti et al., 2018).

De este modo, en los períodos anteriores el cuidado y la educación de los niños fueron institucionalizados, desde la escuela hasta las casas hogar. A los menores abandonados, se los segregó del sistema de educación pública, y se los realojó en instituciones como orfanatos o institutos de menores, espacios en que

circularon saberes apoyados en una concepción psicológica naturalista del niño que obstaculizaba el abordaje del fenómeno como un problema de índole político-cultural. Por su parte, en este período, el conflicto afectivo ganó centralidad para pensar a la infancia, principalmente, a partir de la introducción del psicoanálisis en la clínica de niños durante la década de 1940. Allí los problemas de aprendizaje y los de indisciplina se convirtieron en *síntomas* de un desorden, que ya no era exclusivo de la esfera intelectual ni de la conducta, sino que estaba ubicado en un terreno más *profundo* que determinaría tanto el aprendizaje como el comportamiento. De esa manera, paralelamente a las prácticas escolares dirigidas por la psicotécnica y la orientación profesional, se iba desarrollando las prácticas educacionales dirigidas por el psicoanálisis, que ultrapasaba a los muros de las escuelas e ingresaba en lo más profundo e íntimo del hogar (Talak et al., 2005).

En este sentido, si en el período anterior el binomio madre e hijo cobró centralidad, para este período no sería desplazado, sino que tendría más peso todavía, y además incluiría a la familia como grupo. Es importante comprender que la conformación del objeto familia, fue necesariamente de la mano en Argentina de la configuración del objeto grupo. Así anteriormente, los objetos emergentes eran el *niño*, la *madre*, el binomio *madre-hijo* o los *padres*, a partir de la década de 1940, principalmente por el trabajo de Enrique Pichon-Rivière pasó a ser el *grupo familiar*. En el Hospicio de las Mercedes, por medio de la observación de que la mayor parte de la población allí atendida eran inmigrantes del interior del país pertenecientes a la clase baja, Pichon sostuvo que el desmembramiento del grupo familiar, y el desplazamiento del lugar de origen implicaba una desprotección social. Este fenómeno influía al individuo dejándolo propenso a la enfermedad

mental. El grupo familiar se constituía como una barrera de contención frente a la sociopatía. No obstante, esta hipótesis pichoniana terminaría eclipsada por la popularizada idea del enfermo mental como portavoz del grupo familiar. De todos modos, pasó a constituirse la figura del *grupo familiar* como generador de la enfermedad mental individual (Talak et al., 2005).

Cabe señalar que tanto la psicotecnia y la orientación profesional, cuanto el psicoanálisis, emitían discursos tendientes a naturalizar la maternidad y el vínculo madre-hijo. Los saberes *psi* a mediados del siglo XX sirvieron para reforzar en gran medida conceptos de larga data referente a este vínculo, pero ahora en términos psicológicos. Lo que influyó directamente en la construcción de un ideal de mujer, como lo afirman Lescano & Talak (2019): “estos saberes se propusieron, impulsaron y justificaron modelos normativos de conducta, y expectativas en torno a las aptitudes y capacidades de las mujeres, así como sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo” (p. 224). En este sentido, los saberes *psi* que podrían diferir en diversos aspectos, cuanto a la subjetividad femenina, configuraron un campo relativamente homogéneo de producción de conocimiento, especialmente, en lo referente a sus capacidades y sus posibilidades de realizar determinadas actividades, lo que influía directamente en su inserción laboral. En este sentido, algunas actividades eran vistas como naturales y adquirirían el estatus incluso de obligación de la mujer, como las actividades vinculadas a la maternidad, el trabajo doméstico, mientras otras le estaban restringidas en base en su género. Los saberes psicológicos utilizados para definir un modelo de subjetividad femenina eran acordes con las valoraciones sociales vigentes en dicho periodo, por lo cual los saberes epistémicos no se diferenciarían de los saberes no epistémicos, por lo cual la identificarían en

términos de maternalidad, domesticidad, pensamiento irracional, debilidad y poca visibilidad en el ámbito público. De este modo, estos conocimientos participaron activamente en la construcción de dispositivos tendientes a la naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres, presentándolas en términos biologicistas y binarios, muchas veces patologizando las identidades femeninas no normativas (Béria & Polanco, 2018; Briolotti et al., 2018; Lescano & Talak, 2019).

Para la década de 1960, se desarrolló cada vez más una tensión entre los modelos tradicionales de familia por medio de los movimientos feministas y los movimientos contraculturales. En un contexto en el cual la llegada de las píldoras anticonceptivas que representaban un avance significativo en lo referente a la autorregulación de la fecundidad, sumado a la difusión masiva de electrodomésticos, resultando en la simplificación de tareas dentro del hogar, permitió que la mujer comenzara a tener mayor inserción laboral, profesional y política. Esto sumado a las oleadas inmigratorias tanto internas como europeas que se concentraban alrededor de Buenos Aires, influyó en el auge de la construcción vertical, donde comenzaron a reducirse al mínimo los espacios familiares. Esta mixtura de factores, a la par de las modificaciones en los roles y configuración familiar, iban generando problemáticas alrededor de la familia, que pasaban a ser psicologizadas e interpretadas desde el campo *psi*, a partir de posturas más conservadoras, así como posturas más progresistas. La situación no siempre se presentaba de manera completa, sino que más bien constituían como mosaicos. Así, una misma psicóloga podía presentar discursos progresistas y disruptivos en determinados aspectos de leer la problemática familiar, mientras que podía reproducir una lectura más conservadora frente a otra. Lo que respondía en

determinada manera al clima de la época, en el cual coexistían planteos de carácter renovador, con una valoración positiva de lo novedoso en ciertos hábitos, conductas y formas de pensar *modernos*, con los más *tradicionales* (Briolotti et al., 2018; Talak et al., 2005).

Un ejemplo de esto, en este período, fue Eva Giberti con un discurso centrado en una pedagogía de corte psicoanalítico, que sugería la aceptación de la individualidad infantil y el rechazo del autoritarismo en las relaciones familiares. Así, dentro de ese conjunto amplio de preceptos dirigido a los padres, proponía la educación sexual de los niños y los adolescentes, y aunque no mantuvo la misma posición con respecto a la sexualidad infantil, sostuvo siempre la importancia de decir la verdad a los niños acerca del sexo. Por otro lado, siempre sostuvo un modelo tradicional de familia, aunque propusiera cambios y realizara críticas a las relaciones familiares, las mismas no cuestionaban los valores tradicionales acerca del matrimonio, la división de tareas de acuerdo con el género, ni la definición de lo que era ser hombre o mujer dentro de la familia. En esa dirección, reconocía en la cultura juvenil de los años sesenta, referente a los bailes, la moda unisex y los Beatles, una tendencia peligrosa que podría favorecer la “confusión sexual” de los jóvenes. La flexibilización de ciertos roles era entendida como un “no saber” frente a qué correspondía al hombre y a la mujer, lo que agravaría la natural desorientación de los adolescentes, al tiempo que consideraba que la homosexualidad constituía una patología, de la cual se debía preservar a los jóvenes (Savio, 2016; Talak et al., 2008).

Aún desde lecturas cercanas al psicoanálisis, otra de las preocupaciones referente a la educación era el problema de la estimulación psíquica. Esta oscilaba

entre dos extremos, íntimamente relacionado con la clase social del niño. Por una parte, en los sectores sociales medios y altos era necesario limitar las atenciones para prevenir los caprichos, mientras que en los sectores sociales más desfavorecidos la atención personalizada y la estimulación era fundamentales para evitar un deterioro físico y psíquico profundo. Configurando el proceso de *psicologización* de la infancia y la crianza, se desarrolló una atención diferencial hacia la variable ambiente con gran énfasis en la trama emotivo-afectiva y social del sujeto, de importancia clave para un desarrollo “normal”, lo que se produjo en consonancia con el ascenso del ideario de la salud mental. Por lo cual, en el campo médico ganaron centralidad las técnicas de evaluación de la psicología (Briolotti et al., 2018).

De este modo, así como en el campo experimental, los aparatos de laboratorio que ya venían en las décadas pasadas perdiendo fuerza fueron desplazados casi completamente por los tests mentales y la investigación cobró un carácter mayoritariamente aplicado (Piñeda & Scherman, 2016a, 2016b). En el campo de la medicina la evaluación del desarrollo psicológico fue una tarea relevante, lo que conllevó a que en los comienzos de la profesión la inclusión de psicólogas en investigaciones médicas sobre el desarrollo, se diera por medio de la aplicación de tests. De este modo, los primeros psicólogos clínicos que egresaron a comienzos de los años sesenta heredaron un campo de problemas en torno al abordaje de los cuadros psicósomáticos y los trastornos de conducta, por lo cual, en sus comienzos, la interacción entre pediatras y psicólogos tuvo lugar a partir del perfil profesional del psicólogo como un “testista” auxiliar del médico. Algo que en el próximo período será debatido en lo referente al rol del psicólogo en cuanto a

auxiliar del médico, en cuanto a psicoanalista o en cuanto agente de cambio (Briolotti et al., 2018; Klappenbach, 2006a).

Finalmente, también en este período ingresan al país las teorías de Piaget, especialmente a través de Emilia Ferreiro, quién estudió psicología en la UBA, y formó parte de la primera generación de psicólogos argentinos. Para la década de 1960, estudiaba a Piaget en la cátedra de Psicología General II, donde actuaba como estudiante ayudante. Para ese entonces esta teoría era vista y transmitida como una psicología evolutiva, y así en general se introducía y se afianzaba en las carreras de psicología de las universidades nacionales, alcanzando más difusión en el campo educativo y pedagógico. Emilia Ferreiro llegaría a tener un encuentro en persona con Piaget cuando, por presión política, se ve impelida a irse hacia al extranjero, luego del golpe de Onganía. Se fue a la Universidad de Ginebra para hacer su doctorado sobre *Las relaciones temporales en el lenguaje del niño*, específicamente en el *Centro de Epistemología Genética* que era dirigido por el mismo Piaget (Vissani, Scherman & Fantini, 2017).

Capítulo 3. Marco Teórico: Historia e Historiografía de la Psicología

Inicialmente, nos interesa considerar desde dónde se realiza dicho estudio, para tal labor nos insertaremos en la descripción de lo que consideramos aquí cómo conocimiento histórico. Con lo cual, delimitaremos las principales bases ontológicas, epistemológicas y teóricas que orientarán nuestra investigación.

3.1.El campo de la historia e historia de la ciencia

Al largo del desarrollo de la humanidad existe una búsqueda por la verdad, que pasó por distintas etapas en la sociedad que hoy llamamos occidental. De manera bien resumida podemos apuntar que esta verdad fue buscada por medio de los mitos, reemplazada por la verdad encontrada en el Dios de la cristiandad y seguida por la verdad por medio de la razón propuesta por René Descarte. Esta última sienta las bases para el positivismo. Enrique Dussel (2008) desarrolla a respecto del yo cartesiano ser capaz de producir un conocimiento que es verdadero, atemporal, aespacial, universal, objetivo/neutro, este “yo” siendo capaz de producir un conocimiento desde el “ojo de Dios”. Presenta allí el método de solipsismo y el dualismo ontológico, que permite, la idea de que la mente no estaría localizada en un cuerpo y condicionada por el cuerpo, lo que implica en la posibilidad de una producción de conocimiento no situada, luego, universalmente válida. Santiago Castro-Gomez (2003), sostiene que la filosofía cartesiana asume la epistemología del punto cero, es decir, un punto de vista que no se asume a sí mismo como punto de vista. Esto influyo a la ciencia en general, también atravesó a la historiografía.

Según Charles Carbonell (1993) el nacimiento de la historiografía moderna remonta a la época del romanticismo. En su larga historia, tuvo distintas escuelas que definieron sus bases epistémicas y objetos de estudio. En un primer

momento, se destaca principalmente una visión positivista. Con la famosa y representativa frase de Ranke: *wie es eigentlich gewesen*, cuya traducción sería *cómo se ha producido esto exactamente* en el pasado. No obstante, este positivismo no duraría mucho, debido a que “Dos de sus ilusiones más caras se vinieron abajo: la del agotamiento de las fuentes y la de la objetividad del historiador” (Carbonell, 1993, p. 123).

Rosa, Huertas & Blanco (1996) atribuyen un cambio decisivo en la orientación historiográfica con obras como la de Simiand, Labrousse y Meuvret, entre otros, desde los años 30. La idea de *la historia como historia social* pasa a destacarse en el siglo XX, en especial a partir del año 1929 con la publicación de los *Anales*, con representantes como Marc Bloch y Lucien Febvre, que dice:

La historia que es, por definición, absolutamente social. En mi opinión... es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (el postulado es de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades. (Febvre, 1974, pp. 39-40)

Rosa et al. (1996) también señalan la importancia posterior del estructuralismo lingüístico y antropológico, así como, de la demografía, de la escuela de Chicago en la obra de Ferdinand Braudel y Ernest Labrousse, quienes se interesaron por orientar a los historiadores hacia el estudio de las estructuras.

Se desarrollaría principalmente una historia de las diversas actividades del humano, ampliando la historia político-militar del siglo XIX. En este sentido, pasa a ganar protagonismo una historia total, una historia centrada en la actividad humana, la vida de los grupos y las sociedades. Surge entonces los campos de la historia de las ideas, la historia del arte, llegando hasta la *historia de la ciencia*. De esa manera, el estudio historiográfico viene cambiando al largo del tiempo, se han modificado sus matices (Polanco & Fierro, 2015).

También en el mismo sentido, (Klappenbach, 2006b) reflexiona considerando la filosofía de la historia y la teoría de la historiografía de nuestros días, desde la Escuela de Frankfurt y la *nouvelle histoire*, hasta el movimiento de Historia a Debate, que el trabajo del historiador se mueve entre dos polos. Estos dos polos serían el de la “objetividad” relacionada con las técnicas que dispone el historiador para verificar la autenticidad de las fuentes originales, la cantidad y calidad de fuentes a consultar, etc., y el de la “subjetividad” o el juicio del historiador sobre esas mismas fuentes, en que selecciona y en ese sentido, construye esas fuentes.

Rosa et al. (1996) apuntan a la imparcialidad u objetividad del historiador positivista como siendo un mito. Considerando que la narración histórica que se ofrece como producto final tiene un propósito, un interés que puede estar explícito o no, consciente u oculto. Lo que hace que el propio discurso historiográfico concreto sea temporalmente contingente. Esto lleva a no poder existir una narración histórica definitiva, pues, aunque no haya nuevas evidencias empíricas de los eventos del pasado a los que la narración se refiere, cualquier cambio en eventos posteriores puede cambiar la significación de los eventos del pasado, de la misma

manera que al cambiar el propósito del autor de la narración, o la moral que quisiera imprimirle a esta.

Bevir (1994), en este sentido, expresa que todo dato adquiere significado en el marco de una determinada explicación, en que las interpretaciones no solamente revelarían el carácter de los hechos como inclusive serían capaces de crear el carácter de los hechos, así como las interpretaciones orientarían nuestras decisiones sobre lo que constituyen los hechos, desnudando el supuesto carácter imparcial. Ya Koselleck (1993) señalaría la necesidad del transcurrir del tiempo suficiente, que permitiría una aproximación del pasado desde la ‘crítica histórica’ que sabe tomar en cuenta las perplejidades polémicas de sus antecesores de una forma completamente diferente, apuntando para las mudanzas perceptivas que a historia va ganando con el transcurrir del tiempo que permite nuevos elementos y reflexiones.

Es así que, en los últimos años, a partir de los aportes de la sociología y la antropología, los estudios de la ciencia se han caracterizado por un giro, reconociendo el factor humano en la producción científica, y su carácter esencialmente *cultural*. Hecho que hace que el propio discurso historiográfico concreto sea temporalmente contingente y conduce a que cualquier cambio en eventos posteriores puede cambiar la significación de los eventos del pasado, de la misma manera que al cambiar el propósito del autor de la narración. Esta mirada implica que no existe una única Historia, sino que siempre se trata de discursos temporal y contextualmente contingentes, condenados a ser continuamente reelaborados (Polanco & Fierro, 2015; Rosa et al., 1996).

Significa decir que, no se puede contar la historia de lo que “efectivamente pasó”, sino más bien una constante búsqueda de una mayor aproximación. Sin embargo, la Historia es una disciplina empírica y rigurosa. Es empírica porque se basa en datos de la experiencia, en documentos, restos materiales y discursivos del pasado. Estos restos del pasado actúan como materia prima para que el historiador construya sus datos, para dar cuenta de productos y de acontecimientos del pasado. Derivando en la producción de un relato que describa y explique qué sucedió, cómo y por qué (Rosa et al., 1996).

Para tal labor es fundamental la búsqueda exhaustiva de fuentes y un proceso de selección de las informaciones presentes en estas fuentes, de manera que resulte relevante para la explicación de aquello que se estudia, con criterios claros que permitan articular la evidencia empírica y conceptual en una historia con sentido. Son estos criterios los que sustentan y distinguen a la historia, hecha por historiadores, de las narraciones de ficción. De este modo se critica la visión imparcial, a-espacial, universal, atemporal, etc., del positivismo, no obstante, aún se reconoce la importancia que siguen teniendo, los documentos, tan valorados por esta escuela. Sin embargo, leídos, ahora, no como verdades absolutas o únicas y sí como más una fuente que permite aproximaciones a la historia desde su lectura crítica y en relación con otras fuentes (Rosa et al., 1996).

En este marco general, como lo plantea Fernando Polanco (2016), podemos redefinir la historia como:

una historia sociocultural, destinada a reconstruir sintéticamente los principales productos de las acciones de los seres humanos objetivados como instituciones sociales tratando de deducir las normas y reglas que los

regularon (estructura o funciones de status), como se desarrollaron cronológicamente, cuáles fueron los artefactos construidos y cuales fueron siendo descartados. (p. 3)

La historia sociocultural, aplicada al estudio del conocimiento y de la ciencia, busca desenvolver una serie de pesquisas reconociendo los desarrollos científicos envueltos por múltiples dimensiones. Para esto ha desarrollado un alto nivel de profesionalización, lo que implica en una complejidad metodológica y un sofisticado marco teórico que permite una hermenéutica multidimensional. Esta se articula en la matriz tridimensional de la historia: geográfica, sociocultural y cronológica. Comprendiendo que la dimensión sociocultural es caracterizada por aspectos económicos, políticos, costumbres y tradiciones (Polanco, 2016).

3.2.El campo de la historia de la psicología

Podemos remontar los primeros trabajos sobre Historia de la psicología a principios de la segunda década del siglo XX (Klappenbach, 2000). No obstante, es en los años sesenta que comenzó a profesionalizarse (Brozek & Massimi, 2002; Klappenbach, 2000, 2002; Sanz Ferramola, 1997; Tortosa, Calatayud & Redondo, 1991), por medio de un proceso de revisión complejo de carácter conceptual, epistemológico y metodológico, hasta llegar a la definición de la *Historia de la psicología como historia crítica* (Polanco, 2016).

En este sentido, Ana Talak (2009), señala a respecto del campo de la Historia de la Psicología, en Argentina, lo siguiente:

El campo de los estudios históricos de la psicología y del psicoanálisis en la Argentina ha tenido estos últimos años un impulso significativo en el marco

de diversos proyectos de investigación. Los trabajos producidos localmente, así como la bibliografía internacional, muestran una *renovación de los enfoques respecto de las historias tradicionales*. La renovación se produjo en un primer momento a partir de los aportes de los estudios sociales de la ciencia que comenzaron a criticar los enfoques tradicionales de historia de la psicología que no cuestionaban ciertos criterios epistemológicos de la primera mitad del siglo XX, tales como *objetividad, verificación, racionalidad*, etc. (p. 477, los grifos me pertenecen)

Según Kurt Danziger (1997), la *Historia de la psicología como historia crítica*, tiene dos sentidos: el *débil*, que implica una actitud crítica frente a las tradiciones históricas y autorreflexiva sobre su propio quehacer, evitando el presentismo; y el *fuerte*, que implica abandonar, por un lado, el *naturalismo ingenuo*, que supone que la psicología encuentra sus objetos en el mundo natural; y por el otro el *subjetivismo naturalista*, que considera que los objetos psicológicos se encuentran en la mente de figuras históricas específicas.

De este modo, la historia implica rescatar y estudiar actividades concretas, conjuntos de prácticas sociales y los productos generados por estas prácticas, sin la posibilidad de manipular las variables. Es así que, la Historia de la Psicología no solo estudia lo que hacen quienes participan en esa práctica social, psicólogos y psicólogas. Si no que también, sobre todo, en períodos en los que esa figura profesional no existía, las acciones y prácticas en el campo de la psicología, lo cual incluye: teorías, métodos y técnicas psicológicas. Es una historia al mismo tiempo intelectual y social, es decir, es historia interesada en la producción, la distribución y el consumo de los resultados del trabajo intelectual de las personas, los grupos y

las organizaciones dedicados a generar productos simbólicos en el seno de la psicología, de una práctica social más o menos reglada (Rosa et al., 1996).

Para explicar dichos productos debemos atender a los modos en que los discursos sobre lo psicológico se generaron, se transmitieron y se transformaron. Por lo tanto, no es solamente una historia de las ideas, puesto que éstas no son entidades dotadas de agencialidad ni existen por sí mismas. Las ideas no surgen, se reúnen, se emparejan, procrean y se difunden, generando otras nuevas por sí solas; son los seres humanos quienes hablan, escriben, leen y actúan. Lo que nos lleva, para explicar un determinado saber (la Psicología en nuestro caso), a tener que referirnos necesariamente: a) a las acciones individuales; b) a los acontecimientos sociales, c) a las condiciones que hicieron posible que surgieran los productos intelectuales que configuran el ámbito del saber que se investiga. Es decir, la Historia Intelectual no es solo una historia de textos, ni solo una historia social, se sitúa en el gozne entre ambas (Rosa et al., 1996).

Por su parte, Ana Talak (2007a), recuperando a Canguilhem y a Moscovici, resalta que en el estudio histórico de la producción del conocimiento psicológico, se debe tener en cuenta las diferencias entre ideología científica y la ciencia, especialmente, al rescatar sobre el período en que la misma psicología estaba buscando su delimitación y su estatus científico. En tal sentido, las clasificaciones psicológicas involucraron formas de “diferenciar hombres y mujeres, niños y adultos, capaces e incapaces, normales y anormales, individuos peligrosos e individuos no peligrosos, recuperables socialmente o irrecuperables, diferencias hereditarias y diferencias adquiridas” (Talak, 2007a, p. 516), conceptualizaciones que se formularon en el marco de ideas evolucionistas que, en muchos aspectos,

respondieron al carácter de ideología científica, y tendieron a justificar esas diferencias “ocultando los intereses de ciertos grupos por mantener un tipo de sociedad (moderna e industrial) en conflicto con la sociedad tradicional y en conflicto con la reivindicación social” (Talak, 2007a, p. 516).

Representantes de la *Escuela de Valencia*, Carpintero & Peiró (1981) señalan en este sentido que:

No hay ciencia aislada de su contexto histórico; ni hay ciencia desencarnada de la red de vigencias sociales que se imponen entre sus cultivadores, de los prestigios que se suceden, de las presiones a que se ven sometidos por el resto de la sociedad (...) La psicología no consiste en una serie de teorías que se suceden y sustituyen, ni una varia colección de definiciones, proposiciones y corolarios. A la ciencia también pertenecen las motivaciones de quienes investigan, sus capacidades, su creatividad. Hace algunos años, alguien dijo que el principal problema de la ciencia lo constituyen sus científicos, y Mahoney ha apuntado a la necesidad de que tomemos conciencia de todos los condicionamientos y limitaciones que impone a la ciencia nuestra corporeidad. La sociología de la ciencia, en fin, ha mostrado la complejidad y el peso de las relaciones entre investigadores, las normas por las que se rigen, la dependencias económicas, culturales, políticas que gravitan sobre la investigación científica. Todo esto pertenece a la ciencia, en sentido riguroso, y ha de integrarse en la imagen que aspiramos a construir. (Carpintero & Peiró, 1981, p. 19 y 27)

Dicho con otras palabras, Barnard (1965) expone que sin la disposición del espíritu de los tiempos no sería posible la producción individual, en la medida que esta se construye a través del diálogo y la apropiación de voces culturales. Destacando que el individuo es parte inherente de una cultura, históricamente configurada, donde el lenguaje es el mecanismo cultural central que coordina la conducta y el pensamiento. No siendo el lenguaje un producto individual, sino colectivo, de una sociedad o de un pueblo. Además, es el instrumento a través del cual una sensación o percepción se transforma en conocimiento.

Es así que, con la crisis del positivismo, en el presente buscarse una nueva identidad epistemológica que permitiera considerar cosas que anteriormente no eran consideradas. Aunque las viejas concepciones se resisten en determinados sectores del pensamiento, los cambios son globales y afectan al conjunto de las ciencias, así como los enfoques y los marcos epistemológicos para comprenderlos. Por lo cual, se plantea que se busca entender a los fenómenos en su totalidad, y no más pensado aisladamente ni desde un análisis fragmentario, para así, caminar en la dirección de superar a los antiguos vicios reduccionistas del paradigma positivista, que no solo han impedido contar con una perspectiva de conjunto y en su auténtica complejidad. Un desafío que trasciende a lo epistemológico y se direcciona también hacia lo actitudinal, que exige una revisión más allá de las categorías conceptuales, hacia una posición crítica respecto del modo de hacer, de pensar, investigar y conocer. Algo que las investigaciones al respecto lo demuestran, en este sentido, es que se están esbozando nuevas identidades epistémicas, que responden a una necesidad de nuevas perspectivas de análisis, conocimiento e investigación (Gallegos, 2006).

3.3.Limitaciones y precauciones de la reconstrucción histórica

Para la reconstrucción de la historia es esencial la conciencia de que la misma está limitada por el abismo entre lo sucedido y lo que se conoce, y se puede llegar a conocer de lo que ha sucedido (Sanz Ferramola, 1997). En este aspecto, sumado a todo lo anteriormente abordado con respecto a la subjetividad implicada en el análisis por parte del historiador, está aún, implicado la existencia y/o acceso a las fuentes y sus limitaciones, sean estas escritas u orales. Es por ello que, demanda de la historiografía no solo una fuerte impronta descriptiva, sino también inferencial. En este sentido, el reconocido historiador Quentin Skinner (1969/2000, citado en Blanco, 2008) formuló cuatro mitos que interfieren a la hora de analizar las fuentes: 1) el mito de las doctrinas, en que el historiador intenta encasillar a los autores en alguna corriente; 2) el mito de la coherencia, que impele a suponer la ausencia total de contradicciones en su seno; 3) el mito del provincialismo, decurrente de la familiaridad engañosa; 4) el mito de la prolepsis, que deriva en evaluar la significación de un texto en nuestros propios términos, ignorando la de los propios actores.

En este mismo sentido, y retomando la posición de Danziger (1997), Klappenbach (2002) discurre sobre ocho errores que pueden ocurrir al historiar la psicología:

Primero, trabajos que solo constituían una revisión bibliográfica hacia atrás; segundo, relatos en lugar de historia – en inglés “*story telling*” en lugar de “*histories*”; tercero, hagiografía de grandes hombres; cuarto, culto a las “anticipaciones” desde el punto de vista de la ortodoxia contemporánea; quinto, insensibilidad hacia el

contexto social; sexto, formulación de problemas “atemporales” desde el lenguaje contemporáneo; séptimo, constitución de líneas espurias de ascendencia; octavo, mitología del progreso. (Klappenbach, 2002, p. 8)

Ben Harris (1999) advierte también sobre el peligro de una historia de la psicología políticamente purificada. En ella se obvian las menciones de la psicología predominante [*mainstream psychology*] tanto en lo referente a las ganancias personales, en el aspecto individual, como a las motivaciones en el aspecto más social y público y en los cuales “el deseo por la verdad es disociado del deseo de una sociedad mejor” (Harris, 1999, p. 24).

Como síntesis, Fernando Polanco (2016) afirma que se puede señalar que la *Historia de la psicología como Historia crítica* implica un profundo compromiso, enraizado en un sincero reconocimiento de los objetivos y métodos utilizados para recrear dicha historia. Al tiempo que implica una constante revisión tanto de los datos obtenidos como de los métodos usados. Donde una descripción concisa debe señalar tanto sus contenidos como así también los límites de su interpretación.

3.4. Lo personal y lo político en la reconstrucción histórica

Partimos del planteo de Ana Talak (2015) “lo político interviene ineludiblemente tanto en la producción de conocimiento psicológico como en la formación de la subjetividad a partir de las relaciones intersubjetivas, sociales y políticas” (p. 1179). De este modo, es fundamental su consideración en la investigación historiográfica, en dos direcciones que en psicología son complementarias: de la subjetividad misma- que “no puede ser entendida

independientemente de las relaciones de poder presentes en las relaciones sociales a partir de las cuales se forma” (Talak, 2015, p. 1179), así como, del conocimiento producido por la psicología como disciplina, que depende “de relaciones intersubjetivas, de los dispositivos formales e institucionales en cuyos ámbitos se produce el conocimiento, se legitima, se difunde y se usa, afectando a las subjetividades intervinientes de diferentes maneras” (Talak, 2015, p. 1179). Es decir, que lo personal y lo político interactúan en la historia de la psicología de manera dialéctica y en doble dirección.

En tal sentido, los seres humanos son capaces de producir diversos modos de organización social, que influyen en las relaciones entre sus miembros y sus subjetividades. Por lo cual, tanto las investigaciones, como intervenciones psicológicas, asumen siempre ciertas valoraciones de carácter político que implican formas de entender la subjetividad humana, así como, sus vinculaciones y posibles transformaciones. Hecho que repercute en concepciones sobre el bienestar individual y social, y consecuentemente en las posibilidades de intervención, y determinación de lo que es normal, lo que es un conflicto, lo que es un trastorno o una patología. Estando de este modo la dimensión política desde la formulación misma del problema y en la perspectiva teórica desde la cual se lo abordará. De modo que, se torna importante explicitar cómo el conocimiento en psicología incluye -en forma implícita o explícita- la consideración de los futuros desarrollos posibles, de acuerdo con las diferentes valoraciones políticas involucradas (Talak, 2015).

En tal sentido, para poder pensar las dimensiones políticas y personales, no de manera dicotómica, más bien, en constante interrelación y poder analizarlas, para

realizar este estudio recuperamos, además de lo expuesto hasta acá, a las propuestas de las epistemologías decoloniales (Castro-Gomez, 2003; Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2002; Sousa Santos, 2010) y las feministas decoloniales (Curiel, 2018; Hill Collins, 1998; Lugones, 2008). Estas epistemologías, en sus diversas expresiones, ofrecen a la historia de la psicología herramientas para realizar un pensamiento crítico que busque entender las especificidades históricas y políticas del *Sur Global* (Sousa Santos, 2010), desde una perspectiva distinta de la dominante, desvelando las relaciones entre la modernidad occidental y sus procesos históricos -colonialismo, capitalismo y patriarcado- en la construcción de la psicología como ciencia y disciplina, respetando sus especificidades en nuestras tierras, desnaturalizando la historiografía oficial y desvelando *las ausencias e invisibilizaciones* (Sousa Santos, 2010) en estos relatos. Especialmente, para poder interpretar los discursos psicológicos referentes a la raza, el sexo, la sexualidad, la clase y la geopolítica de forma imbricada, y como estos discursos se produjeron. Por lo cual, es importante que la investigación en Historia de la Psicología no se limite a observar y a describir a los objetos de la investigación y las categorías a que fueron clasificados, más bien, cuestionarse: 1) ¿Por qué determinados sujetos o grupos, se convirtieron en objeto de interés e investigación de la psicología, en determinado período?; 2) ¿Cuáles fueron las *diferenciaciones producidas* (Hill Collins, 1998) sobre estos (fueron: ¿racializados?; ¿patologizados?; ¿intervenidos?; ¿clasificados?; ¿normalizados?; ¿institucionalizados?; etc.); 3) ¿Por qué?; 4) ¿De qué modo esto influyó no solamente a la construcción de la psicología, más principalmente, cuáles fueron las consecuencias políticas y sociales sobre estos sujetos y grupos y sobre sus

subjetividades? Eso involucra, también, cuestionar en lo referente al conocimiento: ¿Cómo? y ¿Para qué?, fue producido. Además de develar, quiénes y que discursos acopiaron el *privilegio epistémico* (Curiel, 2018; Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016) en determinado período.

En tal sentido, Talak (2015) realiza el siguiente análisis:

El conocimiento del ser humano se hace a partir de las relaciones humanas que se establecen entre quienes conocen y quienes son conocidos, y supone formas de intervención, que pueden ser variadas y con desenlaces futuros también diferentes. Entonces, en psicología debe evaluarse el tipo de performatividad que está incluida tanto en la investigación y como en la intervención profesional. (p. 1181)

Algunos de los conceptos de las epistemologías feministas que Talak (2015, 2019) va a recuperar para pensar la historiografía de la psicología son: *los valores epistémicos y no epistémicos* (también nombrados de *valores políticos*), que para la referida autora son inherentes a la producción del conocimiento y a las intervenciones profesionales en psicología, algo que ya viene siendo cuestionado en otros campos de saber también, como lo mencionamos anteriormente en lo referente a la historia, pero que es incluso más ineludible en psicología. Inclusive, desde la perspectiva de los derechos humanos, relacionados con los valores políticos y éticos, algunos estudios mostraron problemas de racismo, sexismo y clasismo presentes en la psicología tradicional (Lott, 2012; Winston, 2004; Richards, 1997, entre otros, citados en, Talak, 2015). Por tal razón, señala que al largo de su temprana historia la psicología contribuyó en convertir lo político en personal, psicologizando a fenómenos sociales complejos.

En pesquisa realizada, Talak (2019) al analizar la relación entre psicología y orden social, señala como ciertos valores *no epistémicos* hacen parte de ciertas prácticas de la disciplina, definiendo a sus parámetros sea explícita o implícitamente, siendo estos articulados con los valores epistémicos de la disciplina. Además, la autora hace la aclaración que la distinción entre los valores epistémicos y no epistémicos no representa que existan en la realidad de forma pura, más bien, se relacionan de manera tan próxima que son parte de un todo a ser examinado, y su división responde a fines analíticos. En tal sentido, así como existe una relación dialéctica entre lo político y lo personal, del mismo modo, existe una relación dialéctica entre los valores epistémicos y no epistémicos, por lo cual, el objetivo de la Historia de la Psicología de estudiar y tematizar sobre los campos académico y científico que sostienen a ciertos *valores epistémicos*, trascienden al propio campo de saber, en la medida que estos *valores epistémicos*, por un lado, incorporan parte de los *valores no epistémicos*, y por otro, también influyen en el desarrollo de los valores *no epistémicos*.

La historiografía de la Psicología permite contribuir a la desnaturalización de los discursos epistémicos de este campo de saber, y poder repensar sobre las posibles *injusticias epistemológicas* creadas y reproducidas en tal campo. El concepto de *injusticia epistémica* hace referencia al acceso u participación desigual en las prácticas del conocimiento, lo que incluye fenómenos de vicios testimoniales y en el caso de la historia documentales, y de fenómenos de marginalización hermenéutica (Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2002). Desigualdad que genera exceso de credibilidad a algunas autoridades especialistas- la que generalmente responde a los *valores no epistémicos* del período y por ende al *status*

quo -, al tiempo que invisibiliza otras, así como a los que no hacen parte del grupo de expertos. En tal sentido, Talak (2019), destaca que:

Esa perspectiva permite una visión distinta de la historia de la psicología haciendo foco, no solamente en las intervenciones psicológicas de los profesionales o autores de referencia en el campo disciplinar, pero también en sus interlocutores, en los sujetos de la pesquisa e intervención, y en las posibles fricciones que podrían tener surgido de esas interacciones. Esos conceptos de un abordaje crítico pueden permitirnos investigar como el conocimiento especializado de la psicología lleva en cuenta las experiencias vividas de las personas (no especialistas), o, por el contrario, o es impuesto para ellos, extendiendo sin críticas los valores de sus grupos sociales para entender y evaluar todos los sujetos. (p. 50, la traducción me pertenece)

Además, todo esto contribuye a pensar sobre el lugar ocupado por la psicología en la sociedad, los mecanismos de formación académica y la reproducción de ciertas prácticas, y las dificultades a que otras se instauren. De este modo debe interesar al historiador cuestionarse “como ciertos conocimientos (reconocidos como tales) son construidos en la psicología, quienes participan, cuales operaciones legitimadoras estaban involucradas, que problemas llegaron a resolver, que relaciones con no especialistas se mantuvieron y como diferentes tipos de sujetos, grupos o poblaciones participaron y se beneficiaron o perjudicaron” (Talak, 2019, p. 51, la traducción me pertenece).

Finalmente, cabe señalar que sumado a lo epistémico, la producción del conocimiento en psicología interviene también en cuestiones de carácter institucional, social y cultural, ético y político. Motivo por el cual es de suma

importancia reflexionar filosóficamente, desde la historia, cómo intervienen las formas de saber psicológico en la constitución de nuestras subjetividades, al paso que esta constitución interviene en la producción del saber disciplinar. Desde una mirada hacia lo cultural e intelectual más amplia, capaz de plantear problemas relevantes para la línea de indagación referente a los problemas de las relaciones entre los conocimientos científicos y las representaciones sociales (Talak, 2009).

Capítulo 4: Metodología

La palabra *método* deriva de una palabra griega que significa *camino*. El camino une un punto de partida con una meta. Por medio de instrumentos y tecnologías, el camino es hecho para facilitar el tránsito de sus usuarios, y estos mismos, con su tránsito, contribuyen a su ampliación y a su deterioro. Un método permite la construcción de conocimiento y la acumulación de saber. Para ello es imprescindible establecer reglas rigurosas para su aplicación. De este modo, la Historia cobra sentido siempre en narraciones empírica y conceptualmente fundamentadas. Donde el uso de un método, de alguna manera, disciplina el saber que se construye y produce un conocimiento compartido y comunicable (Rosa et al., 1996). Por lo cual, se busca en este capítulo describir el camino recorrido durante este estudio, que se divide en algunos pasos específicos en para el desarrollo de cada capítulo en particular.

Respondiendo al marco teórico, este estudio se divide en tres etapas: 1) La primera etapa consistió en una búsqueda sistemática de trabajos que desarrollaran los antecedentes necesarios para componer las fuentes secundarias. 2) La segunda etapa consistió en una revisión narrativa de la historia de la Argentina del período, interrelacionada con el contexto internacional, rescatando específicamente a las políticas referentes a la educación e infancia, para poder enmarcar el contexto sociopolítico nacional al que el desarrollo de la psicología de San Luis estaba inmerso. 3) La tercera etapa consistió en relevamiento de fuentes primarias y su posterior análisis.

4.1. *Camino previo al desarrollo del estudio*

Ese trabajo se divide en diferentes momentos metodológicos que corresponden a las diferentes problemáticas y objetivos a que pretende afrontarse. El proceso de llevar a cabo una revisión bibliográfica es una parte integral de la investigación, siendo un paso previo a realizar la investigación propiamente dicha. A partir de la revisión bibliográfica es posible la aproximación del tema, ayuda a identificar qué se sabe y qué se desconoce sobre el mismo, permitiendo una idea sobre cuál es el estado actual de la cuestión a investigar. La revisión bibliográfica sistemática permite por medio de un método refinado acceder a los estudios anteriores de una manera ordenada, precisa y analítica, se clasifica como investigación de la investigación, o investigación secundaria. En tal sentido, el primer momento de este estudio correspondió al relevamiento de los antecedentes sobre la historia de la psicología en Argentina, con especial atención a la historia de la psicología local de San Luis, y la historia de la psicología articulada a la educación. Los datos fueron relevados a partir de una revisión bibliográfica sistemática (Guirao Goris, 2015), pues se pretende con esto una búsqueda cuantitativa exhaustiva de la temática que pasa a componer los capítulos de Introducción y Antecedentes, donde se describe todo el proceso del relevamiento y los resultados encontrados detalladamente.

En un segundo momento, se realizó por medio de una revisión bibliográfica narrativa la búsqueda cualitativa de publicaciones. Este método se utiliza en el capítulo 5 *Contexto Histórico* y en el apartado *Historia de los principios de la Educación formal en San Luis*. A partir del ámbito de la historiografía argentina y sanluiseña general. Esta búsqueda se realiza de este modo, porque no

pretende ser un tratado sobre el asunto, ni representa el objetivo central de este trabajo, más bien, busca cumplir con el propósito de ser una introducción general al contexto local, nacional y mínimamente del contexto internacional, para servir de base para la posterior articulación con el campo específico de esta investigación. La elección por el método de la revisión bibliográfica narrativa es realizada tomando en cuenta que esta responde a finalidad de pretender servir para revisiones generales de temas adyacentes al tema central de la investigación (Guirao Goris, 2015). El capítulo 5 *Contexto Histórico* fue enriquecido con un testimonio clave con declaraciones que corroboraban lo encontrado en los estudios.

Fue realizado, aun en este momento previo a la investigación propiamente dicha, el relevamiento de las escuelas existentes en San Luis, en los años de 1941 a 1962. Para tal, se solicitó al Ministerio de Educación de la provincia el listado de las escuelas de 2014 y a partir del mismo, fue consultado sus fechas de inauguración, llegando al dato de cuáles estaban en funcionamiento a la época, datos que sirvieron para enriquecer la comprensión del contexto local.

4.2. *Camino de desarrollo del estudio*

Desde el punto de vista metodológico, y siguiendo la clasificación llevada adelante por Montero & León (2007), esta investigación se inscribe en la categoría de los estudios *ex post facto*, que encuadran aquellos estudios en los que las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente.

Se asume en esta investigación un entendimiento de la Historia de la Psicología en San Luis, definida desde dos puntos, uno es que se entiende por Psicología en San Luis y el otro es que se a va historiar. En relación con el primero,

la Historia de la Psicología en San Luis se entiende como la que se produce en San Luis y la que se recepciona en San Luis. En relación con el segundo, pensado a partir de lo que propone Klappenbach (2006a) fue incluido: 1) la historia de las producciones científicas desarrolladas, 2) la historia de las prácticas, y 3) la historia de instituciones.

Como síntesis de las actividades realizadas en esta investigación, que serán detalladas en seguida: 1) relevamiento documental y archivístico; 2) Lectura y análisis de los datos a la luz de la bibliografía secundaria existente; 3) Clasificación y reelaboración de los datos; 4) Análisis de los mismos; 5) Redacción de informes y avances de la investigación para ser discutidos con otros becarios, tesistas y otros integrantes de proyectos de investigación afines.

4.3. *Objetivos del estudio*

El presente estudio buscó rastrear el tejido de historias que componen la historia de la Educación y de la Psicología en San Luis, que tienen sus entrelazamientos con la historia de la economía, la política, la ciencia en general, así como con todos los elementos que hacen a la historia de la humanidad. Empero, debido a la imposibilidad de abarcar todos los aspectos de la historia, se realizó un recorte específico rastreando las contribuciones dialécticas de estos dos campos de saber en San Luis, sin por ello ignorar la existencia de los otros aspectos que componen el contexto histórico, partiendo desde las ideas, métodos y técnicas de la Historia de la Psicología Crítica. Sin embargo, reconociendo que este estudio tiene una perspectiva científica y está limitado a lo que es posible reconstruir a partir de lo existente en la actualidad.

Para responder al objetivo de relevar las intersecciones entre Psicología y Educación, este estudio se fue guiando por las siguientes indagaciones: (1) compartieron: ¿qué conocimientos?; ¿qué profesores?; ¿teorías?; ¿visiones de humano?; ¿visión de infancia?; ¿De aprendizaje?; (2) ¿qué contribuciones mutuas tuvieron dichos campos de saber?; (3) ¿qué influencia tuvo en la configuración de estos campos de saber la proximidad que compartieron? (4) ¿qué conocimientos de la Educación aportaron a la hora de pensar lo psíquico?; (5) ¿qué problemáticas educacionales direccionaron de alguna manera el interés científico de los Psicólogos sanluiseños?; (6) ¿qué de los hallazgos del campo psicológico influenciaron las prácticas educativas y el pensar la Educación?; (7) ¿qué papel ocupaban los psicólogos en la Educación y que papel les atribuían?, todo dentro del recorte espacial y temporal propuesto.

4.4. *Consideraciones Éticas*

La ética como filosofía práctica plantea conflictos morales, específicamente en el campo científico la ética se da en la dialéctica entre el colectivo y el individuo. Lo que la torna una cuestión de equilibrio entre los derechos individuales y los intereses, avances y beneficios del conocimiento científico (Leibovich de Duarte, 2000; Lolas Stepke, 2004; Ministerio de Salud, 2011). Los debates éticos en torno de las investigaciones científicas ganan protagonismo frente las consecuencias catastróficas de la Segunda Guerra Mundial, llevando al desarrollo de importantes acuerdos tales como: el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki, el Informe Belmont y las normas del Consejo para la Organización Internacional de Ciencias Médicas y otros. Desde entonces el concepto de neutralidad e imparcialidad de la ciencia pasa a ser cuestionado. Cuando todo esto pasa a ser

tomado en cuenta, hace con que en la investigación surjan dilemas éticos (Gonzalez Alvilá, 2002; Mejia Navarrete, 2011; Mondragón Barrios, 2007; Parilla Latas, 2010; Richaud, 2007). Lo que implica que, aun donde los códigos de ética no estén estandarizados, como el caso de la investigación en la Historia de la Psicología, las cuestiones éticas estén presentes.

En tal sentido, en los diferentes momentos de este estudio se buscó tomar los recaudos éticos pertinentes que son descritos a seguir.

Para el momento de la elección del tema del presente estudio, las cuestiones éticas planteadas son: justicia social, equidad, beneficencia, no maleficencia, autonomía, dignidad, entre otros. Teniendo como orientadores para observar estas cuestiones: 1) *Valor social y científico* (Gonzalez Alvilá, 2002; Parilla Latas, 2010): el presente estudio pretende aportar un conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución a problemas en ambos campos -psicología y educación- afín de que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, aunque esa influencia sea más transversal y de largo plazo, aun así pretende representar una trascendencia social en el sentido más amplio (Álvarez & Esteban, 1999); 2) *Proporción favorable del riesgo-beneficio* (Gonzalez Alvilá, 2002): como es el caso de una investigación historiográfica se buscó evitar estereotipos, prejuicios o estigmas, que podrían representar riesgo, puesto que la investigación, en sí misma, con documentos e informantes claves representan comúnmente un riesgo mínimo; 3) *Beneficencia principalmente al grupo representado en la investigación* (Ministerio de Salud, 2011; Parilla Latas, 2010) se considera que los principales beneficiados serán los profesionales psicólogos y los profesores de psicología, que por medio de los conocimientos históricos pueden

reflexionar críticamente sus prácticas y conocimientos; y consecuentemente los estudiantes de psicología y la comunidad que recibe la atención psicológica; 4) *Cuestionar los criterios que direccionan nuestros intereses*, la elección del tema del estudio no fue hecha bajo criterios más allá de su valor social y científico, aun siendo este financiado; 5) *Evitar universalismos e imperialismos*, se tuvo el recaudo de proponer un estudio que considera el concepto de autonomía y dignidad de los que no hacen parte de los centros y capitales, desde una perspectiva ética se destaca la importancia de reconocer la relevancia del desarrollo de una investigación en contexto local, aunque sus resultados presenten límites a su contexto local y no universal (Bustamante, 2016; Castro-Tejerina, 2016; Klappenbach, 2016; Mardones Barrera, 2016; Parilla Latas, 2010; Salas, 2016).

Considerando que las metodologías creadas en la ciencia son productos culturales, condicionados al desarrollo tecnológico y teórico, siendo en este sentido, cambiantes, deben ser pensadas y repensadas desde un análisis ético a fin de garantizar el rigor metodológico (Gonzalez Alvilá, 2002; Leibovich de Duarte, 2000; Mondragón Barrios, 2007). Para tal, este estudio estuvo orientado desde la consideración de los siguientes puntos: 1) *Dejar claro cuál es el recorte del estudio*: se buscó que quien tenga acceso al estudio pueda identificar claramente cuál es el recorte, lo que se está dejando de afuera y las justificativas de dicho recorte; 2) *Cuestionarse la elección del recorte del estudio*: reconociendo que la delimitación del objeto de estudio no surge de la simple observación empírica, surge del planteamiento de un problema (Klappenbach, 2014), no siendo natural y sí socio-históricamente construido y justificado. Por lo que el recorte del estudio tuvo el interés de desnaturalizar los recortes metodológicos buscando un recorte que

permitiera visibilizar más allá que los grandes hombres o grandes instituciones; 3) *Validez científica* (Gonzalez Alvilá, 2002): el estudio buscó un diseño metodológico e instrumentos tecnológicos reconocidos para lo que se propone en la investigación; 4) *Selección equitativa de fuentes* (Gonzalez Alvilá, 2002): se buscó que las fuentes primarias y secundarias del estudio fueran escogidas por razones relacionadas con los interrogantes científicos que el estudio se propone; 5) *Replicación del estudio* (Leibovich de Duarte, 2000; E. Muñoz, 2008): se buscó que el diseño metodológico, la selección de fuentes, el tratamiento de los hallazgos estén claros para posibilitar a otros investigadores la replicación de la investigación.

En relación con las consideraciones éticas en el desarrollo de la investigación los recaudos tomados a lo largo del estudio respondieron a los siguientes guías: 1) *Confidencialidad* (Leibovich de Duarte, 2000; Ministerio de Salud, 2011): el estudio tuvo el máximo cuidado para que los pacientes o individuos que recibieron cualquier tipo de atención psicológica, pasaron por test o hicieron parte de algún estudio, presentes en las fuentes primarias tuvieran su identidad preservada, por medio de la utilización de códigos o seudónimos. En ningún caso se observó la *proporción favorable del riesgo-beneficio*, es decir, que para ningún de los sujetos ser identificado podría representar un rescate histórico que lo beneficiaría representando una recuperación, apropiación y resignificación de su propia historia; 2) *Privacidad* (Leibovich de Duarte, 2000): se procedió siempre que posible en dirección a proteger la privacidad de los sujetos. Aun cuando la historiografía permite que identifiquemos a los sujetos investigados por su valor histórico, debido a su papel público en el desarrollo de la disciplina, se mantuvo una postura ética de presentar solamente los datos pertinentes a la Historia de la

Psicología, sin exponer datos personales de la vida privada de los personajes históricos. 3) *Evaluación independiente* (Gonzalez Alvilá, 2002; Ministerio de Salud, 2011; E. Muñoz, 2008; Richaud, 2007): aun reconociendo que el investigador no debe decidir solo sobre cualquier posible dilema ético de su investigación, en la medida, que tiene potencial de conflicto de intereses, se destaca que el presente estudio no tuvo que afrontarse a cualquier situación de este tipo; 4) *No requieren de ningún mecanismo de control*: como no hay un código de ética específico de la investigación en Historia de la Psicología, tomamos como orientación lo planteado en la *Guía para Investigaciones con Seres Humanos* del Ministerio de Salud Argentino. Que establece, que las investigaciones que no se realizan sobre seres humanos, o que utilizan datos ya disponibles y de dominio público, no representan ningún riesgo y no requieren de ningún mecanismo de control (Ministerio de Salud, 2011).

Las cuestiones éticas en el análisis y la publicación de los resultados ya están presentes en el marco teórico, en tal sentido, se buscó de modo general seguir lo planteado en los siguientes puntos: 1) *Presentar información fiable*: como señala en entrevista Rafael Huertas “el principio ético fundamental no puede ser otro que el compromiso con tu trabajo y la honestidad intelectual” (Álvarez & Esteban, 1999, p. 668).; 2) *Declarar si existen conflictos de interés* (E. Muñoz, 2008); 3) *Transmitir los procesos de la investigación, no centrarse solo en los resultados* (E. Muñoz, 2008); 4) *Citar a las fuentes y referentes, no incurrir en plagio* (Leibovich de Duarte, 2000); 5) *Evitar los análisis presentistas*: teniendo en cuenta que cuando uno analiza a un documento este documento fue escrito por una persona, en este sentido el documento no puede ser leído, sin la consideración ética de respecto por

el sujeto que lo escribe y que acaba por ser investigado junto con el documento. Por lo cual, se buscó no contemplar los eventos históricos de acuerdo a los valores y sesgos del presente, sino que hubo el interés de contextualizar su lectura y análisis al momento histórico investigado (Harris, 1997). 6) *Evitar los análisis celebratorios*: hubo el interés de, desde una perspectiva ética, evitar presentar el presente como un resultado predestinado del progreso histórico del pasado como percibido de acuerdo a las categorías que son actualmente dominantes, reforzando la ortodoxia contemporánea y proveyendo un relato celebratorio de su inevitable ascenso al poder (Harris, 1997); 7) *Evitar los análisis Revisionistas*: siguiendo la lógica de percibir los documentos no como objetos de estudio, sino como sujetos de estudio, aplicando las pautas éticas correspondientes, en la medida que los sujetos que escribieron los documentos analizados, acaban, como ya mencionado, analizados por medio de estos. En este sentido, el análisis revisionista que atribuya mala intencionalidad (sin las debidas comprobaciones documentales de tal) (Harris, 1997) incurre en una grave falla ética. Siendo así, se buscó al máximo evitar la lectura de un hecho desde el presente y el análisis juicioso y condenatorio de los resultados; 8) *Evitar omisiones y contextualizar los hallazgos* (Leibovich de Duarte, 2000): para tal se buscó incluir la historia de las teorías científicas que circularon, la historia de las prácticas y la historia de instituciones (Klappenbach, 2006a). Además, se buscó observar las *ausencias significativas*, teniendo en mente los grupos históricamente excluidos y marginalizados, afín de desnaturalizar la historia, principalmente con el interés de evitar análisis que puedan representar riesgo social, como la discriminación o la estigmatización de sujetos y grupos (Mondragón Barrios, 2007). De este modo, se piensa una Historia de la Psicología que cumpla

también con su papel social de ser herramienta no solamente de memoria, como de reflexión crítica.

4.5. *Período de estudio y recorte geográfico*

Por más que se intente tener una mirada más crítica y amplia de la Historia de la Psicología, siempre será un recorte de la historia real, una foto de algo que en realidad se desarrolla como en una película. Como bien señala, Eric Hobsbawm (1997/1998) “todo trabajo histórico entraña hacer una selección, una minúscula selección, de algunas cosas, partiendo de la infinidad de actividades humanas del pasado y de lo que afectó a tales actividades” (p. 73), y como señala Klappenbach (2014) el “primer momento metodológico es la delimitación o construcción de un objeto de estudio acotado. Esta delimitación del objeto de estudio en modo alguno surge de la simple observación empírica” (p.4). Al contrario, afirma Klappenbach (2014), esa primera fase metodológica de la investigación histórica está relacionada con la construcción de un problema o hipótesis de trabajo.

Para esta investigación, el recorte de tiempo que fue elegido para ser profundado y desarrollado en este estudio fue el tercer período de la Historia de la Psicología propuesto por Klappenbach (2006a) el cual denominó *período de la psicotecnia y orientación profesional*, que corresponde a 1941 hasta 1962. El período fue elegido por ser en el cual la psicología se venía desarrollando como profesión autónoma y llega a abrir sus primeras carreras, una de ellas en San Luis. Además, porque en el caso específico de San Luis esto se desarrolla con gran proximidad con la carrera de Pedagogía. Es decir, ha sido un período de gran valor histórico local dentro del tema que este estudio se propuso investigar.

Por su parte, el recorte geográfico propuesto es el de la ciudad de San Luis. Proponemos este recorte geográfico reconociendo que los conocimientos son espacialmente ubicados, y de esta manera podemos conocer las especificidades de la ciudad de San Luis en sus características propias y diversas, bien como en sus convergencias y aportes con lo que dice respecto a la Historia general de la Psicología Argentina. A partir de todo lo que se viene proponiendo desde la Historia Local de la Psicología (Castro-Tejerina, 2016; Klappenbach, 2016; Mardones Barrera, 2016; Salas, 2016). Javier Bustamante (2016) define como concepto de historia local:

Como idea muchas veces opuesta a la de historia universal, [...] es aquella tradición de investigación histórica que, valga la redundancia, se enfoca en el contexto local, limitado geográfica y, muchas veces, culturalmente. Contrasta con las frecuentes pretensiones de historia universal, que por sus propias características, es incapaz de profundizar y suele limitarse a la presentación de personajes y grandes movimientos históricos. (p. 2)

La historia local, tiene así sus proximidades con la historia popular, en la medida en que pretende historiar aquellos acontecimientos frecuentemente omitidos o desconocidos por la historiografía tradicional (Bustamante, 2016).

4.6. *Procedimientos técnicos del relevamiento de datos*

Iniciado el estudio se llegó a conocer la situación de los archivos y espacios que funcionan como depósito de documentos de la psicología de San Luis. De los cuales los que componen principalmente este estudio son: el *Archivo y Centro de Documentación en Historia de la Psicología “Dr. Plácido Horas”* (ACDHP); la biblioteca personal de Carmen Dagfal, que a partir del presente estudio fue donada

y pasó a integrar el acervo del ACDHP; y la biblioteca personal de Elena Ossola y Placido Horas que forman parte de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de San Luis. En el caso de la Biblioteca personal de Elena Ossola y Placido Horas, por motivos de traslado de la biblioteca central, este se encontraba con acceso restringido y sin conexión con el sistema de búsqueda de la biblioteca. Esto llevó a que las búsquedas solo se pudieran llevar a cabo de modo muy restringido. Los pocos documentos que se pudieron encontrar en esta situación limitada fueron digitalizados, codificados y pasaron a componer el acervo digital del ACDHP, con el fin de permitir que futuros investigadores pudieran llegar a estos de modo más accesible.

El ACDHP y la biblioteca personal de Carmen Dagfal, al no contar con personal específico para realizar el trabajo archivístico para el guardado y preservación documental, llevaron a la necesidad de una búsqueda lenta y dificultosa, pues pese el excelente trabajo que se buscaba realizar desde los voluntarios, el archivo no contaba con los materiales y local necesarios para su ideal almacenamiento. Motivo por lo cual se dio inicio a un extenso trabajo de limpieza, catalogación, digitalización y codificación de los documentos, que pasaron a componer el acervo digital del ACDHP, que sigue en construcción, y cuenta actualmente con cerca de 600 documentos digitalizados y codificados. Cabe señalar, que el traslado del ACDHP a un nuevo local en medio de este estudio, también permitió que se pudiera llevar a cabo esta labor de modo más sistemático y riguroso. A partir de todo este extenso trabajo se pudo determinar la selección de las fuentes primarias utilizadas en este trabajo, que si bien no se pretenden como

únicas, se buscó que fueran realmente representativas del universo global de los documentos del periodo referentes específicamente al tema investigado.

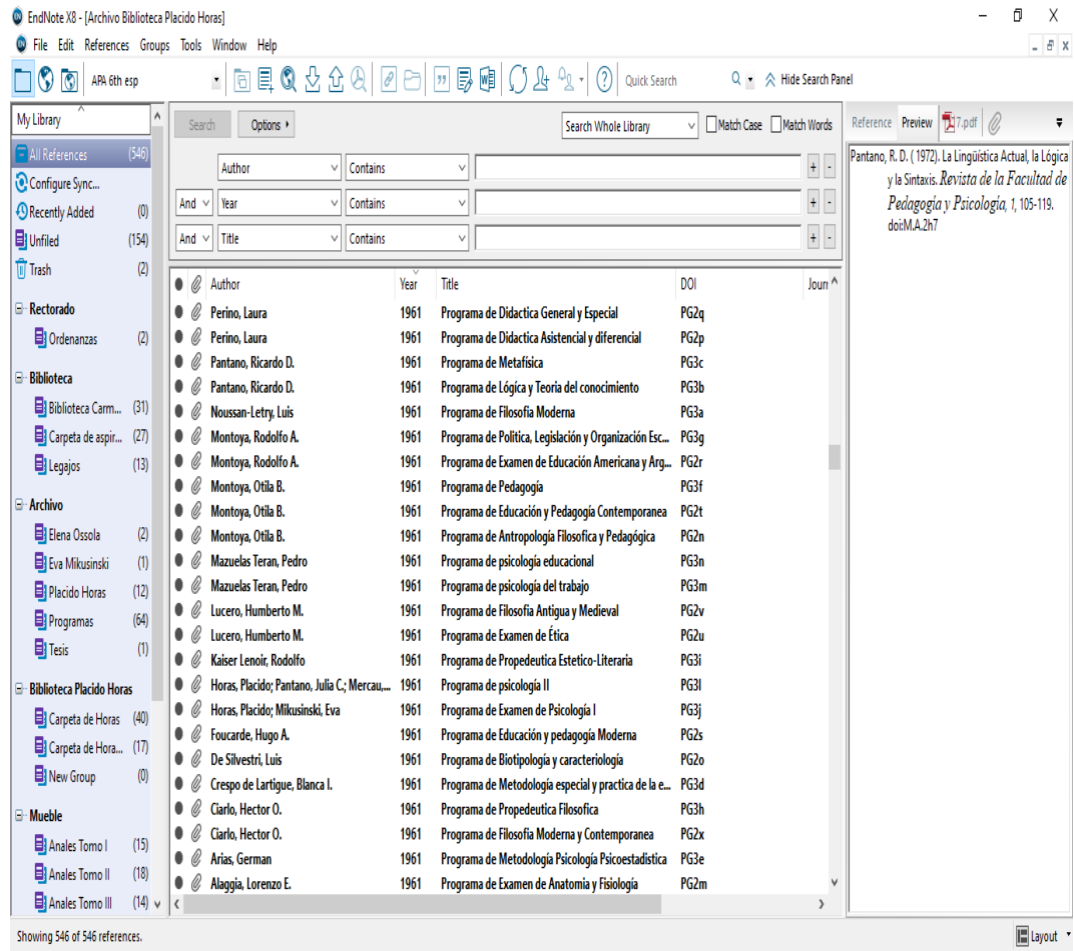
Como los expertos en el campo historiográfico señalan, no existen formas demasiado estandarizadas ni fijas para la recolección y análisis de datos en archivos. “There is enormous room for analytical initiative and innovation in virtually every archival investigation” (Hill, 1993, p. 58). Sin embargo, se buscó en el presente estudio seguir lo propuesto por Taylor & Bogdan (1982) que de una manera más general indican como técnicas esenciales para la recolección de datos documentales y archivísticos a los procesos de: a- descripción documental, b- de registro documental, c- de identificación de unidades, d- de clasificación y, e- categorización documental. Debido al alta cantidad de datos manejados en la presente investigación, todos los datos bibliográficos fueron en primer lugar cargados al software *EndNote X8*. Ello debido a que dicho software cuenta con la característica de ser versátil en la administración de fuentes bibliográficas, posibilitando opciones a la hora de exportar los mismos a formatos diferentes, hecho pertinente para los diferentes análisis llevados a cabo en el presente estudio. Cada dato fue cargado con un Código único de la fuente en el campo DOI, que corresponde a la clave alfanumérica al cual refiere el código único de identificación de la fuente, en este estudio corresponde a la unidad documental compuesta por: artículos, crónica y varia, documentos gubernamentales, manuscritos, notas, ensayos, entre otros. Se fueron rellenando los campos correspondientes del software *EndNote X8*, con los datos del documento, por ejemplo: los autores de un artículo en el campo *Author*, o el título en el campo *Title*, etc., y adjuntando el PDF del documento correspondiente. Una vez cargada la totalidad de los datos, se realizaron

los procedimientos de normalización. A tal efecto se procedió a la corrección directa, ordenando la información de manera alfabética y corrigiendo los errores. Este trabajo permitió el análisis sistemático y riguroso de los autores, y la relación con los años de publicación.

Además, el software permitió el fácil manejo de las fuentes primarias y su acceso rápido y organizado, para todos los momentos que necesitaron algún tipo de revisión al documento en original. Como en el caso de la recopilación descriptiva de los datos de la historia de la psicología del período interseccionada con la de la educación, que necesito la consulta de crónica y varia de *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas*, así como, de ordenanzas, resoluciones y programas. Algo que se expone modo ilustrativo en la figura 2.

Figura 2

Imagen de la captura de pantalla del programa EndNote X8



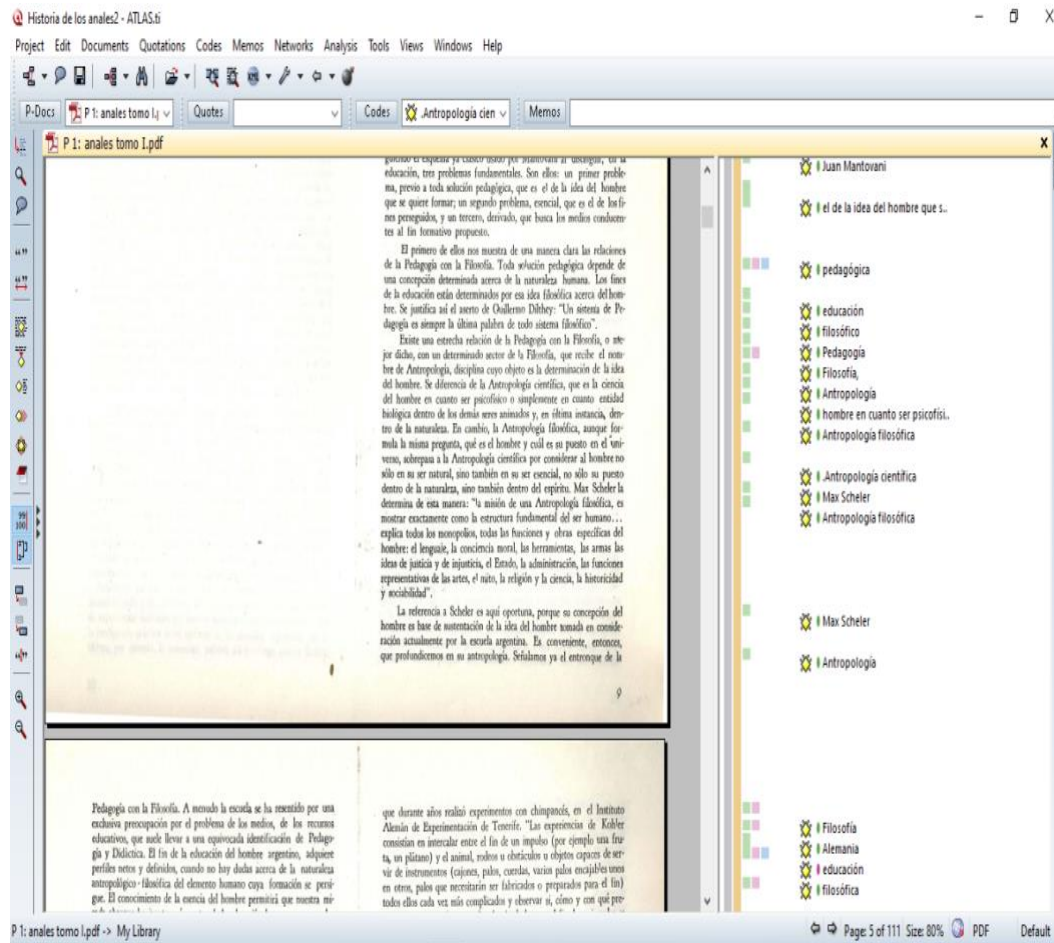
Nota adaptado de EndNote X8 del ACDHP.

En un segundo momento, se accedió a repetir el proceso, para el análisis cualitativo, en el cual se adjuntó solamente algunos de los documentos primarios seleccionados, correspondientes a los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas/ Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*. En estos documentos en específico se realizó un análisis socio-bibliométrico, no obstante que en el período las citas no son estándares y muchas de las publicaciones no tienen bibliografía. Para ellos se accedió a la utilización del

programa *Atlas-Ti*, que permitió la codificación de los documentos, resultando en 2202 códigos, distribuidos en 7874 citas. Como es posible observar en la figura 3. Por medio de los códigos se identificó: 1) el tipo de estudio, siendo divididos en: estudios empíricos, estudios de casos, revisiones bibliográficas y reflexiones teóricas; 2) las características de las muestras de las investigaciones, donde se seleccionó todos los datos presentes referentes a la muestra; 3) los lugares referenciados, donde se seleccionó: ciudades, provincias, países y continentes; 4) personas citadas en el cuerpo del texto; 5) los temas centrales de la publicación. Las citas, a su vez, identificaban todas las veces que un código estaba presente en el texto, por lo cual se podría por ejemplo saber cuántas veces una persona o un lugar eran mencionados. Posteriormente, se unificaron los códigos y finalmente se analizó descriptivamente los hallazgos, haciendo uso de gráficos, redes temáticas, nube de autores y otras técnicas para la exposición de los resultados.

Figura 3

Imagen de la captura de pantalla del programa EndNote X8



Nota adaptado de Atlas.ti del ACDHP.

La sociobibliometría en cuanto técnica metodológica utilizada es “un procedimiento que se aplica a las manifestaciones escritas... [y que] puede integrarse con el más tradicional análisis crítico de fuentes, en una aproximación más comprehensiva para explicar la evolución histórica” (Tortosa, Pérez Delgado y Pérez Garrido, 1991, p. 69). Es decir que “la metodología bibliométrica y el análisis de la ciencia como organización posibilita la integración de dimensiones cuantitativas y cualitativas, junto con aproximaciones conceptuales y materiales” (Klappenbach, 2009, p. 24). En tal sentido, ese apartado, fue un aporte importante

para contribuir a la posterior labor de análisis de contenido realizado de modo puramente cualitativo, pero teniendo por base los resultados de los hallazgos cuantitativos que contribuyeron a fomentar una mirada hacia los fenómenos ya señalados por los referidos resultados.

Los análisis cualitativos, que se realizaron en algunos apartados, se dieron por medio de una primera lectura completa de las fuentes primarias. A partir de la cual, en el apartado *La Psicología y sus articulaciones con la Educación en el contexto histórico de San Luis entre las décadas de 1940 y 1960*, fueron recopilados los eventos históricos encontrados. Por su parte, en los apartados *Análisis de contenido de Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas* y *Análisis sobre el género desde la psicología, educación y orientación vocacional*, a partir de esta primera lectura se seleccionaron los tramos en que se observó intersecciones entre psicología y educación, para en seguida realizar una segunda lectura de esta selección de modo más sistemático para finalmente transcribir de forma analítica los hallazgos.

4.7. *Fuentes primarias documentales y justificativa de su elección*

Con base a todo lo que se pudo recolectar con los antecedentes y en relación con las actividades específicas del estudio, se realizó una exhaustiva búsqueda en el ACDHP, en la biblioteca personal de Carmen Dagfal y en la biblioteca personal de Elena Ossola y Placido Horas. Esta búsqueda estuvo orientada por la proposición de Klappenbach (2006a) de cómo realizar una Historia General de la Psicología en relación con la Educación. A tal fin, se siguieron los siguientes pasos: 1) la historia de las producciones científicas desarrolladas: a-

Relevamiento bibliográfico en publicaciones periódicas y los documentos de presentaciones en eventos científicos; 2) la historia de las prácticas: a- recolección de datos, en las producciones científicas desarrolladas; 3) la historia de instituciones psicológicas: a- relevamiento documental de Ordenanzas, Resoluciones, Planes de estudio y programas de Psicología y de Pedagogía; b- Relevamiento sobre instituciones, sociedades, asociaciones y/o centros interesados en la Psicología y la Educación.

Primeramente, se realizó la lectura de los diversos materiales allí presentes, que incluyó publicaciones de los anales, presentaciones de congresos, manuscritos encontrados en carpetas de referentes locales, planes, programas, resoluciones, entre diversos otros. De ellos fueron seleccionados: los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas/ Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*; ordenanzas del período que contenían registro de eventos históricos vinculados con la psicología y/o educación; programas de las materias; documentos con presentaciones de eventos científicos; registros de entrevistas y/o evaluaciones psicológicas realizadas, todo en función de se presentaban intersecciones entre la psicología y la educación.

Las publicaciones en los *Anales* fueron las que ganaron mayor centralidad a lo largo del estudio como fuentes primarias y algunos materiales que dialogaban con las mismas. Ello debido a que se pudo observar que dichas publicaciones eran muy representativas de todo lo demás que fue encontrado, y los *Anales* podían ser sistematizados de forma más concisa. Además, se observó que analizar demasiados documentos no representaría un enriquecimiento en los hallazgos y sí, en cambio, se tornaría repetitivo, en la medida en que mucho de estos representaban instancias

previas de las publicaciones o materiales relacionados con las investigaciones publicadas en los *Anales*. Aunque es necesario reconocer que el proceso de selección que llevó a exclusión de esos otros materiales con certeza contribuyeron en el desarrollo de una mirada más atenta que permitió mayor cuidado en el manejo de los contenidos analizados en este estudio.

Cabe destacar que la elección de centralidad de los *Anales* se realiza en función de que fue el principal órgano de difusión científica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas-Psicopedagógicas de la Universidad Nacional de Cuyo, que fue editado entre los años 1951 y 1972. Además, cuenta con investigaciones realizadas en la Región Cuyo de Argentina, pues pretendía compilar las producciones científicas locales de la época, ocupando el lugar de lo que hoy conoceríamos por revista científica. Asimismo, los estudios incluyen entrevistas con la población local, presenta estudios que interrelacionan lo jurídico, lo pedagógico, lo psicológico y lo laboral, en especial lo vinculado con la orientación vocacional. Por otro lado, como también cumplía con la función de ser un medio de divulgación, también aporta registros sobre todos y cada uno de los eventos, inauguraciones o acontecimientos institucionales que se llevaba a cabo.

Se tomó la decisión de incluir en el estudio el análisis del tomo VII (1962-1965) y a la *Revista* (1972), en cierto sentido continuidad de los *Anales*, extendiendo en este punto los años del estudio. Ello se justifica por los siguientes motivos: 1) para ofrecer resultados sobre esta producción científica de modo completo; 2) porque algunas características del período se mantenían y permitía que se pudiera observar cómo se daba el traspaso de un período al siguiente; 3) como los análisis vienen acompañados con los años esto implica que se pueda ubicar los

hallazgos en sus períodos correspondientes; 4) porque debido a las demoras que siempre ocurre con las publicaciones periódicas, artículos publicados en el tomo 7 y en la *Revista* pudieron iniciarse en nuestro período de estudio.

4.8. *Unidad hermenéutica*

La unidad hermenéutica está compuesta: por 34 ensayos, 39 notas y 7 crónica y varias en los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas/Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*; dos Ordenanzas; dos manuscritos; una presentación en congreso; y los 22 programas de las siguientes materias: 1) *Psicología I*, a cargo de Placido Horas, 2) *Pedagogía*, Otilia B. Montoya, 3) *Psicología del niño y del adolescente*, Elena Ossola de Horas, impartidas en 1958; 4) *Pedagogía*, a cargo ahora de Adolfo Atencio; 5) *Psicología II*, a cargo de Placido Horas y de Julia Pantano Jefe de Trabajos Prácticos, 6) *Psicología del niño y del adolescente*, a cargo de Elena Ossola, 7) *Psicología Educacional*, a cargo de Placido Horas, y 8) *Psicología II*, a cargo de Placido Horas impartidas en 1959; 9) *Psicología II*, a cargo de Placido Horas y Nelly Mercau como Jefe de Trabajos Prácticos; 10) *Antropología Filosófica y Pedagógica*, a cargo de Otilia Montoya; 11) *Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional*, a cargo de Placido Horas; impartidas en 1960; 12) *Metodología especial y práctica de la enseñanza en pedagogía y psicología*, a cargo de Blanca Crespo de Lartigue; 13) *Biotipología y caracterología*, a cargo de Luis De Silvestri; 14) *Educación y pedagogía Moderna*, a cargo de Hugo Foucarde; 15) *Psicología I*, a cargo de Placido Horas y la Jefe de Trabajos Prácticos Eva Mikusinski; 16) *Psicología II*, a cargo de Placido Horas, la Adjunta Julia Pantano y la Jefe de Trabajos Prácticos Nelly Mercau; 17) *Psicología educacional*, a cargo

de Pedro Mazuelas Teran; 18) *Antropología Filosófica y Pedagógica, Educación*, a cargo de Otila Montoya; 19) *Pedagogía Contemporánea, y Pedagogía*, a cargo de Otila Montoya; 20) *Didáctica Asistencial y diferencial*, a cargo de Laura Perino; 21) *Didáctica General y Especial*, a cargo de Laura Perino; 22) *Psicología Social*, a cargo de Jorge Zuniza Ide. En el momento del análisis Psicología II, fue excluida por no haber en el programa cualquier contenido que se pudiera vincular con el tema de la educación.

4.9. *Hipótesis de trabajo*

Las hipótesis de trabajo constituyen un planteamiento de larga data, que en las dos últimas décadas se ha revalorizado para las investigaciones de corte historiográfico y de ciencias sociales (Hill, 1993). Cardoso & Brignoli (1984) señalan como importante que en la investigación las hipótesis de trabajo estén claramente formuladas. En este sentido, las hipótesis del presente trabajo se presentan del siguiente modo:

- a) San Luis presenta características que se diferencian de la psicología nacional, en cuanto a su interrelación con la educación.
- b) La psicología representó mayor influencia en la educación sanluiseña que lo inverso.
- c) La psicología y la educación estuvieron atravesadas por el contexto de desarrollo industrial del periodo, de un modo particular en San Luis en cuanto ciudad del interior.
- d) Las preocupaciones internacionales y nacionales por la infancia son un nudo fundamental entre la psicología y la educación en San Luis.

4.10. *Procedimientos y etapas de análisis de los datos*

El recorte geográfico y temporal nos permitió un proceso mayor de profundización de materiales de análisis, lo que llevó a la necesidad de diversos procedimientos a la hora de analizar dichos materiales, reconociendo que sus distintas características y aportes necesitaban de distintos métodos de análisis de acuerdo con su naturaleza. Es por ello que los procedimientos y análisis de los datos serán presentados separadamente.

a) *Para los documentos relevados para la historia de instituciones psicológicas*: de manera general se describieron los hallazgos en los documentos primarios de modo a crear, en un primer momento, una descripción general, cronológica y organizada de los eventos. Para, en un segundo momento, presentar a los principales acontecimientos de modo más enriquecido en detalles en apartados específicos, también de modo descriptivo.

b) *Para los documentos relevados para la historia de las producciones científicas desarrolladas y Para los documentos relevados para la historia de las prácticas*: en un primer momento se utilizó el análisis socio-bibliométrico, para recaudar los datos cuantitativos, indicadores de redes de producción, recepción de teorías, autores referentes, etc. (Carpintero & Peiró, 1981; Polanco, 2016). Los resultados fueron simplemente descritos de manera organizada y sistemática, haciendo uso de materiales gráficos de apoyo para su exposición. Después, en un segundo momento, se procedió a realizar un análisis de contenido de modo cualitativo, que como señala Taylor & Bogdan (1982) “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos” (pág. 159), en razón de la naturaleza holística de la investigación de tipo histórica. En tal sentido,

lo que se buscó fue realizar análisis cualitativo de las intersecciones entre psicología y educación presentes en los documentos primarios, pero trayendo algunas de las partes literales de los documentos que respaldaran dicho análisis. De modo general, el análisis cualitativo se direccionó a buscar lo que plantean Rosa et al. (1996), en la medida de las posibilidades del contenido de cada publicación: 1) definir la estructura del texto; 2) analizar contextos; 3) Analizar tradiciones; 4) Analizar discurso teórico; 5) Analizar inconsistencias; 6) Analizar funciones que cumple el texto.

c) *Para los documentos relevados para la historia de las producciones científicas desde lo temático: género*

Como el tema de género se encontró muy presente en la intersección entre psicología y educación, se realizó un apartado específico, con análisis particulares. Los análisis se dividieron en dos apartados: el primero trata una compilación de discursos epistémicos y extra epistémicos, afín de permitir el acceso a los discursos sobre *la mujer/lo femenino* durante esta época, que es lo que permite un análisis diacrónico de estas categorías taxonómicas, minimizando los posibles presentismos. Por su parte, el segundo se remite a la mirada de la psicología para realizar orientación vocacional, que direccionaba las prácticas y miradas de la educación hacia la designación de tareas laborales según sexo y clase social.

Finalmente, cabe señalar que este proceso se realizó considerando lo ya expuesto en el marco teórico y en las consideraciones éticas.

d) *Para la Síntesis y las Consideraciones finales.*

A partir de los datos obtenidos y descritos en el apartado de los resultados, en conjunción con el panorama general obtenido a partir del marco teórico presente

en la introducción, se realizó un análisis multidimensional de las características frecuentes encontradas en el estudio. Allí se buscó realizar una síntesis general, principalmente de los hallazgos que se fueron repitiendo en los distintos apartados, o bien los que se destacaron por alguna de sus características en particular. Finalmente, se señalaron las principales líneas de desarrollo, los límites encontrados en la investigación, la necesidad de futuras investigaciones en el tema y las necesarias futuras profundizaciones del estudio.

e) Elementos estilísticos de la realización de la Tesis.

De modo general, la presente tesis se realizó siguiendo los lineamientos establecidos para los informes empíricos (*empirical studies*) por la *American Psychological Association* (APA, 2010), en el *Publication Manual, 6th Edition*, conocidos con las siglas *IMRAD*, que señalan las diferentes partes del informe: *introduction* (introducción), *methods* (método), *results* (Resultados) y *discussion* (Discusión). Además de ello, dichos lineamientos proveen un sistema para las referencias bibliográficas, que también fueron respetados (Ver APA, 2010, pp. 215-282).

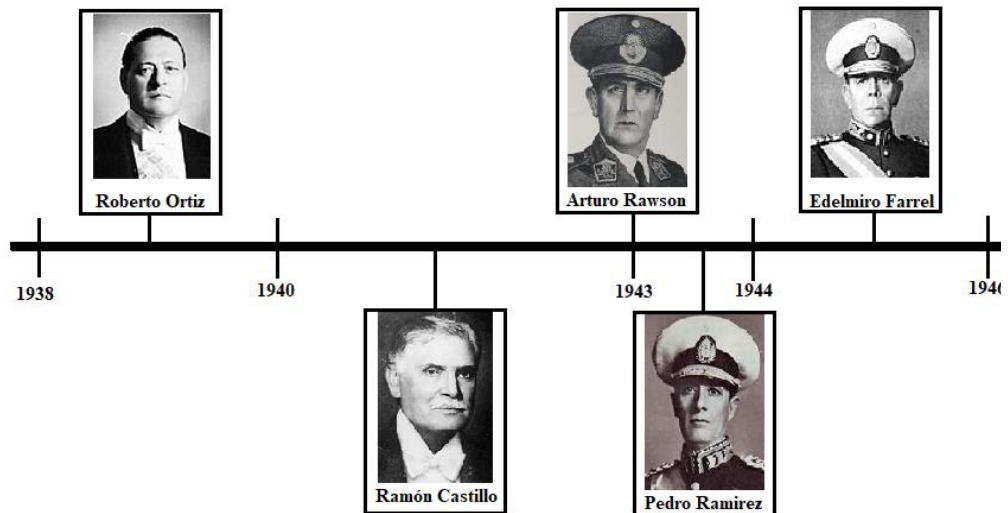
Capítulo 5. Contexto Histórico

Este capítulo tratase de una revisión bibliográfica narrativa (Guirao Goris, 2015) que se refiere al contexto histórico de Argentina y sus relaciones con el contexto internacional más amplio, con especial énfasis en lo referente a la legislación y políticas públicas llevadas adelante en el campo de la niñez, la educación y las instituciones de salud y asistencia social, donde los saberes de la Psicología y la Educación se articularon de forma más íntima. Este capítulo, que quizás podría ser olvidado por un tesista nativo, fue realizado entendiéndolo como fundamental para ser llevado adelante el presente estudio con el debido respeto por un contexto ajeno. Al ser este realizado por una extranjera era fundamental la labor de conocer mínimamente la historia nacional del período investigado. Además, este es un capítulo que quizás a los lectores argentinos no les sea de gran aporte, pero seguramente servirá a cualquier persona de otra latitud que desee introducirse en la Historia de la Psicología Argentina entendiéndola desde su propio contexto.

5.1. Contexto Nacional del Primer Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1941-1946)

Figura 4

Línea del tiempo presidencial primer lustro del presente estudio



Nota: autoría propia.

Es en un contexto conturbado de la historia mundial y nacional en que se desarrolla el primer momento de esta investigación, que empieza en 1941 a 1946, primer lustro del período denominado por Klappenbach (2006a) de Psicotecnia y Orientación Profesional. En cuanto al contexto nacional, ocurre la incorporación de obreros ajenos a las prácticas sindicales y a las formas de la lucha obrera, hecho que produce desajustes en los ambientes sindicales, y provoca división y debilitamiento de la organización obrera en 1941 (Romero, 1997). En el contexto internacional, el occidente tenía que afrontarse con la Segunda Guerra Mundial, que tuvo su inicio en 1939.

Pese este período estar dentro del mandato gubernamental de la presidencia el Sr. Jaime Gerardo Roberto Marcelino María Ortiz, más conocido como Roberto Ortiz, ya para 1941 quién ocupa el lugar de mandatario de la República Argentina es el Sr. Ramón Antonio Castillo Barrionuevo, más conocido como Ramón Castillo. Este hecho ocurrió en 1940, cuando Roberto Ortiz se aparta de su cargo de presidente debido a complicaciones de salud, consecuencias de diabetes, enfermedad que termina por dejarlo ciego en este período (López, 2016).

Ortiz, había sido electo, en medio de una elección fraudulenta, en septiembre de 1937, como sucesor del general Agustín Justo (1932-1938). Tenía como una de sus improntas dar seguimiento a los acuerdos políticos de la llamada Concordancia, una suerte de frente electoral que incluía a fuerzas de recursos disímiles, pero cuyo antiyrigoyenismo las unía: conservadores, radicales antipersonalistas y socialistas independientes (López, 2016). Frente a la problemática de la Segunda Guerra Mundial, se desencadenó un conflicto, un sector del ejército se inclinó hacia el Eje, pero los sectores liberales apoyaron a Ortiz, que decretó la neutralidad (Romero, 1997).

Pese a sus contradicciones y los fraudes electorales, Ortiz representaba el interés del período que estaba puesto en avanzar en el proceso de democratización y nacionalización de la sociedad argentina de fines de la década de 1930. Para ello, idealizaba reestructurar y centralizar la política educativa con un sesgo asistencialista hacia la niñez, colocando en un lugar privilegiado la lengua, los símbolos y a los héroes nacionales, exaltando el sentimiento patriótico. A pocos meses de haber asumido, puso en marcha la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, dirigida a complementar la política educativa en doble aspecto de la intensificación

y orientación de la enseñanza bajo formas prácticas, y de la ayuda inmediata, perseverante y metódica a los escolares indigentes. El proyecto avanzaba en el ordenamiento de estudios primarios y secundarios (divididos en liceo y bachillerato), confiriendo especial importancia a la educación especial —comercial, industrial, profesional de mujeres y de oficios—, a fin de formarlos en el medio urbano, mediante conocimiento técnico, teórico-práctico. En poco tiempo se organizaron más de 600 comedores escolares donde se alimentaba a 58.000 niños (López, 2015; Puiggros, 2003).

En la provincia de Buenos Aires es decretada la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, en 1937, siendo gobernador Manuel Fresco y director de Escuelas Roberto J. Noble, hecho que marcaría una tendencia que se iba a intensificar a ámbito nacional pocos años más tarde. *La Obra* revista fundada, en 1921 por un grupo de profesores egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta, para 1938 insistía en la defensa de la Escuela Nueva, contrastando con el Consejo Nacional de Educación, que extremaba sus posturas autoritarias. El gobierno promovía el cumplimiento del ritual patriótico. En 1939, el entonces presidente, Roberto Ortiz, hablaba ante una concentración de 80.000 alumnos, en un acto de homenaje a la bandera, durante el cual monseñor Andrés Calcagno, vicario de Ejército, pronunciaba una oración que reproducía *El Monitor de la Educación Común*. Evento en que se hacían homenajes a Mitre, Urquiza, Avellaneda y Juan B. Terán (Puiggros, 2003).

Las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas se superponían, y se instauraban los días de la escarapela y del Himno Nacional. En 1940, el Consejo Nacional de Educación aprobó un dictamen de su Comisión de Didáctica que

expresa la necesidad de reforzar el patriotismo. En este mismo año, se estableció un nuevo programa para la promoción de la enseñanza de la agricultura y ganadería en las escuelas nacionales de provincias y territorios nacionales. Se estableció también un plan de recopilación cultural regional y de revalorización de la memoria popular. La incorporación de los militares y lo militar a la vida escolar era notable en los actos, los textos y los programas. Estaba presente el nacionalismo considerado como el antídoto contra el peligro de disolución nacional, y la idea de una pedagogía democrática. Lorenzo Luzuriaga, quien a finales de los 30, dirigía las publicaciones pedagógicas de la editorial Losada, desde su cargo de profesor de la Universidad Nacional de Tucumán, contribuyó con su aporte a las ideas educativas liberales y a la historia de la educación de este período. Estaba vinculado al filósofo Rodolfo Mondolfo, con el cual compartía el interés por la relación entre la filosofía y la historia (Puiggros, 2003).

Ortiz, como sus pares latinoamericanos, también estuvo permeado por tendencias orientadas a un mayor protagonismo estatal en diversos asuntos. Preocupado con la desnutrición presente en las clases humildes argentinas, estimó que la acción oficial debía orientarse necesariamente a la difusión de la enseñanza primaria. Entendía la finalidad de la escuela para más allá de ilustrar a la niñez, si no también educarla. Así como, la formación fisiológica como parte integrante de esa educación, y que la escuela debía ser una prolongación del hogar, sobre todo logrando una amplificación a través de la institución de los comedores escolares para lograr que la niñez, bajo la tutela pedagógica del Estado, pudiese conocer las materias elementales, pero además alimentar racional y positivamente su frágil organismo. Se creó, en 1939, la Dirección de Educación Física, con el objeto de

incentivar el desenvolvimiento eficaz y la formación moral e intelectual de la infancia y de la adolescencia. Se desarrolló una preocupación por la enseñanza musical en los colegios y por el fomento de los establecimientos que imparten artes y oficios (López, 2015).

El presidente Ortiz consideraba que la educación no solo debía volcarse en la supresión del analfabetismo, sino que además debería estar abocada a preparar ciudadanos con la cultura integral necesaria de fines superiores. Enfatizando que el sustrato subyacente en su política educativa estaba volcado a la formación material y espiritual del ciudadano como el mejor sustento para la institucionalidad democrática. De este modo, la educación básica debía formar el carácter nacional, pero también debería tener correspondencia con las enseñanzas en el ámbito internacional (López, 2015).

Presentó a la Cámara de Diputados, en 1940, el proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial. El artículo 16 de dicho proyecto pretendía reforzar la escolaridad en la infancia de cuatro a siete años a través de los Jardines de Infantes como una necesidad social, aunque sin hacerlo con carácter obligatorio. Los preceptos de la Ley 1420 de 1884 en cuanto a una educación elemental, gratuita, eran reafirmados en el artículo 31 de dicho proyecto, aunque orientada a la formación del carácter nacional. En el artículo 7 se sintetizaban algunas ideas centrales de lo que implicaba la idea de nacionalizar a los escolares y exaltar el sentimiento patriótico en los establecimientos educativos. El proyecto no fue tratado en la Cámara de Diputados ese año ni logró ser sancionado, quedando trunco con el nuevo gobierno (López, 2015; Puiggros, 2003).

En cuanto al gobierno de Ramón Castillo, desde el primer momento se advirtió que retornaba a la tradición del fraude y se direccionaba a acentuar aún más las tendencias reaccionarias de sus predecesores. Castillo inicia su período presidencial en un contexto social bastante complejo, en el cual la política pasaba por un momento de diversidad de discursos e intereses de gran fuerza y polaridad. Detuvo los avances de la política de democratización de su antecesor, buscó acercarse con sectores nacionalistas del Ejército, en un intento de contrarrestar la influencia del general Justo en las fuerzas. Cuando hacia junio de 1942 se dio término a su interinato, haciéndose de la presidencia como titular, el vínculo con los nacionalistas se volvió aún más firme. Propuso un anteproyecto que constaba de varias partes, en una de las cuales otorgaba personería jurídica a los partidos, modificaba el régimen electoral aplicando el sistema de proporcionalidad a la minoría y quitaba a los analfabetos la posibilidad de votar (Lopez, 2018).

En este mismo año, se realizó la Segunda Conferencia Nacional de Infancia Abandonada y Delincuente. En esta conferencia convivieron aún discursos teñidos de positivismo médico - que buscaban los factores biológicos de la delincuencia-, junto a discursos que empezaban a mostrar indicadores de un cambio en las concepciones de asistencia a la infancia. Esta conferencia sobre infancia abandonada y delincuente se ubicó en un punto de inflexión en lo referente a algunas cuestiones de la asistencia pública a la infancia. Uno de los reclamos de los exponentes era la necesidad de centros de orientación para los padres en el tratamiento de sus hijos y la necesidad de establecimientos especializados (Gómez, 2004).

También en 1942, se realizó en la provincia de Santa Fe, el II Congreso Argentino Sanitario de Medicina Social. En el mismo tuvo lugar la ponencia de Víctor Frigieri, médico rural de Bernardo de Irigoyen, que puso en evidencia que la legislación maternalista había sido teóricamente frondosa, pero que sus resultados prácticamente habían sido inexistentes. También expresó su reclamo referente a la Ley 12.341 (1936) y su posterior decreto 5.520 (1938). Frigieri describía que la asistencia sanitaria en su departamento, en lo referente a la atención hospitalaria, contaba solamente con dos policlínicos, por lo que madres, lactantes y niños de segunda infancia debían concurrir al consultorio externo, y una vez curados de su proceso momentáneo quedaban relegados al no haber ningún organismo de cuidado posterior, por la falta de maternidades en el departamento. Así, se ponía en discusión la necesidad imperiosa de la coordinación de las actividades de las instituciones y servicios, oficiales y privados que se ocupaban de esta problemática, para que los gobiernos nacional, provincial y municipal siguieran el plan general de la protección de la madre y el niño (Biernat & Ramacciotti, 2008).

Todas esas propuestas eran muy ambiciosas para el período altamente inestable que se presentaba en el escenario internacional y nacional de aquel momento, donde se preparaba un golpe. Las elecciones, que debían realizarse en 1944, agitaron el seno de los grupos cercanos al gobierno; comenzaron a dividirse las opiniones, surgiendo los grupos que buscaban un candidato que respondiese a los intereses de los Estados Unidos y otros que buscaban uno que no precipitara esa definición. Considerando que el gobierno Castillo estuvo rodeado por grupos pronazis, esos sectores militares favorables al Eje trataron de orientar la política

nacional; sin embargo, el curso de la guerra mundial obligó a revisar las posiciones (Romero, 1997).

Castillo se inclinó hacia los primeros y apoyó la candidatura de Robustiano Patrón Costas, persona que presentaba cierta tendencia hacia los Estados Unidos. Este hecho pareció peligroso para los sectores pronazis del ejército, agrupados en una logia secreta conocida con el nombre de GOU. La posibilidad de esa inclinación podía poner en descubierto su actividad, contraria a la neutralidad formalmente mantenida por el gobierno. Esa inestabilidad incurrió, en 1943, en un golpe militar. Así terminó la república conservadora suprimida por una revolución que, desde la perspectiva liberal, no giraba hacia la democracia, sino que aspiraba a iniciar en el país una era de sentido análogo al de la que en Europa terminaba (Romero, 1997).

El golpe del 4 de junio llevó al poder a Arturo Rawson, pero a los dos días del triunfo, este cayó y asumió el general Pedro P. Ramírez, ministro de Guerra del gobierno derrocado. Los coroneles del GOU se distribuyeron los principales cargos, pero actuaban con tal desarmonía que fue difícil establecer el sentido general de su orientación política. Para la historiografía liberal su interés estaba en salvar la situación creada por los compromisos de ciertos grupos con los países del Eje (Romero, 1997).

El gobierno militar de Pedro P. Ramírez, que asumió el poder, tomó algunas medidas que continuaron la centralización de las políticas sociales en organismos específicos. En octubre de 1943, se creó la Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social, dependiente del Ministerio del Interior. Tal dirección pasó a reunir al Departamento Nacional de Higiene, la Comisión Asesora de Asilos y Hospitales Regionales, el Registro Nacional de Asistencia Social, la Dirección

General de Subsidios, los Organismos de Salud Pública y Asistencia Social y la Comisión de Ayuda Escolar (Gómez, 2004).

Ese mismo año se decretó la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas primarias, pos primarias, secundarias y especiales, con el decreto 18.411. Era ministro de Educación, Gustavo Martínez Zuviría, escritor que usaba el seudónimo de Hugo Wast. *La Obra* recordando a la Ley 1.420 que contemplaba la multiplicidad religiosa de los inmigrantes, manifestó su temor por la garantía de la libertad de credos. Carlos Fuentes, escritor mexicano, ha relatado que a los quince años vivía en Buenos Aires, pero no iba a la escuela para no tener que soportar el sistema fascista impuesto por Martínez Zuviría. Una fuerte participación privada dependiente de la Iglesia Católica conllevó también al crecimiento de la enseñanza media, especialmente dirigido a controlar las modalidades clásicas, especialmente el magisterio, por el rol destacado que se les otorgaban a las maestras en su misión de educar al ciudadano (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003).

Todavía en 1943, surgirían propuestas de educación laboral en la Secretaría de Trabajo y Previsión y en 1944 una proliferación de cursos de perfeccionamiento obrero dependientes del gobierno nacional en todo el país. Pero sería infructuosa la lucha por ingresar al sistema educativo tradicional, una educación con relación al trabajo, problemática que se presentaba en el centro del escenario educativo de la época. De este modo, los programas de educación obrera-técnico-profesional se vieron obligados a buscar canales paralelos a las estructuras dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. En estos cursos relativamente informales se formaron personal administrativo, artesanos y obreros para trabajos especializados en las grandes ramas de la producción (Puiggros, 2003).

Desde ese mismo año, se desarrolló una tendencia a vincular la educación con el trabajo desde otros organismos, en particular la Secretaría de Trabajo y Previsión. En 1944 se reglamentó el trabajo de menores y el aprendizaje industrial, y se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), dentro de la Secretaría de Trabajo y Previsión. Se crearon numerosos establecimientos de educación técnica, así como las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural y las Misiones de Cultura Rural y Doméstica. Estas últimas, estaban destinadas a llevar cursos de formación al interior del país instalándose 2 años en cada lugar y dependían de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Además de la considerable expansión de la educación técnica, dependiente de la Secretaría (luego Ministerio) de Educación, existió una innovación de enorme significación en la estructura del sistema. Dirigido a sectores sociales marginados de la educación formal, este circuito educacional era ideológicamente muy distinto del primario y bachillerato clásico (Puiggros, 2003).

En enero de 1944, el gobierno terminó por declarar guerra a Alemania y al Japón, cuando el ministro de Relaciones Exteriores se aventurara en una gestión ante el gobierno de los Estados Unidos, en un intento de resolver las críticas al gobierno por su afinidad con el Eje, hecho que no obtuvo los resultados esperados. El estado de guerra terminó por justificar la represión del movimiento opositor y sirvió para que el gobierno se incautara de los bienes que consideró como propiedad enemiga. Quedaron cesantes 238 educadores por actividades contrarias a la Nación, inmoralidad, delitos, inconducta, entre otras denuncias realizadas por el interventor en el Consejo Nacional de Educación. Ello marcó significativamente el

enfrentamiento que los docentes habían evitado durante una década (Puiggros, 2003; Romero, 1997).

En 1944 se dictó el decreto 31.589, que lejos de mejorar la situación de los problemas de superposiciones jurisdiccionales entre distintas instituciones y niveles de gobierno, que se arrastraban desde la creación de la Ley 12.341 (1936) y el decreto 5.520 (1938), los agravó aún más. A ello se agregó la falta de presupuesto y personal, y la reticencia de las provincias a entregar información estadística a la Dirección de Maternidad e Infancia. Tal decreto excluyó a la Dirección General de Salud Pública de las funciones de asistencia social y beneficencia. Se estableció que todo lo referente a la beneficencia, hogares y asistencia social, pasara a depender de la Secretaría de Trabajo y Previsión, que quedaba bajo la nueva Dirección General de Asistencia Social. Por su parte, lo referente a hospitales y salud pública quedaba bajo la órbita de la Dirección Nacional de Salud Pública. Ello implicó, entre otras cuestiones, un control diferenciado de la asistencia social privada. De este modo, los establecimientos hospitalarios quedaron bajo la supervisión de la Dirección de Salud, mientras los hogares de menores quedaron bajo el control de la Secretaría de Trabajo y Previsión. Con esta transferencia de responsabilidad a la Secretaría, se limitó la jerarquía institucional de sus organismos, convirtiéndolos nuevamente en divisiones. Los fines de reducción presupuestaria desembocaron, entonces, en recortes de funciones y consecuentemente de capacidad de asistencia social. Esto representó finalmente, para la Dirección General de Salud Pública, y para todas sus reparticiones, una ostensible limitación de su poder de intervención en las provincias y en los territorios nacionales. Cayó por tierra la posibilidad de

organización en el ámbito nacional de un sistema de asistencia sanitario efectivo (Biernat & Ramacciotti, 2008; Gómez, 2004).

En este contexto surgió la figura de Juan Domingo Perón, quien pasó a ocuparse de la Subsecretaría de Guerra. En 1944, Perón conoce de modo azaroso a la actriz María Eva Duarte, que queda mundialmente conocida como Evita, en un acto de ayuda a los damnificados por el terrible terremoto que asoló a San Juan. Más tarde Evita se casó con Perón y se convertiría en una de las figuras más relevantes de la historia política argentina.

También, en 1944 es reemplazado Ramírez por el general Edelmiro J. Farrell. Perón logró que se le designara presidente del Departamento Nacional del Trabajo. Base sobre la cual organizó la Secretaría de Trabajo y Previsión con jerarquía ministerial. Perón atrajo a ciertos sectores sindicales y desde entonces, el gobierno comenzó a contar con un pequeño respaldo popular. En un momento en el que se calculaba que había ocupadas en la industria un total de 1.200.000 personas. Bajo la creciente influencia de Perón, que pasó a ocupar diversos cargos, además de la Secretaría de Trabajo y Previsión, como el Ministerio de Guerra y la Vicepresidencia del Gobierno Provisional, la fisonomía del gobierno comenzó a variar sensiblemente y la orientación gubernamental se definió (Romero, 1997).

Para el siguiente año, creció el tono adverso al gobierno. *La Obra* acusaba a los militares de haber asaltado espacios gubernamentales, sin embargo, insistía en que el Estado debía actuar como ordenador y director del proceso de organización del campo profesional docente pese a su postura opuesta al gobierno. El sistema escolar normalizador empezaba a mostrar sus insuficiencias. Por un lado, las sociedades populares no eran capaces de dar el salto político, organizativo y

tecnológico necesario para atender a las demandas de educación de los adultos, de la mujer, de los discapacitados o de la formación laboral. Por otro, la iniciativa privada solamente se ocupaba de educar sistemáticamente a los pudientes, con actividades de beneficencia muy limitadas. La sociedad civil prefería delegar la responsabilidad de la tarea de reestructurar la educación en el Estado (Puiggros, 2003).

Bajo la Secretaría de Trabajo y Previsión se crea la Dirección de Menores, en marzo de 1945, con el decreto 6186. Este organismo de alcance nacional termina absorbiendo las funciones del Patronato Nacional de Menores, e incorporando a los institutos de la disuelta Sociedad de Beneficencia. De modo general, por un lado, desde la moderna política educacional o correccional se prosiguió con la individualización del menor y la especialización del tratamiento, en el contexto educacional. A tal fin, estaban las clínicas psicopedagógicas, así como los gabinetes de estudios para la observación y el reconocimiento del niño, lugar que determinaba las medidas a ser tomadas. Por otro, se presentó la precarización de estos y otros espacios que quedan bajo el recorte presupuestario (Gómez, 2004; Romero, 1997).

Algunos grupos del ejército reconocían en Perón una capacidad de conducción y aprobaban su plan de atraer a los obreros con el ofrecimiento de algunas ventajas para sujetarlos a los ambiciosos planes del Estado Mayor. No obstante, otros alertaban sobre el peligro que entrañaba la organización de poder que Perón construía rápidamente en su beneficio. Esa opinión era compartida por los partidos tradicionales y por vastos sectores de clase media. La defensa de la democracia formal unía a todos los sectores, desde los conservadores hasta los comunistas. Esa presión ejercida por los sectores conservadores llevó al grupo

militar a exigir, el 9 de octubre de 1945, la renuncia de Perón a todos sus cargos y su procesamiento y su exilio (Barrancos, 2014; Romero, 1997).

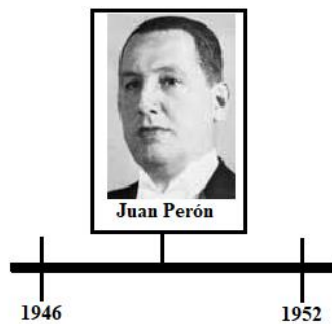
El exilio de Perón no se mantuvo, pues los sectores ya definitivamente peronistas se dispusieron a organizar un movimiento popular para lograr su retorno, y el 17 de octubre se concentraron en la Plaza de Mayo, solicitando la libertad y el regreso de su jefe. Sorprendida por el inesperado apoyo popular, la oposición no se atrevió a obrar y el gobierno ofreció una transacción. Perón quedaría en libertad, abandonararía la función pública y afrontaría la lucha electoral en elecciones libres que controlaría el ejército (Romero, 1997).

De modo general, en este período se puede observar que la idea del estudio del menor, que se venía dando desde principios de siglo, sigue presente en este período, pero se va ampliando la idea de protección de la familia. La mirada ya no se ubica solo en el menor, y los discursos que antes pasaban a denunciar que la causa del abandono había que buscarla en las familias, y se buscaba proteger al niño alejándolo de ésta, ahora hacen un giro hacia una idea de asistencia de la familia y de cuidado del niño dentro del grupo familiar, es decir, se busca la asistencia al niño en su familia. Estos cambios de principios de la década del 40, se explican por las situaciones de especialización en las políticas públicas y del trabajo social sucedidas durante la década anterior. En especial, con el creciente rol intervencionista del Estado y por la difusión de ideas nacionalistas que propugnaban la protección de la familia argentina. Esto que se fue diseñando se consolida definitivamente con la llegada del peronismo en 1945 (Gómez, 2004).

5.2. Contexto Nacional del Segundo Lustró del período de
Psicotecnia y Orientación Vocacional (1946-1951)

Figura 5

Línea del tiempo presidencial segundo lustro del presente estudio



Nota: autoría propia.

La crisis económica mundial desatada a partir de 1929 había erosionado los fundamentos del dominio político e ideológico de la clase terrateniente argentina, creando las condiciones de posibilidad para la conformación de nuevos sectores socioeconómicos –empresarios y sindicales– que jugarían un importante papel en los cambios políticos de la década de 1940. Con la disminución de las fuentes de trabajo en muchas regiones del interior de Argentina, se generó la intensificación del movimiento migratorio hacia los centros en los cuales aparecían posibilidades ocupacionales y de altos salarios. Para los inicios del segundo lustro, las migraciones internas ya totalizaban 3.386.000 de personas, que residían fuera del lugar de nacimiento. De ellas, el 50% se había situado en el Gran Buenos Aires, el 28% en la zona litoral y solo el 22% en otras regiones del país. Estos principalmente atraídos por el cinturón industrial que se iba constituyendo alrededor de la Capital

y a algunas otras ciudades. En este, predominaban provincianos desarraigados que vivían en condiciones precarias, pero preferible a la situación que habían abandonado en sus lugares de origen (Makler, 2008; Romero, 1997).

De 3.430.000 habitantes que tenía en 1936, el Gran Buenos Aires había pasado a 4.724.000 en 1947. Pero, sobre esos totales, mientras en 1936 había solamente un 12% de argentinos inmigrados del interior, este sector de población había pasado a constituir un 29% en 1947. Ese conjunto social presentaba caracteres muy diferentes a los del suburbio tradicional, generando un espectáculo inusitado. Perón percibió esta redistribución ecológica, mientras los demás partidos políticos lo ignoraron, descubriendo la peculiaridad psicológica y social de esos grupos, resultado de un nuevo reagrupamiento político (Romero, 1997).

La idea de una unidad entre la iglesia y el ejército, que se había consolidado en Argentina en la década de 1930, fue capitalizada por el peronismo por medio de su acercamiento a la institución eclesiástica. Esta temía el socialismo y el comunismo y veía en la propuesta político-económica de Perón una posibilidad de minimizar las amenazas de una revolución (Bianchi, 1997). El miedo de la Iglesia devenía de la Revolución Rusa (1918), lugar en el cual la Iglesia cumplió con el papel de legitimar el Imperio; la fe consagraba y estimulaba el sojuzgamiento, por medio de la creencia de que los dominios de los zares era la voluntad de Dios. El zar como autócrata detenía y sostenía su poder absoluto, desde lo político, lo religioso y lo militar. De ese modo, la revolución comunista para sacar ese poder absoluto también atacaba a la Iglesia como la base ideológica que mantenía el zar en el poder. La Iglesia argentina temía que en el caso de una revolución del mismo

orden en el territorio argentino, ello pudiera incurrir en una amenaza a su poder y existencia (Duran-Cousin, 2002).

Esa Alianza que se daba a través del temor común de la amenaza del comunismo y socialismo y la progresiva identificación entre el catolicismo y la nacionalidad fueron algunas de las bases esenciales del ascenso de Perón (Bianchi, 1997). En medio de una campaña electoral agitada, Perón logró atraer a ciertos sectores del radicalismo y del conservadorismo. Con el respaldo del aparato gubernamental y el apoyo de fuertes sectores del ejército y de la Iglesia, así como también algunos grupos industriales que esperaban una fuerte protección del Estado para sus actividades, triunfó, en febrero de 1946, en casi todo el país, con 1.500.000 votos, que representaban el 55% de la totalidad de los electores (Romero, 1997).

Farrell adoptó una serie de medidas antes de entregar el gobierno, como la intervención a universidades y la expulsión de profesores que habían tenido alguna militancia contra Perón. La situación económica era buena gracias a la Segunda Guerra Mundial (1936-1945), ya que el país había vendido durante varios años a buenos precios su producción agropecuaria y había acumulado fuerte reserva de divisas a causa de la imposibilidad de importar productos manufacturados. Las reservas pasaron de 1.300 millones en 1940, a 5.640 millones en 1946, situación que se mantuvo en alza hasta 1950 como consecuencia de las buenas cosechas y de la demanda por parte de los países que sufrían las secuelas de la guerra. Esas circunstancias permitieron a Perón desarrollar una economía de abundancia, lo que fomentó la adhesión de las clases populares (Romero, 1997).

Con el fin de la guerra se dieron, en el ámbito internacional, innumerables discusiones sobre las cuestiones vinculadas al desarrollo de los derechos, lo cual

amplió las miradas hacia la infancia, lo que permitió cada vez más la aproximación a un concepto de infante como sujeto de derecho. En este sentido, cabe destacar como un hecho histórico significativo la creación del *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF) en 1946, el mismo año que sube al poder Juan Domingo Perón. La infancia para el gobierno peronista significó un punto de inflexión, que permitió sistematizar y consolidar en políticas públicas, múltiples discursos y aspiraciones que se venían manifestando en años anteriores. Para este lustro, el caso particular de la niñez se tornará especialmente paradigmático a partir del enunciado del gobierno: “los únicos privilegiados son los niños”. Un planteo claramente superador de la idea de asistencia a la infancia delincuente, de los períodos anteriores, la niñez se convirtió en uno de los ejes del discurso peronista (Aversa, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004).

Esa superación de la idea de la simple asistencia puso en tensión la relación con la beneficencia, y para mayo de este mismo año, ya se había establecido directivas para el cese del funcionamiento de la *Sociedad de Beneficencia*, bajo el decreto 15838. Hecho paradigmático, que puso en evidencia las diferencias entre concepciones privadas y estatales respecto de la atención a los indigentes. En este enfrentamiento, quedaban expuestas las miradas antagónicas de la infancia pobre. Por un lado, las *damas distinguidas* convalidaban a través de sus acciones de caridad la desigualdad social, y por otro, el gobierno que pretendió con su política asistencial alterar esas posiciones jerárquicas, restituyendo al pobre su condición de igualdad en la sociedad (Aversa, 2008; Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004).

Lo mencionado anteriormente configuraba la idea de *justicia social* que había sido esbozada en algún discurso de los nacionalistas en la década del treinta, y que se transformó en una guía de las políticas públicas. Ello convirtió la universalización de derechos sociales en uno de los ejes del peronismo. Para tal impronta, Parra (1999, citado por Gómez, 2004) ha mencionado que las políticas sociales del peronismo se desarrollaron por tres grandes líneas: 1) la política social estatal; 2) la de los sindicatos; y 3) la Fundación Eva Perón, que tenía como figura central a María Eva Duarte de Perón, conocida mundialmente como Evita, la entonces esposa del presidente.

Figura 6

María Eva Duarte de Perón y Sede Central de la Fundación de Ayuda Social

María Eva Duarte de Perón



Nota imágenes adaptada de Vera Pichel (1993).

En 1947, surge lo que la prensa llamaba la *Cruzada de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón* como obra de ayuda social, que distribuía algunos elementos de consumo familiar. Esta sería el antecedente de lo que vendría a convertirse, en el 8 de julio de 1948, en la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón*, a través del Decreto 20564. A partir de esta se construyeron hogares de tránsito -

instituciones de corte asistencial-médico-, y policlínicos. La fundación sería la impulsora de la *ayuda social* a niños, ancianos, pobres, enfermos, desempleados, como complemento de la *justicia social* que era dirigida a quienes trabajaban. La *ayuda social* se otorgaba en función de la *ciudadanía* y no por simple piedad o misericordia, perspectiva, que como ya fue mencionado, se contraponía con la idea de la *beneficencia* (Biernat & Ramacciotti, 2008; Gómez, 2004).

La política de asistencia social de la fundación puso en serio peligro el poder que la Iglesia Católica sostenía mediante la beneficencia y las obras de caridad. La relación con la iglesia seguiría en tensión a lo largo del gobierno de Perón. El peronismo actuaba con la Iglesia desde un doble juego de poder, por un lado, favoreciendo al liberalismo católico, que quería desarrollar un sistema escolar propio, por medio de la Ley 13.047 de 1947, estableciendo el subsidio oficial a las escuelas privadas y ratificando la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Pero, por otro lado, incorporaba formas de control de la acción eclesiástica dentro de la educación, a través de la *Dirección General de Instrucción Religiosa*, organizada en el mismo año, que incorporaba el control estatal sobre los programas de religión de las escuelas públicas. La jerarquía eclesiástica manifestó su disconformidad por estas nuevas formas de control. Ese sería el principio de uno de los conflictos que el peronismo iba a tener a lo largo de su gobierno con la iglesia, y sería uno de los principales que llevaría en años posteriores a su ruptura con este sector (Aversa, 2008; Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004; Puiggros, 2003).

Guiado por el propósito de impartir en las clases los valores de la *doctrina justicialista* que servían de base ideológica de esta *justicia social*, Perón auspició la

democratización de la enseñanza con la compensación de mejorar las condiciones para quienes no habían tenido las mismas oportunidades. Cabe destacar que los *Planes Quinquenales* tuvieron un papel importante en este sentido, siendo la herramienta de planificación de gobierno por un lapso de cinco años. Los mismos eran sancionados por sendas leyes del Congreso de la Nación, determinando lineamientos y prescripciones para los diferentes ápices de la vida social (Cammarota, 2010; Galak & Orbuch, 2016; Puiggros, 2003; Rein & Rein, 1996).

Los lineamientos del *Primer Plan Quinquenal*, que constituyó un organismo burocrático técnico administrativo, tenía por objetivo centralizar el campo de la enseñanza que se encontraba fragmentado, algo que ya venía siendo pensado desde fines del siglo XIX. Haciendo parte de una política centralizadora, que en el caso argentino resulta en la creación de la *Secretaría Técnica de la Nación*, surgió en muchos países capitalistas después de la Segunda Guerra Mundial una tendencia a la planificación estatal de las políticas. Ese interés por centralizar el sistema de enseñanza se debía a las limitaciones presupuestarias de las provincias para organizar su enseñanza primaria y secundaria, además, del espíritu de posguerra, que promovía la intervención del Estado en el cuerpo social. La fragmentación del sistema educativo desde fines del siglo XIX constituyó un problema acuciante para la necesidad del Estado en *educar y nacionalizar* al inmigrante (Cammarota, 2010).

Las políticas de centralización de la educación nacional estuvieron muy influenciadas por los pedagogos Juan Emilio Cassani y Hugo Calzetti. Cassani poseía una formación normalista que se orientaba hacia la corriente de la *Escuela Nueva* europea inspirada en Adolphe Ferrière y en Giovanni Gentile, el primer ministro de Educación de Benito Mussolini. Motivo por el cual Cassani era

contrario al pragmatismo de John Dewey y rechazara su metodología de la enseñanza. Con una mirada de la pedagogía antes como un arte que como una ciencia, consideraba la educación como un acto que unía el alma del educando con el alma del educador, antes que el resultado de un trabajo. Por su lado, Calzetti, era el principal colaborador de Cassani y autor del texto de didáctica en el cual se han formado los docentes argentinos durante muchas décadas. Calzetti se posicionaba desde un espiritualismo católico y en su obra se encuentran fuertes reminiscencias tomistas y la influencia del pedagogo español García Hoz. También antipositivista, prefería el método global, mientras rechazaba la organización liberal de las escuelas nuevas (Puiggros, 2003).

En 1946, el senado comenzó a debatir una ley de introducción de libros de texto uniformes para todo el sistema educativo nacional, adaptado a cada edad. Sin embargo, el primer libro de texto único surgió en 1950, nombrado *Florecer*, destinado a los alumnos de primer grado. El texto único fracasó; después de un solo año lectivo no volvió aparecer un libro semejante para primer grado. Fueron diversas las protestas que argumentaban que estas prácticas eran impropias de regímenes democráticos. Esto enmarcado en un contexto en que la simple llegada del peronismo al poder ya habría generado en la gente que había votado la *Unión Democrática* temor por la educación, aunque por motivos diversos. Las clases más pudientes veían en el peronismo una amenaza de invasión de lo que ellos nombraban como los *cabecitas negras*, un miedo que ya lo había enfrentado anteriormente con los inmigrantes y los anarquistas a principios de siglo. Cuando el gobierno impuso un porcentaje de música nacional en las programaciones radiales, también lo sintieron como un insulto a su buen gusto conservador. La

cultura elitista presente en las instituciones y en los medios de comunicación era distinta del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores peronistas (Puiggros, 2003).

Los educadores escolanovistas, socialistas, demócratas progresistas, radicales y también los vinculados al Partido Comunista, se alinearon en la defensa de los principios educativos liberales contra el avance del nacionalismo, identificando peronismo con fascismo, sin comprender su raigambre popular y sus posibilidades democráticas. Los liberales católicos y los liberales de tendencia laica también temían el avance de concepciones fascistas y nazis en la educación pública. Esto debido muy posiblemente al carácter de regimiento que querían imprimir a la escuela funcionarios ultranacionalistas que el peronismo heredó del régimen instalado en 1943, y que chocaba con la irreductible oposición del espectro liberal. Por otro lado, Perón reclamaba una educación argentina y nacional, una faceta del antiimperialismo peronista. Ese enfrentamiento del peronismo con los liberales y con la izquierda, promovió aún más el avance del nacionalismo católico en el campo educativo, que culminó con la Ley N° 12.987, sancionada por el Congreso Nacional en 1947, referente a la enseñanza religiosa en la escuela. Sin embargo, este hecho no alteró de manera significativa el tratamiento o la cantidad de referencia explícita a temas religiosos en los libros escolares, que ya era preexistente a la ley. Puesto que, hacia 1946, cuando había la posibilidad de elegir entre las asignaturas *Moral* o *Religión*, el 97,4 % de los niños matriculados en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación recibió educación religiosa. Por su parte, tan solamente el 4,6 % de los estudiantes matriculados en escuelas oficiales, en la

ciudad de Buenos Aires, recibieron educación moral (Cammarota, 2010; Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009; Puiggros, 2003; Rein & Rein, 1996).

Más allá de los reclamos y temores, había demandas que provenían de un espacio mucho más amplio que las fuerzas políticas organizadas, es decir, de la población en general, donde con la nueva configuración de las urbes, mucha gente quería aprender oficios, capacitarse y cursar carreras técnicas. Dentro de este reclamo se encontraban las mujeres que querían estudiar, los empresarios que necesitaban de personal más capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires. Demandas que estaban en el centro de los proyectos del peronismo, y a las cuales el gobierno daba respuestas concretas (Puiggros, 2003).

La primera reforma del sistema educativo del período fue promovida por Arizaga, implementando el decreto n° 26.944, en 4 de octubre de 1947. Teniendo por influencia postura educativa de Pestalozzi. Creía que la educación primaria debía ser depurada del positivismo y del escolasticismo. Consideraba que la persona no puede vivir de la razón, que los niños necesitan sentir la religión e incluía la educación moral religiosa. La reforma introducía formas de aprendizaje que permitían a los estudiantes ejercitar el trabajo manual paralelamente al intelectual durante el ciclo elemental. El trabajo en lo educativo era entendido integralmente y no solo como adiestramiento. Arizaga, desde su cargo en la *Subsecretaría de Instrucción Pública*, intentaba alejarse del nacionalismo católico y del liberalismo normalizador. Pero se enfrentaba con el enciclopedismo academicista y ultranacionalista de funcionarios como Oscar Ivaníssevich (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003)

La elección de Jorge Pedro Arizaga, maestro nacional y profesor de educación física al cargo de la *Subsecretaría de Instrucción Pública*, en el año de 1946, no era de sorprender. Perón tenía una relación muy cercana con la Educación Física. En sus primeros años en el Ejército, en 1923, publicó el artículo “Ejercicios corporales” en la Biblioteca del Suboficial, mientras que al año siguiente redactó el *Manual de Higiene Militar*, donde dejó evidente su entendimiento sobre su visión sobre la cultura del cuerpo, expresando que “cultivar el alma es el supremo fin; cultivar el cuerpo es el supremo medio”. Esa perspectiva fue visible en el *Primer Plan Quinquenal*, que abogaba por lograr un equilibrio entre la inteligencia, el alma y el cuerpo, desde una perspectiva de educación integral. Perón también mantenía una relación muy cercana con su tío, Conrado Perón, profesor de esgrima de los cadetes y escritor, junto a Horacio Levene y Alejandro Amavet, de los manuales: *Historia de la Educación Física* (1937) y *Pedagogía de la Educación Física* (1944). Desde el gobierno, se preveía que los gimnasios y campos de deportes de las unidades del ejército serían facilitados a los colegios vecinos en determinadas horas, cooperando así en el mejoramiento físico del estudiantado, estableciendo también cierta vinculación entre la Educación física y lo militar (Galak & Orbuch, 2016).

En este período, Belisario Gache Pirán ocupaba el *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* responsable de las políticas educativas. Gache Pirán tenía un proyecto pedagógico construido con base en una educación humanística, antimaterialista y racionalista. La política educativa estuvo signada, a grandes rasgos, por un discurso que apelaba a la necesidad de formar a los futuros ciudadanos en un conjunto de valores éticos y morales, con el objetivo de formar a

los ciudadanos-consumidores disciplinados, física y moralmente sanos para el mundo laboral (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003; Romero, 1997).

El interés de Perón y de su gobierno por la promoción de la cultura física y por la salud, estaba pensada para ser desarrollada desde las políticas públicas masivas. Motivo por lo cual la Educación Física comenzó a ser pensada como una pieza central en la mejora de las condiciones sanitarias de la población. El organismo individual, entonces, fue considerado responsabilidad de cada uno de los individuos, y complementariamente el cuidado del cuerpo, una obligación colectiva, donde prevalecía la idea de que la proliferación de cuerpos saludables redundaría en una Nación saludable (Galak & Orbuch, 2016).

En 1948, se creó la *Dirección Nacional de Educación Física*. El gobierno buscaba, destacándose en las prácticas deportivas, contrastar un ayer cargado de dificultades con un presente venturoso y un futuro aún más próspero. De este modo, las políticas peronistas ocuparon un rol relevante al instrumentar una construcción orgánica del ejercicio físico estatal, institucionalizada, sistemática, universalizadora, centralizada y centrífugamente administrada. Hecho que quedaba en evidencia con los eventos promovidos desde el Estado, como la participación de niños en los Juegos Evita y en la diversificación de deportes en los que un argentino representaba al país. Ese incentivo no era ajeno a los propósitos peronistas que precisamente vieron en este espacio un lugar para convertir a los campeones en verdaderos símbolos, locales y nacionales, envueltos en una retórica de mística y heroísmo, transformándolos en un ejemplo a la juventud para construir esa *Nueva Argentina* que debería competir en los eventos internacionales de igual a igual con las grandes potencias mundiales (Galak & Orbuch, 2016).

En 1948, Arizaga puso en marcha dos iniciativas: las escuelas-fábricas y la *Universidad Obrera*. No obstante, los enfrentamientos de Arizaga con otra de las figuras del Estado, Oscar Ivaníssevich, resultaron insostenibles y las innovaciones propuestas por Arizaga se truncaron con su renuncia al cargo y la llegada de Ivaníssevich a la *Secretaría de Educación* (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003; Romero, 1997).

En este sentido, el peronismo iba intentando llevar adelante un proceso de democratización social, principalmente de la situación infantil, lo que venía a responder a un conjunto de demandas sociales históricas. Desde un Estado que se iría presentando como garante absoluto de dichas demandas, Eva Perón se configuró como el ente representante del gobierno en este sector, como la portadora de un discurso, en la mayor parte de las veces, aún más sustancial, enfrentándose con otros sectores del peronismo, como el de Ivaníssevich (Aversa, 2008; Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004).

Otra de las políticas hacia la infancia de la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón*, fue el reparto masivo de juguetes. Hecho que resultó que durante el gobierno de Perón, la industria de juguetes tuviera patrocinio de dicha fundación. A lo largo de los ocho años del gobierno de Perón entre el período de Navidad y Reyes, por las políticas orientadas a mejorar la situación de la niñez, en cada año se repartieron entre dos y tres millones de juguetes. Los juguetes fueron un símbolo de la inédita relación entre el Estado y la infancia y establecieron una costumbre de regalar juguetes, que no era común antes de los 40. Todo eso, sumado al aumento de la demanda interna a partir del crecimiento de la población urbana y la mayor capacidad adquisitiva de amplios sectores de la sociedad, contribuyó al

crecimiento de la industrialización de los juguetes, a partir de la especialización tecnológica hacia la producción de bienes de consumo. En comparación con los años cuarenta, cuando los juguetes –soldados de plomo, trenes eléctricos, muñecas de porcelana- eran importados principalmente de Alemania e Inglaterra, en este período se incorporaron innovaciones técnicas y se emplearon nuevos materiales. La mano de obra de países europeos que habían huido a Argentina, traían consigo los conocimientos de la producción industrial de juguetes. En 1935 la Argentina contaba con 41 establecimientos dedicados a la fabricación de juguetes, en 1947 con 259 y ocupaban 3181 obreros (Pelegrielli, 2010).

Figura 7

Reparto de juguetes organizado por la Fundación en el Hotel de Inmigrantes



Nota imágenes adaptada de Vera Pichel (1993).

Así como la industria de los juguetes, otras industrias medias y livianas prosperaban considerablemente gracias a los créditos otorgados por el *Banco Industrial* y la estimulación del consumo por los altos salarios. El intervencionismo estatal y nacionalización de los servicios públicos marcaron el gobierno. Los sindicatos ganaron protagonismo, se mantuvo una política de altos salarios, leyes jubilatorias, indemnizaciones por despido, vacaciones pagadas, aguinaldo, todo bajo la tutela del Estado. Los trabajadores, y entre ellos los docentes, se transformaron en receptores de un conjunto de derechos y garantías que aún perduran en la actualidad. No obstante, esos nuevos costos fueron rápidamente trasladados por los patrones a los precios, lo que desencadenó una tendencia inflacionista (Cammarota, 2010; Romero, 1997; Sowter, 2016).

Esa tendencia inflacionista aún no afectaba al poder gubernamental de Perón, que más allá de la legitimidad del título constitucional, mantenía la fuerza del gobierno en el apoyo que le prestaban los grupos de poder: el ejército, la Iglesia y las organizaciones obreras. Distintas fueron las líneas políticas trazadas para mantener ese apoyo. Pero el grupo que más preocupaba al gobierno era el sector obrero, en el que solo Perón tenía ascendiente y con cuya fuerza debía contrarrestar la de los otros dos, que sin duda poseían su propia política (Romero, 1997).

En este aspecto, la inserción de las mujeres a este sector obrero no fue un hecho pasado por alto por Perón, por el contrario, este reconoció la potencialidad política de este grupo y lo supo capitalizarla a su favor. En 1947, bajo su gobierno, fue promulgada la ley de sufragio femenino, una promesa que casi todas las fuerzas políticas que disputaron la contienda electoral de 1946 habían realizado. De este modo, Perón cumplió con el compromiso firmado por los países de la región de

saldar la deuda con la ciudadanía de las mujeres, que constaba en el *Acta de Chapultepec* de 1945 (Barrancos, 2014).

Es necesario hacer acá un punto aparte y reconocer que la lucha por el sufragio femenino no había surgido con el peronismo. Ya en fines del siglo XIX, con un feminismo diverso que se conformaba por mujeres socialistas, de la población civil en general y librepensadoras, cabe destacar figuras como: Cecilia Grierson, una de las creadoras del *Consejo de Mujeres*; Elvira Rawson de Dellepiane, vinculada a la *Unión Cívica Radical*; María Abella Ramírez, que en 1901 fue editora de la revista *Nosotras*, la española Belén de Sárraga, una de las figuras internacionales destacadas en la lucha por el sufragio femenino; Julieta Lanteri, quien pleiteó judicialmente la cuestión; Alicia Moreau, reconocida como la más destacada voz femenina del socialismo en la Argentina; Julieta Lanteri una de las figuras centrales en la creación del *Partido Feminista*; María Luisa Berrondo, que estuvo en frente de la publicación *Vida Femenina*. Es decir, ya estaba presente una agenda de lucha por derechos y por el sufragio femenino, pese algunas divergencias en como este se debería llevar a cabo. Podemos aún destacar eventos de importancia histórica en dirección al sufragio femenino, como la creación del Partido Socialista, en 1896, el primero en proponer el voto de las mujeres en la Argentina. Así como, en 1910, desde una propuesta de la *Asociación de Universitarias Argentinas* había tenido lugar el *Primer Congreso Femenino en Buenos Aires*. En el cual se demandó de modo irrestricto el derecho al sufragio desde la *Liga Nacional de las Mujeres Librepensadoras* a través de las representantes María Josefa González y Ana de Montalvo, como desde *Centro Socialista Femenino*, especialmente a través de Raquel Messina. Para la década de

1920 este reclamo iba en ascenso. Pero la preocupación de emergencia estaba puesta en la lucha antifascista y la ayuda a los refugiados de la Guerra Civil Española, hecho que terminó por cambiar el eje de las movilizaciones feministas argentinas durante el interregno 1933-1944 (Barrancos, 2014).

Realizado este sucinto reconocimiento del proceso histórico hasta la llegada a la promulgación de la ley de sufragio femenino, en el gobierno de Perón, es de suma importancia destacar el lugar que ocupó Evita. Eva fue imprescindible para el peronismo; ella visitó sindicatos y fábricas nutridas de mujeres que se declaraban en favor del sufragio, movilizó a mujeres en la Plaza de los dos Congresos en apoyo de la medida, las acompañó los debates realizados hasta la sanción de la ley, el 9 de septiembre del 1947. Días más tarde, en aquella primavera, habló a una multitud desde el balcón de la Casa Rosada cuando se promulgó la Ley 13010 (Barrancos, 2014).

La relación entre el gobierno peronista y las cuestiones vinculadas a la mujer fueron ambivalentes. Además de la ley de sufragio femenino, otras leyes de ámbito sanitario y asistencial que atravesaban a las mujeres fueron promulgadas. Es especialmente en estas últimas en las que esta ambivalencia queda más evidente. Porque, por un lado, la mujer pasó a ser considerada como una persona dotada de derechos, pero, por otro, muchas veces en estas mismas legislaciones se regularon sus cuerpos. Como queda esbozado en el estudio realizado por Di Liscia & Rodríguez (2004), donde la mujer:

fue considerada sujeto de derechos sociales, pero para serlo, la misma normativa que estableció esos derechos controló y reguló su cuerpo, su sexualidad y el ejercicio de la maternidad. [...] puede advertirse la

interdependencia del discurso legal con el médico-científico. Ambos se ponen en juego para definir y controlar a la mujer a través de su cuerpo y están basados en concepciones morales por las que se asignan a la mujer determinados roles (predefinidos) y que, en el peronismo estuvieron imbuidos -aunque de manera más marcada en la primera etapa- de la doctrina católica. [...] el discurso legal se construyó desde una visión asimétrica de género, que configuró una política sexual orientada hacia los intereses del estado y su estrategia de desarrollo modernizadora. [...] La legislación sanitaria tuvo en su principal mentor y diseñador, Ramón Carrillo, un profundo estudioso de las teorías sanitarias de la época, tributarias de ideas higienistas y eugenistas. Dentro de estas se inscribieron una serie de criterios científicos para asegurar que las mujeres cuidaran su embarazo para tener hijos sanos. Para esto se aplicó la “maternología” (como se la designaba en algunos tratados de la época). (pp.64-65)

El neurocirujano Ramón Carrillo pasa a ocupar el cargo de secretario, a partir de que la *Dirección Nacional de Salud Pública*, dependiente del *Ministerio del Interior* (1944-1946), ascendiera al rango de *Secretaría de Salud Pública*, en el 23 de mayo de 1946. Años más tarde, en 1949, se convertiría en el primer ministro de salud. Las maternidades que hasta entonces dependían de la *Sociedad de Beneficencia* de la Capital Federal pasaron a dependencia de esta secretaría, quedando bajo su organización y mando (Biernat & Ramacciotti, 2008; Gómez, 2004).

Ya en 1947, se desarrolló el *Plan Analítico de Salud Pública*, donde la *Dirección de Maternidad e Infancia*, perteneciente a la *Secretaría de Salud Pública*,

pasó a tener por incumbencia ejercer las funciones relativas a la asistencia integral de la madre, de la futura madre y del niño por medio de las denominadas *maternidades integrales*. Esta dirección es una de las pocas instituciones que mantiene su nombre durante el gobierno peronista, dada la estrategia gubernamental de cambio de denominaciones institucionales en un intento de desvinculación de las tradiciones previas. Este nuevo plan tenía la pretensión de evitar la descoordinación entre la iniciativa nacional, provincial y privada. Buscase, entonces, en este organismo la centralización de la asistencia sanitaria, social y moral. Queda designado a cargo de esta dirección, en este año, el Dr. Jaime Moragues Bernat, un prestigioso obstetra de la época, el cual diseña la planificación para dicha área, a partir una preocupación central en la despoblación, con el ideal de expandir al resto del país los índices históricos alcanzados en las décadas pasadas en la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, a fines del mismo año fue relevado de su cargo y reemplazado por Lorenzo Pignone, un pediatra que poseía antecedentes mucho más sencillos que Bernat. Esto posiblemente por el hecho de que las personalidades vinculadas a la acción científica o de gestión de los años previos no fueron puestas en cargos directivos durante el primer gobierno peronista (Biernat & Ramacciotti, 2008).

Este ideal de *maternidad integral*, que también atravesó el lugar de la mujer en una cierta dimensión política, encuentra su antecedente en un proyecto de asistencia a la madre y al niño, que se remontaba a la *Conferencia Nacional de Asistencia Social* de 1933, con propuestas en línea con las ideas del puericultor francés Adolphe Pinard. Esta concepción de *maternidad integral* se presenta en franca oposición y de superación con relación a la práctica desarrollada por el

Departamento Nacional de Higiene, denunciando que la protección de la madre y del niño con simples centros infantiles era una propuesta tan perdida cuanto la lucha contra la tuberculosis limitada a dispensarios antituberculosos. En tal sentido, la *maternidad integral* buscaba desarrollarse desde puntos de vista técnicos y sociales. Plasmada en la legislación de 1947, esa propuesta, tributaria de los proyectos de los años 1930, más allá del niño, promovía la asistencia médica, social y moral para la madre (Biernat & Ramacciotti, 2008).

La *Dirección de Maternidad e Infancia* se ubicaba dentro de uno de los tres ejes que organizan la salud pública durante el primer peronismo: *la medicina social o preventiva*, que tenía por incumbencia tomar medidas en función de mejorar el ámbito económico y social. Los otros dos ejes eran: *la medicina asistencial*, vinculada con la cura de los individuos y *la medicina sanitaria o profiláctica*, centrada en la erradicación de los factores medioambientales directamente relacionados con la difusión de enfermedades (Biernat & Ramacciotti, 2008).

A partir de 1947, la *Dirección de Maternidad e Infancia* pasó a controlar los hospitales con maternidad. Esto ocurrió en medio a una puja de poder, en la cual, al crearse la *Dirección Nacional de Asistencia Social*, se discutía en la Cámara de Diputados qué organismo tendría el control de los hospitales que anteriormente dependían de la *Sociedad de Beneficencia*. La disputa, se centraba sobre quiénes quedarían con las mayores atribuciones para inspeccionar estos hospitales, si serían los médicos de la *Secretaría de Salud*, en cuanto figuras técnicas, o las figuras mayormente políticas de la *Secretaría de Trabajo y Previsión* (Biernat & Ramacciotti, 2008).

En un principio parecía existir relaciones y lógicas comunes entre la *Secretaría de Salud Pública*, de la cual dependía dicha dirección, y la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón*. En 1947, la *Secretaría de Salud Pública* creó un *Servicio de Ayuda Médica Integral* para dar cuenta de las demandas sanitarias y sociales del interior del país. La repartición cumplía con la función de dar satisfacción a los pedidos de personal, remedios y servicios médicos por parte de la fundación. Esta era una de las áreas de competencias compartidas entre la fundación y la secretaría. Esta relación complementaria se diluiría entrados los años 1950, ya fuera como consecuencia de la mayor autonomía económica de la fundación, ya fuera por la limitada dependencia con el Ministerio de Salud (1949), en especial en relación con la dotación de personal técnico (Biernat & Ramacciotti, 2008).

Pese a todos estos acontecimientos en estos primeros años del gobierno peronista, había una gran distancia entre la enunciación del programa del gobierno y el campo de las concreciones materiales, que pasaron a ser más significativos a partir de 1948:

Entre fines de 1946 y 1948, no existen medidas significativas vinculadas a la protección de la madre y el niño. En efecto, los cambios de funcionarios y la adecuación de nuevos objetivos en la planificación dan lugar a un tiempo de espera en la implementación de la práctica política. (p. 341, Biernat & Ramacciotti, 2008)

El año de 1948 queda marcado, en el ámbito internacional, por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que con el fin de afianzar la paz

internacional viene a fortalecer a la ciudadanía. Eso tiene influencia tanto en el discurso del mundo adulto como de la niñez y vigoriza aún más los debates sobre la justicia y la ayuda social en el contexto argentino. Como lo señala Yanina Leonardi (2014):

En el caso argentino, fue con el peronismo que tomó forma un tipo de interpelación estatal al niño y al joven como medio de la construcción de un nuevo orden político, interpelación que combinó medidas de reparación e igualación social inéditas para la población infantil y medidas de politización de la infancia. Las modificaciones realizadas por el Estado en lo concerniente a la niñez respondían en el plano mundial a la integración de los Derechos del Niño y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada en 1948 por las Naciones Unidas. No obstante, en el ámbito nacional se presentaron particularidades. Con la sanción de la reforma constitucional de 1949, los Derechos de la Niñez fueron integrados a los de la Familia, conjuntamente con los del Trabajador, de la Ancianidad, de la Educación y la Cultura. Todos estaban presentes tanto en el aparato propagandístico del Estado como en los libros de lectura destinados a la escuela primaria, representando “la esencia misma del peronismo: el bienestar de las familias trabajadoras merced a la acción del Estado protector que garantizaba desde las necesidades básicas -vivienda, educación, alimentación- hasta el acceso a los espacios de la cultura y la recreación” (Gené, 2005: 117). [...] Bajo la emblemática frase “los únicos privilegiados son los niños” -reiterada frecuentemente tanto por Juan Perón como por Eva-, que reforzaba “la noción de una sociedad igualitaria”, al

mismo tiempo que colocaba “a la infancia en un espacio superior, donde la segmentación generacional y etaria quedaba por encima de las diferencias de clase” (Cosse, 2006: 112), se articularon una serie de medidas, que amparadas en el propósito de justicia social, no restringían la “democratización del bienestar” al acceso a la recreación y la educación, sino también a la esfera legal. (p. 51)

En 1948, se creó en Argentina el *Consejo del Niño*, bajo la órbita de la *Dirección de Maternidad e Infancia* y se institucionalizaron los problemas que amenazaban a la niñez. Un antecedente en América Latina había sido Uruguay, que había organizado un *Consejo del Niño* y había sancionado un *Código del Niño* (1934). Dentro de esa política se entrega a las madres internadas un ajuar para sus bebés, junto a cartillas con consejos sobre la higiene y con informaciones sobre la evolución cronológica deseada para el infante (Biernat & Ramacciotti, 2008; Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004).

La *Unión Internacional de Protección a la Infancia* realiza en este mismo año una nueva redacción referente a la niñez, en la cual surge un discurso que establece una relación directa entre el desarrollo armonioso de los niños y niñas y la familia. Así, mientras en la Declaración de Ginebra no se decía nada al respecto, en la nueva redacción de 1948, el principio II establecía que la ayuda hacia al niño debía respetar la integridad de la familia. Aunque, para los textos posteriores, se matiza esta situación, señalando que “si el niño no tiene una vida familiar normal, la colectividad tendrá que procurarle un hogar”, como cita la Organización Mundial de la Salud en 1948, y los documentos que le siguen, implicando a la sociedad o a

las autoridades públicas en aquellos casos de niños sin familia. Ese planteamiento viene a romper con la lógica de institucionalización y apartamiento del niño de sus familiares, con una lógica que buscaba priorizar la atención al niño, siempre en la medida de lo posible en su seno familiar. En ese sentido, las declaraciones procuraban no separar a los niños de corta edad de su madre, e incluso se preveía que, en casos de familias numerosas, el Estado concediera subsidios a las mismas, extendiendo la asistencia social hacia la familia. En la Convención este ámbito figura como uno de los ejes fundamentales, junto con el Estado, para garantizar y proteger los derechos de los niños y niñas (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006)

De este modo, en este período es notable la influencia y el cambio de mirada hacia la niñez en lo referente a las instituciones. Gradualmente, los asilos de puertas cerradas pasaron ser convertidos en hogares abiertos, ampliando paulatinamente la posibilidad del contacto familiar (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006; Gómez, 2004). Reformas de tipo administrativo y operativo se llevaron adelante, lo que permitió una nueva disciplina interna en los institutos. Según Alayón (1978) las principales medidas fueron:

Quedo suprimido todo tipo de identificación por medio de números, medallas y otros distintivos que contribuían a disminuir y humillar a los niños, reemplazándolos por el sistema del legajo civil correspondiente. También se anuló el uso de uniformes, sustituyéndolos por el vestido de uso común. Fue abolido el uso de celdas o calabozos para reprimir actos de indisciplina, como arcaico e inhumano sistema, así como la práctica de aplicar castigos corporales a los menores. Se dejó sin efecto la colocación

de menores en tareas de servicio doméstico [...]. Se comenzó a enviar a los niños normales y en edad escolar a las escuelas públicas, para que alternaran en la vida estudiantil con los niños no procedentes de asilos. (pp. 18-19, citado en Gómez, 2004)

Es posible observar a partir de esto, como se va poniendo en evidencia un cambio significativo en la perspectiva de trato hacia la infancia. Aunque estas mudanzas involucraran aspectos muy profundamente arraigados en las costumbres culturales, por lo cual no cambian en las prácticas con la misma velocidad que en otros aspectos, era un marco que implicaba un nuevo orden de conquistas sociales en beneficio de la infancia. Ejemplos concretos de estos cambios, en 1948 se promulgó la Ley 13.252 la primera que regulaba la adopción en el país. En ese mismo año ganó notoriedad el viaje de los santiagueños, una práctica de vacaciones a la Capital de los niños del interior del país, y viceversa, que se había iniciado en 1947. El viaje incluía excursiones y concurrencia a espectáculos públicos, y fue muy difundido por la prensa y la publicidad oficial. Como instancias festivas en el calendario sanitario se instituyó la celebración de la *Semana del Niño* y la *Semana de la Salud de Trabajador* y del *Día del Médico* (Aversa, 2008; Biernat & Ramacciotti, 2008; Gómez, 2004; Villalta, 2003).

En el mismo año se creó la *Dirección Nacional de Asistencia Social* dependiente de la *Secretaría de Trabajo y Previsión*, la cual absorbió la antigua *Dirección General de Asistencia Social*, así como, diferentes sociedades filantrópicas. Con funciones dirigidas a unificar la asistencia social en el país y a descentralizar la atención de menores, mujeres desamparadas y vejez desvalida.

Mediante a un cuerpo de visitadoras que se especializaban en la regularización de matrimonio como en las necesidades de los niños en edad escolar, se apuntó a la integración y consolidación del grupo familiar (Biernat & Ramacciotti, 2008). La asistencia social hacia la niñez y hacia la mujer, en cuanto madre, se trasladó al campo de la acción concreta, más que los discursos de años anteriores. Y estaba íntimamente interrelacionada con el campo sanitario, uno de los pilares del Estado, como exponen Di Liscia & Rodríguez (2004), en relación con la maternidad:

El Primer Plan Quinquenal de 1947-1951 no solo tenía previsto medidas sanitarias específicas hacia la maternidad, sino una serie de recaudos de protección social como subsidios por nupcialidad, estricta represión del aborto, subsidios por nacimientos, disminución de impuestos a las familias numerosas y hasta la regulación de los considerados deportes femeninos. (p. 65)

Esto se vio reflejado en la educación durante todo el gobierno peronista; y cabe destacar en especial el papel que juega la Educación Física para la mujer. La educación Física para la mujer siempre fue tratada como un subproducto, donde, hasta entonces, la cultura física era históricamente considerada como masculina. En esta nueva etapa que se viene desarrollando, la responsabilidad atribuida a la mujer, queda diferenciada en el *Primer Plan Quinquenal*, donde la mujer, al estar más tiempo con los hijos, tenía a su cargo de manera indelegable la responsabilidad de formar ciudadanos ejemplares, estando bajo su tutela la formación de hombres física y moralmente aptos (Cammarota, 2010; Galak, 2015; Galak & Orbuch, 2016).

Esos discursos atravesaron los propios cuerpos de las mujeres que se convirtieron en:

objeto de regulación estatal en distintos aspectos vinculados en forma directa a su función reproductiva. En este sentido, el cuerpo de la mujer se constituyó en una prioridad para lograr uno de los objetivos del estado, que se plasmó en la legislación, al promover el incremento cualitativo y cuantitativo de la población, ideas enmarcadas en la línea preventiva de la concepción eugenésica. [...] El análisis de las medidas del estado permite observar las desiguales relaciones de género ya que las normas fueron redactadas por hombres quienes determinaron las regulaciones sobre el cuerpo de la mujer, su sexualidad, su uso y su destino. (pp.63-64, Di Liscia & Rodríguez, 2004)

Ese discurso, que, por un lado, marcó un rol estereotipado en cuanto al género, por otro abrió la posibilidad para la mujer de ocupar un espacio dentro de un campo que hasta entonces le era completamente negado, como el caso del deporte. Surgieron entonces iniciativas editoriales oficiales para lograr la educación de los cuerpos femeninos que trascendía a la cultura física netamente masculina. Entre ellas, las revistas de divulgación como *Por tu salud* y *Nace un hijo*, publicadas respectivamente por los ministerios de Salud y Educación en 1952 y 1954, que respetaban las formas deportivistas, heterosexuales y masculinas, de la época. Estos discursos presentes en documentos oficiales incorporaban la idea de que a través de la Educación Física se buscaba fortalecer los músculos de la mano de obra masculina y el vientre femenino para mejorar la raza argentina y defender la

soberanía nacional, estando cargados de sentidos eugenésicos típicos del clima de la época (Cammarota, 2010; Galak, 2015; Galak & Orbuch, 2016).

De este modo, por un lado, existe una continuidad histórica en los sentidos eugenésicos que pueden ser observados en el *Primer Plan Quinquenal* cuando, por ejemplo, instaba explícitamente a promover, coordinar y fiscalizar las instituciones destinadas a la conservación de la salud mediante la cultura física. Ello a través del fortalecimiento de lo normal y ponderando los rasgos socialmente valorados y actuando frente el problema de la anormalidad, a través de la rehabilitación de la capacidad física y mental, y ejerciendo políticas de una inmigración “físicamente sana”. Que reflejaba la existencia de “otros” cuerpos, indeseados, deficientes, que indicaban la práctica de ejercitaciones como modo de mejorar la Patria, de perfeccionar la raza nacional, como ya lo abordamos en los discursos del principio del siglo XX. También a través de la regulación y actuación hacia al cuerpo femenino y a la maternidad (Galak, 2015). Por otro lado, en cambio, es posible observar un cambio de matiz. Al analizar las lógicas de asistencialismo del momento, en las que se trataba de una normalización que aceptaba la diferencia, no discriminándola de las huestes de lo público (o estatal) como antaño sucedía, aun cuando pretendiera modificarla. Es decir, la perspectiva de asistencia social que se vinculaba con la perspectiva sanitaria representaba una ruptura con el esquema de pensamiento vigente hasta ese entonces (Cammarota, 2010; Galak & Orbuch, 2016).

Son esos espacios de ambivalencia y de contradicciones que permiten que el sufragio femenino, las medidas de asistencia y las medidas sanitarias no fueran lo único que atravesara la vida política de las mujeres en el gobierno de Perón. En

su primer mandato tuvo lugar una suerte de acuerdos y conciliaciones pautados ante la asamblea partidaria que desembocaron en lo que sería la futura organización femenina. En 1949, se realizó la ceremonia inaugural en el Luna Park, a la que concurrieron 4.500 delegados y 1.500 delegadas. Lo más importante y sustancial del acto fue que las mujeres compartieron una actividad partidaria con los mismos derechos y obligaciones que los hombres. Las mujeres se reunieron en asamblea en el Teatro Nacional Cervantes, en un evento de tal importancia, que al día siguiente, el diario *La Nación*, medio opositor y poco adepto a transmitir novedades del partido oficial, lo publicó en su tapa (Barry, 2008).

Perón concurrió al cierre de la asamblea femenina, ocasión en la que Evita dio un discurso adoptando, como en otras ocasiones, un vocabulario rayano al religioso <https://journals.openedition.org/nuevomundo/12382 - fn21>, en el que Perón aparecía como un ser de carácter divino. La pertenencia a un partido de características carismáticas quedaba remarcada, donde las mujeres debían organizarse políticamente siguiendo un único camino, la unidad del movimiento femenino peronista al servicio del líder y de la Nación. Perón, por otro lado, remarcó la importancia de una sociedad libre de prejuicios en la que no estuviera ausente la mitad de la población. Pese las contradicciones típicas de los períodos de cambios, se abrió a la mujer el ámbito de lo público, de la política, de la cultura, de la razón y de la justicia (Barry, 2008).

Eses discursos, que poseían un vocabulario rayano al religioso no se limitaban al ámbito político, sino que también atravesaban el universo educacional. Como lo señala el estudio de Leonardi:

Si en el periodo anterior al gobierno peronista, el sistema escolar se encontraba en vías de convertirse en un instrumento de adoctrinamiento para la juventud inspirado en una ideología articulada alrededor del nacionalismo católico, con la llegada de Juan Perón al poder, el mismo continuaría su inscripción en la tradición occidental judeo-cristiana [...] resaltaría su carácter religioso, pero orientado hacia una mística peronista. [...] En el n° 7 del 15/10/1951 [de la Revista Mundo Peronista], apareció el relato “El hada Evita”, donde por medio de la recreación de un mundo maravilloso se divulgaban las bondades de la Argentina peronista y de su protectora. [...] la imagen de Eva Perón cobró connotaciones religiosas y místicas sustentadas por su extensa labor social en la Fundación que llevaba su nombre. [...] La intertextualidad con los cuentos maravillosos a la vez que la representación de Eva como un hada fue tomada por los nuevos libros de lectura de la escuela primaria vigentes desde 1951. La incorporación de esta imagen celestial, de una mujer rubia vestida de blanco o celeste -colores que remitían tanto a la pureza como a los símbolos patrios-, muchas veces elevada en el aire y rodeada de niños, fue recurrente en la bibliografía escolar. (pp.53-54-55, Leonardi, 2014)

Esos eventos significaron puntos de tensión con la Iglesia, además de la política de asistencia social de la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón*, ya mencionada. La incorporación de la mujer a la vida política, generaba concepciones de género paradójicas, que confrontaban con los ideales eclesiásticos. Desde el discurso del Estado existía el mandato a la construcción de hogares tradicionales, a la dedicación inalterable a la vida familiar y la entrega a los suyos

de manera abnegada, lo que entraba en completa crisis frente a la exigencia de abandonar todo, para contribuir con el sostenimiento de la *Nueva Argentina de Perón*. Evita misma era ese oxímoron hecho carne, entre lo recóndito privado y la exposición pública. Lo que le valió recibir los más terribles de vilipendio y condena. Desde los sectores opositores era vista como la peor figura del régimen, a tal punto que, cuando se supo, en 1951, que estaba con cáncer– los grafitis celebraron “Viva el cáncer” (Barrancos, 2014).

En 1949, poco antes de enfermarse, Evita promovía y participaba de eventos incansablemente, hecho que desarrollaba una penetración del peronismo en la niñez y la juventud impresionante. Fue una de las principales idealizadoras de la construcción de la atractiva *Ciudad Infantil*, que se construyó como albergue educativo de nivel inicial para niños de 2 a 6 años, en el camino entre Buenos Aires y La Plata. En este mismo año, fue inaugurada en el Barrio de la *Ciudad Estudiantil Amanda Allen*, que estaba destinada a la continuación de los estudios de los niños de: la *Ciudad Infantil*, venidos del interior y de los barrios pobres de Capital. En establecimientos muy bien equipados, los niños eran provistos de útiles y ropa de primera calidad. Con programas de estudios modernos para la época, buscaba democratizar radicalmente las oportunidades, pero se encontraba tamizado a veces por criterios burgueses, hecho que incurría en borrar las huellas de origen social de los niños. Aunque los principios de enseñanza buscasen no reproducir el funcionamiento de antiguos asilos, como típico de los períodos de transición, el funcionamiento interno no rompía definitivamente la lógica institucional. Los niños recibían una especial atención en un ambiente con un lujo que contrastaba con su anterior situación, a pesar de la distancia que a veces tenían que mantener de sus

familiares y de tener que afrontarse con cierto choque cultural (Biernat & Ramacciotti, 2008; Gómez, 2004).

Figura 8

Imágenes de la Ciudad Estudiantil y de la Ciudad Infantil

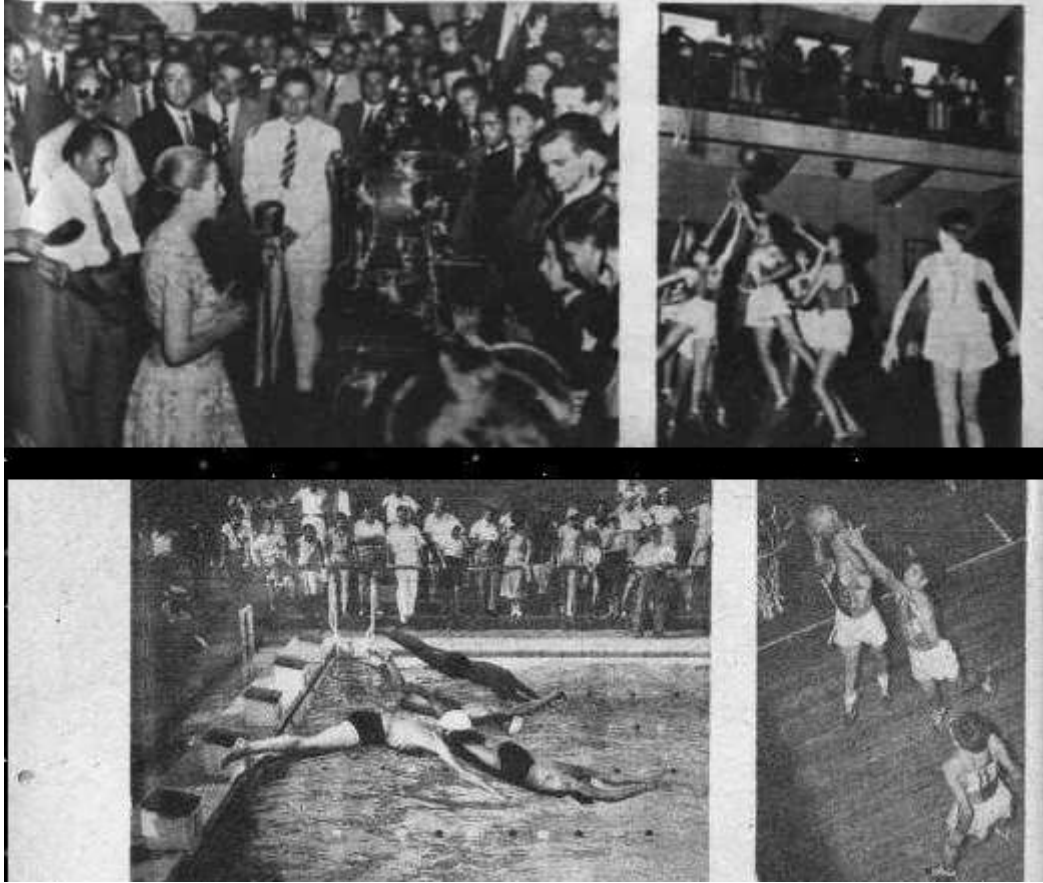


Nota imágenes adaptada de Vera Pichel (1993).

Evita también ejercía influencia en organizaciones como la *Unión de Estudiantes Secundarios* y en la promoción de los *Campeonatos Deportivos Evita*. Perón se encargaba personalmente de hacer crecer la afinidad de su figura y la de Eva, con el deporte, como una manera de diseminar una imagen internacional asociada a lo moderno y a lo social. Perón aplicaba la política de ofrecer entradas baratas a los eventos deportivos, direccionada a fomentar la participación de la mayor cantidad posible de espectadores como parte del derecho ciudadano al ocio y al esparcimiento, consagrado por la reforma constitucional de 1949 (Orbuch, 2017).

Figura 9

Algunas imágenes de los juegos deportivos y la presencia de Evita



Nota imágenes adaptada de Vera Pichel (1993).

Fue la reforma constitucional el hecho que permitió la creación de nuevos ministerios. Con la reforma, el número se incrementó de cinco a ocho ministerios. A partir de esto se suprimió la Dirección General de Escuelas y Cultura y los Consejos Escolares, buscando establecer una acción más directa entre el gobierno y las escuelas. El otrora *Consejo Nacional de Educación*, que había sido intervenido por el gobierno militar, en 1943, convirtiéndose en un apéndice del Ministerio de Justicia, pasa, entonces, a tornarse independiente como Ministerio de Educación y Oscar Ivaníssevich como ministro. Del mismo modo, la *Secretaría de Salud Pública*, pasó a ser Ministerio y Ramón Carrillo se convirtió en ministro de salud.

La creación de estos Ministerios se produjo en un contexto de modernización estatal, centralización y democratización de la educación y salud (Biernat & Ramacciotti, 2008; Cammarota, 2010; Gómez, 2004; Puiggros, 2003).

Oscar Ivaníssevich era médico higienista y católico, consideraba las Fuerzas Armadas como garante del progreso del país. Abiertamente pro fascista, Ivaníssevich impulsó tanto desde la UBA como desde el ministerio una política oscurantista, con contenidos enciclopédicos y elitistas. Desde una visión organicista de la sociedad, proponía como objetivo de la educación enfatizar la importancia de los sentimientos por sobre los pensamientos e inculcar el respeto por las tradiciones nacionales, junto con tres valores fundamentales: disciplina, piedad y nacionalismo, los cuales fueron implementados en los programas para las escuelas primarias en 1950 (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003; Romero, 1997).

La orientación práctica y/o la educación técnica y profesional consiguieron un lugar destacado y centralidad en la estructura del ministerio. Con la reforma constitucional se estableció la gratuidad de la primaria y de la enseñanza universitaria, a partir del lema del gobierno de popularizar la universidad y difundir la cultura universitaria. No obstante, el nivel secundario no se incluía en la gratuidad, y entre la enseñanza media y la universidad, la selección se producía mediante el nivel de las calificaciones. Con la incorporación de una forma de limitada autonomía a las universidades, el gobierno quedó enfrentado con el movimiento estudiantil y con los docentes progresistas. En ese momento las universidades estaban envueltas en movimientos estudiantiles que protestaban argumentando que el profesorado era elegido con criterio político. Ese puede tener sido, uno de los motivos por los cuales se establecería la gratuidad en la enseñanza

universitaria como una medida tomada con el objetivo de calmar los ánimos. Por supuesto, otro motivo era la democratización efectiva del sistema universitario. De todas maneras, la gratuidad en este nivel era contradictoria con la concepción elitista del interventor Ivanissevich. De este modo, la no gratuidad en la enseñanza media podría darse como una manera de selectividad, otra posibilidad es que el gobierno diera especial importancia al aporte empresarial para sostener el nivel medio técnico, que serviría a la capacitación de recursos humanos, inmediato interés del sector privado. La enseñanza media solo estaría oficialmente garantizada para los alumnos más capaces y meritorios, mediante becas que se entregarían a sus familias y de este modo quedó consagrada la subsidiariedad del Estado en la educación. Para este momento el ámbito científico se agitaba en una corrida para alcanzar la preeminencia en las investigaciones atómicas (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003; Romero, 1997).

La autonomía universitaria fue severamente rechazada por el peronismo, basada en la idea de que la Universidad debía ser regida por la autoridad central fundada en la legitimidad democrática emanada de las mayorías populares. Consideraba que esto era aún más democrático que la democracia universitaria, que no constituía de manera integral a su población interna y dejaba completamente excluida a la comunidad en general. De este modo, los elegidos por los concursos de antecedentes para los profesores, que antes dependían en última instancia de la decisión del rector, pasaban a depender del Presidente de la Nación. No obstante, estudios en el campo afirman que con esta medida no hay indicios de pérdidas en nivel académico en general, ni en relación con los docentes asignados (Ortiz, 2016).

En el mismo año de la creación del Ministerio de Educación comenzó a ser editado el *Boletín de Comunicaciones*, una de las herramientas diseñadas para dar a conocer todos los actos de gobierno y analizar cuantitativamente y cualitativamente las cuestiones referidas al sistema de enseñanza. En este boletín el sesgo político convive con estadísticas de distintas referencias. Están presente desde presupuestos anuales, cantidad de matrícula en los distintos niveles educativos, construcción de nuevos establecimientos, otorgamiento de becas y distinciones, hasta invitaciones del Ministerio de Educación a sus empleados y obreros para participar en los actos conmemorativos de la *Semana de la Lealtad*, en el 17 de octubre o a la colaboración en dinero para la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón*. De este modo, las resoluciones ministeriales publicadas en este boletín iban más allá de los aspectos puramente pedagógicos. En sus páginas convivían, por un lado, los eventos históricos que forjaron la Nación y la imagen de una Argentina que el gobierno intentó proyectar sobre la sociedad civil (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003).

En 1950, Oscar Ivanissevich renunció al cargo que ocupaba como ministro de educación, por una supuesta hostilidad que le profesaba Eva Perón. Precisamente en ese año, Eva Perón empezó a tener los primeros síntomas de su enfermedad, terminando por equívoco operada del apéndice, y la *Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón* pasó a llamarse *Fundación Eva Perón*, por decreto 20268. El Ministerio de Educación pasó, entonces, a ser ocupado por Armando Méndez de San Martín, uno de los funcionarios más polémicos de la etapa peronista. Durante su administración se introdujeron políticas de adoctrinamiento tanto para maestros como para estudiantes (Cammarota, 2010). Es importante

destacar que hacia fines de este primer lustro del gobierno peronista se experimentó un aumento en el número de estudiantes en todos los niveles (primario, secundario y universitario). Hasta este entonces, en las provincias, era común el estudio de tan solo cuatro años de la primaria, pero con el plan se complementó el estudio básico, extendiendo los estudios primarios a siete años. La actividad educativa aumento 75% en gran parte de las escuelas del interior. Aunque sea difícil verificar la autenticidad de los datos, en 1951, Perón se enaltecía de haber reducido a menos de 12% el número de analfabetos adultos, mientras que entre los niños eran inexistentes. Un informe de la embajada de los Estados Unidos en Buenos Aires del período indicaba realmente que el porcentaje de analfabetos estaba en constante descenso, aún sin confirmar lo anterior (Galak & Orbuch, 2016; Gómez, 2004; Rein & Rein, 1996).

En relación con la infraestructura, hacia 1950 se crearon nuevas escuelas nacionales de comercio, secciones comerciales y divisiones de primer año dependientes del Ministerio de Educación. Se impulsó la concreción de 39 divisiones de primer año, 19 colegios nacionales, 6 escuelas nacionales de comercio y 27 escuelas nacionales de comercio. Para fines del *Primer Plan*, en 1951, el país ya contaba con 5000 escuelas construidas, muchas en el interior del país, motivo de por el cual se halagaba al gobierno por haber construido más escuelas que en los cien años anteriores a su llegada. Así como, el exponencial crecimiento de instituciones deportivas barriales, colonias de vacaciones para los hijos de los obreros y plazas de ejercicios físicos en los barrios. Buenos Aires, para la época, era la ciudad de los Estadios, siendo la capital de Occidente que disponía de mayor número de instalaciones para la práctica deportiva, donde contaba con cinco

monumentales, con capacidad que oscilaba entre 80 mil y 150 mil espectadores, y otros cinco con capacidad para albergar entre 30 mil y 70 mil. Una práctica común durante el gobierno era nombrar a los edificios, instituciones y espacios con los nombres de Perón y Evita (Cammarota, 2010; Galak & Orbuch, 2016; Rein & Rein, 1996).

En cuanto a los institutos preexistentes al gobierno peronista, pasaron por reformas, y se construyeron nuevos establecimientos, a los cuales se tuvo la preocupación de que también estuvieran ubicados en el interior. Entre estos establecimientos construidos estaban los Hogares Escuela. Estos tenían la función de educar y asistir a los niños de las familias más humildes. Los Hogares Escuela albergaban aproximadamente 1500 niños; alrededor de 1950, en todo el país sumaban una población de aproximadamente 25.000 infantes. Estos espacios contaban con pileta de natación, gimnasios cerrados, parque para juegos al aire libre, comedor, capilla, ropería y cocinas (Biernat & Ramacciotti, 2008).

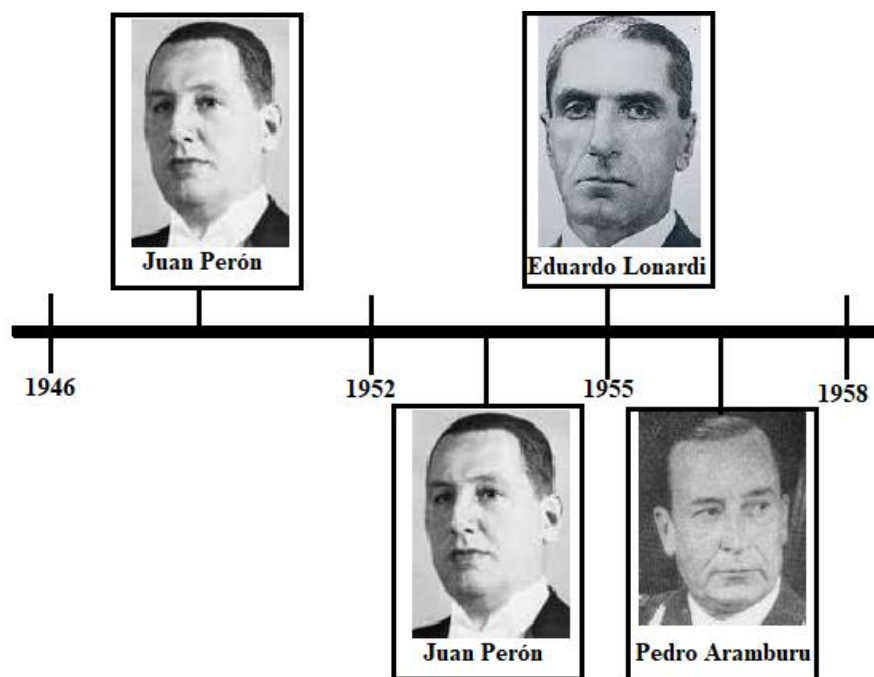
A modo de cierre, se puede destacar de este período que la Fundación Eva Perón era uno de los pilares de la política social del gobierno. Con un propósito de ajustar la intervención con criterios universales y de derecho ciudadano que superaran la relación de caridad y beneficencia de los sectores acomodados, en donde Evita fue el ente que representó esta política. La asistencia social representó una superación y ruptura con el modelo puramente sanitarista y desde el campo de la educación, la educación física tuvo un rol protagónico. La relación con la mujer y con la iglesia fueron marcadas por ambivalencias y paradojas típicos de los momentos de cambio. De manera general, se puede destacar que el *Primer Plan*

Quinquenal estuvo volcado más a la construcción de la infraestructura, que sería la base material para llevar a cabo los proyectos políticos y sociales del gobierno.

5.3. *Contexto Nacional del Tercer Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1951-1956)*

Figura 10

Línea del tiempo presidencial tercer lustró del presente estudio



Nota: autoría propia.

Este período se inició pasado poco más de un lustro desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Los países europeos habían empezado su reorganización económica resultando en una baja de precios de los productos internacionales, hecho que influyó directamente en la economía de exportación de Argentina. Esto, sumado a una prolongada sequía, que golpeó directamente en las cosechas, dio

inicio a una profunda crisis. Cada vez más se sentía los efectos de la inflación, que hacía ilusorios los aumentos de salarios. En este contexto de inflación creciente, se operó un fuerte subsidio a las actividades industriales, destinatarias privilegiadas del crédito oficial. Pese a esa difícil situación, Perón lograba mantener la solidez de su estructura política bajo un gobierno personalista (Romero, 1997; Sowter, 2016).

El contexto de crisis obligó a adelantar para 1951 las elecciones presidenciales, originalmente previstas para febrero de 1952. En esa oportunidad, 11 de noviembre de 1951, por primera vez pudieron votar las mujeres, revelando especial entusiasmo y elevada concurrencia. Las mujeres fueron participes centrales del fortalecimiento de la candidatura del general Perón, con el 63.97% de votos femeninos en el partido oficial. De este modo, el Justicialismo estaba compuesto por tres Ramas, la de los varones, la sindical y la femenina (Barrancos, 2014; Barry, 2008).

A partir de la demanda de Evita se logró un acuerdo de igualdad en la distribución de las bancas. De este modo, la participación femenina no se limitó al voto, sino que dentro del Partido Justicialista hubo asignación de cuotas internas. Todas las candidatas que ocuparon poco más del 30% de los puestos en las listas resultaron electas, situación que implicó el reacomodamiento de los cargos partidarios con el devenir de muchas delegadas y subdelegadas censistas en legisladoras, generándose al mismo tiempo un nuevo polo de poder en el partido y en el Congreso Nacional. Con este resultado, Argentina para la época ostentaba un número de representantes femeninas que no era igualado en la cuenca regional, ni en la enorme mayoría de los países europeos. Por otro lado, el partido opositor, la Unión Cívica Radical, no incluyó ninguna mujer en las listas de candidaturas

nacionales, posiblemente como una manera de mostrar su completa desaprobación al gobierno (Barrancos, 2014; Barry, 2008).

Pasadas las elecciones, Perón reelecto buscó medidas para contener la inflación y controlar la crisis. Para diciembre de 1951, convocó a empresarios de todo el país para una reunión en la Facultad de Derecho, lugar donde se establecieron tres confederaciones nacionales: industria, comercio y producción. Aún en el mismo mes, Perón y los miembros del Consejo Económico Nacional (CEN) recibieron en el despacho presidencial a los secretarios de la *Confederación General del Trabajo* de la República Argentina (CGT) y a los presidentes y secretarios de la Confederación de la Producción, Industria y Comercio. Dicha reunión era un intento de Perón de actuar sobre el problema de la inflación y promover que las partes llegasen a un acuerdo sin la intervención estatal. Las negociaciones no finalizaron allí, sino que se extendieron hasta 22 de febrero del año siguiente; en total se llevaron a cabo 12 reuniones que se extendieron por 45 horas de arduas negociaciones. La CGT, por su lado, tenía como interés la recomposición de los sueldos, que se había desequilibrado a partir de septiembre de 1949, en cambio, para la delegación empresarial el interés estaba volcado a la esfera de la producción. Por su parte, el gobierno tenía su interés puesto en que los empresarios colaborasen en el mantenimiento de los precios. Con la esperanza de que se pudiera absorber el aumento de salarios a través de la disminución de los costos, el gobierno llamaba a que denunciaran al industrial que vendiera mercaderías a precios no oficiales, y que fueran obtener la materia prima a los precios correspondientes al Ministerio de Industria y Comercio. Al final el intento

del gobierno de que las partes entrasen en una negociación fracasó y Perón acabó teniendo que intervenir en las mismas (Romero, 1997; Sowter, 2016).

Las medidas económicas culminaron con el Plan Económico de 1952. Fue en la cuarta reunión plenaria, del 5 de febrero, que se llevó a cabo en el despacho presidencial, que Perón propuso una solución inmediata, homologando aumentos de precios justificados y rebajar y congelar los no justificados, y otra mediata, con relación a los salarios. Por un lado, estableció la tabla de porcentajes que servirían de base para el establecimiento de todos los acuerdos paritarios. Por otro, estipuló que los aumentos de salarios, otorgados desde 1949, serían otorgados en el futuro aumento, como pedían los empresarios (Sowter, 2016).

Mientras el discurso público de Perón estuvo direccionado en favor de los trabajadores, el nuevo decreto, a diferencia de otros, incorporaba algunos de los criterios propuestos por los empresarios. Los nuevos productos que entrasen al mercado, tendrían los precios consultados con el Ministerio de Industria y Comercio. En ese lapso de 15 días la Comisión o la representación empresarial podrían presentar alegatos al respecto. Planteaba sustituir la congelación del precio final por la marcación en fábrica, sumando un porcentaje de ganancia. Esto estrechaba las ganancias en productos básicos, pero permitía mayores ganancias en los demás artículos. El aspecto clave resultó en el acuerdo con los empresarios, ya que estos podían monitorear el proceso e introducir modificaciones (Romero, 1997; Sowter, 2016).

De este modo, por un lado, los empresarios lograron la derogación del decreto 24.574 que había congelado precios de muchos artículos desde 1949. Por el otro, el gobierno obtuvo el consentimiento para establecer un nuevo régimen de

precios para los artículos de su interés como: muebles, artículos de tocador y útiles escolares. Fue una característica del segundo gobierno de Perón; cierta inconstancia y oscilación entre la profundización de la modernización del Estado, las reformas sociales y la independencia nacional, por un lado; por el otro, que intentaba lograr la disminución de la intervención estatal (Romero, 1997; Sowter, 2016).

La educación y la salud estuvieron afectadas por las cuestiones económicas que atravesaba el país. A partir de ese Plan de Austeridad implementado en 1952, las Direcciones Generales que hacían parte de la estructura del Ministerio de Educación fueron modificadas como medidas de optimización de recursos. El peronismo había aplicado estas recetas de optimización en otros ministerios, al igual que en las áreas de salud, obras públicas y previsión social. Como ha sido señalado:

se encomendó a un grupo de técnicos la misión de relevar, analizar y procesar todos los datos referidos a la cuestión educativa con la finalidad de delinear un plan de acción. La búsqueda de eficiencia, racionalidad y control en todas las áreas mencionadas perseguía, en un principio, la consolidación de un equipo competente. Sin embargo, hay que destacar que sus consecuencias fueron más allá de dicho objetivo: se transformaron en sutiles instrumentos de control ideológico de los funcionarios estatales. (Camarota, 2010, p. 70)

En las directivas emitidas existía una preocupación con respecto a la racionalización y división del trabajo para que cada empleado cumpliera eficazmente con su tarea. La Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, que se hallaba en la cúspide de la jerarquía del Ministerio de

Educación, sufrió una serie de modificaciones. Un Director General se debería encargar de la actividad de dicho organismo, con autoridad para proponer reformas reglamentarias de organización, para velar por la disciplina del personal administrativo y docente e imponer sanciones inmediatas en caso de que alguna situación la ameritase (Cammarota, 2010).

Las transformaciones venían produciéndose desde 1951 con la división del país por zonas con dos inspectores administrativos que efectuaban visitas periódicas a los establecimientos. Dentro de la estructura burocrática, la Dirección de Enseñanza Religiosa formaba parte del despacho técnico docente administrativo del Ministerio. A esta dirección le correspondía la orientación, la dirección y la inspección de la enseñanza religiosa y moral y poseía diversas atribuciones como aprobar los textos de lectura y otorgar a los profesores aspirantes al cargo el número de registro de la autorización Eclesiástica. Su director era un funcionario con dependencia inmediata del Ministro, con una autonomía relativamente nula, en la medida que toda edición de carácter científico, didáctico, artístico o cultural debía llevar la aprobación del Ministerio de Educación. Cada vez más, el nacionalismo católico venía perdiendo terreno (Cammarota, 2010; Puiggros, 2003).

Se solicitaba la participación de todos los argentinos, en el esfuerzo solidario para superar la coyuntura económica adversa. Se tornaba imperioso adoptar una política que incrementara la productividad y redujera el desperdicio, creando condiciones favorables para un mayor ahorro. En este contexto, las mujeres ganaron especial centralidad al ser convocadas como consumidoras comprometidas y corresponsables del éxito de las políticas de austeridad. Este nuevo rol, se desdoblaba en una mayor politización de las mujeres dentro del partido, pero

también quedaron aún más identificadas a sus funciones domésticas. El Plan Económico de Austeridad implementado por el gobierno iba adquiriendo implicancias no solo económicas en la medida en que ese doble sentido se veía reflejado en el modelo de educación impartida a las mujeres (Barrancos, 2014; Barry, 2008).

Las mujeres fueron convocadas a evitar cualquier tipo de desperdicio y a realizar los controles de los aumentos abusivos de precios, denunciando los mismos junto al gobierno. Para ello, se impartían en el ámbito educativo talleres y cursos que buscaban promover que las mujeres produjeran en sus casas las ropas y los accesorios, desarrollando así la cultura necesaria para la impronta del plan de austeridad. Por medio de ellas, se esperaba que se transmitiera en la educación de las próximas generaciones a través de la educación de los infantes (Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009).

La crisis económica no era lo único con lo que se enfrentaba Perón, igualmente se veía afligido por una crisis política con el agravio del cuadro de salud de Evita que lo influía además profundamente en lo personal. Sobre los hombros de Evita se apoyaba parte de la relación del peronismo con el movimiento obrero, la política junto al sector femenino del partido y la asistencia social del gobierno. Cuando en julio de 1952 Eva falleció, significó un mazazo para las sensibilidades populares y uno de los más duros golpes para el peronismo. Con su muerte, el presidente tuvo que desdoblar aún más su personalidad para asegurar su control del ejército y mantener su autoridad sobre la masa obrera, hecho que lo fue debilitando. Dentro de los principales interrogantes estaba cómo salvar una organización

fuertemente centralizada, como el PPF, ante la muerte de su líder, Evita (Barrancos, 2014; Barry, 2008; Puiggros, 2003).

No obstante, la figura política de Evita no terminó con su fallecimiento. Ya era habitual nombrar edificios públicos, instituciones y espacios con los nombres de Perón y Evita. Pero después de su fallecimiento, se intensificó el uso del nombre se Evita (Rein & Rein, 1996). Del mismo modo que, en este mismo año se publica *Evita*, de Graciela Albornoz de Videla, destinado a Primer grado Superior. En seguida aparecieron otros libros como *Las hadas buenas*, de Lía Casas de Branchini (1953), para Primer Grado Inferior, *El hada buena*, de Clelia Gómez Reynoso (1954), destinado a Segundo grado, entre otros. En estos libros se encontraba un recopilado de su labor social, especialmente la orientada hacia la niñez, ofrecidos a su memoria. Era posible encontrar, en estos, fragmentos de *La razón de mi vida* -su autobiografía-. Los libros se centraban en narrar su vida y temprana muerte, comparándola con una estrella o un ángel (Leonardi, 2014).

También la memoria a Evita estaba presente en el teatro para niños, que funcionó como una actividad complementaria del sistema educativo. Nombrada en la obra como la *Dama de la Esperanza*, en un relato melodramático donde la oligarquía era representada desde un lugar indecoroso, que ocasionaba el desequilibrio del tejido social, por un lado, y por otro, los sectores populares, desprotegidos hasta la llegada de su correspondiente heroína Evita, quien por comprender la experiencia de estos últimos, haría lo necesario para salvarlos (Leonardi, 2014).

El sistema educativo en sus diversos niveles, los medios de comunicación masiva y otros agentes de cultura y socialización fueron atravesados por los

discursos del justicialismo peronista. Perón deseaba una educación argentina y nacional, una faceta del antiimperialismo peronista. En el primer gobierno, el peronismo se volcó especialmente a las obras y estructuras materiales para la democratización y popularización del sistema y el intento de integrar el mayor número posible de argentinos en los marcos educativos y para el desarrollo de su proyecto, como fue destacado en el apartado anterior. En el segundo direccionase a lo discursivo, como se puede observar. Perón enunciaba defender tres banderas: soberanía política, independencia económica y justicia social. Para ello, veía como necesario una nueva conciencia nacional, que garantizara a largo plazo el apoyo de las masas urbanas que conformaban la base del movimiento peronista. Los libros ganaron un especial protagonismo para la modelación de esta conciencia nacional. Los niños y la juventud estaban en el centro del proyecto de la *Nueva Argentina*, y para ellos el régimen comenzó a elaborar nuevos programas de estudio y libros de texto para escuelas, en un esfuerzo por crear una forma de pensamiento uniforme, monolítica, para el conjunto de los argentinos (Galak & Orbuch, 2016; Puiggros, 2003).

Como el peronismo se presentaba a sí mismo como un movimiento de justicia social frente a un orden social y moral anterior denunciado por injusto y opresor, tuvo que crear nuevas fuentes de información. Éstas, a su vez, presentaban un relato que rechazaba las fuentes tradicionales, no tanto por medio de la censura como por medio de la descalificación y el descrédito. Aun en el caso de la enseñanza de la religión en que utilizan la doctrina tradicional católica, también en este ámbito introduce sutiles variaciones. Valores como la bondad, la humildad, la modestia, la obediencia, el sacrificio son tratados como en los libros de los períodos anteriores.

Revestidos de una superficial neutralidad, los libros escolares, aunque secularizados, presentaban coincidencia con los temas religiosos más comúnmente inculcados a los niños y jóvenes en sus clases de catequesis (Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009; Puiggros, 2003).

En los textos impresos entre 1952 y 1955, los temas que históricamente eran trabajados incorporaron la nueva realidad social, económica y política. El proceso de nuevos marcos con contenidos claramente peronista resalta especialmente a partir de 1953, cuando introdujeron a las escuelas primarias libros de texto justicialistas. Un hecho que desde 1946 generaba protestas en el senado y que había fracasado con el libro *Florecer* de 1950. Si bien, no se volvió a plantear un libro único, entre 1953 y 1955, la posibilidad de los docentes de elegir entre varios títulos que aparentemente indicaba un pluralismo, en la práctica esta elección era solo del orden técnico y no del esencial. Todos los libros que constituían alternativas transmitían los mismos mensajes peronistas, y en la secundaria el libro *La razón de mi vida* de Eva Perón se tornó obligatorio (Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009; Puiggros, 2003).

Figura 11

Imagen de la tapa y contratapa de libro de lectura para tercer grado de Cozzani de Gilloni, G. R. (1953) *Mensaje de Luz*. Buenos Aires: Angel Estrada y Cía editores



Nota: imagen recuperada de Artieda & Cañete (2009).

Así como, en la etapa conservadora los textos estuvieron como soporte del statu quo, impuesto por la oligarquía, ahora hacían parte de la formación en la doctrina justicialista. Más allá de lo personalista de la recurrencia de las figuras de Perón y Evita, se hacían presentes con mucha intensidad los derechos sociales y la justicia social. Los valores secularizados presentes de manera continuada en la escuela reforzaban la visión de la *Nueva Argentina*. El lenguaje se simplificó para instalar en el imaginario infantil temas de la realidad cotidiana que estaban ausentes en la escuela. A diferencia a lo que ocurría en otros contextos de misma época, por ejemplo, el franquista, que presentaba un estilo seco, amenazante, distante,

disciplinador, en los libros peronistas predominaba un estilo cercano, familiar, empático. Las figuras de autoridad se expresaban mediante sentimientos de afecto positivo: amor, cuidado, protección. Mientras las figuras franquistas de autoridad exigían obediencia, las figuras de autoridad peronistas demandaban lealtad y fidelidad. En este sentido, en tanto en los libros franquistas el principal instrumento disciplinador era el miedo, en los peronistas estaba la (debida) gratitud (Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009; Puiggros, 2003).

Los libros escolares peronistas otorgaron visibilidad a actores sociales antes inexistentes en la cultura escolar. Surge en la escena un obrero que lee, y la lectura como parte de los derechos del trabajador. Resaltan la cotidianidad “real” significativamente diferente a la de los textos escolares de las décadas anteriores signados por la visión de mundo de las clases dirigentes. La lectura aparece como una actividad incorporada a la cotidianeidad de la familia obrera que favorece la comunión del grupo en los momentos de descanso y de intimidad. Lee, el padre, a los hijos, a los varones preferentemente y la figura del abuelo está incorporada. Como lo señala Artieda & Cañete (2009):

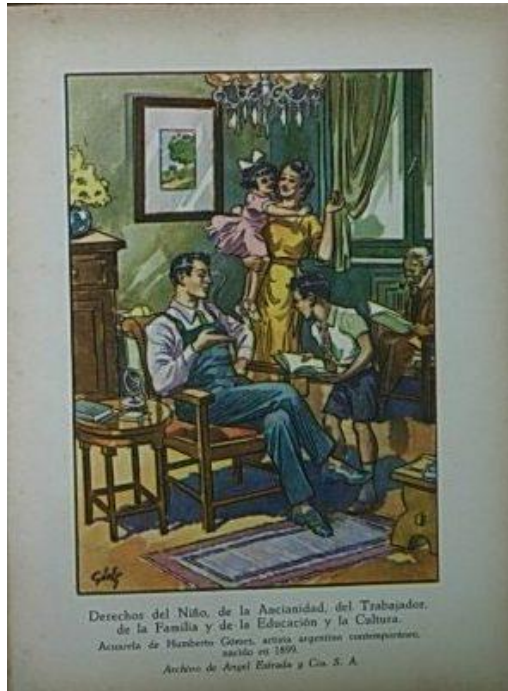
En la casa del obrero se lee del mismo modo, con la misma naturalidad con la que se lleva a cabo el resto de actividades rutinarias de cualquier familia “tipo” que está terminando el día. En la casa del obrero se tienen libros y se lee, como en cualquier otra casa del país. Pero además el obrero y su familia están felices y disfrutan de una vivienda confortable. Sillones mullidos para la lectura del padre y del abuelo, o la madre y la niña, alfombras donde se sientan los niños y la madre, cortinados en las ventanas, arañas con caireles, aparadores de estilo, lámparas de pie [...] El trabajador lee en la casa, pero

también en la fábrica porque “Los derechos del trabajador se respetan puntualmente en la fábrica del papá de Horacio, y sus obreros están muy contentos con él, porque es un patrón comprensivo y bueno, que cumple al pie de la letra las doctrinas justicialistas.” “Biblioteca, duchas calientes, comedor, vacaciones pagas, aguinaldo o un mes de sueldo y asistencia médica”, son los principales derechos que el papá de Horacio asegura a los trabajadores. En la biblioteca de la fábrica, obreros sentados a una larga mesa, rodeados de anaqueles repletos de libros y favorecidos por un espacio amplio y luminoso, realizan una lectura atenta, individual y silenciosa. (pp. 164-166)

Para la *Nueva Argentina*, propuesta por el peronismo, el pueblo y en especial los trabajadores eran lectores, en la escuela, la biblioteca, el jardín y otros espacios abiertos, pero especialmente en la paz del hogar. El libro era uno de los vehículos privilegiados y la lectura era condición imprescindible para la inclusión al contexto de justicia social, tanto como para la transmisión de los ideales del justicialismo. Porque se trataba de una lectura de textos *peronizados* cuya finalidad era reeducar en un nuevo imaginario justicialista. Así, en los libros las escenas de lectura en familia eran frecuentes y buscaban estimular esa práctica. Como es posible observar en la figura 12:

Figura 12

Imagen del Texto de lectura para cuarto grado de Albornoz de Videla, Graciela A. (1953) Justicialismo. Buenos Aires: Angel Estrada y Cía editores, p. 216



Nota: imagen recuperada de Artieda & Cañete (2009).

En los libros los niños eran retratados en situaciones en las que jugaban, estudiaban, leían. Estudiar y leer era el trabajo atribuido a la niñez, siendo parte del interés político que estos fueran copartícipes de la construcción de un futuro colectivo. La infancia estaba en el centro de esa construcción de la *Nueva Argentina* y en los discursos del gobierno era claro que se los necesitaba como vanguardias políticas del futuro (Artieda & Cañete, 2009).

Los libros, también, interpelaban a los lectores en términos de derechos que atravesaban actores sociales como los niños, los ancianos, los trabajadores y las mujeres. Contenían también tensiones como en el caso de las mujeres, que en el discurso peronista se presentaba en roles tradicionales, pero también disruptivos.

En este sentido, la educación del gobierno peronista presentaba una llamativa diferencia en torno a la cuestión de la mujer en comparación con otros gobiernos de la época como por ejemplo el gobierno franquista. Si bien, ambos gobiernos presentaban cierta vinculación de los roles de género con lo propuesto desde la iglesia católica, estos roles no quedaban representados de la misma forma. En los libros escolares franquistas, la mujer era representada exclusivamente en su rol tradicional, inmersa en la vida privada y doméstica, dedicada al cuidado del hogar y de los hijos, como centinela de la moral y de las costumbres familiares, que exigía abnegación completa, renuncia, entrega, en un modelo que se podría comparar al de la virgen María. Los libros escolares peronistas, por su parte, paralelamente al rol tradicional femenino, la mujer era representada como trabajadora asalariada, sindicalista, dirigente política, entregada también a la vida y a las actividades públicas. Por lo cual, la representación era de mujeres que poseían derechos sociales, políticos y educativos. Eran portadoras de una cierta emancipación intelectual y moral. De este modo, no era raro en una misma página que hubiera imágenes paradójales del femenino, como la representación de la madre que lee a la hija en el privado del lar y la representación de Evita en su rol público y político, como lo podemos observar en la figura 13 (Artieda & Cañete, 2009; Pittelli & Somoza Rodríguez, 2009).

Figura 13

Imagen del Libro de lectura para tercer grado de Dastugue, María (1955) El tambor de Tacuarí. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, p. 90



Nota: imagen recuperada de Artieda & Cañete (2009).

En tal sentido, el estudio realizado por Artieda & Cañete (2009), señala en relación con los libros escolares analizados que:

El padre ocupa el lugar central de la escena y le sigue el hijo varón mayor.

En general, las mujeres escuchan o acompañan en un segundo plano mientras realizan tareas hogareñas o juegan, según sean la abuela, la madre o la niña. Es clara la relación jerárquica que se privilegia entre géneros y roles, como la tensión entre la figura tradicional de la mujer (madre, esposa, ama de casa) y la figura que incorporó el movimiento, es decir, la mujer politizada, movilizadora a la par del hombre en la calle y en Rama Femenina del partido, y con derecho al voto. De todos modos, importa matizar esta observación señalando que hay otras escenas que no transcurren dentro del

grupo familiar y en las cuales las niñas leen. Lo hacen solas, entre amigas o mientras la madre se ocupa de tareas del hogar. (p.164)

No fue solamente por medio de los libros que la Comisión Nacional de Ayuda Escolar buscó la reformulación y modernización, en especial en lo referente a la infancia, sino también mediante acciones de ayuda social y la promoción de la intervención de la sociedad civil. Es posible detectar continuidad en la voluntad de intervenir sobre el cuerpo del niño; no obstante, las acciones ya no se limitaban sobre este, sino que cada vez más se extendía e intensificaba una preocupación por parte del Estado a la familia y en especial a la mujer, en cuanto madre y/o futura madre. Un ejemplo de esto fue cuando en 1952, ocurrió la inspección de fábricas, comercios y talleres donde trabajaban mujeres, especialmente las comprendidas entre 15 y 25 años, realizada por el Servicio de Biopatología de la Mujer bajo órdenes del Ministro de Salud Pública. Declarado explícitamente, el motivo era proteger la función maternal, razón por lo cual el trabajo femenino debía estar controlado por técnicos que, desde el Estado, supervisarán que las tareas y el espacio físico no dañaran a embarazadas y potenciales madres (Di Liscia & Rodríguez, 2004; Lionetti & Míguez, 2010).

En cuanto los índices de mortalidad materna habían descendido considerablemente hacia 1949, la mortalidad infantil, si bien presentaba mejores índices, seguía constituyendo una problemática, en especial en el interior del país, y la lactancia materna seguía siendo percibida como la vía más efectiva para el combate a dicha impronta. El discurso sobre la lactancia se dividía en dos aspectos, uno técnico-biológico y el otro social-político. El de orden técnico-biológico destacaba la necesidad del aumento del valor calórico de la alimentación de la mujer

debido a la importancia de recuperar ciertas sustancias que se pierden por la lactancia. Ya el discurso social-político se direccionaba a plantear el deber ineludible de las madres en la lactancia, para la formación de nuevas generaciones de argentinos sanos de cuerpo y espíritu, futuros ciudadanos que deberían estar unidos cada vez más en una sólida conjunción de patrióticos ideales (Di Liscia & Rodríguez, 2004). Como los señala también (Lionetti & Míguez, 2010):

Esas políticas que centraron su atención en el binomio madre-hijo y en la niñez a los efectos de cambiar los malos hábitos reinantes en las familias no fue una novedad del peronismo sino el producto de un largo esfuerzo promovido por médicos higienistas, por el movimiento eugenésico, por los pedagogos, los pediatras y por lo que se podría resumir como el conjunto de los reformadores sociales. De hecho, esos profesionales amparados en su saber, en el estatuto de la verdad científica, buscaron con su impronta y respetabilidad –con un éxito más que relativo– atravesar los muros de la escuela y de la convivencia doméstica. (p.29)

Las políticas implementadas en torno al llamado binomio madre e hijo y a los niños en edad escolar desde la agencia sanitaria buscaron una reducción de los índices de mortalidad infantil, así como, el mejoramiento del estado sanitario de los niños y la incorporación de pautas de conductas consideradas más adecuadas para la vida en sociedad. Entre críticas hacia creencias tradicionales surgieron interpelaciones tales como “Una madre ignorante es una madre peligrosa para sus hijos”, planteada en el *Almanaque de la Salud*, donde queda expresada la necesidad de cierta formación y de nuevos conocimientos para desempeñar correctamente el rol maternal. Se buscaba, también, impedir que contrajeran enlace las personas

enfermas que llevaran al matrimonio “lacras” que podían ser transmitidas para las próximas generaciones. De este modo, el examen prenupcial, que era de carácter obligatorio para los varones desde 1936, se transformó en 1952 también en obligatorio para las mujeres (Di Liscia & Rodríguez, 2004).

La prostituta era otra de las figuras que estaba completamente excluida del escenario cívico-político y pasó a ser incluida por el gobierno dentro de la protección hacia la maternidad y del ideal maternal. Estaba pensado que debía regenerarse su moral para convertirla en una buena madre, lo que cambió la imagen que se tenía hacia ésta, incluyéndola dentro de la acción social. Así como las prostitutas, otros marginados sociales ganan un lugar como ciudadanos, pasan a tener un lugar en la sociedad, garantizado por la ley. No obstante, esas mismas leyes, que prevén la resocialización en el marco de los objetivos estatales, también sirve de mecanismo de control estatal, como lo expone Di Liscia & Rodríguez (2004):

Puede verse así, nuevamente la ambivalencia del discurso hacia la mujer en tanto los derechos se unieron a los deberes, la regulación y control sobre su cuerpo se orientaron exclusivamente a garantizar su función maternal. En un contexto en que las mujeres fueron consideradas ciudadanas, en cuanto portadoras y educadoras de los futuros ciudadanos, es innegable que el valor simbólico de la maternidad tuvo como contrapartida acciones concretas que tendieron a mejorar sus condiciones materiales de existencia. En última instancia al adjudicarle el Estado el rol de “madre de la nación”, y la “responsabilidad maternal con la sociedad”, significó para las mujeres su

reconocimiento como ciudadanas con deberes pero también con derechos.

(p.82)

Mediante la cultura física se pretende fomentar prácticas que funcionen como modo biopolítico de ejercer el poder soberano sobre la vida de la población, bajo el brazo del Estado. La cultura de la Educación Física atravesaba el cuerpo femenino en cuanto madre y/o futura madre, del infante como futuro ciudadano de la nación y de la población en general que debería componer la fuerte y saludable Nación Argentina. De este modo, trascendiendo su simple lugar de disciplina escolar. Esto, que ya se venía dando desde el *Primer Plan Quinquenal*, se mantiene para el *Segundo Plan Quinquenal*, aprobado por la Ley Nacional 14184 y promulgado el 29 de diciembre de 1952. En este se amplían una serie de consideraciones explícitas sobre la cultura física, aún más significativas que el primer. Se pasa a denominar como área la *Educación Física, Cultura Física y Deporte* (Galak & Orbuch, 2016).

Los deportes, además de ser pensados en el sentido tradicional de método para el fortalecimiento de los músculos, también siguen siendo entendidos como un medio para la elevación del bienestar y la cultura popular. El deporte es visto como lo que define a los pueblos civilizados. Y el Estado mantiene su lugar central de promotor de diversas competiciones en todo el país, dentro y fuera del ámbito escolar, pero siempre con el carácter de institucionalizadas, contando los participantes con apoyo financiero, técnico y médico (Galak & Orbuch, 2016; Orbuch, 2017).

No obstante, si para hasta este entonces lo físico venía respondiendo e incluso subordinándose al imperativo de lo sano y del psíquico, desde una

perspectiva biológica y en cierta medida, muchas veces espiritual, para principios de esta década surge en el debate epistemológico el psicoanálisis. Se libró, en estos tiempos, el debate epistemológico entre: la psiquiatría organicista, que veía la condición biológica de la enfermedad mental centrada en el ámbito bioquímico, neurológico y genético, y el psicoanálisis, que privilegiaba la narrativa del trastorno no como una manifestación de síntomas orgánicos, sino como la expresión de una tragedia existencial, cuyo baluarte era la imposibilidad del vínculo con el otro. El psicoanálisis se fue consolidando y crecientemente fue acompañando a la pediatría. El asma se tornó uno de los desórdenes más estudiados por los psicoanalistas psicosomáticos. Para Borinsky, se tornó en el disparador para demostrar cómo lo que se había diagnosticado como una manifestación de una patología de origen emocional pudo influir indirectamente sobre las familias, proponiendo normas y relaciones inéditas entre padres e hijos (Lionetti & Míguez, 2010).

Esto marcó la impronta de otro saber profesional que promovió un desplazamiento del interés de la influencia permisiva de los factores ambientales sobre la infancia, concentrando incluso más la atención específicamente en la constelación de relaciones familiares, poniendo aún más en el centro el binomio madre-hijo, como lo señala Lionetti & Míguez (2010):

En el vínculo entre padres e hijos estaría el origen del hito traumático y doloroso de la historia vital de una persona y del padecimiento como expresión de rasgos biológicos y comportamentales propios del sujeto avalados a su vez por la cultura. Esa impronta del psicoanálisis y su desplazamiento epistemológico fueron un emergente de las mutaciones culturales y, junto con ellas, las nuevas sensibilidades en torno a la relación

entre padres e hijos [...] la dificultad para expresar las emociones, una determinada constelación familiar o un vínculo conflictivo con la madre podían ser razones suficientes para explicar un ataque asmático. (pp.29-30)

El psicoanálisis se presentaba disruptivo en cuanto a los orígenes de las enfermedades, en especial las enfermedades mentales, y ampliaba la mirada hacia los fenómenos que atravesaban los sujetos y la niñez, proponiendo nuevas lecturas e intervenciones que cuestionaban al *statu quo*. No obstante, las modificaciones que proponían seguían dentro de los marcos que establecían una pareja estable, heterosexual y basada en la diferenciación de género. Como fue el caso de las especialistas del psicoanálisis Arminda Aberastury y Eva Giberti y sus recomendaciones sobre juegos y juguetes para niños y niñas. Mismo con el cambio social en el marco de esa supuesta revolución sexual y liberación femenina, no era raro que en el jugar los roles tradicionales de género se siguieran reproduciendo, así como, tenía gran éxito la Barbie, en Estados Unidos, se ponía de moda Annamaría, en Argentina (Lionetti & Míguez, 2010).

Así, mientras Aberastury transita entre el permitir y el prohibir a los efectos de normalizar la sexualidad infantil, Giberti, en sus consejos sobre los juegos y juguetes de los niños y las niñas, no podía romper con los roles de género tradicionales debido a su adscripción al funcionalismo americano. De allí que si las contribuciones que surgían del psicoanálisis se presentaban como revolucionarias para las representaciones colectivas dominantes en aquella época, vistas a los ojos de los modelos que algo posteriormente redefinieron los roles de género y generación esos cambios pueden no verse como tan radicales. (Lionetti & Míguez, 2010, p.31)

Si en relación con la niñez con tenida en el seno familiar, en este lustro surgían nuevos discursos como el del psicoanálisis, por su lado la niñez institucionalizada seguía avanzando en el proceso iniciado en el lustro anterior, que representaba cierto quiebre con los orfanatos convencionales. Seguía habiendo niños institucionalizados, en especial de familias pobres y de lugares muy lejanos, que no permitían el traslado constante, pero la política de acercar a la educación al interior del país fue muy importante para que eso se convirtiera cada vez más en la excepción. La enseñanza media normal, por ejemplo, pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período. En 1943, era estatal el 61,87% de los establecimientos de enseñanza media normal y privado el 38,13%; en 1948 los porcentajes respectivos eran de 64,18% y 35,82%; en 1955, 69,35% y 30,65% (Aversa, 2008; Puiggros, 2003).

Aunque los discursos médicos en este espacio seguían fuertes y luego de la admisión del niño era realizado su informe sanitario por el Departamento médico del Hogar, con controles y chequeos de medicina preventiva bimestrales. Dentro de este pensar los derechos de la infancia estuvo implicado, mucho más allá de este, estaba presente un conjunto de acciones por parte del poder público como: realizar diagnósticos sociales, planificar, organizar equipos técnicos capacitados, entre otros. El huérfano también pasaba a ser retratado en los libros escolares en un lugar que pasaba a respetar su dignidad. El Ministerio de la Educación y la Dirección de Asistencia Social y la Fundación Eva Perón junto a la Secretaría de Salud Pública actuaron en conjunto por medio de colaboraciones institucionales. Durante el segundo gobierno continuó el rol estatal como la ruptura de la beneficencia privada y el paso hacia la asistencia social. Como lo señala (Aversa, 2008):

El quiebre con los orfanatos convencionales se apreciaba en primer término, en su estructura formal, ya que la Ciudad [Infantil] era verdaderamente una pequeña urbe al tamaño de los niños, con una capacidad para 300 niños, amplios dormitorios, jardines y comedores decorados con murales de animales y personajes infantiles [...] El variado personal empleado en las tareas de la Ciudad Infantil y el cronograma de actividades [...] [hacia posible vislumbrar] un tratamiento especializado bastante alejado del clima hogareño y de la sociabilidad de sus comunidades. [...] las críticas despertadas en los sectores opositores por el lujo desmedido y ostentoso fueron aludidas en virtud de reafirmar el impacto revolucionario de la obra del gobierno. (pp. 9-10)

La Ciudad Infantil, por su tamaño, diseño y equipamiento, representó un proyecto ambicioso del gobierno peronista en materia de asistencia a la niñez. Intentaba remarcar de manera contundente la diferencia con los tradicionales hogares. Pero más que esto, la preocupación por el bien estar no se limitaba a los infantes, el gobierno mantenía una política de asignación de viviendas que beneficio a sus familias, como una política de posibilitar la dignificación social de los trabajadores. Esta Ciudad Infantil no tuvo mejor suerte que el resto de las obras de la FEP, después del golpe (Aversa, 2008).

La relación con la iglesia se ponía cada vez más tensa. Además del avance del peronismo en el sector de asistencia social, se sumó la supresión de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, que había sido la conquista más preciada por la Iglesia Católica, justo en un momento en que el sistema educativo privado había decrecido. El ministro de la educación, Armando Méndez San Martín, que se

ubicaba más al centro del espectro político, acompañó ese proceso de ruptura (Puiggros, 2003).

Además de eso, se promulgó una ley que incluía posibilidad del divorcio y la Ley de Profilaxis, en 1954, otro golpe hacia la relación con la iglesia. En materia de divorcio la Argentina ya se encontraba muy atrasada en relación, por ejemplo, con Uruguay, que lo había consagrado en 1907 y ampliado a sola petición de la mujer 1912, recién en 1932 es que se había debatido el tema en el congreso, ocasión para que la Cámara Baja tratara el sufragio femenino y el divorcio vincular, pero con una respuesta negativa. Sin embargo, los enfrentamientos con la iglesia no se terminaron con la promulgación de la ley que permitía el divorcio; también se decretó la eliminación de festividades religiosas y se sancionó la ley de derogación de la exención de impuestos que beneficiaba a la Iglesia. Por otro lado, Perón se alejó de ciertos funcionarios reconocidamente fieles a la influencia eclesiástica. En esas circunstancias se produjo un resquebrajamiento de su plataforma política al apartarse de su lado los sectores católicos que habían contribuido a sostenerlo hasta entonces (Puiggros, 2003; Romero, 1997).

Este conflicto contribuyó a minar, también, el apoyo militar, apartando de Perón a los sectores nacionalistas y católicos de las fuerzas armadas. La conspiración militar comenzó a prosperar y se preparó para un golpe que estalló el 16 de junio de 1955. Aviones de la Armada bombardearon la Casa de Gobierno, pero los cuerpos militares que debían sublevarse no se movieron y el movimiento fracasó. No era ajena a esa crisis la gestión de leoninos contratos petroleros que el presidente había iniciado con algunas empresas norteamericanas y monopolios internacionales. Por su lado, los sectores allegados al gobierno comenzaron un

movimiento para reordenar sus filas. Delante de la retracción de las fuerzas armadas, el movimiento obrero peronista vislumbraba acentuar su influencia, con un sector de dirigentes de la CGT que presionaba al presidente para que armara a las milicias populares. Pero como esto amenazaba con desembocar en una verdadera revolución, Perón, esquivó tal propuesta, manteniendo su auténtica política de neutralizar a las masas populares (Romero, 1997).

Bajo la dirección del general Eduardo Lonardi, en Córdoba, el 16 de septiembre, estallaron acciones violentas. Por este mismo período también se da la sublevación general de la marina, que concentrando sus barcos en el Río de la Plata amenazó con bombardear la Capital. Todas estas acciones de la autodenominada Revolución Libertadora término por enfriar el ya escaso entusiasmo de los jefes aún fieles a Perón, lo que llevo que el presidente entregara su renuncia. En primera instancia asumió el poder el Gral. Lonardi, que representaba al ala nacionalista y católica del ejército. La actitud de Lonardi fue conciliadora con el peronismo en la medida que este aún conservaba cierta fuerza. De este modo, la Fundación Eva Perón siguió en funciones, hasta que una nueva sublevación, en ese mismo año, derrumbará a Lonardi del poder. Las diferencias entre los grupos que habían derribado a Perón se manifestaron de inmediato. Por un lado, los sectores nacionalistas y católicos, algunos de los cuales durante un tiempo habían estado comprometidos con el régimen peronista, apoyaron al presidente Lonardi, quien proclamó que no había “ni vencedores ni vencidos”. Lonardi promovió un intento de acercamiento a los dirigentes sindicales más abierto a tratar con el nuevo régimen, pero eso no llegó a concretizarse, ya para el 13 de noviembre de 1955 los sectores liberales y rígidamente antiperonistas, nucleados en torno del

vicepresidente Rojas, derrocaron a Lonardi apartándolo del puesto. Asumió el cargo de Presidente el Gral. Pedro Eugenio Aramburu, quien con una actitud abiertamente antiperonista estaba dispuesto a limpiar el país del peronismo. Respondiendo a un juicio político de los argentinos de la época que podía concebir la completa eliminación del otro como una práctica plausible. A partir de este momento, las figuras de tradición liberal, compuesta mayoritariamente por conservadores y radicales, en gran parte, abogados y empresarios, predominaron en la administración y fijaron la posición del gobierno (Aversa, 2008; Gómez, 2004; Puiggros, 2003; Romero, 1997).

Subrepticamente, Perón tuvo que refugiarse en la embajada del Paraguay, embarcando poco después en una cañonera hacia Asunción. De la férrea organización que lo había sostenido a Perón quedaron solo vagos vestigios incapaces de resistir. Las masas populares que acompañaban a Perón procuraban endosar a la “oligarquía” por lo ocurrido. La relación entre oligarquía y masas populares quedaba planteada en el país en nuevos términos; para ese entonces, los sectores obreros urbanos habían crecido considerablemente y habían adquirido no solo experiencia política, sino también el sentimiento de su fuerza como grupo social. No obstante, este hecho no pudo impedir ni al menos limitar las políticas que se vendrían a implementar en Argentina (Romero, 1997).

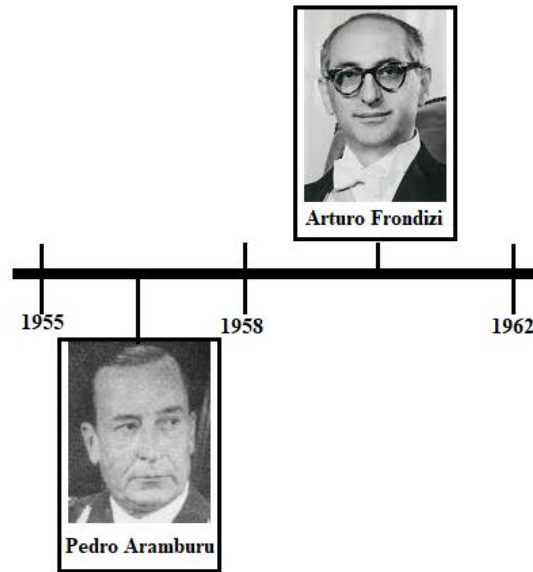
Finalmente, podemos destacar que este lustro se vio marcado en un principio por una crisis económica que obligó al peronismo a cambiar algunas de sus prácticas políticas. De todos modos, intentando mantener cierto estado de bienestar y de asistencia social por medio de la protección estatal. Esta primera crisis de orden económico se fue convirtiendo en una crisis política que con el rompimiento con el

sector eclesiástico, disminuyendo el poder del gobierno y culminando con un golpe militar. A partir de este golpe, las políticas públicas, en especial a las de la infancia, educación y salud son directamente afectadas y sufren un giro de 180 grados, con la vuelta de las ideas filantrópicas y de caridad, bien como, el avance de los discursos médicos y liberales.

5.4. Contexto Nacional del Cuarto Lustró del período de Psicotecnia y Orientación Vocacional (1956-1961)

Figura 14

Línea del tiempo presidencial cuarto lustro



Nota: autoría propia.

Este cuarto lustro que corresponde a los años posteriores al golpe de 1955, todavía, está menos estudiado que los anteriores. No obstante, muchos eventos de este período son muy conocidos históricamente, como es el caso de la *Revolución Libertadora* que, se presenta como un evento histórico que marca una ruptura de manera violenta, correspondiendo a un antes y un después en una sociedad política dividida por peronismo y antiperonismo. Esta es significada diametralmente de manera opuesta en el período. Mientras el antiperonismo la concibió, en su momento, como “liberación”, “república rescatada”, “hora de la libertad”, haciéndose porta voz de un discurso civilizatorio, bien como utilizándose del rescate de forma gloriosa del evento histórico de “Mayo y Caseros”, al mismo

tiempo en que se identificaban con estos y ubicaban al peronismo en el lugar del rosismo. Por su parte, los peronistas, desde su lugar, la nombraron “libertadura”, “revolución fusiladora”, “revolución gorila”. Lo que implica en la presencia de disímiles vivencias de los actores en pugna (Castillo, 2014; Goebel, 2004; Spinelli, 2005).

Aún hubo un intento de resistencia por parte de los jefes, oficiales y suboficiales del ejército adictos a Perón, pero el movimiento que había estallado en La Plata fue fuertemente reprimido por el gobierno, que no vaciló en aplicar la pena de muerte a los principales comprometidos. Hecho que causó estupor en diversos sectores, ensanchando el abismo que separaba a los derrotados de los vencedores. Perón, por su parte, seguiría exiliado, pasando por distintos países como Paraguay, Santo Domingo, Venezuela, Panamá y España. Las personas comunes que se identificaban con el peronismo y conformaban sus bases, vivenciaron primeramente de manera incrédula y estupefacta lo que se venía articulando en el país. Pasado este primer momento se siguió un comportamiento instintivo y espontáneo de sublevaciones no planificadas ni coordinadas, con huelgas y manifestaciones de carácter desorganizado y espontáneo como forma a resistir al nuevo gobierno que se imponía. No obstante, se trataron de manifestaciones pequeñas, y por veces individuales, de nivel muy localizado, ya que el movimiento se encontraba acéfalo tras la renuncia de Perón (Castronuovo, 2016; Ruffini, 2012).

Asimismo, puertas adentro del antiperonismo, los distintos grupos y sectores que habían contribuido a generar el consenso para el golpe, tuvieron expectativas y aspiraciones diversas. Ya que el antiperonismo de la víspera había unido circunstancialmente a viejos enemigos ideológicos y políticos. Por eso la

lucha entre ellos comenzó al día siguiente, al que estaba cumplido el objetivo, de derribar al peronismo que les había dado cohesión. El núcleo duro del gobierno cívico-militar se había establecido en una inestable alianza constituida por las fracciones más poderosas de la Iglesia, del Ejército, de la Marina y grandes industriales y terratenientes. Los primeros apoyos vinieron de esos sectores y de las organizaciones corporativas que los agrupaban: la Bolsa de Comercio, la Unión Industrial Argentina y la Sociedad Rural Argentina, entre otros. Pese a sus diferencias, estos grupos estaban de acuerdo en la urgente necesidad de “desperonizar” al país (Castronuovo, 2016; Goebel, 2004; Makler, 2008; Ruffini, 2012; Spinelli, 2005).

Durante el gobierno peronista, las organizaciones gremiales empresarias habían sido atravesadas por políticas que fomentaban, e incluso creaban, entidades que estuvieran más afines con los ideales justicialistas, al paso que desarrollaban políticas hostiles con los que consideraba díscolas a sus ideales. Con la *Revolución Libertadora* este cuadro se invierte, y las que habían sido relegadas son ahora exaltadas, y las que eran afines al peronismo pasan a ser perseguidas. Un ejemplo de esto está en que, en octubre de 1955, el gobierno designa por decreto una comisión investigadora que autorizaba a intervenir las Confederaciones de la producción, industria y comercio, Federaciones económicas provinciales y territoriales. Luego, se le quitó la personería jurídica a la *Confederación General Económica*, mientras fue restituida la personería jurídica a la *Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa*. La *Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa* prestó amplio apoyo a la *Revolución Libertadora* y criticó duramente al peronismo (Makler, 2008).

En materia económica, Raúl Prebisch fue el encargado de la elaboración de un diagnóstico económico, y pese a que este había recomendado que el Estado mantuviera los resortes de la intervención, el acento fue puesto en la libre empresa. Mediante el Plan Prebisch, como políticas de desarticulación del Estado peronista, se disolvió el *Instituto para la Promoción del Intercambio* y derogó la nacionalización de los depósitos bancarios, entre otras medidas (Makler, 2008).

Con la CGT intervenida y los sindicatos debilitados, los empresarios aprovecharon para limitar las conquistas que los asalariados habían obtenido en los últimos años, lo que repercutió sobre la política laboral. Estallaron entonces huelgas y conflictos gremiales. La represión severa por parte del Estado sirvió aún más para que los sectores obreros se agruparan alrededor de la bandera de Perón. Se produjo una exaltación nostálgica de la época en que habían sido protegidos por el gobierno. Borrando cualquier simpatía que podrían haber tenido algunos grupos que participaron de cierta conflictividad obrera en el reclamo de mayores salarios y mejores condiciones laborales durante la crisis con el gobierno peronista. Sin signos de mejora económica, a inicios de 1957, el gobierno pasa a aplicar el Plan Verrier, elaborado por el entonces ministro de Hacienda de la Nación. Como premisas básicas, el Plan proponía, entre otras cosas, la liberalización de las importaciones de maquinarias y de los bienes de capital, y del control de precios, así como la suspensión de los subsidios vigentes (Makler, 2008; Romero, 1997).

En cuanto, en el contexto político, las primeras acciones de la *Revolución Libertadora* se decretó el cambio de nombres de lugares públicos y calles relacionados con el régimen depuesto y la creación de una Comisión Nacional destinada a investigar los excesos del peronismo, por medio del decreto de Ley 479

del 7 de octubre de 1955. Los resultados de esa comisión se publicaron bajo el título *Libro negro de la segunda tiranía*, en el cual se desarrolla una analogía entre Perón y Rosas. La campaña antiperonista fue concebida por el gobierno en forma inseparable de la política de vilipendio contra Rosas (Ascolani, 2000; Castronuovo, 2016; Goebel, 2004).

El 24 de noviembre de 1955 se promulgó la Ley 3.855, la cual disponía la disolución de los Partidos Peronista Masculino y Femenino en todo el territorio nacional, se siguió la intervención de la CGT, decretando también, la inhabilitación de sus dirigentes. El gobierno de Aramburu, con el apoyo de sus aliados, fue utilizándose de diversas artimañas para limpiar el país de todo lo que olier a peronismo hasta la implementación del Decreto-Ley N° 4161, firmado en 1956, que prohibió la utilización de símbolos, nombres, marchas y retratos vinculada al partido, al líder o a su esposa fallecida Eva Duarte (Aversa, 2008; Castronuovo, 2016; Gómez, 2004; Ruffini, 2012).

Como el golpe había transcurrido en un contexto internacional de *Guerra Fría*, la proscripción del peronismo generaba en el régimen otro miedo, el de que se podría desarrollar, en Argentina, un terreno fértil al comunismo. La postura del Estado fue de distanciarse de la Unión Soviética (URSS) y del resto de los países de Europa del Este y de perseguir a los militantes comunistas locales. Las reacciones de los países del bloque comunista y de Estados Unidos frente al cambio de régimen dan cuenta de la impronta anticomunista de los gobiernos que conformaron la libertadora. Se realizó, por parte de algunos intelectuales afines al régimen, una simple asociación del peronismo al mapa de los totalitarismos del siglo XX, donde también estaban los comunismos, de este modo, ambos se

convirtieron de igual manera en el enemigo interno a ser combatido (Vicente, 2019).

Las persecuciones y detenciones de políticos, jueces, funcionarios, fuerzas de seguridad y docentes se multiplicaron en todo el país, en función de la labor desempeñada por la *Comisión Investigadora Nacional* y las comisiones provinciales. La administración pública, las fuerzas de seguridad y las universidades fueron purgadas de elementos peronistas. Se profundiza el proceso de eliminar al peronismo de la escena política mediante la desperonización de las masas adictas al líder depuesto, y el eje más extremo del gobierno conocidos como “gorilas” va ganando espacio. Para el gobierno de facto y sus aliados ya no alcanzaban con la desperonización y la proscripción del peronismo y de partidos considerados de extrema izquierda y extrema derecha, en junio de 1956, se implantó la Ley Marcial (Castronuovo, 2016; Makler, 2008; Romero, 1997; Ruffini, 2012).

Esta etapa de persecución y proscripción incluyó el uso de las instituciones de encierro y castigo penal, con penalizaciones que iban desde prisión por unos días o multas menores, hasta multas millonarias, clausura de empresas comerciales y prisión por seis años. En la provincia de Buenos Aires las cárceles fueron utilizadas para neutralizar la militancia disidente y silenciar las críticas al gobierno cívico-militar. En una coyuntura en que el peronismo entraba a la clandestinidad, tanto hombres como mujeres desarrollaron un papel importante dentro de la *Resistencia Peronista* que comenzaba a organizarse (Ascolani, 2000; Castronuovo, 2016).

Las “células clandestinas” buscaron hacer frente al antiperonismo por medio de sabotajes, pinturas en lugares públicos, distribución de volantes, movilización en lugares de trabajo, rebeliones públicas, entre otros medios de acción más

destacados. Compuestas especialmente por mujeres y hombres que hacían parte de la militancia de base y que no se habían desempeñado en cargos políticos durante el gobierno, perteneciente al sector trabajador. Tanto figuras que hacían parte de este grupo de base como personas que habían compuesto la legislatura durante el peronismo fueron encarceladas, detenidas en circunstancias diferentes, bajo rótulos delictivos distintos, individualmente y en forma grupal, pero todas compartían un denominador común: se identificaban con el peronismo. Algunas de las personas encarceladas permanecían por solamente pocos días, en cuanto otras permanecieron hasta la amnistía de 1958, sin un delineamiento muy claro de esta disparidad (Castronuovo, 2016).

Para este período, con las políticas de desperonización cada vez más intensas, aún personas que no hacían parte de ningún espacio de militancia, pero que en algún momento habían hecho público su simpatía al peronismo, temían por el contexto que se desarrollaba. Este relato, a seguir, que hace parte de una *Historia Narrativa*, da vida a lo hasta acá documentado:

¡teníamos terror [que nos denunciaran]! A parte, mi hermano Ángel trabajaba en impositiva de Morón. Y vos sabes que un día, vino un inspector, así por abajo entraron a revisarlo. [Ángel y un compañero] abrieron a la ventana, estaban en el segundo piso, se tiró del segundo piso a la vereda. ¡Se tiró! Él y otro compañero cerraron todo lo que pudieron y se escaparon. En pleno centro de Morón tenía la oficina [de contador público]. [Tenía miedo que lo agarraran] que se yo, te denunciaban, porque nosotros éramos peronistas, sabía... nosotros éramos peronistas, pero éramos tranquilos, no éramos afiliados ni nada, pero uno conversa con la gente, viste, que se yo. No sabes cómo era allá, allá era

bravo, yo estaba a quince cuadras de la séptima brigada [de Morón] (Relato personal).

Existieron numerosos decretos y leyes de los cuales el sistema penal se valió para encarcelar a quienes militaban para el peronismo, aunque el más utilizado y conocido haya sido el decreto 4161. Se usaron otras disposiciones legales, incluso algunas dictadas durante el peronismo, dentro de esta heterogeneidad de disposiciones, existieron numerosos casos en los cuales no se ha especificado ninguna ley o decreto, haciendo solamente alusión a alguna cuestión de orden política. Mujeres y hombres eran detenidos por iguales motivos y en las mismas situaciones, siendo aplicado a unos y otros la misma legislación (Castronuovo, 2016).

Tanto las legisladoras como varias mujeres destacadas del Partido Peronista Femenino fueron encarceladas en la Capital Federal, algunas fueron liberadas a los pocos meses, mientras que otras solamente en 1958, de la mano de la amnistía del gobierno. Las ex legisladoras peronistas a los ojos de la *Libertadora* concurrieran en un foco importante de atención. Fueron llevadas a la cárcel como consecuencia de haber infringido el artículo 227 del código penal, mediante el cual se las consideraba “traidoras a la patria” por haberse desempeñado como funcionarias del gobierno peronista. El 3 de mayo del año 1957 fueron encarceladas en la penitenciaría de Olmos dieciséis mujeres, que formaban parte de la causa seguida “contra ex Senadores y Diputados Provinciales del régimen depuesto”, la mayoría liberada en pocos días, pero figuras más cercanas a Evita, como Ana Macri, permanecieron encarceladas por meses (Castronuovo, 2016).

Cabe destacar, que principalmente las mujeres cercanas a la figura de Eva Perón representaron para el régimen una amenaza, en especial por el simbolismo de Evita y el peligro del surgimiento de una nueva mujer poderosa en el país que pudiera convertirse en un nuevo símbolo del movimiento. Por ello, las mujeres más cercanas a Eva debían permanecer en instituciones de seguridad, bajo la supervisión del régimen de facto, alejadas del contexto nacional (Castronuovo, 2016). Como podemos observar en el relato a seguir:

¡Cállate! Nosotros tenemos todo...tenemos en el comedor tenemos a Perón y Evita. ¡Allí! Cuando cayó a Perón y Evita tenemos en la pieza de mi mamá era de madera y había un huequito así [hace seña indicando un hueco de aproximadamente 10 x 20 cm] que se levantaba y había... había como un cosito así, como un hueco, no sé cómo decir, no era un sótano, porque era muy chiquitito, era como baldosa... era como ladrillo, y había el piso de madera arriba, así más o menos [hace seña indicando la altura del hueco de cerca de 10 cm]. ¡Metimos todo allí!; Todo, todo de Perón! Los retratos, la *Razón de mi vida* que tenía mamá el libro, todo, todo lo metimos allí, todo. ¡Teníamos terror que nos denunciaran! (Relato personal).

Cabe destacar en este relato, al menos, tres situaciones importantes. Primeramente, y conectado con lo expuesto anteriormente sobre la figura de Evita, es impresionante observar que aun habiendo transcurrido más de tres años desde su muerte, para cuando ocurre el golpe a Perón, en el relato de la mujer entrevistada aparece “cuando cayó a Perón y Evita”. Esto demuestra como la figura de Evita era indisociable del gobierno aún después de su muerte, y su representatividad es aún tan presente para esta señora. La segunda es el temor de ser “descubiertos”.

Finalmente, la tercera es que, como ya lo señalaron Castronuovo (2016) y Spinelli (2005), el gobierno de facto esperaba que mediante sus acciones y en un contexto de proscripción lograrían la desperonización, no obstante y en contradicción con estas expectativas, las medidas funcionaron como un factor aglutinante y de resistencia.

Más allá del ámbito legal, en este contexto de impugnación de los elementos vinculados al peronismo, la prensa, también, ocupó uno de los lugares centrales. Tras haber estado, durante el peronismo, bajo control de la CGT, aún con Lonardi, la prensa había sido restituida a la familia Gainza Paz. Se cortaron los vínculos con los diarios de mayor tirada que de una y otra manera los identificaban con el peronismo, política que se intensificó con Aramburu, con la intervención a periódicos. Los diarios eran autoidentificados, generalmente, por la alusión que hacían a las tres banderas justicialistas- soberanía política, independencia económica y justicia social- que aparecieron tanto en sus denominaciones como en sus artículos. Temporalmente, estas publicaciones se vendieron en puestos de venta públicos, pero a menudo fuera interrumpida por la censura política. Los medios de comunicación pasaron a ser firmemente controlados, en manos del Estado en ese entonces. Esto resultó en la aparición de nuevos espacios de medios pro peronista de manera clandestina, bien como, hojas barriales como *Renovación* o *El Doctrinario*, que se distribuían de mano en mano. En un principio los periódicos peronistas no hacían alusión al discurso de Aramburu en referencia a Rosas y Perón, pero con el tiempo esos discursos fueron tomados con el sentido inverso al que proponía el gobierno. Lo que implicó en cierto modo en un acercamiento al

revisiónismo histórico que surgen en estos espacios como derivado inverso de la propaganda del gobierno (Goebel, 2004; Makler, 2008).

Cabe destacar que el diario *Crónica* de la provincia de Jujuy fue un caso emblemático del uso de una retórica en la tesitura antiperonista que preconizaba el carácter civilizado autoconferido en detrimento de la naturaleza bárbara asignada al peronismo, que estructuró el campo sociopolítico en función de la dicotomía civilización y barbarie. Exigía, en sus escritos, la red denominación y normalización de espacios designados mediante apelaciones de raigambre indígena, como la plaza designada, durante el peronismo, de *Túpac Amaru* y el río *Xibi Xibi*. Utilizándose de fundamentos de que la condición de salvajismo que estos nombres cargaban e irrumpía en contra de los principios de la civilidad hispánica. La mirada peyorativa que condenaba a los originarios a la “barbarie” y los identificaba junto al peronismo, uno de los elementos constitutivos del antiperonismo, otorgando carácter civilizado a los opositores de Perón, desde una perspectiva tanto política como cultural y racial. Ya que, pese a contradicciones dentro del gobierno, durante el peronismo los indígenas de Jujuy como trabajadores de las empresas azucareras, habían ganado cierto ascenso gracias a la protección del Estado, así como algunas tierras, hecho que había resultado en que los sectores vinculados a esta manufactura veían menoscabados sus intereses (Castillo, 2014).

La caída del régimen peronista significó no solamente el fin de las políticas de protección del Estado hacia los originarios de Jujuy, sino que también el fin de la política de ayuda social y el retorno a nuevas perspectivas filantrópicas y moralizantes en lo referente a la asistencia social. De este modo, las distintas políticas públicas referidas a la niñez y la juventud sufren un giro. Aparecen, para

este entonces, nuevos discursos que pretenden centralizar las políticas de infancia en organismos autárquicos bajo la forma de consejos, surgen: el *Consejo Nacional de Menor* (1957) y luego el *Consejo Nacional de Protección de Menores* (1958). Se comienza, además, a pensar en una transferencia de aspectos del patronato hacia la sociedad civil, pretendiendo que la protección de la infancia no sea un problema solamente estatal (Gómez, 2004; Puiggros, 2003).

La *Fundación Eva Perón* ya había sido disuelta en el principio del régimen y sus bienes y organismos pasaron a conformar el *Instituto Nacional de Acción Social*, dependiente de la *Dirección Nacional de Asistencia Social* y luego entregados, según el carácter de cada establecimiento, al *Ministerio de Acción Social*, al *Ministerio de Educación y Justicia* o al *Ministerio de Salud*. Los Hogares-escuela habían pasado a las administraciones provinciales, y los niños del interior del país que allí residían fueron desalojados por el régimen, en 1955. Entre estas la *Ciudad Infantil*, convertida entonces en jardín de infantes para la población de Capital Federal y luego regalada a distintas organizaciones benéficas, con sus construcciones y edificación original totalmente destruidos (Aversa, 2008; Gómez, 2004).

En el ámbito de la educación, con excepción del conflicto “Laica o Libre” que analizaremos más adelante, las políticas posteriores a 1955, en especial de primaria y secundaria, no presentaron tantos estudios a diferencia de la década peronista. La educación ha sido históricamente un campo de disputa y el periodo que siguió a la caída del peronismo no fue una excepción, la educación era uno de los temas más relevantes de la agenda política y social. Como ya se ha mencionado en diversas oportunidades, el proyecto principal del régimen era el de la

desperonización, y para tal impronta la educación representaba un territorio importantísimo para llevar a cabo dicho proyecto, pues debía constituir la primera institución en ser “purificada”. De este modo, la política educativa buscó desmontar el dispositivo ideológico peronista, y a partir del Decreto 4161 se sacaron legalmente las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas que tuvieran cualquier vínculo con Perón (Ascolani, 2000; Vicente, 2019).

Un caso representativo fue el de Juan Canter, que ya en el segundo día de ser designado ministro de la educación de la provincia de Buenos Aires, dictó una resolución por la cual, restituyó los nombres de todos los establecimientos educacionales y derogó el decreto que establecía que se llamara “Eva Perón” a una escuela de cada distrito y “Evita” a un aula de primer grado de cada escuela. Actuación similar tuvo el Ministro Arroyo y su sucesor Simoniello, en Santa Fe. En el ámbito nacional, a partir de la asunción como ministro de educación del católico Atilio Dell’Oro Maini, fueron reformados los planes de estudio y se retomaron los libros de texto anteriores al gobierno peronista. Una de las medidas fue la eliminación de la materia Educación Cívica, bajo la argumentación de que la materia respondía al propósito de inculcar una determinada ideología política. Se incorpora la asignatura Educación Democrática y el restablecimiento de la Revista de educación de la provincia de Buenos Aires, fundada por Sarmiento, como forma de añadir símbolos nuevos. Hubo un significativo movimiento del personal docente, se reincorporó a maestros que fueron dejados cesantes durante la década peronista, y se exoneraron a quienes tuvieron cierta participación política en aquellos años, con mayor peso de las medidas sobre los inspectores, los cuales

representaron numerosos casos de cesantías. Clima que se fue ablandando para 1957 cuando fueron dándose actitudes más tolerantes de algunos sumariantes hacia los acusados de militancia partidaria, gran parte de denuncias desestimadas y el levantamiento de algunas suspensiones del año anterior impuestas a directivos y docentes (Ascolani, 2000; Vicente, 2019).

En la educación superior la lógica aplicada por la *Libertadora* fue la de exclusión de los disidentes, instaurada por el peronismo. Pero de forma aún más intensa, trasladándola incluso al terreno de la vida privada, lugar donde ni explícitamente, ni jurídicamente, había llegado el anterior gobierno. En cuanto el peronismo había intentado imponer su doctrina, el actual régimen rescataba los valores tradicionalmente aceptados por la argentina liberal, compartidos incluso por los nacionalistas no populistas y los católicos militantes (Ascolani, 2000).

Con todo el alborozo político y en un clima conflictivo, en especial en los colegios secundarios, las clases de 1955 tendrían que ser interrumpidas antes, y el año lectivo se concluyó el 11 de noviembre, y se dejó sin efecto el calendario escolar. El período lectivo siguiente se inició aún en un clima de conflicto, con el agravante de la epidemia de poliomielitis, siendo retrasado en las instituciones de educación primaria hasta mediados de mayo. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/837/1569> - [notas21](#) La epidemia de poliomielitis complejiza aún más el entramado de una época de intensa inestabilidad. En un momento en que el sistema sanitario, que había alcanzado ciertos niveles de centralización sobre todo en infraestructura administrativa y hospitalaria con el peronismo, luego de su caída volvió a descentralizarse y a fragmentarse, a esto se sumó una profusa refuncionalización en

la infraestructura hospitalaria. Esta epidemia de poliomielitis de 1956 fue la última de esa enfermedad y tuvo una fuerte influencia política, no apenas en las concepciones y dimensiones de los conceptos de salud y enfermedad en general, sino en la problemática específica de la discapacidad. La epidemia dejó a una gran parte de la población con fuertes secuelas motrices e inauguró un nuevo paradigma para la definición de la discapacidad: el paradigma rehabilitador (J. M. Rodríguez, 2016)

Si bien con la aparición de las vacunas Salk y Savin se pudo frenar la epidemia, un gran número de afectados manifestó secuelas de por vida en su condición de salud en general, y en su estructura motriz en particular. Este escenario da inicio a nuevas disputas sobre la definición de la discapacidad. En este emerge un nuevo concepto a través del cual se identificaron las personas con discapacidad, definiéndolas como *lisiadas*, quedando bajo la influencia del modelo rehabilitador como principal fundamento. Para el 1956 se crea, entonces, la *Comisión Nacional para la Rehabilitación del Lisiado*. De este modo, sobre todo a partir de esta epidemia, la perspectiva médica ejerce aún más su hegemonía, dominando los debates desarrollados bajo un enfoque biologicista centrado y concentrado en la necesidad de atacar la deficiencia. Esta perspectiva coloca al déficit y a la enfermedad en el centro de sus análisis y discursos (J. M. Rodríguez, 2016).

Si en siglos anteriores las respuestas sociales hacia la discapacidad se daban muchas veces desde discursos religiosos, basándose en el temor y/o la persecución como consecuencia de la creencia acerca de su peligrosidad e innecesidad para el desarrollo de la comunidad, el modelo rehabilitador desde su filosofía planteaba nuevos matices. Para este modelo, las causas que originan la discapacidad ya no

son religiosas, sino científicas, en general derivando en limitaciones personales. Si bien, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, esto se da siempre y cuando sean rehabilitadas. De este modo, este modelo persigue normalizar a las personas con discapacidad como el fin primordial, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa (Palacios, 2008). Como bien lo sintetiza Agustina Palacios (2008):

Se le ofrece a la persona con discapacidad ser integrada solo en la medida en que se rehabilite, que disimule u oculte su diferencia, y se asemeje a los demás. De este modo, pareciera que el objetivo perseguido no es la igualdad sino lo idéntico, y —a lo idéntico— se llega a costa de la igualdad. (p.99)

El problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar: psíquica, física, mental y/o sensorialmente. Desde esta perspectiva, la discapacidad es centralmente una cuestión exclusivamente médica relacionada con la pérdida o deterioro que sufren determinadas personas en sus facultades. Mismo que, con las demandas de este modelo surjan la carrera de terapia ocupacional y la incorporación del fisiatra como nuevo actor en el campo, lo que hace con que los médicos rehabilitadores de antaño, generalmente cirujanos, se desplacen como únicos referentes en la materia (Bru, 2016).

La persona con discapacidad, a partir de este modelo, no es percibida dentro de su dignidad humana detentora de derechos civiles como un sujeto, sino que es contemplada como un objeto que necesita ser rehabilitado por medio de tratamiento médico, asistencial, de protección y de tutela. En la medida que dentro de este

sistema explicativo, la etiología de la discapacidad se vincula a un déficit de la persona, lo que implica que las medidas para abordar la discapacidad terminan por poner el foco en estrategias de carácter básicamente terapéutico direccionado a conseguir la cura o un cambio en su conducta. Como el acento es puesto en la persona, se concibe la enfermedad como un problema individual vinculado al padecimiento o cuadro clínico. En consecuencia, con este marco que se da hacia la discapacidad, se infravaloran las capacidades de las personas, reforzando el estereotipo de la dependencia y asociando la discapacidad a la pasividad. De esta premisa derivan la asistencia pública, el trabajo protegido, la educación especial y los tratamientos médicos (Bru, 2016).

Como si no fuera suficiente con todas las dificultades presentes en el proyecto de despersonización y con las cuestiones sanitarias que implicaba el brote de poliomielitis, el inicio de las clases se vio atravesado aún por el escenario de las tomas e intervenciones de establecimientos. Conflicto que se desencadenó a partir de que el ministro de educación, Atilio Dell’Oro Maini, promulgara el Decreto 6403, en diciembre de 1955, donde en el artículo 28, establecía que la iniciativa privada podía crear universidades libres y emitir títulos profesionales habilitantes. Maini hacía parte del vasto grupo de funcionarios propios que la Iglesia había logrado que se nombrara en el área educativa. En la cual, avanzó todo lo que pudo en la promoción de una legislación que le asegurara la expansión del sistema privado-católico de enseñanza. El enfrentamiento entre los partidarios de la enseñanza “libre” versus enseñanza “laica” era cada vez más intenso. Donde el discurso de enseñanza “libre” era utilizado como coartada para la creación de universidades privadas, que quedarían en su mayoría bajo la égida de la iglesia

católica, siendo en realidad confesionales (Ascolani, 2000; Manzano, 2009; L. G. Rodriguez, 2017; Torres, 2014; Vicente, 2019).

Las movilizaciones estudiantiles en oposición pronto coparon las calles. Los universitarios y las alas más progresistas que habían apoyado a la libertadora tomaron al decreto como una traición. La situación de tomas e intervenciones se mantuvo hasta que Maini renunciara, en mayo de 1956, siendo reemplazado por Carlos Adrogué, perteneciente al partido radical. Los conflictos fueron de tal magnitud que lograron suspender el artículo por un tiempo. Terminando la primera batalla en un impasse, en gran parte porque se comprendió que la reglamentación del Artículo 28 implicaría en erosionar aún más la ya crispada alianza antiperonista. Las autoridades del Régimen Provisional del general Pedro Aramburu no volvieron sobre el tema, dejando las disputas para el próximo gobierno (Manzano, 2009; L. G. Rodriguez, 2017; Torres, 2014; Vicente, 2019).

No obstante, la educación siguió siendo un campo de batalla para la Iglesia católica y las pugnas de poder no se finalizaban en esta disputa, la discusión entre “laicos y “libres” se extendería en relación con la Ley 1420. En abril de 1956 se publicó el primer número del periódico *De Pie*, un importante portavoz católico, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, que sería un referente (pero no el único) en la prensa de la defensa por la libertad de enseñanza. Por su parte, los socialistas y liberales proponían la vuelta a la Ley 1420, con el deseo de restaurar la tradición liberal, previa a 1943. La decisión del gobierno provisional fue la vuelta a los principios de la Ley 1420 de educación común, que había instaurado la educación laica, obligatoria y gratuita en las escuelas públicas en 1884, permitiendo la enseñanza de religión luego del horario de clase. La libertad seguía siendo usada

como coartada cuando en realidad la preocupación por parte de los católicos era la obligatoriedad de la educación laica y el monopolio estatal, que ponía frenos en la enseñanza religiosa en las escuelas. Se utilizaba un discurso en defensa de la familia y de los deberes y derechos de los padres sobre la educación de sus hijos, del reclamo por la libertad de enseñanza en contraposición con el monopolio estatal, y de la defensa de la democracia. Se denunciaba la politización de las instituciones públicas educativas como vía privilegiada para el afianzamiento del comunismo, siendo la libertad de enseñanza la salida de las formas totalitarias, aislando a los jóvenes de la política. Sectores católicos veían infiltración comunista en la adhesión a Perón y de hecho consideraban al peronismo como vehículo del auténtico comunismo soviético en la Argentina (Ascolani, 2000; Vicente, 2019).

Por su lado, la *Confederación Argentina de Maestros y Profesores* y la *Liga Argentina de Cultura Laica*, junto con los socialistas y liberales, abogaban por el modelo laicista. Para este grupo, el Estado debía asegurarse el nombramiento de funcionarios afines con el laicismo y disminuir o eliminar los aportes al sector privado (mayoritariamente católico), o en su caso, ejercer la supervisión de la educación privada, entre otras cosas (Ascolani, 2000).

La Ley 1420 representó en el ámbito de la educación primaria y secundaria una vuelta a los criterios e instituciones previos, establecidos por la legislación y reglamentación anterior a 1943. No obstante, apenas hubo rupturas; un ejemplo de continuidad fue la Ley de Educación 5650, sancionada en 1951, teniendo por base la Constitución de 1949, que no solo no fue derogada después del derrocamiento del gobierno peronista, sino que apenas fue modificada. Pese a que al momento de su sanción había recibido una amplia crítica por parte de los partidos opositores, en

1955, al asumir el gobierno de *la libertadora* (del que muchos hicieron parte) solo fueron modificados los conceptos que hacían referencia a la doctrina peronista. Ya que los contenidos religiosos habían sido eliminados previamente, en el marco del conflicto del peronismo con la Iglesia católica, se modificaron las disposiciones que establecían un contenido tendencioso para la educación destinado a afianzar el justicialismo y otras ideas de mismo tipo. No obstante, la oposición no se posicionó respecto a la ampliación del papel del Estado en la educación. Tampoco cuando, a pocos días de que asumiera la presidencia Arturo Frondizi, fuera reformado el Reglamento de Escuelas sancionado en 1944. Dicho reglamento no sufrió muchas alteraciones y al menos desde la normativa, la vida interna de las escuelas siguió siendo similar a la existente durante el peronismo. En efecto, se alteraron algunos conceptos, suprimiendo e incorporando artículos, pero el sentido general del Reglamento se mantuvo. Entre los cambios realizados, se eliminó la categoría de escuelas suburbanas, se amplió la regulación sobre clasificaciones y promociones y se redujo la que se refería a las conmemoraciones patrióticas. Otra de las leyes que siguió en vigencia fue la 3669, de 1950, que regulaba el funcionamiento de las escuelas privadas, lo que implicó que el Estado siguiera aportando la mayor parte del monto destinado a sueldos de sus docentes (Ascolani, 2000; Petitti, 2014).

En síntesis, los católicos lograron la aprobación de importantes normas y la manutención de otras que les convenía que, entre otras cosas, les otorgaron mayor autonomía a las escuelas privadas. Asimismo, era común las visitas de sacerdotes católicos a las escuelas públicas y el contenido de la materia sobre enseñanza moral equivalía a la imposición del dogma católico. También, lograron que años después se aprobara en el ámbito nacional los programas para el nivel primario que incluían

nuevamente el ítem “Noción de Dios. Deberes para con Él”. Sin embargo, por otro lado, no consiguieron que se reimplantara la enseñanza religiosa en los colegios públicos. En la provincia de Santa Fe, por ejemplo, la Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio Católico, fueron reconocidas por el Estado, que aún les dio representación en los jurados para concursos de docentes, directores e inspectores, como premio por la “resistencia pasiva” que había mantenido frente al peronismo (Ascolani, 2000; L. G. Rodríguez, 2017). De este modo, cabe destacar que:

La realidad demostró que la mayoría de los encargados del área educativa nombrados entre 1955 y 1983 fueron afines a la Iglesia y los católicos lograron la aprobación de importantes normas que, entre otras cosas, les otorgaron mayor autonomía a las escuelas privadas. Sin embargo, la Iglesia no pudo –a pesar de intentarlo en dos oportunidades– derogar la Ley 1420; tuvo problemas con el financiamiento estatal y si bien el número de escuelas privadas católicas y la matrícula crecieron en general, su participación porcentual en relación al sistema público no se modificó sustancialmente. En suma, tanto laicistas como católicos contaron en su haber avances y retrocesos, más allá de las acusaciones que unos y otros hacían. (L. G. Rodríguez, 2017, p. 183)

De este modo, este período queda marcado por una pugna de poder por el control en el área educacional entre el liberalismo católico y el liberalismo laico, así como, el nacionalismo católico, que se había separado de Perón a raíz del conflicto con la Iglesia. Si bien, por eso el gobierno revolucionario debía enfrentar varios dilemas en el ámbito educativo en la enseñanza propuesta, más que una

confrontación entre los valores difundidos por el Estado liberal y por la Iglesia, lo que existió fue una convivencia. En la medida que los valores de principios católicos eran funcionales en el armado del dispositivo normativo de la enseñanza laica (Ascolani, 2000; Puiggros, 2003).

En el terreno de lo teórico y epistemológico se desarrolló una revivificación de la escuela activa, a partir de que los maestros socialistas, demócratas progresistas y radicales volvieron a la superficie. Se fue generando un clima que rápidamente sería inficionado por el psicoanálisis. Esta teoría empezaba a difundirse ampliamente en espacios educacionales privados y en algunas franjas de la educación pública, como las escuelas de doble escolaridad. El grupo normalista espiritualista que actuó e influyó durante el peronismo, liderado por Rezzano, Calzetti y Cassani, fue desplazado o jubilado debido a su colaboración con el antiguo gobierno. A excepción del espiritualista liberal Juan Mantovani, repuesto en las cátedras de las que había sido expulsado por la gestión peronista (Puiggros, 2003).

Juan Mantovani se preocupaba con el avance del funcionalismo, al cual veía como una nueva expresión del positivismo. Siendo un gran referente del grupo liberal católico de mayor influencia en la política argentina, Mantovani participó del grupo liderado por el filósofo Francisco Romero, que adscribía a la corriente filosófica y pedagógica neokantiana. Formó a una generación de pedagogos, desde su cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con reconocida influencia en la actividad educacional tanto pública, como privada (Puiggros, 2003).

Por su parte, en Santa Fe el ministro Rolando Hereñú, a fines de 1956, abogaba por el escolanovismo, llegando a reorganizar algunas escuelas de manera

experimental, pero sin impacto significativos durante su gestión. Recién en marzo de 1958, ya siendo Ministro Adelmo Montenegro, surgieron tendencias pedagógicas innovadoras perceptibles, con la incorporación de contenidos sociológicos con orientación crítica, y el fomento de las actitudes de libertad y creatividad. Pese a algunas sustanciales modificaciones ideológicas las transformaciones no fueron drásticas (Ascolani, 2000).

Desde el punto de vista institucional, en el ámbito nacional el Ministerio de Educación, que había sido separado del Ministerio de Justicia en 1949, volvería integrarse a aquel para constituir nuevamente el Ministerio de Educación y Justicia. Por su parte, las escuelas fábricas, que representaban un derecho adquirido de los sectores populares, fueron mantenidas y su régimen modificado con prudencia. En enero de 1955, varias escuelas fábricas santafesinas fueron transferidas a la *Comisión Nacional de Orientación Profesional*. Existía la necesidad de mantener ciertas políticas, lo que llevó a que la oferta educativa fiscal acompañara la expansión de la demanda, heredada como consecuencia del mayor bienestar de la población trabajadora, así como, se siguiera con la mejora edilicia de los establecimientos. Algunas actividades vinculadas a la asistencia social que pasaron a la responsabilidad de la Educación fueron programas como la copa de leche y de asistencia odontológica (Ascolani, 2000).

Por su lado, en la provincia de Buenos Aires se eliminaron la *Dirección de Información General*, *Dirección de Plan Quinquenal*, Cursos de Capacitación y el *Departamento de Sumarios* y la *Dirección de Asistencia Social* pasó a denominarse *Dirección de Asistencia Médica y Social*. Algunas direcciones fueron agrupadas, en tanto otras cambiaron de nombre, la *Dirección de Psicología Educativa* y

Orientación Profesional pasó a llamarse *Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar*. En cambio, la *Dirección de Enseñanza para Excepcionales* se mantuvo. Otras descendieron de jerarquía convirtiéndose en secretarías (Petitti, 2014).

Por lo menos en Buenos Aires, instituciones similares al período peronista continuaron fundándose. Permanecieron en funcionamiento los *Institutos Superiores de Pedagogía* creados durante el gobierno de Mercante, cambiando su denominación a *Institutos de Perfeccionamiento Docente*. Para 1957 se fundó el *Instituto N° 7* en la ciudad de Mercedes, donde se otorgaba el título de *Maestra Especializada en Pedagogía Asistencial Diferenciada*. La educación especial ganó gran centralidad en este período y la *Dirección de Enseñanza para Excepcionales* quedó conformada por una Inspección Técnica especializada y cuatro asesorías, tres con carácter pedagógico y una de carácter médico-psicológico. Dicha Dirección estaba encargada de la enseñanza primaria a “niños, adolescentes y adultos retrasados o perturbados en su desarrollo por deficiencias psíquicas, mentales o físicas o que acusan irregularidades sociales” (p.14, Petitti, 2014).

La *Dirección de Psicología* bonaerense fue intervenida por el licenciado Mario Luis Palacios, en septiembre de 1955, y como una de sus primeras medidas elevó al ministro de Educación un informe sobre la situación de la repartición. En dicho informe puso en evidencia que las acusaciones sobre la actividad política del personal y la utilización de métodos psicoanalíticos para el tratamiento psicológico de menores de edad eran infundadas. Tampoco se había encontrado nada que indicara que se habían llevado a cabo actividades que no fueran técnicas. Así como, destacaba que, en estos siete años de existencia de la Institución, se había formado

un personal capacitado especialmente en lo relacionado con la ejecución de medidas técnicas, recomendando confiar en el personal. Aunque criticara su estructura y la dificultad de brindar a la escuela las ventajas de la técnica moderna en materia de psicopedagogía y sociología. Si bien, fueron removidos funcionarios de altos cargos, buena parte del grupo de técnicos que participaron en la organización del *Instituto de Psicología*, antecedente de la Dirección, prosiguieron su labor después de 1955. Entre ellos se destacaron figuras que desarrollaron una importante carrera profesional, tales como: Bernardo Serebrinsky, Jaime Bernstein, Mario Vitalone y Alba Chaves de Vanni. Hecho que permitió que, durante el gobierno de la intervención, continuaran las tres áreas con sus actividades. De ese modo:

En la de psicología educacional se prosiguieron las tareas de selección en la escuela primaria, la organización de los grados diferenciales, la reeducación psicopedagógica y el tratamiento médico en la clínica de orientación psicopedagógica. En el área de la orientación profesional se continuaron elaborando consejos de orientación a quienes concluían el ciclo escolar primario. En la de asistencia social escolar se intensificó la coordinación con servicios asistenciales hospitalarios y de reeducación. (pp. 14-15, Petitti, 2014)

Como es posible observar en los hechos relatados, se mantuvo cierta línea de continuidad tanto en el proyecto educativo iniciado en la década anterior, como en áreas que se articulaban con este, en especial cuando se observa las prácticas llevadas a cabo, más allá de los discursos. Ello se relacionaba con la heterogeneidad del grupo antiperonista, así como del fracaso en la política de desperonización (Ascolani, 2000; Petitti, 2014; Ruffini, 2012).

De este modo, el optimismo inicial de los sectores políticos de la *libertadora* presente en el diagnóstico de que el peronismo estaba políticamente agotado y de que, lograrían fácilmente por medio del trabajo sobre las conciencias gran apoyo popular, estaba cada vez más lejos de la realidad. Esta euforia del principio se terminaría por desvanecer al largo de la reforma de la Constitución, que dejaría aún más en evidencia el fracaso de la política de desperonización (Aversa, 2008; Gómez, 2004; Ruffini, 2012; Spinelli, 2005).

Con una fuerte impronta simbólica, el gobierno provisional emitió un Decreto-Ley el 1º de mayo de 1956 en el que encaraba la cuestión constitucional. En ese año la Unión Cívica Radical (UCR), se divide debido al enfrentamiento entre Arturo Frondizi y Ricardo Balbín ocasionado por perspectivas diferenciadas acerca del futuro del peronismo. Hecho que dio origen a la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) con Frondizi y a la Unión Cívica Radical de Pueblo (UCRP) con Balbín. La UCRI pasó a tener una actitud de oposición frente al gobierno, acusándolo de seguir una política antipopular (Ruffini, 2012).

Mediante Decreto-Ley N° 3838, el gobierno anuncia la convocatoria electoral para la *Convención Constituyente*, a realizarse en los primeros meses de 1957, declarando la necesidad de reforma parcial de la Constitución de 1853 con las reformas de 1860, 1866 y 1898. Lo que suscitó debates por la ilegalidad de origen de la convocatoria, que vulneraba la necesidad de reforma con 2/3 de los miembros del Congreso de la Nación, requisito imposible de cumplir en un gobierno de facto. La división de la UCR se trasladó al interior de la Constituyente, retirándose la UCRI de la misma una vez inauguradas las sesiones (Ruffini, 2012; Spinelli, 2005).

Cuando se abrió la competencia electoral, en julio de 1957, los auspicios de que el peronismo seguía vivo se concretaron y los votos en blancos, que por orden de Perón habrían sido el voto peronista, resultaron en el primer lugar en la contienda con un 24%, poniendo en evidencia su aún vigente liderazgo. Las elecciones para constituyentes demostraron que la desperonización había fracasado y el peronismo todavía era una fuerza considerable. Por esa y otras causas, la Constituyente no pudo cumplir su cometido y se limitó a establecer la vigencia de la Constitución de 1853, con el agregado de una declaración que instituyó los derechos sociales, entre ellos el de huelga. Así, la mayoría de los partidos respaldó la derogación de la Constitución de 1949, pero la Convención no fue exitosa en dictar una Carta Magna completamente renovada. Las reformas introducidas sostuvieron los derechos sociales vigentes durante el peronismo y fueron incorporados a la nueva constitución como artículo 14 bis (Ruffini, 2012; Spinelli, 2005).

Para ese entonces ya se avistaban los peligros de una potencial alianza entre alguna fracción del radicalismo y el peronismo. En el centro de la escena surge la figura de Rogelio Frigerio, quién establece una alianza con Frondizi. Frigerio, era uno de los principales ideólogos del pensamiento desarrollista en el país, y estaba a desde 1956, a frente de la revista *Qué Sucedió en Siete Días*. Revista que comienza a dar lugar al pensamiento de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), y cuyo el tema central era la industria nacional y la necesidad de protegerla, como acto de soberanía, criticando enfáticamente al liberalismo económico de la Revolución Libertadora (Míguez, 2011; Ruffini, 2012).

Durante la campaña de Frondizi, Frigerio fue una pieza clave aportando, además de contribuciones económicas, un equipo intelectual vinculado a los

sindicatos de la CGT y a los industriales peronistas de la CGE (que vendría a tener su personería jurídica restituida el 4 de junio de 1958, por Decreto nacional N° 867). También, fue el encargado de negociar un pacto con Perón, en el que se establecía que se debería garantizar de manera sintetizada tres postulados: legalidad para todos (que significaba amnistía para los peronistas), paz social y desarrollo. Lo que permitió que el peronismo saliera de la ilegalidad con la conclusión de la Libertadora, promulgándose el 22 de mayo de 1958 la Ley 14436, que declaraba la amnistía general (Castronuovo, 2016; Makler, 2008; Míguez, 2011; Puiggros, 2003).

Durante la campaña, Frondizi trató de ganar a una amplia variedad de votantes, con intenciones poco claras. Como exponente del Partido Radical, que ha favorecido tradicionalmente el nacionalismo, la neutralidad y la tendencia hacia las políticas económicas estatistas, en la campaña abogó por un movimiento obrero fuerte, la nacionalización de los servicios públicos y la explotación estatal de los recursos naturales, especialmente el petróleo. No obstante, dio a entender en privado que esto era solo una postura de campaña. En cuanto, a la política internacional atacaba al “capitalismo imperialista”, pero en privado ponía su enfoque en Gran Bretaña, y no en los Estados Unidos. En lo referente a la educación, poco antes de las elecciones, y para la sorpresa de los jóvenes intelectuales que acompañaban su proyecto, en junio de 1957, Frondizi se proclamó en contra del monopolio estatal de la enseñanza, lo que para la época equivalía a declararse partidario de la enseñanza “libre”. Contrariados en este aspecto, los jóvenes intelectuales lo acompañaron en su camino a la presidencia (Manzano, 2009; Míguez, 2011; Puiggros, 2003; L. G. Rodríguez, 2017; Vicente, 2019).

Fronzizi logró ganar las elecciones presidenciales de 1958, sumando a sus filas los votos del peronismo proscrito, imponiéndose sobre el candidato de la UCRP, Ricardo Balbín, que era apoyado por las fuerzas armadas (Makler, 2008; Míguez, 2011; Puiggros, 2003). Para ese entonces, Argentina era caracterizada por el nuevo núcleo de intelectuales como: país subdesarrollado, incapaz de lograr un crecimiento y expansión autosostenida de las fuerzas productivas. Motivo por el cual, a partir de la asunción el 1º de mayo de 1958, el gobierno pone en marcha un plan económico desarrollista, aunque intentando en los primeros meses, llevar a cabo parcialmente el programa político compilado en la *Declaración de Avellaneda* (Makler, 2008), que había constituido la plataforma electoral y proyectaba:

la nacionalización de las fuentes de energía, de los servicios públicos y monopolios extranjeros; el desarrollo industrial y la reforma financiera que gravara por medio de impuestos las rentas no obtenidas a partir del trabajo personal [...] definía a la tierra como un bien no de especulación sino de producción sobre bases individuales y cooperativas, para lo cual consideraba necesario una reforma agraria “inmediata y profunda”; y proponía la defensa de la producción agraria de “la acción de los monopolios o acaparadores. (Makler, 2008, p. 10)

De este modo, el objetivo era alcanzar el desarrollo, que se lograría a través de la profundización del proceso de pasar a la difícil etapa de llegar a la industrialización pesada, cuestionando el modelo agroexportador. Para tal impronta, en un primero momento, como forma de compensar la falta de capital interno, el gobierno sostuvo la posibilidad de recurrir al capital extranjero como promotor del desarrollo nacional. Hecho que sorprendió a algunos sectores de los

Estados Unidos que habían identificado a Frondizi antes de las elecciones como de cierta forma hostil al capital internacional (Míguez, 2011).

Ese modelo económico desarrollista, no era una exclusividad de Argentina, ya que en el contexto internacional las teorías del desarrollo se ponían cada vez más de moda. Venían a componer la matriz discursiva que estaba armándose en el contexto de la Guerra Fría. Theotônio Dos Santos (1998) lo explica del siguiente modo:

La derrota nazista empuña el total rechazo de la tesis de la excepcionalidad europea y la superioridad racial. La modernidad debería ser vista fundamentalmente como un fenómeno universal, un estigio social que todos los pueblos deberían llegar, pues correspondía al pleno desarrollo de la sociedad democrática que una parte de los victoriosos identificaban con el liberalismo norte-americano e inglés y, otra parte, con el socialismo ruso. [...] surge así una vasta literatura científica dedicada al análisis de estos temas bajo el título general de “teorías del desarrollo”. (p. 3, la traducción me pertenece)

Es en ese sentido, que las teorías del desarrollo buscaban a una sociedad ideal que, aunque se pretendía neutra en términos de valores, era imposible esconder la evidencia de que se consideraba como ideal a la sociedad moderna, entendiendo por ello a la sociedad que naciera en Europa y se consolidara en Estados Unidos. Esta era la sociedad desarrollada, y llegar a ese ideal era percibido como una necesidad histórica natural y por ende incontestable. Alcanzó su punto más radical y más divulgado con la obra de Rostow (1961) titulada *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista* (Dos Santos, 1998).

Argentina no podría quedarse afuera de la oportunidad de convertirse en un país “desarrollado”. Es así que se pusieron en marcha políticas tanto en el campo de la educación, como en el campo económico. En el primero, como parte de las políticas desarrollistas se creó el *Bachillerato en Sanidad* en coordinación con *Salud Pública* y se realizó el Primer Seminario Latinoamericano de Educación Sanitaria. Se creó, también, el *Consejo Nacional de Desarrollo* (CONADE) cuya área de educación estuvo a cargo del pedagogo Norberto Fernández Lamarra, discípulo de Gilda Romero Brest (Puiggros, 2003).

Asimismo, el gobierno frondicista buscó ordenar la cuestión docente. El inspector técnico Próspero Alentando, un hombre de gran actuación gremial, y la educadora Leonilda Barrancos, serían personajes importantes para que en 1958 se promulgara el Estatuto del Docente, siendo el primero su redactor. Con este estatuto comenzaron a funcionar las *Juntas de Calificación y Disciplina* y se realizaron concursos, además fue creada la *Comisión Permanente de Coordinación Escolar* (Puiggros, 2003).

Vinculado al CONADE y a la UNESCO se formó un servicio de planeamiento en el ministerio. Frondizi impulsó la teoría del planeamiento, dando inicio a la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, firmando convenios de coordinación con estas. Por primera vez en la historia, un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país fue posible. Se pasaron a las provincias todos los establecimientos dependientes del *Consejo Nacional de Educación* de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis. Sin afectar a los derechos docentes que quedaban asegurados por el estatuto. La transferencia del resto debía darse hasta el 1962, pero

esta proyección no se cumpliría por el golpe militar. Como cláusula provisoria del estatuto, también se duplicó el sueldo de los docentes. Los planes de educación física se reformaron. Institutos de formación de profesores fueron creados en Santa Fe y Mendoza. La educación diferencial avanzó inaugurándose el *Instituto del Mogólico*. Institutos de artes fueron abiertos en Azul y Santiago del Estero. Además, se creó el *Consejo Nacional de Protección de Menores* (Puiggros, 2003).

En lo referente a la infraestructura se construyeron 126 escuelas y se repararon 521, además se establecieron 120 colegios secundarios. Institutos del profesorado para la formación de docentes de nivel medio fueron fundados en Jujuy, La Rioja, San Juan, Concepción del Uruguay, Pehuajó, Lincoln, Mercedes, Dolores, Azul y Bell Ville (Puiggros, 2003).

Asimismo, se creó el *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET). Fue abierto un primer año de educación vocacional en las escuelas industriales y cursos de formación acelerada también pasaron a ser dictados. El CONET, la *Organización Internacional del Trabajo* y UNESCO también se vincularon. La Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse Universidad Tecnológica. No obstante, este nuevo intento de la vinculación entre educación y trabajo, como en las tentativas anteriores, no alcanzó al tronco del sistema educativo, resultando en una escasa incidencia pese a su importancia en el imaginario desarrollista (Puiggros, 2003).

En cuanto que en el área de la economía, las políticas desarrollistas buscaban poner en marcha la nueva etapa del proceso de industrialización. Para tal, hubo dos instrumentos legales fundamentales: la Ley 14.780 de radicación de capitales y la

Ley 14.781 de promoción industrial, votadas en el Congreso hacia fines de 1958, a propuesta del poder Ejecutivo. Ambas leyes mostraban tal interés por atraer a capitales extranjeros, que dejaron de lado las posibilidades reales de regulación de las inversiones. Las empresas radicadas quedaron en un marco proteccionista del Estado de absoluta ventaja con respecto a la industria nacional, y aun para disminuir el riesgo de inversión, en muchos casos, incorporaron maquinaria o bienes usados y hasta obsoletos en sus países de origen. Pasaron a beneficiarse de un contexto de monopolio en su rubro que abría la posibilidad de inflar los precios, lo que, junto con la libertad para girar fondos, constituyó un impresionante drenaje de recursos y traspaso de ingreso hacia los monopolios internacionales. En el nivel macroeconómico, en ese período la entrada real de capital fue casi compensada por la salida de dividendos, lo que se agravaba aún más por la salida de divisas encubiertas como regalías (Míguez, 2011).

Esta política de shock transformó el modo de acumulación y las características del proceso de industrialización. Mientras algunas industrias avanzaban, otras fueron paralizando como los ingenios azucareros, los grandes frigoríficos, las fábricas de cerveza y algunas textiles, siendo compradas por capitales extranjeros a precios módicos. Empresas que tenían reclamos frente al Estado a causa de expropiaciones realizadas durante la presidencia de Perón, y otra cuya concesión había sido retirada con Aramburu, fueron restituidas al capital privado o lograron un acuerdo para formar empresa mixta con el Estado (Míguez, 2011).

Fronzizi, que en su libro *Petróleo y Política*, de 1954, había constituido una defensa de la industria nacional en contra del avance de las potencias extranjeras y

del imperialismo, para este entonces presentaba una posición contrapuesta. Un hito de esto fue la política desarrollista en los famosos contratos petroleros, en las que se dispuso a negociar una serie de contratos de perforación con empresas privadas concedidos directamente. De modo que, no respetó el debido proceso de licitación pública, pese a que había prometido consultar con los sectores interesados antes de adoptar medidas económicas, y de no utilizar arbitrariamente los poderes económicos del Estado. Irregularidades que llevaron a la oposición no solo de los sectores nacionalistas que se vieron defraudados, sino del Congreso en general (Míguez, 2011; Puiggros, 2003).

Como si ya no fuera lo suficiente, la crisis económica que se venía produciendo volvía en la escena política, a fines de agosto de este mismo año, el tan famoso Artículo 28 que podría habilitar la enseñanza privada. Con Luis Mac Kay, designado al frente del Ministerio de Educación y Justicia, el gabinete en el área educativa, anunciado en mayo de 1958, ponía en evidencia que primarían los acuerdos establecidos con la Iglesia Católica. Reactualizando las disputas históricas de las pretensiones de la Iglesia de catolizar a la sociedad, incluido el campo educativo como principal ámbito de injerencia. Lo que dio lugar a una de las mayores movilizaciones y debates de la administración frondicista (Manzano, 2009; Puiggros, 2003; L. G. Rodríguez, 2017; Vicente, 2019).

Los estudios sobre este evento histórico suelen poner como momento fundacional el acto en la Facultad de Ciencias Exactas del 4 de septiembre de 1958, donde tuvo lugar el discurso del rector Risieri Frondizi. Los tres claustros de la UBA se posicionaron en la defensa de laicidad con escasas, aunque significativas y aguerridas excepciones. Los estudiantes se aprestaron a organizar las luchas más

visibles, las grandes movilizaciones por la “laica” o “libre” que se presentaron más intensamente entre el 23 y el 30 de septiembre, cuando se dieron los debates en el parlamento (Manzano, 2009; Puiggros, 2003; Torres, 2014).

Cabe destacar que para este nuevo enfrentamiento entre *laica o libre*, surgió la participación de nuevos actores en la vida política estudiantil: los estudiantes secundarios. Estos, junto a los estudiantes universitarios, a los profesores e intelectuales, fueron protagonistas de una batalla. En la noche del 24 de septiembre se produjeron disturbios en la sede que compartían el *Rectorado de la UBA* y la *Facultad de Filosofía y Letras*, que habían iniciado durante el día en la sede de la *Facultad de Derecho*. Los protagonistas fueron los integrantes del *Sindicato Universitario de Derecho*. Por su parte, cientos de estudiantes secundarios en el área metropolitana ya habían comenzado a ocupar los colegios. La policía, por su parte, actuaba para desalojarlos. En algunos casos, los estudiantes secundarios no ofrecieron mucha resistencia, como fue el caso de la *Escuela Normal 4*, donde las “60 señoritas ocupantes” estaban acompañadas por sus padres. En otros casos, como el *Nacional Mitre*, se negaron a retirarse y la policía usó gases lacrimógenos y los sumarió por “usurpación”. El gobierno buscó aplacar las manifestaciones callejeras, huelgas y ocupaciones con el uso de la represión (Manzano, 2009; Puiggros, 2003; Torres, 2014).

La prensa se encargó, por su lado, de representar la movilización de los “laicos” construyendo discursos sobre el estudiantado, vinculándolos con el comunismo, caracterizándolos como antidemocráticos y haciendo que fueran perdiendo la respetabilidad social. Siendo que, por este periodo, los estudiantes laicos se acercaron al movimiento obrero, que eran identificados con el peronismo. Además

de oponerse a la reglamentación del Artículo 28, ambas organizaciones reclamaban la abolición del decreto firmado por Jorge de la Torre en 1936, que prohibía la agremiación de los estudiantes secundarios. Así como, pasaban a oponerse a las políticas, en especial las referentes a los contratos petroleros, que venían llevándose a cabo. Los oradores subrayaron que solo la educación estatal y laica garantizaría la igualdad de oportunidades y que las universidades privadas implicarían la consagración de privilegios (Manzano, 2009; Puiggros, 2003).

Las discusiones entre Diputados fueron acaloradas en consonancia con el clima de efervescencia de la calle. Una de las cuestiones que se repitieron fueron las formas de definir el vocablo “libertad”. Los estudiantes habían enviado una carta a los diputados que generó que, tanto quienes estaban por la derogación lisa y llana del Artículo 28, como quienes se alineaban con Domingorena se vieron obligados a hacer profesión de fe reformista. En la madrugada del sábado 26 de septiembre, se votó en la Cámara de Diputados, por: la derogación lisa y llana se pronunciaron 109 diputados, mientras 52 lo hicieron por el proyecto Domingorena. Un estallido de júbilo recorrió al arco laicista, pero las batallas parlamentarias más duras se darían en las próximas horas (Manzano, 2009; Puiggros, 2003).

Los Senadores decidieron apoyar, con escasas variantes, el proyecto Domingorena, en una sesión cerrada en el 28 de septiembre de 1958. Por su lado, algunos diputados que antes se habían proclamado por la derogación lisa y llana se ausentaron del recinto, en cuanto otros cambiaron su voto. Esto llevó a que no se alcanzaron los dos tercios de los votos para rechazar la propuesta del Senado, por lo cual prosperó el proyecto Domingorena. Adentro del recinto llovieron monedas

y gritos de “traidores”, mientras afuera, los estudiantes atacaban a pedradas el Congreso y los autos de varios diputados (Manzano, 2009; Puiggros, 2003).

El sábado 4 de octubre, mientras la prensa publicaba sobre lo ocurrido bajo la consigna “la guerra de guerrillas”, entre las diversas agrupaciones que componían los laicistas se discutía una gran huelga para el 10 de octubre. No obstante, esta ni se sintió en los ámbitos universitarios y escolares, pues el Ministerio de Educación y las autoridades universitarias decidieron plegarse al asueto administrativo decretado por el gobierno nacional, debido al duelo porque el 9 de octubre, por la tarde, había muerto el Papa Pío XII. Quedando sin efecto la huelga que pretendía ser un marco por parte del movimiento (Manzano, 2009; Puiggros, 2003).

La implementación de la Domingorena marcaría la ampliación de la estrategia de la iglesia en catolizar a la sociedad, reconociendo las deficiencias de una enseñanza religiosa obligatoria dentro del sistema educativo público en relación con los beneficios que podrían derivarse de la consolidación de un circuito educativo propiamente católico, separado de la gestión estatal, por medio de las universidades privadas (Manzano, 2009; Puiggros, 2003; Torres, 2014).

En 1959, ya se crearía la Dirección Nacional de la Enseñanza Privada, por Decreto 7728, que se transformó en la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada. Además, junto con su subsecretario Antonio Salonia, MacKay dictaría el Decreto 12719, en 1960, en cuyo artículo primero se establecía que los institutos privados o “incorporados” de nivel medio y superior tendrían plena autonomía (Puiggros, 2003; L. G. Rodríguez, 2017).

Por otro lado, en el campo económico la crisis que se venía gestando llevaría a una segunda etapa de vínculo con el capital externo, ahora por medio de los

préstamos. Los organismos internacionales de crédito, específicamente el FMI, se incorporó como un nuevo factor de poder. En detrimento que:

A fines de 1958 la presión sobre la balanza de pagos ya se hacía sentir y el gobierno argentino solicitó a través de una carta de intención de los primeros días de diciembre, un préstamo al Fondo Monetario Internacional para aplicar un Plan de Estabilización. Se trataba del primero de una serie de créditos stand by, que, a su vez, abrirían la puerta a otros empréstitos otorgados por bancos oficiales y privados de Estados Unidos. Esto provocó la pérdida de poder en la toma de decisiones, ya que ciertos instrumentos esenciales de la economía debían utilizarse necesariamente como lo indicaba el organismo internacional. [...] Los organismos financieros internacionales, un consorcio de bancos privados norteamericanos y el gobierno de Estados Unidos, otorgaron ayuda por 329 millones de dólares. [...] Además, para acceder a la asistencia solicitada, la Argentina no solamente debía modificar su política económica sino también obtener la convertibilidad a dólares de sus saldos comerciales favorables con los países acreedores europeos nucleados en el Club de París. (Míguez, 2011, pp. 63-64)

De este modo, el gobierno se veía obligado a abandonar su primer modelo, cambiando a buena parte de su equipo ministerial, en función de las resistencias políticas para llevarlo cabo, además de las dificultades económicas. Así, a partir de noviembre de 1958 se pasaron a aplicar de modo estricto los planes de estabilización de ajuste propuesto por las políticas liberales ortodoxas recomendadas por el FMI. Frondizi, cediendo presiones de las Fuerzas Armadas,

nombra al liberal Álvaro Alzogaray, el 24 de junio de 1959, como Ministro de Economía y se pasaría a implementar el Plan de Conmoción Interna del Estado (CONINTES). En el nuevo plan económico estaban incluidas progresivas devaluaciones que además de transferir ingresos del sector industrial y salarial al agrícola y comercial, también actuaron a favor de los monopolios internacionales (Makler, 2008; Míguez, 2011; Puiggros, 2003).

Luego de la aprobación del crédito, Frondizi fue a visitar la Casa Blanca en enero de 1959, con el objeto de profundizar aún más el vínculo con aquel país. Fue el primer presidente argentino en realizar una visita semejante. En pleno contexto de la revolución cubana, buscó afirmar en su discurso la identidad hemisférica occidental y la absoluta solidaridad interamericana, sin dejar de señalar la necesidad de acciones que buscaran eliminar las verdaderas causas de la miseria, la injusticia y el atraso cultural (Míguez, 2011).

En este mismo año, en el ámbito internacional, se firmaría la Declaración de los Derechos del Niño. Los derechos de los infantes que había sido debatido por la década del 1920, como ya lo expusimos anteriormente y que por las variadas contiendas históricas no tuvo la misma centralidad en las décadas posteriores, vuelve a las discusiones del día con la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Pese el contexto internacional ya más pacificado y procesos de descolonización de los países africanos, el contexto de la guerra fría haría con que llevará desde 1949 hasta 1959 para establecer Declaración de los Derechos del Niño. Esto debido a la tensión constante entre los países del bloque socialista, sobre todo la Unión Soviética y Polonia y los países bajo la égida de Estados Unidos. Los primeros defendían una convención que obligase más a los Estados, en cuanto los

segundos eran más partidarios de una actualización de la Declaración de Ginebra, de cuño más filantrópico y liberal. Siendo solamente para noviembre de 1959, finalmente aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas la Declaración de los Derechos del Niño (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006).

A la vista de esta declaración, la mayoría de los principios recogidos ya estaban perfilados en la de Ginebra de 1924:

...se puede constatar que subyace el mismo espíritu con respecto a los valores éticos que deben presidir el reconocimiento de los derechos del niño, en aspectos como la educación, cuidados especiales a los niños discapacitados, la atención en primer lugar en casos de conflictos, formación en sentimientos de solidaridad y amistad entre los pueblos, no discriminación por razón de raza, nacionalidad o creencia, etc. (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006, p. 80)

No obstante, aparecen algunas innovaciones importantes, tales como el derecho a unos padres, a un nombre y una nacionalidad, que marcan el inicio de cierto reconocimiento de derechos civiles. Pero, lo que va a marcar esta declaración es que por primera vez aparece un concepto nuevo: “el interés superior del niño”. Este planteamiento resulta innovador al establecer que debe estar por encima de cualquier otra consideración, abriendo la posibilidad a pensar a los niños como sujetos de derecho. Representando también una apertura a los derechos de autonomía que han dado lugar a una concepción diferente de los derechos del niño. Cabe señalar que esta declaración, pese ser innovadora en estos aspectos, aún no obligaba a ningún Estado a cumplir con los derechos reconocidos, pues eran meras declaraciones de intenciones, sin ningún órgano de garantía sobre la aplicación de

estos instrumentos internacionales. No obstante, sentaron las bases para que en la Convención de 1989 se establecieran obligaciones más vinculantes y además para crear el Comité de los Derechos del Niño que, debería cumplir con una serie de funciones para ver la evolución y la puesta en práctica de la Convención, aunque sin poseer fuerza coercitiva con respecto a los Estados Parte, como ocurre con otros órganos de vigilancia, garantía y seguimiento de otros tratados internacionales (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006).

Otro de los puntos de quiebre de la Declaración, es el de no discriminación, que para los niños tiene un peso especial como lo señala (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006):

...declara que “estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna, ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición ya sea del propio niño o de su familia”. Este último motivo de no discriminación se refería sin duda a la inclusión de los niños nacidos fuera del matrimonio, cuestión que era mucho más explícita en el proyecto. [...] incluyendo “los impedimentos físicos, el nacimiento y cualquier otra condición, de sus padres o de sus representantes legales”, además de implicar a los Estados Partes en la garantía de esos derechos y la protección contra toda forma de discriminación. (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006, p.85)

Nos interesa destacar este principio de no discriminación, pues la declaración establece una unión entre el mismo y la educación. Desde la Declaración de

Ginebra, se concibe que la educación ha de ser el mejor antídoto contra la discriminación. Pero es en la redacción final del principio X de la Declaración de 1959, que queda perfectamente establecida esta relación entre no discriminación y los objetivos de la educación, encaminados a un “espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes” (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006, p. 85).

El derecho a la educación también es un eje que atraviesa la Declaración de 1959, se cita textualmente que “el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales” además incluye para el disfrute de los mismos en “condiciones de libertad y dignidad”, apareciendo por primera vez la mención al “interés superior del niño”. Surge entonces, también, un derecho exclusivo de los infantes que es el de disfrute del juego, bien como queda plasmado en esta misma declaración que “no deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada... que pueda perjudicar su salud o educación”. De este modo, a partir de 1959 se llevarán a cabo una serie de acciones encaminadas al reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en el ámbito del derecho internacional (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006).

Volviendo al contexto nacional, al año siguiente el presidente Eisenhower de EEUU, visitaría Buenos Aires. Se daba inicio a una corta prosperidad que se extendería entre los años 1960 y 1961, gracias a la afluencia de inversiones extranjeras, a costa de una gran pérdida de poder y autonomía en la toma de decisiones, por parte de Frondizi, y terminarían al final por evacuar y endeudar las arcas del país. Para fines de setiembre de 1961, Frondizi volvería a Estados Unidos

para hablar ante la Asamblea de Naciones Unidas, ocasión en que aprovechó para encontrarse con Kennedy. Redactaron en forma conjunta un documento, donde publicaban los acuerdos entre los dos países. Frondizi ratificó el compromiso con la democracia y con el desarrollo de los países latinoamericanos y con el alineamiento con el mundo occidental y cristiano. Kennedy, por su parte, se comprometió en colaborar con las obras de la represa hidroeléctrica de El Chocón, con la modernización de la industria de la carne y a apoyar el programa de desarrollo en general, en el marco de la Alianza para el Progreso. Pero había un preludio de fractura en el encuentro. El Secretario de Estado Dean Rusk le solicitó al mandatario argentino explicaciones sobre unos supuestos documentos que le habían sido entregados, donde surgía que el gobierno cubano planeaba intervenir en asuntos internos de la Argentina y provocar una infiltración comunista, sugiriendo la ruptura inmediata de relaciones con Cuba. Aunque el gobierno argentino argumentó que la información era falsa, se abrió una brecha clara en la relación bilateral, que sería confirmada más tarde en Punta del Este (Míguez, 2011).

Además, en función de la necesidad comercial argentina, que requeriría nuevos mercados, las relaciones bilaterales con Brasil se profundizaban. Primero, con Kubitschek, hasta alcanzar su grado máximo durante la breve presidencia de Quadros. Quadros promovía una política internacional influenciada por las concepciones tercermundistas y ponía notorios reparos al poder norteamericano. En abril de 1961, Frondizi y Quadros firman, en la ciudad de Uruguayana, un pacto recíproco que establecía un mecanismo de consulta mutua en asuntos de interés común en el plano local e internacional, otro hecho que atentaba en contra de los intereses de Estados Unidos. Las Fuerzas Armadas Argentinas, por su parte, se

presentaban en contra al acercamiento a Quadros, por su postura de neutralidad frente a la guerra fría y su cercanía a Fidel, llegando al punto de amenazar con destituir Frondizi del poder (Míguez, 2011).

La Revolución cubana despertó en los EEUU el temor por las posibles amenazas políticas traídas por el subdesarrollo. Como forma de amenizar estas amenazas, promovió la Alianza para el Progreso (APEP) lanzada el 17 agosto de 1961. Estaba previsto en la APEP planes de reforma agraria, de educación y fundamentalmente una asistencia financiera. Frondizi veía el plan con reservas por su carácter asistencialista, que no atacaba las causas sino los síntomas del subdesarrollo (Míguez, 2011).

De todo lo que estaba previsto en la APEP, en los sectores de cuño conservador-liberal de Argentina lo que más le ponía en alerta era la posibilidad de que se pudiera llevar a cabo una reforma agraria, propuesta que representaba una clara amenaza a sus intereses. Las organizaciones de productores dedicados fundamentalmente a la actividad ganadera, alarmadas por las medidas proyectadas para el sector agropecuario, que retomaban la idea de reforma agraria que ya estaba presente en la *Declaración de Avellaneda*, venían articulando un intenso proceso de reorganización. Esto culminaría en la creación de la *Comisión Coordinadora de Entidades Agropecuarias*. Esta buscaba actuar frente a un gobierno que, según se avizoraba, podría ejecutar proyectos de redistribución de la tierra, a nivel nacional y provincial (Makler, 2008).

El panorama político para Frondizi se venía complicando cada vez más, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional, con su relación quebrantada con los universitarios laicos, las presiones militares, el sector liberal-

conservador y las presiones del bloque anticomunista, especialmente EEUU. Esto vendría a agravarse con la visita de Guevara a la quinta presidencial. La recepción de Guevara, que se había dado con el objetivo de intermediar en la relación entre Estados Unidos y Cuba, fue muy mal vista por las Fuerzas Armadas, guiadas por la concepción de la seguridad hemisférica conocida como *Doctrina de la Seguridad Nacional*. Además, intensificó las desconfianzas de Estados Unidos de la posición argentina respecto del tema cubano (Míguez, 2011).

Sumado a esto, en la *Octava Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores* de la *Organización de Estados Americanos* (OEA) realizado a fines de enero de 1962, nuevamente en Punta del Este, Estados Unidos llamó a los países de la OEA a aislar a Cuba del resto de América Latina. La delegación de Argentina, Brasil, México, Ecuador, Bolivia y Chile, rechazaron la propuesta y en forma conjunta se abstuvieron de votar los puntos referentes a esa cuestión. Aunque el interés del gobierno, con estas acciones, era de defender la soberanía e independencia imprescindibles para la igualdad jurídica de los Estados, los militares argentinos percibían como comunista a toda actitud que no se mostrara en contra del régimen castrista. La situación se complicaba aún más con el clima de levantamiento de la proscripción del peronismo, y el golpe de Estado era una amenaza latente y creciente. Con el peronismo participando en las elecciones provinciales, en marzo de 1962, se impuso por amplia mayoría en 10 gobernaciones, incluyendo la provincia de Buenos Aires, siendo el estallido final de la crisis política (Míguez, 2011).

Aunque Frondizi, reconociendo la amenaza a que estaba expuesto su gobierno, intentó calmar las animosidades con algunas medidas. Por ejemplo,

anunció la implementación de todas las resoluciones de Punta del Este; el retiro inmediato del embajador argentino en Cuba y la ruptura de relaciones con Cuba; interviniendo, por presión de los militares, en las provincias donde había ganado el peronismo. Sin embargo, nada de eso fue suficiente para garantizar la democracia. La caída del gobierno y el advenimiento del golpe militar eran eminentes. El presidente fue depuesto por las Fuerzas Armadas, lideradas por el General Raúl Poggi. Luego del golpe de Estado, en elecciones donde nuevamente el peronismo estuvo proscrito, asumió la presidencia Arturo Illia (1963-1966) (L. G. Rodríguez, 2017) (Míguez, 2011).

De este modo, el contexto de Guerra Fría se hacía sentir aún más en la región. La Unión Soviética, que venía lentamente forjando lazos, quedarían partir del golpe completamente rotos. Los intereses norteamericanos que ya tenían gran influencia en el país lograban aún más triunfo en el territorio. El desarrollismo que llevó a recurrir a fuentes de inversión extranjeras para alcanzar el desarrollo terminó por profundizar las crisis del balance de pagos y el endeudamiento. Con el 90% de las radicaciones de capital extranjero concentrada en las industrias química, petroquímica y derivados del petróleo, material de transporte, metalúrgicas y maquinarias, con la existencia de grandes capitales monopólicos. La política exterior del gobierno de Frondizi fue muy variada, y hasta contrapuesta. En este ámbito, el presidente se negó a delegar su responsabilidad y manejo personal, y se mantuvo fiel a los principios de no intervención. Así coexistió en el gobierno la defensa de la autodeterminación de los pueblos en el ámbito diplomático, que junto a otras decisiones políticas como los auspicios de la reforma agraria, le costaron a Frondizi su presidencia, y una política de apertura al capital extranjero en

condiciones de privilegio en el ámbito económico de la política exterior (Makler, 2008; Míguez, 2011).

A su vez, podemos rescatar en el ámbito educativo que la Domingorena permitió que durante la gestión de Frondizi fueran reconocidas las nuevas universidades privadas, en las que fueron inscriptos cerca de 5.000 alumnos, bajo la enseñanza de aproximadamente 1.000 profesores contratados. Aun en la educación media privada, fueron aprobadas nuevas orientaciones de bachilleratos: bilingüe, agrotécnico y humanístico. Por su parte, los colegios obtuvieron total autonomía respecto de la enseñanza oficial (Puiggros, 2003).

Desde 1955 hasta 1962, tuvo lugar el período más prolongado del reformismo universitario. El grupo liderado por Francisco Romero, filósofo neokantiano, se hizo cargo de la UBA. Influyendo también sobre otras universidades nacionales como la de Tucumán, del Litoral y La Plata. Otros de los principales referentes adscriptos a esta corriente eran Risieri Frondizi, Rolando García, José Babini, William Chapman, Manuel Sadosky, Eugenio Pucciarelli, Norberto Rodríguez Bustamante, Gino Germani y José Luis Romero, quién llegó a ser nombrado rector interino de la UBA. En la UBA hubo una política para restaurar el cogobierno, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, además de la promoción de la producción científica y cultural. Pese a tales principios sostenidos por la gestión universitaria se excluyó a los intelectuales peronistas y a los de izquierda que en esos años se acercaban al peronismo (Puiggros, 2003).

Capítulo 6. Resultados y Discusión

6.1. Historia de los principios de la Educación formal en San Luis

Se estima que la ciudad de San Luis haya sido fundada en el 25 de agosto de 1594 por Luis Jofré de Loaysa y Meneses, teniente corregidor, aunque se ha perdido su acta fundacional. La ciudad era perteneciente a la región del Corregimiento de Cuyo, integrando la Capitanía General de Chile, dependiente del Virreinato del Perú. Llegó a ser abandonada, siendo nuevamente fundada en 1596. Para 1820, San Luis nace como Estado provincial independiente y soberano y la ciudad pasa a ser su capital. Fue una de las provincias fundadoras de la Nación Argentina, jurando a la Constitución Nacional, en 1853, pasando a ser un Estado autónomo dentro de la República (Municipalidad de San Luis, s/f).

Hay registros de que la enseñanza impartida en escuelas, en la provincia y la ciudad se da desde, por lo menos, mediados del siglo XVIII, con los presbíteros: Cayetano de Quiroga, Francisco Javier Gamboa, Francisco Borjas Poblete, José Manuel Echegaray y el fray Ignacio Sosa Pero. Además, otros como: don Juan de Videla, don Rafael Miguel de Vílchez, don José Quintana, don Juan Laconcha, don Juan Plácido Laconcha y don Miguel Lamarca. En gran parte los educadores sanluiseños de este entonces pertenecían a la iglesia, y aun los que no fueran clérigos debían responder particularmente al santo temor de Dios y las buenas costumbres, quedando constantemente bajo la vigilancia de la población. La educación sanluiseña, así como, la del resto de la nación, estaban atravesadas por la religión desde sus orígenes (San Luis Todo, s/f).

Como San Luis está situado en una confluencia de periferias, entre la Pampa Húmeda y los construidos oasis agrícolas andinos de las otras provincias cuyanas, su economía y estructura social no se beneficiaron de sus condiciones geográficas, sino marginalmente durante la economía agro-exportadora de fines del siglo XIX principios de XX, momento en que se dio una suba de la demanda y de los precios del ganado exportados a Chile (Samper, 2015). La ciudad vivió, entonces, un lento proceso de transformación dejando atrás su aspecto hispánico. Gracias al trabajo de los criollos que allí vivían y a la llegada de inmigrantes y de nuevos materiales como el cemento y el hierro, y el impacto del ferrocarril, el agua corriente y la electricidad surgieron nuevas edificaciones privadas de fachadas italianizantes. San Luis contaba con tres empresas de ferrocarril: Andino, del Nordeste Argentino y del Oeste. La región lograba un desarrollo de su economía, carros y carretas se multiplicaban para recibir o despachar mercadería. “Desde Mendoza cargas de vino y frutas secas, de San Luis y Villa Mercedes, cueros, lana, cerda, etc. Materiales de construcción y mercadería para los negocios, entre los ramos principales el azúcar, yerba, harina, jabón, velas, kerosene, etc.” (Tello Cornejo, 2003, p. 65). De todos modos, el desarrollo de la economía de San Luis, no quedaba ajeno a la realización de alianzas entre la oligarquía local con las de Buenos Aires, propiciadas por el régimen político impuesto por los hermanos Mendoza (Auderut, 2017; Municipalidad de San Luis, s/f).

Además de las construcciones privadas, diversos fueron los edificios públicos construidos en ese entonces, tales como: el Correo, el Juzgado Federal, el Club Social (hoy desaparecido), la Iglesia, la entonces Casa de Gobierno y la sede del Banco de la Nación Argentina, hoteles, comercios, escuelas, etcétera. Algunas

de las instituciones escolares creadas en este entonces, llegan hasta los días de hoy (Alliaud, s/f, citado en Auderut, 2017; Günter Ibach et al., 2017; Municipalidad de San Luis, s/f).

La construcción de escuelas respondía a los avances de los defensores de la educación común, que culminó con la derrota de la posición católica antiestatista, con la aprobación de la Ley 1420 por parte del Congreso de la Nación. Una lucha que ya se venía dando, desde la independencia, en la cual diferentes sectores desde los conservadores católicos, liberales católicos, los socialistas y los liberales laicos discutieron, por un lado, sobre una enseñanza religiosa o laica y por otro sobre la centralidad o no del sistema educativo. Hecho que no implicó que la religión desapareciese de los ámbitos educativos, ya que esta se siguió reflejando en el material didáctico, y en el discurso de maestros y funcionarios (Puiggros, 1996).

Algunas de las más importantes de estas escuelas construidas en San Luis por el período eran de tipo normalizador, anclado en un proyecto de conformación del Estado-Nación. Uno de los primeros pensadores que introdujo este enfoque en estos campos de saber fue Pedro Scalabrini, quien enseñó en la escuela Normal de Profesores de Paraná de donde egresaron, entre otros, Víctor Mercante y Rodolfo Senet. De modo que, la Escuela Normal de Paraná, creada en 1870, fue un marco en la implementación del modelo normalista. Respondió al mandato fundacional de formar docentes que llevarían a cabo la expansión de la instrucción pública y la formación de ciudadanos (Auderut, 2017; Papini & Mustaca, 1979).

Las escuelas *Normales Regionales* tenían que formar al magisterio especialmente preparado para actuar en las escuelas primarias, con el fin de responder a una necesidad distinta. Para esto el maestro debería estar formado y

adaptado al ambiente facilitando la convivencia en lo local, tanto como la vinculación y el arraigo. El 6º artículo de la Ley de Educación común 1420, mencionaba las escuelas de campaña y desde su sanción, tuvieron la misión de “llevar el conocimiento de las normas de conducta, las destrezas, las habilidades y los saberes básicos considerados imprescindibles, en pos del nuevo país al que se aspiraba, a los espacios geográficos alejados de los centros urbanos” (Pereira, 2017, p. 242). El Presidente Julio A. Roca ante la asamblea legislativa de mayo de 1901, sostenía una severa crítica a lo que consideraba como vieja educación enciclopédica y valorando, por otro lado, la concurrencia del trabajo y de la inteligencia productiva desde una instrucción sobria y substancial. Proponía una reforma que vislumbraba una disminución en la cantidad de contenidos vinculados al humanismo (latín, sobre todo). No obstante, el proyecto fracasó ante la resistencia de legisladores que defendían el enciclopedismo y de sectores de la iglesia, preocupada sobre todo por la enseñanza de latín, y de parte de la prensa. Sin embargo, el proyecto siguió de cierta manera, por otros medios y a partir de la ley de presupuesto de 1903 se crearon varias Escuelas Normales Regionales a lo largo del país que afirmaban el pensamiento reformista (Pereira, 2017).

Dicha escuela debería ante todo formar argentinos conscientes de su nacionalidad, orgullosos de su tradición patriótica y cristiana, olvidando la enseñanza teórica y enciclopédica, para convertirse en un espacio activo de difusión del saber que necesita el hombre de campo para desenvolverse holgadamente en su medio. Buscando remarcar la necesidad de amor y arraigo para la docencia para superar la mera cultura libresco vacía. El surgimiento de estas escuelas se llevó adelante además de por principios, por necesidad, ya que era menos costoso para el

gobierno crear más escuelas que becar a alumnos del interior. Pensadas para insertarse en ámbitos periféricos o de escaso desarrollo, tenían sus planes y programas orientados a vincular educación y trabajo. Aunque el proyecto respondía los impulsos centralistas del Estado nacional, resultó en la práctica que se estructuró con una matriz federal y de democrático acceso (Pereira, 2017).

Cabe señalar que, el carácter “normalizador” se relacionaba con la acción educadora de los maestros que estaba orientada a efectos homogeneizadores, promoviendo que los futuros ciudadanos ajustaran sus comportamientos a los lineamientos instaurados socialmente. El término “normal” fue incluso incorporado al nombre de las instituciones, y el sentido que se les dio constituía una referencia al atributo de las mismas, relacionado con el método, con la metodología de enseñanza y con la transmisión de normas -normal/ normar/ normalizar- (Alliaud, s/f, citado en Auderut, 2017; Cotrin, 2013; Günter Ibach et al., 2017).

La provincia contaba, para el período, con cuatro escuelas normales que fueron las instituciones encargadas de la formación de maestros. De estas, dos se encontraban ubicadas en la ciudad de San Luis, una destinada a la formación de mujeres y la otra de varones. La Escuela Gradual, Elemental, Superior y Normal de Mujeres, se creó en el año 1872, durante el gobierno de Ortiz Estrada. Su funcionamiento contó con el apoyo del gobierno nacional mediante el otorgamiento de subsidios. Su primera directora fue Feliciano Jofré de Adaro y su única maestra fue Francisquita Lucio Lucero (Günter Ibach et al., 2017). Con un plan de estudio que copiaba al de la Escuela Normal de Paraná en el ciclo superior de dos años, se promovía que las jóvenes adquirieran, además del arte de enseñar, un sistema de conocimiento tenido como apropiado a las necesidades de la educación específica

de la mujer, lo que significa decir, una formación orientada al aprendizaje de las habilidades y virtudes necesarias para su futuro desempeño hogareño (Günter Ibach et al., 2017; Menéndez, 1997). La Escuela, pasaría a llamarse *Escuela Normal de mujeres Paula Domínguez de Bazán*, a partir de 1926, en homenaje a su lucha por la educación de las mujeres desde la fundación, en 1857, de la *Sociedad de Beneficencia de San Luis* (Migliozi, 2002).

Figura 15

Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán 1936/1945



Nota: imágenes recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f).

Las mujeres de la sociedad puntana tenían un lugar central en el desarrollo de la cultura, en particular en lo referente a la beneficencia y la educación. Una de las más influyentes era Carmen Quiroga de Chena, hija de Carmen Lucero y Lindor Laurentino Quiroga, quién llegó a ser gobernador de la provincia de San Luis (1873-1874/ 1894-1896). Carmen Quiroga de Chena estudió magisterio en la Escuela Normal de Mujeres, graduándose en el año 1904 y realizó la carrera de Profesorado en Ciencias y Letras en Buenos Aires (Orellano, 2017).

Figura 16

Damas de la Sociedad de Beneficencia década del 1920



Nota: imágenes recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f)

Por otro lado, en 1876, se decretó la organización de la Escuela Normal de varones, para maestros de instrucción pública, anexa al Colegio Nacional. En 1926, pasó a nombrarse *Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles*. El devenir de los estados progresistas de la década de los años 1920 y 1930, consolidó un modelo de mayor especialización, llevando a la constitución de espacios de formación superior. Por lo cual, a finales de los años 1930, se comenzó a crear espacios universitarios que por la tradición arraigada en la zona estuvo direccionada al desarrollo de carreras pedagógicas de nivel superior. Se crearía entonces la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en San Luis, en 1939. Con la creación de

la universidad la *Escuela Normal Juan Pascual Pringles* fue incorporada a ésta, el 21 de marzo de 1939, lo que implicó un momento de evolución sustantivo. Bajo la égida del Rectorado y del Consejo Superior de la universidad se elevó a seis los años de estudio, con el propósito de superar las deficiencias que se arrastraban de hacía varios años. Además, se buscó una formación que conjugaba cultura general y profesional. Introdujo, también, una mayor cantidad de asignaturas específicas para la formación de magisterio, entre las cuales estaban: Psicología Infantil, Metodología Especial, Práctica de la Administración Escolar y dos años de Práctica de la Enseñanza. De este modo, las dos propuestas de formación normalistas de la ciudad de San Luis convivían, con una oferta diferente en planes de estudio, años de duración y contenidos específicos para el desempeño de la labor futura (Domeniconi, 2017; Günter Ibach et al., 2017; Guyo & Riveros, 2010; Klappenbach, 1995c, 2006b; Piñeda et al., 2013).

Figura 17

Fachada de la antigua casona en donde funcionaba la Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles hacia 1928.



Nota: imagen recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f).

La sociedad puntana, como es nombrada la sociedad de San Luis, llegada la década del 1930, estaba signada por la pobreza, la escasez de oportunidades laborales y la limitada oferta cultural. La actividad económica estaba circunscrita a pequeños comercios de carácter familiar y al desempeño de diversos oficios de producción artesanal, así como algunos comercios ligados a productos manufacturados como panaderías, una imprenta, entre otros. Era una sociedad caracterizada por anclar sus raíces en el pasado y desconfiar de los cambios, tradicional en sus costumbres, jerárquica, con casi ninguna vía de movilidad social y escasas posibilidades de acceder a trabajos estables con una remuneración fija. El

conservadurismo imperaba tanto en lo político, como en lo social, e impregnaba la vida cotidiana la impronta de la Iglesia Católica y sus rituales. Rasgos que se extenderían para las próximas décadas y que se vieron acentuados a partir de la creación de la Acción Católica en 1931, dividida en tres ramas: la de los hombres, la de los jóvenes y la de las damas católicas. Además, surge como medio de expresión del *Ateneo de la Juventud J.C. Lafinur*, círculo de sociabilidad intelectual vinculado a la *Acción Católica*, la revista *Ideas*, que servía como instrumento en contra de la Argentina liberal. Era un proyecto político-cultural ligado, aunque no en forma explícita, a la Iglesia Católica (Auderut, 2017; Auderut et al., 2017; Günter Ibach et al., 2017; Samper, 2017).

Esta no era la única, entre 1928 y 1933, otra revista era editada y publicada por alumnas y docentes de la *Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán*, bajo el nombre de *Revista Cultural*. Este tipo de publicación era de gran importancia en la ciudad en la época, especialmente en el ámbito educativo. Esta revista estuvo bajo la organización y dirección de las maestras Carmen Quiroga de Chena y de Rosario Simón, destacadas autoridades de la Escuela y referentes de la cultura local (Orellano, 2017).

En el año 1936, se realizó el *Congreso de Instrucción Pública* en San Luis, ocurriendo allí un duro enfrentamiento entre, por un lado, docentes y pensadores católicos y, por otro, docentes defensores de la Ley 1420. Esto debido a que un pequeño grupo de docentes católicas había presentado un proyecto para la incorporación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. No obstante, esto no fue lo único tratado en el mencionado Congreso, otras cuestiones fueron materia

de discusión y crítica, tanto al interior, como fuera del mismo. Entre ellas estuvo el cooperativismo escolar, la ficha biotipológica escolar, la coeducación y los lineamientos teóricos del escolanovismo. Las dos últimas fueron fuertemente criticadas por el pensador nacionalista católico sanluisense Víctor Saá, quien actuó de forma solidaria con la propuesta de las maestras católicas. En oposición se produjeron apasionadas participaciones de la Dra. Carolina Tobar García y de Berta Vidal de Battini, especialmente en lo referente la puesta en práctica de la “ficha biotipológica” en las escuelas (Günter Ibach et al., 2017).

En este entonces, San Luis seguía económicamente retrasada, sobre todo si se la comparaba con las provincias vecinas de Córdoba y Mendoza. La población rural seguía superando a la urbana, representando aproximadamente el 60% del total. Además, el alto porcentaje de analfabetismo llegaba en general al 17%, siendo más alto en las zonas rurales todavía, alcanzando hasta el 21%, en tanto que en las zonas urbanas era del 11% (Günter Ibach et al., 2017; Samper, 2015).

El desarrollo económico de Argentina se dio enmarcado en la economía internacional a partir del “nuevo pacto colonial”. Que corresponde al proceso desencadenado por la revolución industrial y que, a diferencia del primer pacto colonial, no implicó una ocupación militar de territorios, pero sí dominio e influencia por medio de ejercer el control en la explotación de los recursos económicos y exigir la fidelidad de los gobiernos locales al proyecto de los centros de poder industrial. Lo que afectó el desarrollo de la economía de toda Latinoamérica, implicando en una configuración de relaciones centro-periferia (Rinaldi & de Dios, 2010, citado en Auderut, 2017). De este modo, la incidencia de los intereses generados por los capitales extranjeros invertidos en ciertos sectores

de nuestra economía, también colaboraron en la configuración de ese esquema de relaciones a nivel interno del país. En este aspecto, San Luis fue una de las provincias afectadas por esta etapa de industrialización inconclusa, que tuvo inicio en la década de 1930, que abordamos en el apartado del contexto nacional (Auderut, 2017).

Es importante destacar que el magisterio adquirió tintes particulares en la sociedad puntana, justamente debido al contexto socioeconómico desfavorecido que llevó a que una parte importante de los aspirantes a maestros pertenecieran a clases más pobres. A tal punto que, el gobernador de San Luis Toribio Mendoza, en agosto de 1939, dirigía una carta al Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Jorge E. Coll. Dicha comunicación tenía por fin solicitar la creación de una serie de instituciones educativas en San Luis, y como justificativa para tal el gobernador destacaba la provincia como “productora de maestros”. Eso debido a que, veían en la elección de esta carrera la esperanza para obtener un título que les permitiría una pronta inserción laboral y una posibilidad de movilidad social. Estudiar en la Escuela Normal y recibirse de maestro respondía, principalmente, a la expectativa de las familias de que sus hijos pudiesen conseguir un trabajo seguro (Auderut, 2017; Domeniconi et al., 2017).

Aún más teniendo en cuenta que, hasta mediados de 1940, el primer promedio entre los egresados era premiado con el nombramiento inmediato de titular en una escuela de la zona. Sobre todo, para los sectores más desfavorecidos, este premio significó un gran estímulo considerando la escasez de puestos de trabajo vinculado a la órbita privada, por lo que el empleo público, significaba para los

sectores medios y bajos un claro ascenso social. Sin embargo, es importante señalar que la necesidad de la denominada “cuña” para obtener un cargo como docentes no era inaudito (Auderut, 2017; Auderut et al., 2017; Pereira, 2017).

Las condiciones socio-económicas del período, delimitan también los materiales que hacían parte de la formación docente. Existía por la década del 1930 y 1940 la imposición de un texto único, indicados por los docentes, en las diferentes materias que cursaban en la Escuela Normal de Maestros. La existencia de un único libro para la enseñanza de cada materia, siendo analizada poniendo en consideración las condiciones de posibilidad de esa época, respondía a determinadas limitaciones propias del contexto, desde el estado de desarrollo de la industria editorial, hasta la precariedad de la economía de las familias. El texto único proporcionaba una posibilidad más cierta de que todos o casi todos los estudiantes accedieran a tenerlo y luego continuaba siendo usado por otros integrantes de la misma familia. Pero, por otro lado, solamente el contenido del texto único era el aceptado como válido por el profesor. En el caso de la cátedra de *Pedagogía General y Psicología Infantil*, el libro único era el de Hugo Calzetti. Este conocimiento era rescatado por los estudiantes como uno de los más importantes en su formación, al ser esta disciplina un punto de quiebre por hacer una crítica severa al modelo de la *Escuela Normal* como fábrica de maestros (Auderut et al., 2017).

Finalmente, cabe señalar además que la docencia estaba principalmente, destinada a ser ejercida por mujeres, con un papel central otorgado a la vocación; ser docente no solo implicaba un saber qué y cómo ejercer esta tarea, más bien, fundamentalmente respondía a un saber “ser” docente como garantía de idoneidad

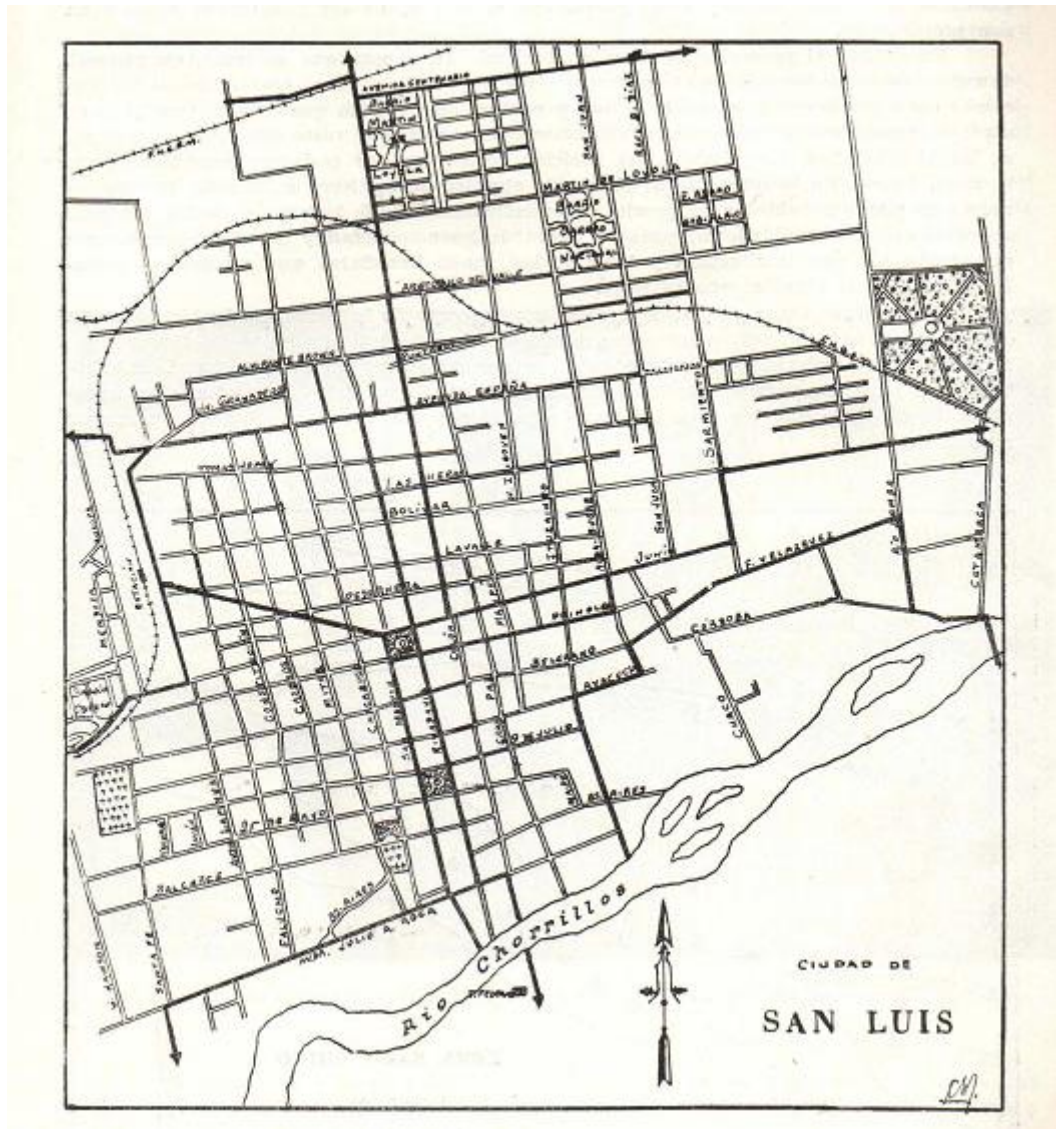
y de prestigio social. De este modo, Alliaud & Duschatzky (1992) hablan del carácter de *semi-profesión*, al tener en cuenta un conjunto de rasgos comunes distintivos del magisterio en tanto grupo social. A la maestra se le asigna el deber de ser una civilizadora antes que una educadora que ilustra, lo que implica que antes que nada debe brindar un modelo de conducta moral a seguir, como forma de producir la salida del estado de barbarie de las masas a su cargo. De este modo, la formación de la maestra se centraba centrada más en aspectos relativos a su propio ser, que en el saber y el conocimiento. Así, bastaba con que supiera lo justo, en la medida que el saber y el conocimiento ocupaban un lugar subordinado en el proceso formativo (Alliaud & Duschatzky, 1992; Auderut et al., 2017; Orellano, 2017).

A partir de los registros rescatados, es posible observar que, en San Luis, la Psicología se articulaba con la Educación tempranamente, pero de manera aún exigua. Por lo menos, es dable señalar: su articulación desde la influencia de modo indirecto por la Escuela Normal de Paraná, que se constituye como un pilar del saber psicológico de la Argentina de fines del siglo XIX, y que sirvió de modelo a las escuelas normales de San Luis, así como a otras del país; la cátedra de *Pedagogía General y Psicología Infantil*, y el libro único de Hugo Calzetti, y la asignatura de *Psicología Infantil* dictada en la *Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles*, desde por lo menos la década del 1930.

6.2. *La Psicología y sus articulaciones con la Educación en el contexto histórico de San Luis entre las décadas de 1940 y 1960*

Figura 18

Mapa de la Ciudad de San Luis (1955-1956).



Nota: imagen recuperada del Tomo IV de los Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (p. 269).

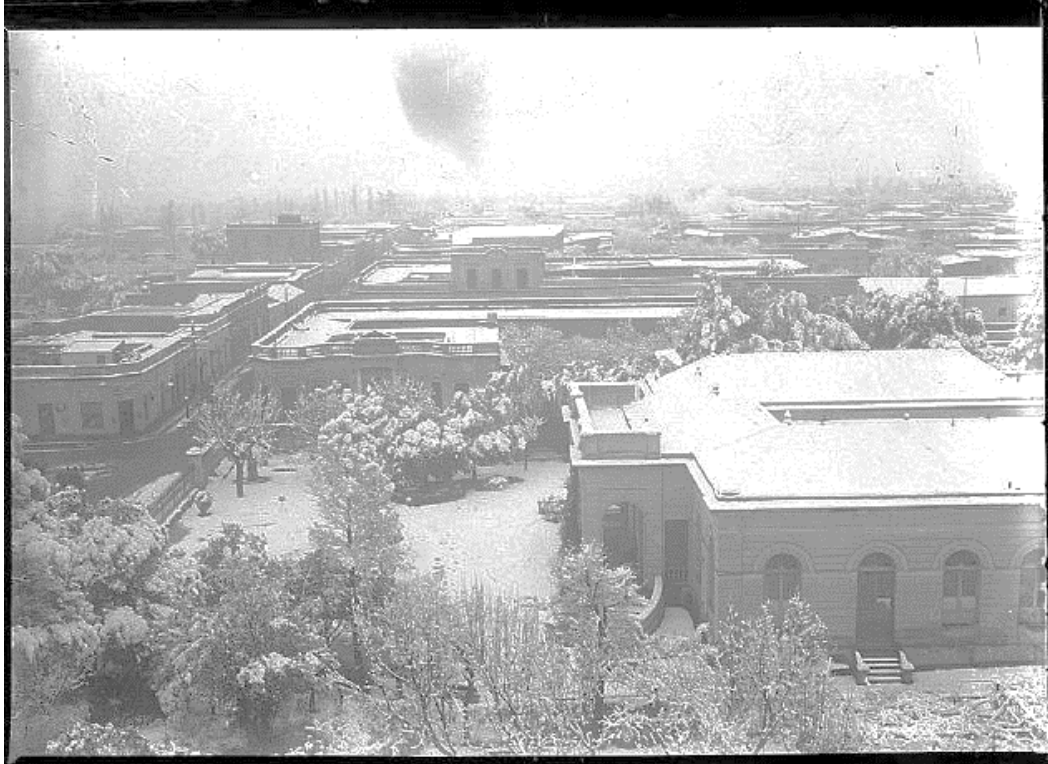
En el siglo XIX San Luis contaba con seis escuelas, todas estatales: Juan Crisostomo Lafinur (1869); Paula Dominguez de Bazan (1872), Normal Juan Pascual Pringles (1876), Bernardino Rivadavia (1885), Manuel Belgrano (1885) y

la escuela de comercio Juan Esteban Pedernera (1894). Ya para la primera década del siglo XX, además de estas se sumaban más nueve escuelas, todas ellas también estatales y una de ellas escuela técnica, Mauricio Pastor Daract (1909). Ese crecimiento tuvo un freno importante en la segunda década creándose solamente una, la escuela estatal técnica Domingo Faustino Sarmiento (1919), lo que se mantuvo en las próximas décadas, con la única inauguración en la década del 20 de la escuela estatal Santa Maria Eufrosia (1924), en la década del 30 la escuela estadual Sargento Baigorria (1939) y en la del 40 de la escuela estatal Brigadier Gral. Don Juan Manuel De Rosas (1945).

Para el inicio de la década de 1940 San Luis contaba con 19 instituciones, todas de carácter estatal. Mantenía su economía bastante limitada, siendo una ciudad pequeña, pese ser la Capital de la provincia, que apenas superaba los 30.000 habitantes (Günter Ibach et al., 2017; Samper, 2015).

Figura 19

Foto panorámica de San Luis 1930.



Nota: imagen recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f).

Las características demográficas y económicas influían directamente en las particularidades de socialización y de desarrollo cultural de la ciudad. La plaza Pringles era un lugar donde se daban los encuentros entre estudiantes de las diversas escuelas, con los padres, de intercambio y del inicio informal de muchos noviazgos, así también de pequeños conciertos de las bandas. Se reproducía en gran medida allí las costumbres, normas y actividades típicas de las instituciones: escuela, iglesia y familia. En contra posición a la Plaza Independencia donde se realizaban actos y era un lugar connotado por lo oficial, la plaza Pringles era significada, principalmente por los estudiantes, como un lugar propio de libertad. El cine, otro

de los espacios culturales de la época, estaba atravesado por las cuestiones de clase, en cuanto algunos podían disfrutarlo como un entretenimiento barato, otros se relacionaban con este de forma mediada por el relato que compañeros realizaban posteriormente en la escuela, o asistían al cine cuando la película ya no era un estreno y la entrada era menos costosa. Aun así, éste se constituyó en un espacio cultural muy valorado, especialmente, por los futuros maestros. Sin embargo, quizás el espacio más simbólico eran los partidos de fútbol en la cancha Colón, en este la rivalidad iba más allá del fútbol, especialmente con el Colegio Nacional. Los maestros generalmente pertenecientes a familias menos pudientes interpretaban que ahí iban los hijos de la elite, hijos de profesionales, hijos de doctores, los privilegiados, por lo cual, en cada partido estaba en juego “ganarse un lugar en la sociedad” (Domeniconi et al., 2017).

Figura 20

Partido de fútbol en la Cancha Colón en la década de 1940.



Nota: imágenes recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f).

En la década de 1940 se inició una jerarquización y profesionalización del magisterio con la creación del Instituto Nacional del Profesorado en San Luis, en

1940, que queda dependiente académica y administrativamente de la Universidad Nacional de Cuyo. El Instituto dedicado exclusivamente a la enseñanza de las ciencias físico-químicas, comprendía dos profesorados y los doctorados de Matemática y Física y, Química y Mineralogía. No obstante, pese su inicio directamente vinculado a las ciencias naturales contemplaba en sus planes de estudios la incorporación de materias de formación general y humanística tales como: Introducción a la filosofía, Pedagogía, Historia de la civilización y de la cultura, entre otras. El Instituto Nacional del Profesorado tuvo una corta historia siendo reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis, y a partir de este emergiendo nuevos campos de saber en la formación docente: el de la pedagogía y el de la filosofía, marcando una formación de profesores con orientación humanística. El Dr. Juan José Arévalo era organizador ad-hoc del Instituto y desde el 30 de mayo de 1941 había sido designado por Resolución N° 1166 como Director Técnico de la *Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles*. Arévalo era un pedagogo guatemalteco que había realizado sus estudios en la Universidad Nacional de la Plata, y quien llegó posteriormente a ser el presidente de su país. En este mismo 1941, en el Instituto se daba inicio a la enseñanza de la psicología en San Luis, con el primer curso que dictó Héctor Catalano (Guyo & Riveros, 2010; Klappenbach, 1995c, 2006b; Piñeda et al., 2013).

Figura 21

Al centro el Dr. Juan José Arevalo junto a docentes y alumnos del Instituto Pedagógico de San Luis (1940).



Nota: imagen recuperada de Pedranzani (2010, p. 49).

En 1942 la Universidad Nacional de Cuyo, contaría con un nuevo instituto este de Psicología Experimental, dirigido por Horacio Rimoldi, pero localizado en la sede de Mendoza. Allí, por primera vez en el país se intentó estandarizar localmente el test de inteligencia de Raven, al mismo tiempo que se realizaban estudios sobre la fatiga. San Luis, por su parte, veía la partida del Dr. Arévalo, pero sus iniciativas no serían olvidadas. En abril de 1943, llegaba a la ciudad para dictar un curso de Introducción a la filosofía en el Instituto Pedagógico, Placido Alberto Horas, profesor de filosofía formado en la Universidad de Buenos Aires, quién daría continuidad a algunas de las iniciativas iniciadas por Arévalo. Al año siguiente, en 1944, Placido Horas comenzaría a hacerse cargo de la enseñanza del curso

Psicología del niño y del adolescente (Klappenbach, 1995b, 1995c, 2006a, 2006b; M. Muñoz et al., 2013; Piñeda et al., 2013).

Argentina un año antes había pasado por el Golpe de Estado de 1943, que no autorizaba demasiado una disciplina psicológica marcadamente especulativa y filosófica que era característica del período anterior. Impulsando así el desarrollo de un modelo de intervención psicológica centrado en la psicotecnia y orientación profesional. Con la llegada del Peronismo en 1946 y la demanda del contexto de industrialización este modelo se afianzaría (Klappenbach, 1995, 2006a). Adentrando al período peronista (1946-1955), en San Luis se empieza a intensificar la vida cultural, con la llegada de inmigrantes y exiliados políticos de la Segunda Guerra Mundial y con la fundación de las primeras instituciones universitarias. Motivo por lo cual, docentes extranjeros y de otras provincias comenzaron a radicarse en San Luis (Günter Ibach et al., 2017). Aunque el porcentaje de inmigrantes era bajo, en comparación con otras provincias, llegando cerca de 9%, y representando solamente el 6% de la mano de obra. Algo relevante en la medida que, en el país la inmigración ultramarina estaba asociada al dinamismo económico, a la formación de los sectores medios, como también a proceso de formación del movimiento obrero. El sector industrial aún era pequeño en la provincia representaba solamente el 16% de la mano de obra ocupada (Samper, 2015).

Estas características llevaron a que la formación del peronismo en la provincia fuera una construcción desde arriba, en la medida que los actores fundamentales de su conformación fueron sectores de las elites políticas tradicionales, concretamente del radicalismo puntano. El caso de San Luis se inserta en el cuadro del peronismo periférico siguiendo la tendencia general de los

peronismos provinciales, especialmente por conformar un universo donde existía una débil clase obrera-industrial. Sin embargo, este movimiento político tuvo significativo impacto local y terminó por relegar a un lugar marginal al laborismo (Samper, 2015).

La crítica y el intento de cambiar el modelo enciclopédico, iniciado ya con Roca, pasando por Justo, mantenido por Farrel, se intensificaría con Perón, en una búsqueda por una educación que buscará contemplar la variedad climática, industrial y agraria de las distintas regiones de la república. A partir de una lógica de necesidad de superación y de la búsqueda de cada vez mayor articulación educación-trabajo y la constante mención a la necesidad de regionalizar la educación (Pereira, 2017).

En el año 1946, el Instituto Pedagógico de San Luis se convirtió en la Facultad de Ciencias de la Educación, tal como consta en el Decreto N° 25.621 del Poder Ejecutivo Nacional. Quedó inaugurada en 1947, asumiendo como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación el Dr. Juan Carlos Saá, mientras asumía como nuevo rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Prof. Ireneo Cruz. En 1948 por el Decreto N° 5114 del Poder Ejecutivo, se aprobó un nuevo plan de estudios. Se pasó a un ciclo de seis años otorgando el título de *Maestro Normal Superior y Bachiller*. La formación ofrecía un conjunto de asignaturas de cultura general, conocimientos básicos y conocimientos específicos vinculados al quehacer docente. Al comparar con el plan de estudios de 1941, es posible observar que se incrementaron las materias de formación pedagógica a partir del inicio del Ciclo de Magisterio, direccionándose a un predominio del espiritualismo y una busca por aportar al “desenvolvimiento integral de la

personalidad” (Domeniconi, 2017; Guyo & Riveros, 2010; Klappenbach, 1995b, 1995c, 2006a, 2006b; Pedranzani, 2010; Piñeda et al., 2013).

Entre algunas materias que resultan pertinentes para esta formación podemos mencionar Pedagogía y Práctica de la Enseñanza, Historia de la Educación y Psicología General en 4to. año; en 5° se establece el dictado de Didáctica General, Historia de la Educación y Práctica de la Enseñanza; y para 6° las asignaturas Didáctica Especial, Política, Legislación y Organización Escolar, Práctica de la Enseñanza y Psicología Aplicada. (Domeniconi, 2017, p.280)

De este modo, el espacio curricular destinado a la Práctica de la Enseñanza se extendió a tres años de duración y se ofrecieron otras asignaturas con saberes específicos del ámbito escolar, de la didáctica y del aprendizaje. Los relatos de maestros y maestras coinciden en que los primeros acercamientos a lo que sería ser un maestro, más vinculada a la práctica, se producía durante los últimos años de la formación de la escuela, muchas veces, sin una clara vinculación con las materias o contenidos de los años anteriores (Domeniconi, 2017).

En el periodo del gobierno peronista, a nivel local se consolidó la profesión de maestro normal como salida laboral y ocupación social preponderante. Docentes titulados que habían venido a dictar cátedras en el Instituto Pedagógico, ahora Facultad de Ciencias de la Educación, se insertaron como docentes en ambas escuelas de maestros, junto con egresados de estas, y fueron el combustible indispensable para la aplicación y desarrollo de este nuevo plan (Domeniconi, 2017).

El año 1948 sería bastante movido, no siendo el nuevo plan su único acontecimiento, con la categoría de Facultad, además de la formación profesional, la investigación científica cobra atención. Respondiendo a esta necesidad, se creó el 18 de febrero de 1948, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, en San Luis, el *Instituto de Investigaciones Pedagógicas*. En este mismo año, bajo la dirección de Placido Horas, alumnos del profesorado de Pedagogía y Filosofía, junto con algunos egresados y docentes de la casa de estudio, concurren a un viaje hacia Mendoza. La excursión formaba parte de la enseñanza de la cátedra de Psicología del Niño y del Adolescente, de la cual Horas estaba a cargo, y el viaje comprendía la visita a las escuelas de readaptación y al Instituto Neuropsiquiátrico. Allí Placido afianzó relaciones con el Dr. Amadeo Cichitti, Director General de Readaptación, y aprovechó para dictar un curso sobre Psicología Infantil en San Rafael, Mendoza. También en 1948, se organizaron en Mercedes, San Francisco y Santa Rosa, ciclos de conferencias destinadas al magisterio y se dio inicio a la *Escuela de Perfeccionamiento de Maestro*, en San Luis Capital, en la que participaron muchos de esos conferencistas. Además, en 1948, la *Escuela Normal de Maestros Juan Pascual Pringles* pasa a asignarse *Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles"* por medio de la Resolución N° 146/48 (Anónimo, 1951; Klappenbach, 1995b, 1995c, 2006a, 2006b).

En 1949 se realizó, en San Luis Capital, el Curso de Especialización para Maestros de Pre Escolares. Por su parte, Placido Horas dictó un curso sobre Psicología del aprendizaje infantil, en San Juan. Para 1950, el curso de especialización fue para Maestros de Reeducción, también en San Luis Capital, año en que igualmente, se daría inicio a la *Escuela de Perfeccionamiento del*

Magisterio, en la ciudad de Mercedes, San Luis (Anónimo, 1951). También en 1950, la Dirección de Menores de la Provincia, programaba realizar el Primer Censo de Niños Deficientes de San Luis. Entre la comisión organizadora del mismo estaban Justo Alderete y Augustín Olagaray de la *Inspección Seccional de Escuelas*, Guillermo Albornoz y Alfredo Guevara por el *Consejo Provincial de Educación*, Tomás Puw como secretario general de la Dirección y Placido Horas como representante del Instituto (Anónimo, 1951). Las planillas del censo eran distribuidas entre las maestras de las escuelas nacionales y provinciales. La comisión era responsable de las planillas y estipular el número de niños que se hallasen en las siguientes condiciones:

- a) deficientes mentales; b) con inadaptación escolar por problemas de conducta; c) con deficiencias sensoriales o motoras; d) con deficiencias en el lenguaje; e) con deficiencias en el medio económico o moral. De acuerdo a los datos establecidos -que se afinarán posteriormente por exámenes más cuidadosos- la Dirección de Menores trazará un plan de recuperación particularizado para cada uno de los sectores con déficit apreciable. (Anónimo, 1951, p. 211)

Para ese entonces, también se fundó la *Sociedad Cuyana de Educación*, con la participación en su Comisión Directiva Provisoria de inspectores y maestras de escuelas primarias, y de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Dra. María Delia G. de Montiveros, el Prof. Placido Horas. Incluso con la puesta a la disposición de las instalaciones del Instituto para las reuniones, así como espacio para publicaciones de los trabajos realizados por la Sociedad. Entre el 1951 y 1953 la *Sociedad Cuyana de Educación* siguió activa y realizó diversas sesiones

científicas, entre ellas: *Aproximación a los fundamentos psicológicos de la educación*, dictada por Plácido Horas. En la *Sociedad Cuyana de Educación*, durante 1954 se realizaron sesiones científicas dedicadas al magisterio, en las que se leyeron y discutieron obras como *Orientación y Capacitación Profesional y El Aprendizaje dentro del campo de Educación. Amplitud y Valoración*, de G. A. Albornoz; *Dos estilos de enseñanza, de niños deficientes y El niño con problemas de conducta en la Escuela* de Plácido Horas; *Los nuevos planes de enseñanza primaria en la provincia*, de Horacio Flores; *Sobre disciplina escolar*, de Rodolfo Montoya; y *Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura en grados homogeneizados*, de G. Raddi, E. Lucero de Osorio y F. Ojeda Bustos (Anónimo, 1951, 1952-1953a, 1954a).

Adentrando la década de 1950, ocurrió un nuevo aumento importante en el número de escuelas, siendo creadas entre 1950 y 1961 diez escuelas e institutos, de las cuales dos eran escuelas técnicas. En este período también surgieron las primeras instituciones de carácter privado, representando el 50% de las escuelas abiertas del período: San Luis Rey (1950), Don Bosco (1952), Aleluya (1959), San Luis Rey (1960) y Santo Tomas De Aquino (1961). En 1961, San Luis contaba con 29 institutos de educación.

Para esa década, la influencia del contexto histórico internacional y de las políticas peronistas ya daban sus señales y el impulso industrial y económico del país presionaba sobre la decisión familiar y de los jóvenes en el instante de la elección profesional, generando un constante incremento de las carreras técnicas y financieras, así como el desmedro de otras. Este fenómeno que es perfectamente observable en los grandes centros, se presenta de forma ligera que casi no alteran el

porcentaje habitual en las poblaciones menores, como San Luis, que tuvo una pequeña declinación de inscriptos en el magisterio y bachillerato, a la par del aumento en los cursos comerciales. De esa manera, los más diversos sueños profesionales, reproducidos en las fantasías y en los juegos, que iban desde jugadores de fútbol, hasta vendedores de golosinas, que se encontraba en la niñez de los sanluisenses, quedaban atrás en la adolescencia. Los oficios y ocupaciones, sumamente variados pasaban a dos o tres direcciones con primacía de las tareas militares, de maestros, raros médicos y aislados ingenieros. La realidad social y económica de la ciudad limitaba la posibilidad de proyección laboral que fuera mucho más allá de lo común (Horas, 1951).

Para 1951, la elección por la carrera de maestro representaba el 87% (36% de varones y 51% de mujeres) de los jóvenes que lo proyectaban como su principal posibilidad, en muchos casos justificando la elección por no existir otra actividad profesional en el medio, y en menor medida como camino para estudios superiores. Lo que señala que esta seguía íntimamente vinculada con lo económico como lo señalaba un estudiante en la investigación realizada por (Horas, 1951) “debemos prepararnos para la vida y ayudar después a nuestros padres” (p.136). Y en el caso de las mujeres, muchas elegían al magisterio por entenderlo como la profesión más adecuada para el sexo femenino; de este modo, se destacaba el deber y el cuidado: “Yo siento el deber de enseñar y ser útil no por obligación ni sueldo sino para sembrar en los niños el alfabeto que los hará mejores y hará la grandeza de la patria” (p. 136). La carrera del magisterio, como lo demostraba ese relato y otros de los compilados estaba muy vinculada, además de a contribuir a la Patria, también como un apostolado vinculado a lo religioso, siendo rescatadas como personalidades a

seguir Jesús y Sarmiento (Horas, 1951). En el contexto local, esa vinculación del magisterio como apostolado quedaba evidente en la existencia de instituciones como el *Instituto Sagrado Corazón*, de carácter religioso, y que estaba adscripta a la *Escuela Normal Paula D. de Bazán* y ofrecía formación de magisterio. A tal fin, las jóvenes debían rendir sus materias del ciclo especializado en la Escuela Normal, los docentes no eran los mismos y en el curriculum era Religión una materia obligatoria (Domeniconi, 2017).

En este sentido podemos rescatar lo que señala, Domeniconi (2017) al respecto:

Recordemos que en la formación docente normalista el “saber ser” operaba por sobre el saber saber y el saber hacer, en tanto que en la disposición del habitus del sujeto magisterial había cualidades morales que lo asemejaban más a un apóstol que a un profesional de la educación. El maestro debía tener ciertas condiciones morales que operaban como ejemplo de sus alumnos, padres y la sociedad. Al mismo tiempo estas cualidades servían para disciplinar e impedir la adquisición y reproducción de malas costumbres [...] por ello es que la formación se centraba en la adquisición de modos adecuados de ser docente. (p. 280)

De este modo, con el peronismo se intensificó el ideal de que la enseñanza estuviera direccionada a encaminar al niño desde un principio vinculándolo a las actividades industriales o del trabajo de la región o zona donde viviera, algo que ya se venía promoviendo desde décadas anteriores. Esto ganó ciertos tintes de sacralidad, respecto al magisterio, con un contenido de moralidad de deber de su

contribución social, como los convertidores de almas. Con gran vinculación entre la misión del docente y la del apóstol, donde la vocación atravesaba no solo la formación sino, y, sobre todo, la tarea docente futura, aunque la llegada del peronismo imprimía nuevos impulsos. Sin embargo, pese los diversos cambios y rupturas que se llevaron a cabo en la formación de maestros durante el primer peronismo, como la modificatoria importante en el plan de estudios de 1948, a nivel de concepciones más amplias prevalecieron algunas continuidades tales como la idea de un docente con cualidades personales, capaz de actos de sacrificio y renuncia en pos de los valores nacionales. En este sentido el “saber ser” se siguió imponiendo, en este caso como un docente en que su misión debía estar hacia la construcción de la Nueva Argentina (Domeniconi, 2017; Pereira, 2017).

El plan se volvería a modificar en el mes de marzo de 1951, compactando el ciclo de magisterio en dos años, dejando fuera siete materias específicas, modificación que se implementó en la Escuela Normal para mujeres, pero no en la de varones que continuó con un plan de seis años y la titulación de Maestro Normal Superior y Bachiller, lo que permitía a sus egresados el ingreso a las universidades (Domeniconi, 2017).

En 1952, se realizaron unas Jornadas Educativas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. También se realizaron las Jornadas Pedagógicas de Cuyo, realizadas en San Luis, evento en el que se inauguró la *Sociedad Cuyana de Readaptación*. La Universidad Nacional de Cuyo y el Gobierno de la Provincia de San Luis, por su parte, establecieron un convenio por intermedio de la Facultad de Ciencias de la Educación, organizando la *Dirección de Psicología Educativa* y

de Orientación Profesional vinculada al *Instituto de Investigaciones Pedagógicas*. Se ofreció un curso de Especialización para Maestras “jardineras” teniendo en cuenta la promesa de inauguración de la Escuela de Readaptación de San Luis para 1954 (Anónimo, 1952-1953a).

Alentado por las propuestas del Segundo Plan Quinquenal, que entre sus objetivos señalaba la necesidad de orientar a las universidades hacia la investigación científica, y además de la tradición de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como de la Provincia, por su interés y preocupación por los problemas teóricos-prácticos de la enseñanza, el Delegado Interventor, propuso por la Ordenanza N° 5, del 21 de agosto de 1953, la creación del Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Este que era el mismo que ya tenía autorización desde 1946, pero que por diferentes problemáticas no había sido posible llevar a cabo. También en 1953 se organizó una Especialización en Psicología, que fue el antecedente para la creación de la carrera de psicología (Anónimo, 1952-1953a; Horas, 1959-1961).

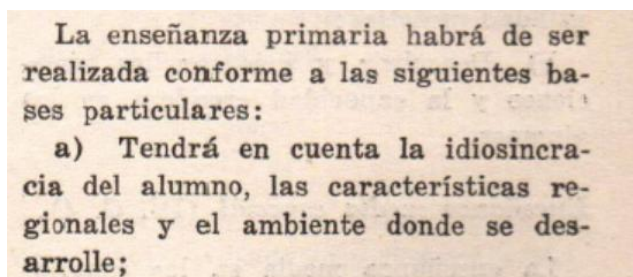
La influencia del contexto político del justicialismo en San Luis quedó vislumbrada en la producción de un artículo entero escrito por Horacio Flores (1952-1953a) dedicado a hablar sobre esta doctrina. Además de un capítulo en la sección en *Crónica y varia* para abordar el tema del Segundo Plan Quinquenal, lugar en que se transcribían los objetivos, de dicho plan, específicos sobre la educación, entre ellos:

d) La educación será desarrollada en ciclos especiales que posibiliten la evolución armónica de las *aptitudes físicas, morales e intelectuales*, suscitando y estimulando la intuición y *la capacidad creadora acorde con las vocaciones particulares y formando el espíritu que otorga personalidad*

a los hombres u a los pueblos; e) La formación integral de los profesionales, técnicos, intelectuales, artistas, artesanos, etc., *responderá a las necesidades del país conforme a su desarrollo material y espiritual.* (Anónimo, 1952-1953a, p. 259, los grifos me pertenecen)

Es posible observar como la educación estaba siendo pensada desde un conocimiento profundo de los estudiantes, que debería ser desarrollado por profesionales capacitados a recaudar las informaciones necesarias para el desarrollo de este conocimiento sobre las vocaciones, aptitudes, personalidad, etc., esto estaría siendo pensado desde las demandas del país. Para responder a esa demanda se profundiza la necesidad del conocimiento en el campo del aprendizaje y de la orientación profesional. Era entendido que “El aprendizaje y la orientación profesional del joven obrero tendrán como objetivo propio el perfeccionamiento y la formación profesional del mismo” (Anónimo, 1952-1953a, p. 260). Además, el estudiante no debería ser pensado en abstracto, sino que desde de su contexto, como queda expresado en la figura 22.

Figura 22



La enseñanza primaria habrá de ser realizada conforme a las siguientes bases particulares:

a) Tendrá en cuenta la idiosincrasia del alumno, las características regionales y el ambiente donde se desarrolle;

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1952-1953a, p. 259).

Pensar esa enseñanza desde una perspectiva integral ponía en el deporte un gran valor, lo que incluía a las cuestiones institucionales y programáticas desde la

Educación física, expresado en la cita siguiente, como de cuño cultural por ejemplo en los Juegos Evita, como podemos observar en la figura 23:

e) La educación física en los aspectos de gimnasia deportiva, juegos e iniciación deportiva será objeto de particular atención en los centros de enseñanza primaria, tendiendo a formar hombres físicamente sanos y promoviendo en ellos la formación del sentimiento, del criterio y del carácter. (Anónimo, 1952-1953a, p. 260)

Figura 23

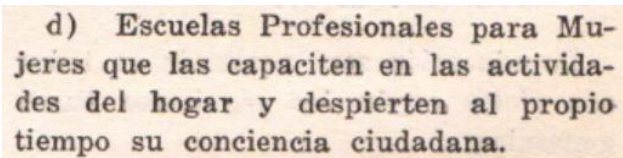
Juegos Evita en 1950.



Nota: imágenes recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f)

Las cuestiones de género estaban en la agenda, las mujeres cada vez más ganaban espacio en el mercado de trabajo, al mismo tiempo en que avanzaban en las conquistas políticas y de los espacios públicos. Sin embargo, seguían en muchos aspectos siendo pensadas desde el ámbito del hogar, a tal punto que se organizarán Escuelas Profesionales que básicamente sirvieran para formar a mujeres en su rol estereotipado de dueña de casa. Como podemos observar en la figura 24:

Figura 24

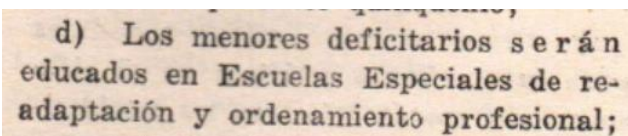


d) Escuelas Profesionales para Mujeres que las capaciten en las actividades del hogar y despierten al propio tiempo su conciencia ciudadana.

Nota: recuperada de Anónimo (1952-1953a, p. 260).

Si, por un lado, se avanzaba hacia la dirección del reconocimiento de derechos de los niños, tanto como en la inserción escolar e institucional de los mismos, por otro lado, esa inserción era pensada desde un lugar de segregación, como es posible observar en la figura 25. Aunque, como podremos ver más adelante en este trabajo al analizar los más diversos artículos que abordan el tema, esa segregación era concebida como un beneficio para el niño que necesitaba una atención especial para su desarrollo, lo cual se lograba a partir de su separación de los “normales”, los cuales, a su vez, no se verían perjudicados por su presencia.

Figura 25

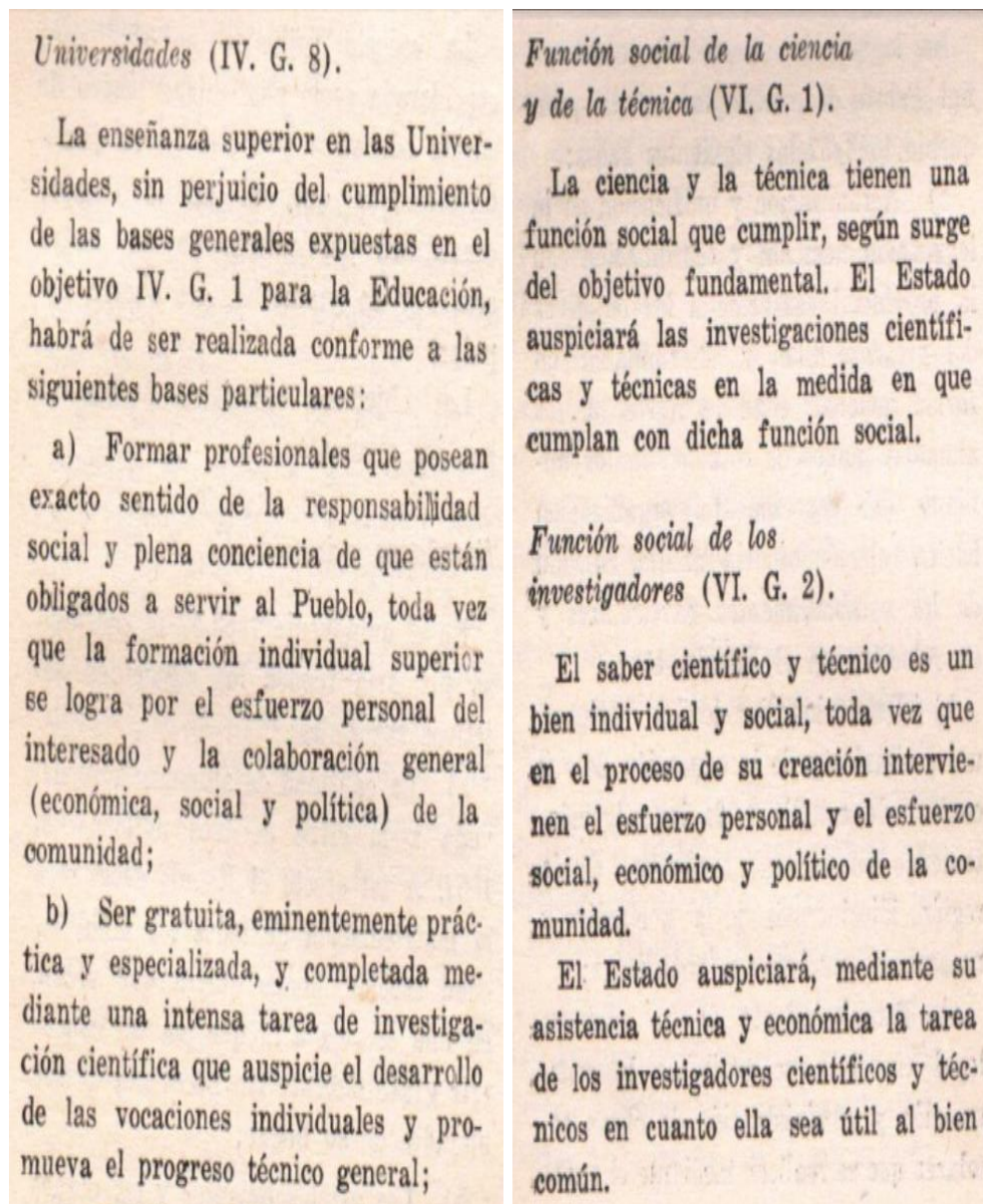


d) Los menores deficitarios serán educados en Escuelas Especiales de re-adaptación y ordenamiento profesional;

Nota: recuperada de Anónimo (1952-1953a, p. 263).

Tanto la universidad como la ciencia y técnica, estaban propuestas desde una visión de responsabilidad social y de acceso, como es posible observar en la figura 26:

Figura 26



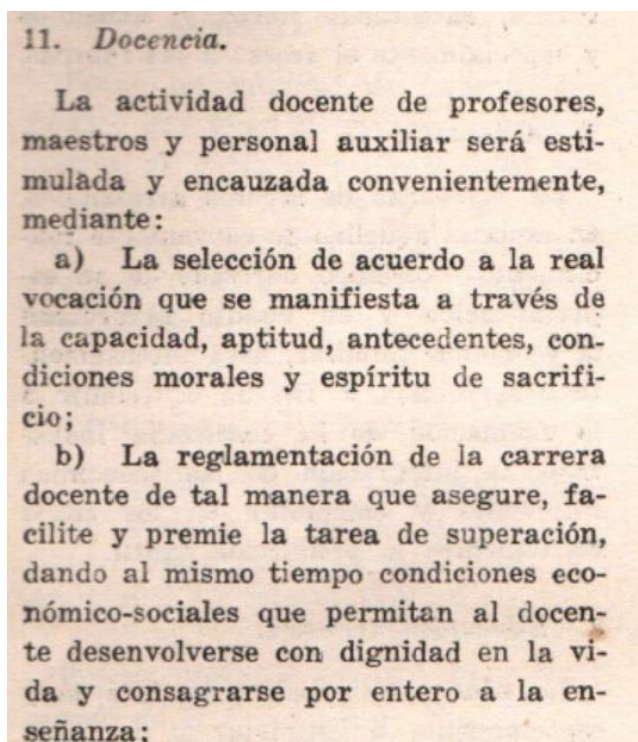
Nota: recuperada de Anónimo (1952-1953a, pp. 261-266).

Es interesante rescatar estos presupuestos propuestos en el Segundo Plan Quinquenal de la Nación por ser ellos transcritos en los anales y compartidos con la comunidad de lectores locales de esta publicación, en especial por docentes, pedagogos e interesados en psicología del medio local. Igualmente, porque el Segundo Plan Quinquenal de la Provincia de San Luis no se alejó

significativamente del plan nacional, rescatándolo de forma casi integral, solamente presentando algún énfasis en ciertos puntos particulares, que nos interesa señalar en lo que sigue.

Primeramente, el plan de la provincia ampliaba su énfasis en lo referente a lo religioso, afirmando, sobre la Enseñanza religiosa y Educación moral lo siguiente: “Será extendida y robustecida mediante la organización y la formación del personal especializado, procurando una acción concordante con la familia y las instituciones” (Anónimo, 1952-1953a, p. 268). La docencia adquirió en el discurso del plan provincial un aire aún más vinculado al apostolado religioso, como es posible observar en la figura 27:

Figura 27



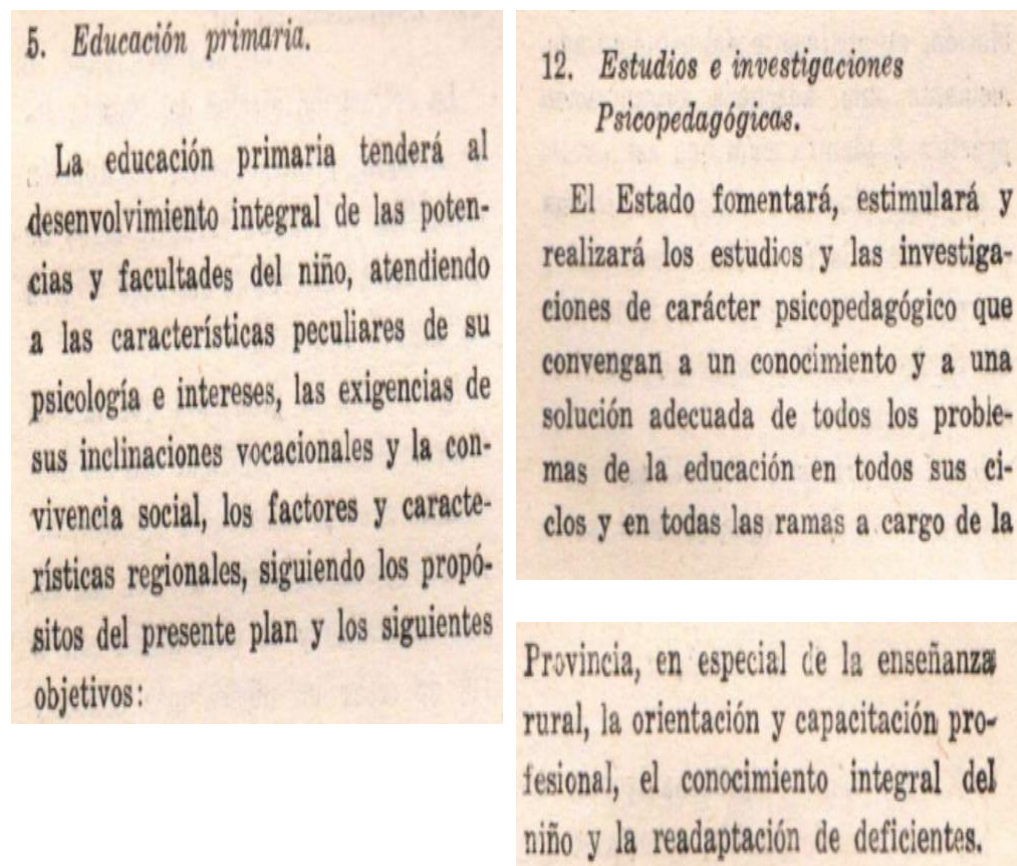
Nota: recuperado de Anónimo (1952-1953a, p. 270).

Por otro lado, se observa la gran vinculación y buena relación que la universidad desde la Facultad de Ciencias de la Educación venía desarrollando con el gobierno de la provincia y la influencia que esto tuvo a la hora de pensar la educación desde una perspectiva más científico-académica, que quedó señalada a partir de la preocupación por el perfeccionamiento y la especialización del magisterio, especialmente el rural y de tareas especiales y auxiliares. En ese contexto se propuso la fundación del Instituto Superior del Magisterio y de la Escuela Primaria Modelo-Experimental.

Se dará atención a la investigación, el estudio y las publicaciones Pedagógicas, especialmente las técnicas y las referidas a nuestra realización educacional. Para ello se formará el personal técnico conveniente y se creará el Instituto Superior del Magisterio, la Escuela Modelo-Experimental y se afianzará la formación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional y el Boletín de Educación todo lo cual contribuirá a dar mayor impulso a la tarea de la Asesoría Técnica de Educación, órgano superior y coordinador en técnica educativa. (Anónimo, 1952-1953a, p. 272)

De los avances de la ciencia y de los saberes académicos en el plan del gobierno, la psicología y los saberes del campo psi cobraron especial centralidad y ganaron visibilidad e interés, desde el campo de la investigación, pasando por la orientación y desarrollo del niño y del adolescente, hasta en la transmisión de conocimientos y formación de personal especializado, como podemos ver en las figuras 28:

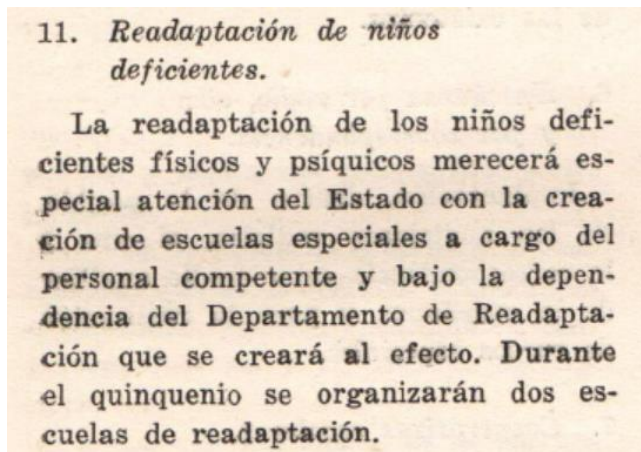
Figura 28



Nota: recuperado de Anónimo (1952-1953a, pp. 269-270)

El plan de la provincia, así como el nacional, proponía la educación especializada, pero segregada de los niños deficientes, como lo queda expresado en la figura 29.

Figura 29



Nota: recuperado de Anónimo (1952-1953a, p. 272).

En este espacio la psicología cobró aún más protagonismo en el campo de la educación y en 1955, bajo la dependencia técnica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, se efectivizó la propuesta de la Escuela de Readaptación y para 1956 ya se preveía sumar secciones e implementar un semi-internado (Anónimo, 1954a).

Para ese momento la Psicología se consolidaba cada vez más, ganaba espacios y formaba parte de la agenda del Estado, hecho que fue abriendo los caminos para convertirse en una carrera. En 1954, se había realizado el Congreso Nacional de Readaptación, en Mendoza, y el Primer Congreso de Psicología, en Tucumán (Anónimo, 1952-1953a). Este último se convirtió en un marco que impulsó la creación de las carreras de Psicología en Argentina. En el caso de la creación de la carrera de Psicología en San Luis se desarrollaría en 1958, cuando se reestructuró la Facultad de Ciencias de la Educación, pasando a organizarse por Escuelas, creándose allí la Escuela de Pedagogía y Psicología dentro de las 4

creadas (Anónimo, 1955-1956a).¹ El profesorado otorgaba el título de *Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología* y se podía optar por hacer la Licenciatura en dos ramas: Pedagogía o Psicología, para lo cual se debería cursar algunas materias más, dando así inicio a la primera carrera de Licenciatura en Psicología de San Luis. A partir de esta titulación se podría acceder al título de doctor en su especialidad a partir de la aprobación de una tesis (Anónimo, 1955-1956a; Universidad Nacional de Cuyo, 1958a).

En ese mismo año, también se realizaron las *Segundas Jornadas de Pedagogía Asistencial* llevadas a cabo en la ciudad de San Luis, hecho que se realizó entre el 9 y el 15 de agosto, bajo la organización de la Facultad de Ciencias, por intermedio del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Y también en ese año, el 10 de marzo, se creó el Departamento de Orientación Vocacional dependiente del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (Anónimo, 1955-1956a; Universidad Nacional de Cuyo, 1958b).

Con la creación de la carrera de Psicología y todo el desarrollo que la psicología ya venía teniendo adentro del ámbito del instituto, a partir del Tomo V los *Anales* pasaron a denominarse *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas* (Anónimo, 1957-1958b). En 1958, por medio de la ordenanza 25/58 se produjo una reestructuración de la universidad, y se estableció una nueva reglamentación del Instituto al año siguiente. En 1959, se reorganizaron los planes de estudio de las carreras de Pedagogía y Psicología (Anónimo, 1957-1958a). En

¹ Existen eventos de años posteriores al año de la cita, porque si bien el tomo III de los anales sale como 1955-1956, en realidad fue publicado en el mes de julio de 1959.

este mismo año, se reglamentó el Departamento de Orientación Vocacional y se creó un curso de dos años de duración para formar a orientadores vocacionales. Además, se renovó el convenio entre el gobierno de la provincia de San Luis y el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (Anónimo, 1957-1958a).

En 1960 se dieron inicio a los cursos de formación técnica del Departamento de Orientación vocacional. En 1963 se aprobó un nuevo plan de estudio para la Escuela de Pedagogía y Psicología. Se realizaron diversos cursos y cursillos de extensión en Cuyo y región sobre psicopedagogía, desde la Escuela de Pedagogía y Psicología. Uno de los de mayor envergadura se realizó en San Juan en 1961, bajo los auspicios del Instituto Superior del Magisterio. En cuanto a San Luis, entre 1961 y 1962, se dictó un curso de 400 horas de perfeccionamiento docente con patrocinio del Concejo Provincial (Anónimo, 1959-1961a).

En 1966, se realiza un nuevo plan de estudio para la Escuela de Pedagogía y Psicología, y se reanuda el convenio del gobierno de la provincia de San Luis y la Facultad de Ciencias, que se había establecido entre 1960 a 1965 y había sido homologado por la Ley 2763, el cual buscaba la colaboración técnica en el orden de problemas psicopedagógicos. En relación con el nuevo plan de estudio de la Facultad de Ciencia, se da la reestructuración del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas y por tal disposición, también, se plantea la modificación del plan de ediciones de los Anales, por lo cual se pasaría a editar uno por cada de los institutos mencionados, proyecto que terminaría por no realizarse (Anónimo, 1962-1965a).

6.3. Conferencias, Simposios, Congresos y demás eventos científicos

Fueron varios los Simposios, Congresos, Conferencias y eventos científicos que abordaron la psicología de forma directa o transversal, llevados a cabo al largo del período en este estudio analizado. En este apartado, son rescatados los que fueron considerados de relevancia en la época por los académicos sanluisenses, ganando espacio en las publicaciones de Crónica y Varia de los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas*. Muchos de ellos, por haber sido organizados por catedráticos de San Luis, otros por haber tenido su participación, y otros por la relevancia que se les otorgaba en cuanto una referencia a ser rescatada y transmitida a la comunidad lectora de los *Anales*, lo que fue considerado como valor suficiente para ser relevados y analizados en este trabajo.

Del periodo analizado, el primer evento destacado fue el ciclo de conferencias destinadas al magisterio, realizado en el año de 1948, en las ciudades de Mercedes, San Francisco y Santa Rosa, en los cuales disertaron Plácido Horas, Pedro Humberto González, Delia Gatica de Motiveros, Armando Ulises Gatti, Humberto Mario Lucero, Hugo Foucarde, Yolanda Rigau, Horacio Fleres y María Nieto Quero (Anónimo, 1951).

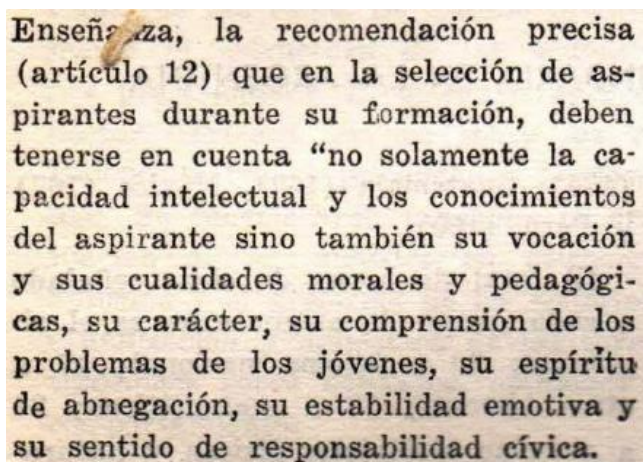
En septiembre de 1952, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán realizó unas Jornadas Educativas, teniendo entre sus temarios: La educación primaria, psicológicamente considerada. Entre 3 al 10 de noviembre de 1952, se realizaron, en San Luis, las Jornadas Pedagógicas de Cuyo, teniendo como presidente el Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación, el Prof. Humberto

Mario Lucero y como Vicepresidente y Secretario General el Prof. Placido Horas. En el mismo, se realizó un minuto de silencio antes de su inauguración, para rendir homenaje a la memoria de Eva Perón. La comisión IV estuvo explícitamente vinculada con la psicología: *El alumno, Psicología del educando*. Era su Presidente el Prof. Hilario González de Córdoba, Presidente 2do la profesora Blanca Boronat, también de Córdoba. Por su parte, fueron relatores el Profesor Jaime de Mahieu y el Profesor Placido Horas, además de Elizabeth Kloppenburg y Claribel Morales como alumnas relatoras. En el marco de este evento, el 7 de noviembre se inauguró la Sociedad Cuyana de Readaptación, quedando como presidente de la misma el Dr. Amadeo Cichitti, de Mendoza. Existieron eventos culturales y turísticos entre medio y hasta la celebración de una misa que quedó en los registros de dicha jornada. Las delegaciones principales fueron de San Luis, Mendoza y San Juan, pero estuvieron presentes también representantes de diversas localidades nacionales y algunos extranjeros (Anónimo, 1952-1953a).

Después de un año como el de 1953 en el que no fueron relatados eventos, en 1954 se produjeron los más diversos eventos científicos tanto nacionales como internacionales, siendo realmente un año notorio en este sentido. La *XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, realizada en Ginebra en este año, fue rescatada en el tercer tomo de los anales por medio de una carta del profesor de segunda enseñanza. En este espacio se reunieron la representación de 57 gobiernos y se estudiaron 45 informes sobre movimiento educativo. Uno de los debates giró en torno a la importancia de que los encargados de enseñar en los Centros de instrucción secundaria adquieran una formación de nivel universitario. Se destacaba que para la preparación profesional debería comprender estudios

psicológicos y pedagógicos, que incluirían desde psicología del adolescente hasta didáctica de la disciplina en particular, organización, administración y legislación escolares, métodos funcionales de enseñanza y de trabajo personal, pero también cursos especiales en que entre otras cosas comprendieran problemas sociales, ética profesional y comprensión internacional. Finalmente, cabe señalar la apelación de este importante evento para la paridad de sueldos entre los profesores de ambos sexos (Anónimo, 1954a). Es interesante observar las características que en la referida conferencia eran percibidas como relevantes a ser tomadas en cuenta en la selección de aspirantes, expuestas en la figura 30.

Figura 30



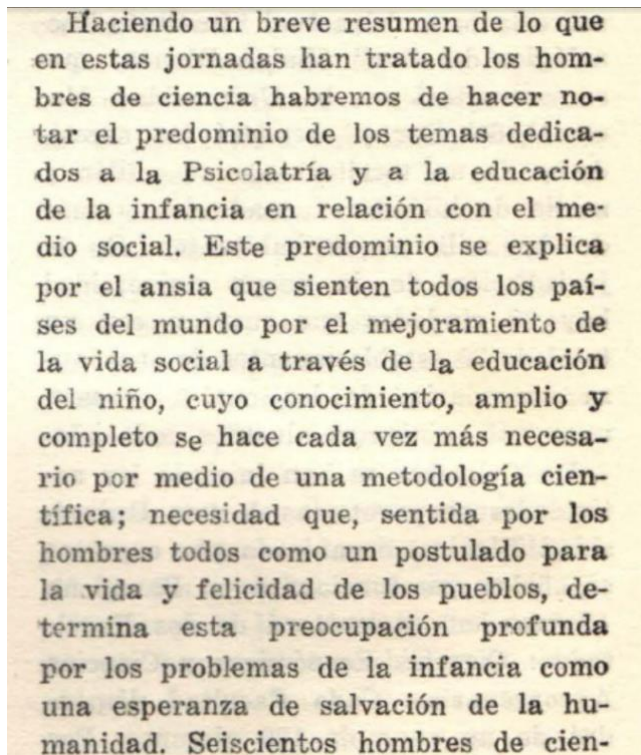
Enseñanza, la recomendación precisa (artículo 12) que en la selección de aspirantes durante su formación, deben tenerse en cuenta “no solamente la capacidad intelectual y los conocimientos del aspirante sino también su vocación y sus cualidades morales y pedagógicas, su carácter, su comprensión de los problemas de los jóvenes, su espíritu de abnegación, su estabilidad emotiva y su sentido de responsabilidad cívica.

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1954a, p. 273).

Es posible observar como el saber ser también atravesaba los discursos sobre el magisterio en el contexto internacional, y como la idea de abnegación y responsabilidad cívica sobrepasaban los límites de las fronteras argentinas, estando presente en otras latitudes.

Otro de los eventos, durante 1954, fueron las diversas jornadas convocadas por el Laboratorio de Psicobiología Infantil y la *Revista Enfance* realizadas en abril. A ellos asistieron cerca de 600 personas, entre médicos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales de 43 países diferentes, para debatir sobre el ambiente propicio de escuelas y laboratorios de todo el mundo sobre Psicología del Niño. Allí Wallon subrayó a la Psicología Infantil como la ciencia del siglo XX (Anónimo, 1954a).

Figura 31



Haciendo un breve resumen de lo que en estas jornadas han tratado los hombres de ciencia habremos de hacer notar el predominio de los temas dedicados a la Psicolatría y a la educación de la infancia en relación con el medio social. Este predominio se explica por el ansia que sienten todos los países del mundo por el mejoramiento de la vida social a través de la educación del niño, cuyo conocimiento, amplio y completo se hace cada vez más necesario por medio de una metodología científica; necesidad que, sentida por los hombres todos como un postulado para la vida y felicidad de los pueblos, determina esta preocupación profunda por los problemas de la infancia como una esperanza de salvación de la humanidad. Seiscientos hombres de cien-

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1954a, p. 286).

Como queda expuesto en la figura 31, la psicología y, en especial, la psicología infantil íntimamente vinculada a la educación respondía al interés central de mejorar las condiciones de la infancia con la expectativa de que esto influiera en un mejoramiento de la sociedad y del futuro de la humanidad. Hecho que se vinculaba con el contexto sociopolítico internacional de la época, en que el mundo

se encontraba recién salido de una guerra con eventos notorios de deshumanidad y dividido entre el mundo occidental y el soviético, en el cual uno los debates planteados en dichas jornadas recuperado en el tercer tomo de los *Anales* como el más polémico, justamente el del grupo tres en que se confrontaron el mundo soviético y el mundo occidental. Allí se debatieron dos visiones distintas de mundo, y por ende dos visiones de psicología infantil diferentes. Los partidarios del bloque soviético cuestionaban la perspectiva con que se interpretaba el desarrollo del niño, denunciaban la relación entre la psicología y la pedagogía en occidente, defendiendo el espacio escolar como lugar de primacía del maestro que debería reunir conocimientos de ambos campos de saber, además se oponían vívidamente al uso de los test, que si bien ya presentaban ciertas críticas sobre sus límites desde el occidente, aún seguían siendo usados en larga escala y ocupaban lugar central en la Psicología en el período. Pese a las divergencias, algunos puntos llegaron a ser acordados como:

- a) que el psicólogo no debe sustituir al maestro en la conducción de la clase;
- b) el maestro no debe transformar su clase en un laboratorio; c) el maestro debe recibir formación básica en psicología para mejor conducir a sus alumnos y colaborar con los psicólogos escolares; d) la psicología y los psicólogos escolares no deben decidir independientemente de los fines y medios de la pedagogía. Sus estudios deben partir y retornar a la práctica; e) conviene que los psicólogos tengan conocimientos y experiencias pedagógicas. (Anónimo, 1954a, p. 288)

También en 1954, se realizó en el ámbito internacional el *II Congreso Interamericano de Educación*, en Quito, Ecuador. Por su parte, la Unión

Internacional de Psicología Científica realizó un congreso en Montreal, mientras en Friburgo, Viena y Bruselas tuvieron lugar diversas reuniones científicas en las que se estudiaron asuntos de pedagogía correctiva y normas para la educación de inadaptados (Anónimo, 1954a).

En el ámbito local también se desarrollarían importantes eventos en 1954, como el *Congreso Nacional de Readaptación*, realizado en Mendoza. Allí la comisión de San Luis presentó los siguientes trabajos: El primer censo de niños deficientes en la ciudad de San Luis: “*Examen crítico y conclusiones*”, presentado por Inés Bonino; “*Formación, jerarquía y jubilación del personal de Readaptación*”, por Aurora R. M. Morán; “*Los problemas psicopedagógicos en el ámbito de la readaptación*”, por Elena Ossola de Horas; “*Algunas precisiones sobre el concepto Problema de Conducta*”, y “*La prueba de Lauretta Bender en el diagnóstico oligofrénico*”, ambos de Plácido Horas (Anónimo, 1952-1953a, 1954a).

Además del famoso Primer Congreso Argentino de Psicología, también realizado en el año de 1954, en Tucumán. Este congreso, que sería un marco en el impulso de las creaciones de carreras de Psicología en Argentina, y que fue mencionado en otros momentos en este estudio, contó con la presentación de diversos trabajos de San Luis, entre ellos: “*Erótica y sexualidad en algunos adolescentes*”, realizado por Elizabeth Kloppenburg; “*Educación o adiestramiento de un mongólico*”, realizado por Inés Bonino; “*El PMK de Mira y López y el Psicodiagnóstico de Rorschach aplicado a 24 niños y adolescentes con problemas de Conducta*”, de Elena Ossola de Horas; “*Comparación entre las pruebas de Goodenough y de Koch. aplicadas a niños de grados inferiores*”, de Elena Ossola de Horas y Plácido Horas; “*Síntesis de la Psicología y la Sociología en el*

conocimiento del hombre”, y “*El hombre total como motivo de la Psicología Contemporánea*”, ambos trabajos de Plácido Horas (Anónimo, 1952-1953a, 1954a).

Para el año de 1955, Elena Ossola de Horas y Plácido Horas, en representación del Instituto, participaron del *Simposio sobre Personalidad del niño que delinque*, realizado en septiembre en La Plata, con la presentación del trabajo: *Personalidad de los menores delincuentes en San Luis*. También en junio de ese año el Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional de la Universidad de Tucumán organizó la II Semana Psicotécnica del Norte Argentino (Anónimo, 1954a).

En el contexto internacional, durante 1955 se organizaron varios congresos. El *Congreso Pedagógico de la Escuela Nueva Francesa*, en el Museo Pedagógico (Francia); el *Seminario Latino Americano de Psicotecnia*, en Río de Janeiro, Brasil, con la presidencia de Lorenço Filho. La Unión Internacional de Psicología Científica realizó congresos, en París; la Oficina Internacional Católica de la Infancia (B.I.C.E.) efectuó en Venecia su *V Congreso*. Sin embargo, el evento que fue rescatado en los anales con mayor riqueza de detalles fue el realizado en enero de 1955, en Santiago de Chile, el *Seminario Interamericano de Educación Secundaria*, organizado por la Organización de Estados Americanos (O.E.A.) y el gobierno chileno. Allí el profesor Guillermo Nannetti, Jefe de la División de la Educación de la O.E.A. expuso algunos de los ideales del Seminario, especialmente, que este buscaba presentar el pensamiento americano sobre la educación secundaria. Destacando la imperiosa necesidad de que el humanismo reafirmara el rostro y el alma de nuestros pueblos, por lo cual su concepción europea

debía renovarse, en este mundo nuevo de América. De allí, que la escuela secundaria debía procurar la formación del hombre, dentro del marco de su propia realidad y tradición cultural. En este espacio, desde una perspectiva de democracia, fue defendida la igualdad de oportunidades educativas para todos los adolescentes, sin distinción de sexo, raza o credo. La democratización de la enseñanza secundaria debería contemplar a los jóvenes de 12 a 18 años desde una perspectiva de derecho y de misión educativa y social del Estado, que tomara como base las necesidades, los intereses y las aptitudes de cada persona. Esa tesis democrática se proclamó simplemente como un principio abstracto, pero con el suficiente ímpetu como para cuestionar que la educación media en los Estados de América aún llegaba solamente a un grupo mínimo de privilegiados (Anónimo, 1954a).

Los *Anales* no rescatarían eventos significativos de los años 1956 y 1957, mientras 1958 sería bastante movido, especialmente en el ámbito local. Se había decidido en asamblea que las *Segundas Jornadas de Pedagogía Asistencial* serían llevadas a cabo en la ciudad de San Luis, durante las *Primeras Jornadas de Pedagogía Asistencial*, realizadas en Buenos Aires, en 1957. Dichas Jornadas fueron organizadas por la Facultad de Ciencias, por intermedio del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, entre el 9 y el 15 de agosto de 1958. Las mismas se distribuyeron en cinco comisiones: Comisión I dedicada a diagnósticos médicos y psicológicos, presidida por la Dra. Carolina Tobar García e integrada por Marta de Ameller, Irma de Mendolía, como secretarias, y Elena Ossola y Placido Horas, como vocales; Comisión II trató de aspectos pedagógicos y didácticos; Comisión III se encargó de aspectos sociales y familiares; Comisión IV abogada a la organización de equipos educativos; y la Comisión V relacionada con la formación

de personal. Entre los principales asuntos debatidos en las más de sesenta presentaciones, se encontraba la mejora de técnicas dirigidas a la educación de “los niños deficitarios, organización de escuelas especiales y grados diferenciales, formación de docentes especializados, etc.” (Anónimo, 1955-1956a, p. 302).

El acto inaugural, realizado el 9 de agosto en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias, se dio inicio con un discurso de bienvenidas del Rector de la Universidad de Cuyo, el Dr. Pascual Antonio Colavita. En la misma ocasión hicieron uso de la palabra, el Secretario General de la Comisión Ejecutiva, Profesor Plácido Alberto Horas, y la Presidenta de la Asociación de Docentes Especializados, Señora Irma A. de Mendolía. El Profesor Horas destacó que las Jornadas eran expresión de una Universidad inquieta por los problemas educacionales. Por su parte, la Profesora Irma de Mendolía, expresó:

La existencia de menores irregulares da origen a graves problemas de orden económico y social que afectan a toda la sociedad; por otra parte nadie desconoce en qué medida la pedagogía normal ha progresado por los aportes de la pedagogía especial. Los más grandes pedagogos de la historia de la educación trabajaron primitivamente con niños anormales y de ellos obtuvieron sus mejores lecciones. El progreso de las ciencias y la evolución de las ideas han hecho que hoy se traten a la luz del día, males que aquejan a la humanidad y que en tiempos pasados se -mantenían a la sombra, impidiendo por falsos prejuicios la búsqueda de soluciones adecuadas. Ya no se piensa que un niño deficientemente dotado no tiene derecho a la vida, ni que un ser disminuido físicamente debe ser abandonado a sí mismo o a los cuidados de la caridad. El derecho de estos niños a recibir educación

gratuita está garantizado por leyes especiales desde hace muchos años en Inglaterra, EE. UU. y en otras partes del mundo. El espíritu de esas leyes demuestra que esos pueblos han comprendido que las inversiones que el Estado realiza para hacer de todos los individuos ciudadanos no es un problema de sentimentalismo o de caridad sino de economía. Es un problema de solidaridad humana, pero las estadísticas, además, demuestran que el costo de una escuela especial es inferior al de una cárcel o al de un manicomio o asilo. (Anónimo, 1957-1958b, p. 8)

En esa ocasión, la Profesora Irma de Mendolía recordó que los ensayos de educación diferenciada y asistencial en el país ya contaban con una historia, recordando al Instituto de Sordomudos de la Capital Federal, creado en 1835², pero que desde la fecha los proyectos y creaciones fueron dándose de forma lenta e interrumpida. Recuperó en su discurso que el censo de repetidores realizado en 1948 en la Capital Federal, había revelado una cifra de 10.000 niños indicados por sus maestros como necesitados de enseñanza especial (Anónimo, 1957-1958b).

Necesitamos aclarar debidamente el concepto de lo que debe entenderse por educación diferenciada, o asistencial, o terapéutica, o enmendativa, para su ubicación precisa dentro del campo de la educación general. El hecho de ser asistencial no quiere significar sino que es una pedagogía fundamentalmente de ayuda sin dejar por esto de ser integral, como debe ser toda educación. (Anónimo, 1957-1958b, p. 10)

En palabras del Vicedecano de la Facultad de Ciencias, en acto de clausura:

² Esa fecha de creación de dicho Instituto es traída en los anales, pero no pudo ser corroborada.

Es necesario comprender que una verdadera democracia no se obtendrá sin una educación que comprenda a todos los seres llegados a este mundo, sin distinciones ni anomalías. Es claro que esa educación deberá moverse, cualesquiera sean los planos de regularidad o irregularidad, en el sentido de enaltecer la dignidad del individuo, a despertar en él sentimientos de responsabilidad y, por sobre todas las cosas, a valorar el sentimiento de la libertad. (Anónimo, 1957-1958b, p. 13)

También en el acto de clausura, la Presidenta del Consejo Provincial del Menor, Hortensia Giménez de Amieva rescató a los derechos humanos, hablando sobre el doble papel que cumpliría la Pedagogía Asistencial, hacia los intereses del Estado y hacia al propio interés del sujeto al que la misma estaba dirigida. De ese modo, existía armonía entre las órbitas individuales y colectivas en torno de este problema: “en todo irregular hay un mañana que debe asegurarse, -y el organismo político depende en cierto modo de ese mañana tanto como del porvenir de quienes no padecen ninguna anomalía” (Anónimo, 1957-1958b, p. 14). Además, Gimenez de Amieva destacaba el hecho de que, en torno a las mesas de deliberaciones, se han dado lugar a personas de todas las ideologías, buscando un trabajo fecundo por encima de criterios distintos (Anónimo, 1957-1958b).

Al final de la jornada se organizaron algunas directrices a ser tomadas para las próximas ediciones de las Jornadas, entre las cuales fueron destacados como puntos importantes: definir un léxico de la pedagogía asistencial que todavía seguía con una conceptualización dispersa; proponían la realización censal y estadística por provincia de los niños “en situación deficitaria psíquica, sensorial o física a fin de recoger los datos imprescindibles para establecer una política educacional

concreta en este orden” (Anónimo, 1957-1958b, p. 139), también se buscaba saber sobre los niños que no frecuentaban regularmente a la escuela por razones de salud e invalidez “gestionar la legislación adecuada para que los seres con algún impedimento físico, tengan la protección necesaria que les permita adaptarse y ser útiles a la sociedad.” (Anónimo, 1957-1958b, p. 139), incluía además el tema de la deserción escolar y de los niños repetidores, por otro lado, defendían aún la coordinación de los servicios vinculados a la pedagogía asistencial y la creación de un centro latinoamericano de estudios psicopedagógicos que debería tener una sede en La Plata y otra en Montevideo. Otra de las preocupaciones expuesta era la inserción laboral de los “disminuidos psicofísicos” que deberían ser insertos en el mercado laboral “debidamente adiestrado en tareas que esté capacitado para realizar” (Anónimo, 1957-1958b, p. 140).

La Ley Nacional de Guarderías también surgió en el debate, donde se observó la necesidad de ampliación de su alcance. En esa dirección, manifestaban:

- a) Que la ley nacional sobre guarderías tenga un sentido más amplio que el expresado actualmente, permitiendo el ingreso a las mismas de niños en edad escolar hasta los 12 años, no solo hijos de obreras pertenecientes a la fábrica sino también de todos aquellos residentes en el radio de la misma y que se encuentren en igual situación de abandono temprano *por causa del trabajo de la madre fuera del hogar*.
- b) Que en los casos en que el número de obreras madres no haga exigible la aplicación de la ley, los industriales propietarios en esta situación deberán contribuir con un porcentaje fijo de sus ganancias al mantenimiento y ampliación de las guarderías existentes en la zona, ya sea en otras fábricas o en establecimientos oficiales, tales como

escuelas u otros afines. c) Que el personal directivo, docente y auxiliar de las guarderías dependa directamente de los organismos estatales competentes, a los efectos de la mejor selección, capacitación y contralor de sus actividades específicas. d) Que se establezca como organización complementaria de valor fundamental para el logro de los objetivos señalados por la educación integral, la “Escuela para padres” a cargo de especialistas en la materia, como así también toda otra actividad cultural y recreativa que tienda a la integración de la comunidad y a los fines de su educación y elevación. (Anónimo, 1957-1958b, p. 140, los grifos me pertenecen)

Observase la importancia de la creación de Clínicas de orientación psicopedagógicas, destacando que el nombre de Clínicas de conducta, a veces utilizado, generaba resistencia en los familiares y allegados de los niños que necesitaban de dicha atención - “niño-problema” (Anónimo, 1957-1958b). Además, señalaban la necesidad de crear Servicios Sociales Escolares, del mismo modo que señalaban la importancia de la reglamentación de la formación de los Asistentes Sociales como profesionales de carácter universitario; Gabinetes Psicopedagógicos en los Hogares Escuelas; Centro Médicos Psicopedagógicos, en las escuelas primarias y secundarias; Consultorio o Centro Psicopedagógico, por zona; Grados auxiliares, en todas las escuelas comunes para “niños retrasados pedagógicos” y Grados diferenciales para “niños irregulares” (Anónimo, 1957-1958b).

En lo referente a la capacitación del magisterio, se señalaba la necesidad de la creación de universidades con la considerable mejora en los contenidos y en la orientación de la formación, tanto como la obligatoriedad de la participación del

magisterio en cursos de perfeccionamiento docente, que contemplaran fundamentalmente aspectos psicopedagógicos y sociológicos. Planteaban que era necesario solicitar al ministerio de Educación de la Nación la inclusión de las materias de Psicopatología de la Infancia y de Pedagogía Diferencial en los planes de estudio del ciclo del magisterio, tanto como la necesidad de organizar Escuelas Superiores de Formación Técnica en Educación Diferencial. Además, se proponía la creación de una escuela experimental para la formación de maestros de rehabilitación (Anónimo, 1957-1958b).

Se destacaba la importancia de las enseñanzas técnicas y de oficio “en el proceso de readaptación de los seres irregulares” (Anónimo, 1957-1958b, p. 143), por lo que se recomendaba la intensificación de la creación de esta modalidad de escuelas convenientemente adaptadas, “con el fin de que cada alumno pueda integrarse útilmente a la sociedad con beneficio suyo y de la comunidad” (Anónimo, 1957-1958b, p. 143), así como se enfatizaba que las escuelas para niños irregulares debían contar con talleres. Además, se sugería la división de la enseñanza diferenciada por ciclos y no más por grados como la enseñanza común (Anónimo, 1957-1958b).

Incluida entre las más de veinte pautas señaladas por los presentes en las jornadas, estaba la urgente necesidad de que se crearan Tribunales de Menores para atender los problemas específicos de la niñez y adolescencia, a partir del entendimiento de que deberían ser contemplados y resueltos dentro de una esfera especial y no más como parte de los problemas generales de los adultos. Se señalaba la necesidad de realizar estudios diagnósticos de la personalidad antisocial, por medio de la observación y clasificación previa del menor en la Clínica Psicológica.

A efectos de proponer una solución integral al problema, direccionándolos a los establecimientos adecuados para cada tipo y según su condición jurídica, proponían “un plan de reeducación de acuerdo a la capacidad y vocación del menor, elevando el nivel de enseñanza y posibilitando un mayor campo de acción en el medio al cual se reintegrará” (Anónimo, 1957-1958b, p. 143).

Entre los grupos que cobraron visibilidad en las jornadas cabe mencionar a los tuberculosos, sobre los que se señala la necesidad de que puedan acceder a la educación por medio de escuelas en los hospitales en los que están internados. También los ciegos y ambliopes que se destacaron en las preocupaciones tanto en la formación especializada para su atención, como en su inserción laboral y además para la adquisición de materiales propios para el trabajo y enseñanza de los mismos. Un grupo, al cual diversos trabajos fueron dedicados, era el de los niños afectados por poliomielitis, una problemática importante con la cual se enfrentaba Argentina en ese período, con una de las más importantes epidemias de la enfermedad de su historia. Sin embargo, no hubo ningún punto específico sobre el tema en las directrices propuestas al final de las jornadas, sino que fueron absorbidas dentro de las demás temáticas (Anónimo, 1957-1958b).

Por su parte, en el contexto internacional, se desarrolló en Montevideo, Uruguay, el *Seminario Interamericano del Magisterio*, debido a la iniciativa de la Unesco. Allí se mantuvo como una de las principales discusiones la extensión de la enseñanza primaria y la formación docente en América Latina. En esa época, casi todos los países de América Latina tenían una gran proporción de maestros sin título para el cargo, Argentina, junto a Uruguay, Cuba y Chile, eran los países con mejores índices en este aspecto, pero aun así contaban con casi 46% de sus docentes en esta

condición. Otra de las preocupaciones estaba puesta en la formación de maestros para la enseñanza de “deficientes, sensoriales físicos, mentales y de carácter, lo mismo que para la educación preescolar, de adultos, artística, manual y otras especialidades que requieren preparación especial por parte del magisterio” (Anónimo, 1955-1956a, p. 326). La investigación pedagógica por medio de la creación de institutos y consultorios era defendida en este espacio como una de las estrategias principales para buscar la revalorización de la profesión (Anónimo, 1955-1956a).

En esa misma dirección, en julio de 1958, durante la *XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, realizada en Ginebra y también convocada por la Unesco y por la Oficina Internacional de Educación, las discusiones sobre la enseñanza rescataron las problemáticas de la educación y plantearon algunas directrices. La rapidez con que se venían dando los cambios en el dominio del conocimiento, tanto como las estructuras sociales y de las actividades, inmersas en esta nueva sociedad de las aplicaciones científicas, ponía a los pensadores de la educación en alerta, atentos en lograr que la educación pudiera acompañar el ritmo de las mudanzas. Por lo cual, la elaboración de los programas debería tener en cuenta, además de las personalidades de los alumnos y las posibilidades de los docentes, las necesidades del país, y debía tener por base los conocimientos desarrollados desde la experimentación pedagógica (Anónimo, 1955-1956a).

En dicho evento, los programas estaban pensados para ser elaborados por organismos especializados, donde deberían ser compuestos “además de los especialistas de cada ciencia, por especialistas en ciencias de la educación y en psicología infantil” (Anónimo, 1955-1956a, p. 328). En tal sentido, ambos

especialistas – de ciencias de la educación y de psicología infantil- eran equiparados en el valor para emitir orientaciones. Y, además del campo científico y de los padres que ya hace algunas décadas componían el espacio para pensar la educación, surge acá un nuevo actor político “los medios de la economía (empleadores y trabajadores)” (Anónimo, 1955-1956a, p. 328). Es decir, desde un evento internacional, el campo económico ingresa sobre la educación no solo para debatir sus costos, sino también como parte integrante para participar de la elaboración de los programas primarios (Anónimo, 1955-1956a).

La desigualdad en la implementación de educación rural y de la zona urbana es percibida como una de las grandes problemáticas a ser superada, siendo esta igualdad entendida y planteada como un derecho del niño, así como, entra en la agenda la educación de los adultos, especialmente los de zona rural donde se ubicaban la mayoría de los analfabetos. Las nuevas tecnologías de la época -la tele, el cine, la radio- eran asumidas como posibles herramientas que podrían contribuir a facilitar la educación en zonas aisladas y distantes (Anónimo, 1955-1956a).

Los proyectos de la Unesco para la educación en América Latina incluían 80 becas para viaje y dieta de educadores para estudios de un año en los Estados Unidos o Europa, además de subvenciones de un año para cubrir gastos de viaje y honorarios, como suplemento de las becas que fueran concedidas por universidades asociadas, y becas de un año para profesores de escuelas normales rurales, a más de algunas becas y subvenciones menores (Anónimo, 1955-1956a).

Otro de los eventos internacionales realizado en el año de 1958 fue el *Seminario Iberoamericano de Enseñanza Técnica*. En este espacio, es interesante rescatar que:

El Ministro de Educación, Dr. Mac Kay [...] manifestó que debe darse lugar en la formación profesional técnica al aspecto humanista -que no es de ningún modo opuesto aquélla-, a fin de capacitar hombres cuyo espíritu construirá “el mundo científico y tecnológico del futuro”, y no solamente adiestrado en el uso unilateral de sus manos. Recalcó, además, la necesidad de *contemplar la psicología* de los alumnos que reciben enseñanza técnica y, por ende, el formar convenientemente al personal docente que tiene a su cargo tal tarea. (Anónimo, 1955-1956a, p. 324, los grifos me pertenecen)

En ese mismo discurso, también destacó la importancia de incrementar la preparación técnica de la mujer, y recalcó la importancia de que la enseñanza fuera planeada teniendo en cuenta, además de la aptitud vocacional de los jóvenes, las necesidades reales de la sociedad en que iban a desenvolverse (Anónimo, 1955-1956a).

En julio de 1958 se realizó en Bruselas el *III Congreso Mundial de Orientación Profesional*, donde dentro de los temas fundamentales tratados estuvieron:

- 1) La formación de Consejeros de Orientación Profesional en los diferentes países.
- 2) El estatuto de la O.P. [orientación profesional] y de su personal; Deontología de la profesión.
- 3) La documentación general y especial de la O.P. Modos diversos de información y propaganda audio-visual.
- 4) Contenido de la ficha o legajo evolutivo individual.
- 5) La función particular de cada uno de los miembros del equipo de O.P.
- 6) La evolución técnica y la O.P. (automación, energía atómica, cibernética) y problema de la desocupación.
- 7) Estudio de un sector particular; La O.P. y las industrias

alimenticias. 8) La instrucción y la O.P. (enseñanza primaria, secundaria y técnica). 9) Orientación Profesional de la mujer. 10) La O.P. rural. 11) La O.P. en los deficientes (irregularidades físicas, retardados, dementes. (Anónimo, 1955-1956a, p. 338)

Como comentario general, aparece en los *Anales* que en los numerosos congresos realizados en 1958, se destaca entre los puntos de intereses principales las cuestiones deontológicas, especialmente, afín de salvaguardar los verdaderos científicos de los seudocientíficos (Anónimo, 1955-1956a).

Por su parte, en 1959, y volviendo ahora al ámbito nacional, en octubre, una delegación de la Escuela de Pedagogía y Psicología concurrió a la *Tercera Conferencia Argentina de Asistencia Psiquiátrica*, en Cuyo, integrado por el Dr. Angel Molina Quiroga y los profesores Julia C. de Pantano, Carmen Dagfal, Elena Ossola, Lila de Curioni, Laura Perino, Plácido Horas y la alumna Carla Juana Sacchi. La motivación principal de tan amplia concurrencia era el interés en debatir el tema referente a los títulos habilitantes para el estudio y tratamiento del enfermo psíquico, en tanto este apartado tenía relación con la formación y campo de trabajo de los psicólogos y las actividades psicoterapéuticas. Ya se podrían observar acá la preocupación por el que hacer del psicólogo que sería característico del próximo período (Anónimo, 1957-1958a).

Entre el 5 y 7 de noviembre de 1959, la Escuela de Pedagogía y Psicología concurrió con una delegación a las *X Jornadas Argentinas de Pediatría*, en Mar del Plata, compuesta por los profesores Elena Ossola, Plácido Horas y el Dr. Angel Molina Quiroga. Por primera vez, la Sociedad Argentina de Pediatría, entidad organizadora, orientaba una de sus habituales asambleas con un enfoque

psicológico, motivo por lo cual, la mayor parte de las contribuciones tuvieron un acentuado tono psicológico, atrayendo la participación de psicoanalistas, educadores e interesados en la psicología que estuvieron presentes. Se abordaron temáticas relacionadas con la etiología y sintomatología de los problemas psicológicos en la segunda infancia, abordado por la Dra. Telma Reca y su equipo de colaboradores; psicohigiene en el medio familiar y escolar, por los Dres. Etchegoyen y Ojeda y Prof. Horas, profilaxis y tratamiento médico de los problemas psicológicos en la segunda infancia, por los Dres. Escardó, Mom y García Reynoso, sobre trastornos de conducta en edad escolar, por las Dras. Fabella y Gadé, niveles mentales y rasgos de personalidad de menores con bocio, por el Profesor Oñativia, factores ambientales y rendimiento escolar, por el Dr. Lucero Kelly y colaboradores, y la delincuencia infantojuvenil, por la Profesora Elena Ossola y el Profesor Plácido Horas (Anónimo, 1957-1958a).

Por su parte, en el contexto internacional, entre el 16 y 21 de agosto de 1959, el Prof. Plácido Horas representó a la Universidad de Cuyo en el *VI Congreso Interamericano de Psicología*, en Río de Janeiro, congreso organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y que, en aquella oportunidad tuvo el auspicio de la Asociación Brasileña de Psicología Aplicada y otras entidades de este país. El temario giró alrededor de la evaluación de personalidad y relaciones humanas, y abarcó los siguientes tópicos:

- 1) Relaciones entre grupos y actitudes; 2) Selección de personal y relaciones humanas en el trabajo; 3) Tests de personalidad y de aptitud en las escuelas;
- 4) Factores sociales de higiene social; 5) Relaciones humanas en

psicoterapia; 6) Fundamentos experimentales de las teorías de personalidad;
7) Recientes progresos en gerontología. (Anónimo, 1957-1958a, p. 316)

El congreso, según el relato realizado en los *Anales*, tuvo en las investigaciones presentadas un carácter muy vinculado a lo social y cultural (Anónimo, 1957-1958a).

El *VII Congreso Interamericano de Psicología*, que era el siguiente, se realizó en Mar del Plata, entre el 1 y el 6 de abril de 1963. Muchos fueron de los personajes de la Psicología y áreas afines de San Luis que estuvieron presentes presentando sus trabajos, entre ellos, Pedro Mazuelas, Placido Horas, Pedro Lafourcade, Jofré Papaño, Claribel Barbenza, Eva Mikusinski, Carmen Dagfal, entre otros.

Figura 32

Foto del congreso 1963 Mar del Plata.



Nota: Foto recuperada del *Archivo Placido Horas*.

Entre los temas centrales del congreso cabe mencionar:

I) Orientación profesional Psicología laboral, educacional y social; II) Psicología experimental y fisiológica; III) El equipo psicoterapéutico (con

temas y relaciones interculturales); IV) Formación y ejercicio profesional del psicólogo. Se realizaron además diversos Symposiums sobre “Problemas de metodología en la investigación transcultural”, “Estudios representativos en desarrollo infantil”, “Psicología teórica”, “Estudios transculturales de desviaciones mentales”, etc.; Mesas Redondas “Aplicación del Psicoanálisis a la Psicología contemporánea”, etc. (Anónimo, 1959-1961a, p. 385)

En el congreso se destacaron los aportes de los psicólogos norteamericanos, así como, los trabajos de los psicólogos latinoamericanos que en líneas generales estuvieron marcados por un estado de desenvolvimiento y avances notables, especialmente en lo referente a los aspectos metodológicos y una creciente sistematización de las experiencias y trabajos, indicando la posibilidad de, en un futuro no lejano, “realizar aportes dignos de mención” (Anónimo, 1959-1961a, p. 385).

De forma general, en el congreso se observa:

posible espigar algunas ideas generales; se nota así un decidido acento en los enfoques interdisciplinarios, que se traduce en todos los terrenos, y uno de cuyos más conspicuos productos son los estudios trans-culturales sobre los más diversos aspectos de los trazos psicológicos, encarados ahora dentro de un contexto cultural que hace justicia a los aportes tanto de la antropología como de la psicología social. Se nota también un creciente refinamiento metodológico, por la vía de la difusión y perfeccionamiento de los instrumentos de que dispone la Psicología en su afán - ya definitivamente logrado- de estructurarse como ciencia. Se aprecia también

una fuerte tendencia a la integración de diversas perspectivas, a través –por ejemplo- del auge de los estudios psicoanalíticos del yo, teniendo en cuenta aspectos sociales, etc. Merecen mencionarse también los aportes etológicos, adecuadamente representados en el congreso. (Anónimo, 1959-1961a, p. 386)

Se destacó también como tema de gran relevancia la discusión sobre el ejercicio profesional del psicólogo, que fue discutido en especial por los argentinos, donde se llegó a mayores consensos que en congresos anteriores en los que se debatió el referido tema (Anónimo, 1959-1961a).

6.4. *Creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/ Psicopedagógicas, sus características y organización*

En el 18 de febrero de 1948, bajo la resolución N° 248, el Dr. Juan Carlos Saá, como Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, resolvió en su artículo primer crear, en San Luis, el *Instituto de Investigaciones Pedagógicas* (Anónimo, 1951). Dicho instituto tendría por fines:

a) Realizar los distintos aspectos de la Investigación *Psicológica* y *Antropológica. Especialmente en el niño y en el adolescente* de la región y del país; b) Crear un *Gabinete de Psicología*; c) *Estudiar los sistemas educativos para tender a su verificación experimental* en el medio cuyano y a su posible *aplicación práctica* general para el *progreso de la enseñanza* pre escolar, primaria, secundaria, *normal y técnica*; d) Recoger y analizar el material histórico referente al desenvolvimiento de la enseñanza y la legislación escolar en la región cuyana, atendiendo con semejante

preferencia al desarrollo de aquella en la República Argentina y en América;

e) Considerar los *problemas de la orientación profesional* a través de sus distintos aspectos y de acuerdo a las necesidades del medio cuyano; f) Celebrar periódicamente jornadas educativas que abarquen y contemplen todos los sectores de la enseñanza; g) Organizar cursos de perfeccionamiento para maestros y para *maestros especiales* (docentes para escuelas de deficientes mentales o sensoriales, jardines de infancia etc.); h) Establecer una permanente vinculación con otras instituciones Culturales Argentinas y Extranjeras [sic]. (Anónimo, 1951, p.203, los grifos me pertenecen)

Y, entre las tareas pensadas para ser realizadas en el instituto, estaban:

las fichas psicopedagógicas, trabajos de relevamiento del nivel mental, labores de investigación histórica educativa, seminarios pedagógicos, acción en el gabinete de orientación profesional, colaboración general con las actividades del medio docente y cualquier otro recurso útil a las intenciones del Instituto. (Anónimo, 1951, p. 204)

Estas pequeñas partes del documento, ya ofrecen un sinfín de datos de análisis importantísimos sobre las características con las cuales la psicología es pensada, y en especial su estrecha relación con la educación. Primeramente, cabe observar en los fines establecidos desde la creación del referido instituto que la psicología ocupaba un lugar destacado a la hora de pensar la educación, especialmente como el campo en el que por excelencia se desarrollarían los conocimientos necesarios para un avance en cuestiones pedagógicas y de enseñanza que no estaban pensadas desde un ciclo específico, pero atravesaban todos los

niveles desde el jardín de infantes a la secundaria. Otro punto a tener en cuenta es que, en este período, los conocimientos de la psicología, aunque se mantuvieran centrales en relación con la educación especial, ya no se limitaban a presentar contribuciones a esta o sobre los estudiantes desviados de la norma, sino que, además, ganaba especial protagonismo para desarrollar conocimientos que aportaran a la educación “normal y técnica”, tanto como a “los problemas de la orientación profesional”. Lo que responde en cierto sentido a la demanda industrial que atravesaba al país en el período y al imperativo “progreso de la enseñanza”. En tercer lugar, es importante observar que, explícitamente eran los niños y adolescentes los pensados como sujetos de las investigaciones, especialmente como alumnos, y no como sujetos en abstracto, sino desde su lugar geográfico cuyano-argentino-americano. Además, cabe señalar la preocupación expresada en generar conocimiento por medio de la investigación y la promoción de eventos académicos y cursos de perfeccionamiento. Finalmente, la propuesta de la creación de un Gabinete de Psicología, indica la importancia que este campo de saber venía adquiriendo en San Luis.

El Instituto estaba compuesto por tres secciones: Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas; Sección de Investigaciones Pedagógicas; y Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Estaban concebidas para actuar coordinadamente como partes de una unidad, y estaban consideradas al momento de creación del instituto como proyección de las cátedras del Profesorado en Pedagogía y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación, respondiendo a un ideal de investigación teórica y práctica, así como, una percepción de la necesidad de la vinculación científico didáctica. El consejo directivo de la Facultad

de Ciencias de la Educación debía rotar el cargo de Director entre los especialistas de las tres secciones. El director nombrado sería a la vez el encargado de una de las secciones del instituto, quien debía proponer los encargados de las otras secciones, que deberían ser refrendados por el Consejo Directivo (Anónimo, 1951). El instituto se denominaba Pedagógico, dependía del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, su director debía ser profesor titular en el Departamento de Pedagogía y Filosofía, y dos de sus tres secciones estaban más vinculadas a la educación. No obstante, llama la atención la ausencia de mención sobre investigaciones pedagógicas entre sus fines, destacándose las investigaciones psicológicas. Además, la primera sección que se mencionaba en el artículo 2, era la Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas antes que la Sección de Investigaciones Pedagógicas. Ello podría indicar una valoración jerárquica entre estos campos de saber dentro del Instituto, pese ser la educación el campo ya establecido en esta casa de estudios y ser la psicología todavía una ciencia relativamente emergente.

En su Artículo N° 4, la resolución establecía las disciplinas correspondientes a cada sección, que eran las siguientes:

La Sección de Investigaciones psicológicas y antropológicas comprenderá las siguientes disciplinas: Psicología General, Psicología del Niño y del Adolescente y Biología. La Sección de Investigaciones Pedagógicas: Pedagogía, Historia de la Educación y de la Pedagogía en la Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Época Contemporánea, Didáctica General y Metodologías Especiales. La Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar comprenderá: Historia de la Educación en América y

en la Argentina y Legislación Escolar Argentina y comparada. (Anónimo, 1951, p. 204)

Cabe señalar que, si bien la sección es nombrada de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, no hay mención ni disciplina sobre antropología. Además, el primer Director del instituto, designado por el Delegado Interventor Dr. Juan Carlos Saá, fue el profesor Placido Alberto Horas, quedando a cargo también de la Sección de Investigación en Psicología y Antropología. La profesora Dra. Maria Delia Gatica de Montivieros quedó a cargo de la Sección de Investigaciones Pedagógicas y el profesor Dr. Alfredo Zavala Ortiz de la Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Como ayudante de investigaciones en el referido instituto, fue nombrada la profesora María del Rosario Nieto Quero, quién renunció luego de pasar a ocupar la cátedra de Introducción de la Pedagogía, siendo entonces designada la profesora Julia Castillo Alrie en su lugar (Anónimo, 1951).

Las primeras investigaciones se desarrollaron ya en los primeros años de la creación del instituto y algunos fueron publicados, algunos años más tarde, en los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas*. Las mismas tenían como objeto de estudio los exámenes de nivel mental de los escolares primarios de San Luis Capital, especialmente con el uso de las pruebas de Raven y Termaan-Merrill y la encuesta sobre vocación. Para los años siguientes se proyectaba la realización de estudios sobre la adolescencia, incluyendo allí estudiantes del Colegio Nacional Juan Crisóstomo Lafinur. Además, de sumar las pruebas de Rorschach, TAT y el cuestionario de Benreuter, con el propósito de explorar algunos rasgos de la formación de la personalidad en los jóvenes puntanos. De la misma manera, estaba previsto dar inicio a la tarea de orientación profesional, por medio de reactivos

especiales, encuestas e informes, conversaciones, etc., en la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles, dependiente de la Universidad, donde se buscaría realizar estandarizaciones para entonces extender la aplicación hacia otros establecimientos (Anónimo, 1951).

Al respecto, es interesante destacar que los test aparecían de tal modo valorados, que en el apartado *Crónica y Varia* del primer volumen de los *Anales* se dedicó un apartado entero de una página y media a los mismos. Allí se expresaba que:

Las revistas especializadas en psicología y pedagogía dedican numerosas páginas de sus ediciones al análisis de antiguos o nuevos test, que se proponen para el análisis de diversas funciones psíquicas. Cada vez mejor estandarizados [sic] y contruidos con todos los recursos estadísticos modernos, estas pruebas siguen siendo importantes auxiliares del investigador en la clínica, la escuela, la orientación profesional, etc. Recientemente se advierte un auge en la aplicación de los test de personalidad, siempre los más problemáticos de todos. El psicodiagnóstico de Rorschach es una de las técnicas más utilizadas. Entre nosotros lo ha aplicado a la escolaridad secundaria el profesor Serebrinsky (“El psicodiagnóstico de Rorschach en los adolescentes”). La importancia y el valor de este instrumento se mide por su prestigio y expansión. [...] Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U. N. de Cuyo, ha comenzado a realizar sus primeras pruebas con el test Tsedeck, preparado para la exploración del juicio moral. Los primeros exámenes se han efectuado en los menores de la Colonia Hogar “Evita” (San

Luis). El pequeño número de ensayos cumplidos no permite todavía dar mayor informe sobre sus méritos. (Anónimo, 1951, p. 213)

Formaban parte del acervo de la biblioteca del instituto diversos test, entre ellos, el ABC, Terman, Otis; Raven, Rorschach, Benreuter, los cuales en los registros relevados en el primer tomo de los *Anales del instituto* referían ser de uso constante. También se mencionaba la intencionalidad de la adquisición o construcción de aparatos e instrumentos para investigaciones antropométricas, tanto como observaciones de investigaciones llevadas a cabo en EUA con el uso de estos, pero no hay registros de la existencia de estos instrumentos en el Instituto. En colaboración con la Dirección General de Menores de la Provincia de San Luis, la Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas realizó el examen psíquico de los ingresantes en la Colonia Hogar, así como, la ficha médico-psicopedagógica. Esas actividades se desarrollaron en la Colonia Hogar Evita, en el Hogar Buen Pastor y en el Hogar del Niño (Anónimo, 1951). Considerando que, para este entonces, todavía no había psicólogos profesionales, es importante observar que los exámenes psíquicos y la ficha médico-psicopedagógica eran realizados por profesionales del campo de la educación.

Para 1952-1953, Placido Horas se mantuvo como Director del Instituto y Encargado de la Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, así como la Dra. María Delia Gatica de Montiveros responsable de la Sección de Investigaciones Pedagógicas. En cambio, el Profesor Rodolfo Montoya, sustituyó al Dr. Alfredo Zavala Ortiz en la Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. Julia Castillo Alrie, por su parte, aparecía entonces con su apellido de casada, como Julia Castillo de Pantano. A ella se suman como ayudantes del

Instituto los profesores Elena Ossola de Horas, Luis C. De Silvestri, José Laborda Ibarra, Elisabeth Kloppenburg y la estudiante Elvira L. Cioffi (Anónimo, 1952-1953b).

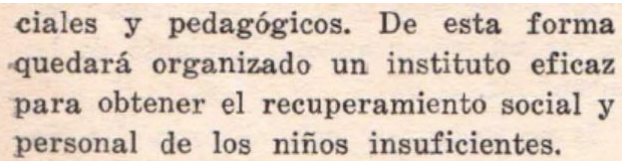
Los intereses expuestos de investigaciones durante los años siguientes estaban direccionados en las siguientes temáticas: el juicio moral en el niño (4-13 años), a partir de pruebas mentales, relacionando con el nivel intelectual y socioeconómico; el juicio estético, bajo los mismos criterios del anterior; lecturas infantiles desde exámenes cualitativos y cuantitativos, circunscrito a revistas; caracterología de la adolescencia puntana, a partir del estudio de alumnos de diferentes escuelas, haciendo uso del análisis de distintos rasgos psíquicos en razón del sexo, formación escolar, de interés y situación socioeconómica, por medio de métodos psicoprojectivos, pruebas mentales colectivas, entrevistas y cuestionarios; antropológica, interesada en ofrecer elementos para formular el tipo medio del escolar puntano; psicopedagógica referentes al castellano y a las matemáticas (Anónimo, 1952-1953a).

En 1954 Placido Horas se mantuvo como Director del Instituto y Encargado de la Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas; la Dra. María Delia Gatica de Montiveros como encargada de la Sección de Investigaciones Pedagógicas; y Rodolfo Montoya, en la Sección de Historia de la Educación y Legislación Escolar. En el personal técnico y ayudantes de investigación, casi todos permanecieron con excepción de Elisabeth Kloppenburg, mientras se sumaron ese año las profesoras Eva Mikusinski, Carmen Dagfal y Lila Paez Curioni. El referido personal asistía los cursos de psicología dictados en la Facultad de Ciencias de la Educación, mientras, entre una y dos veces por mes, realizaban reuniones de

discusión y análisis de los trabajos llevados a cabo en la repartición (Anónimo, 1954a, 1954b).

Bajos los auspicios del Instituto, la propuesta de la Escuela de Readaptación fue llevada a cabo y para 1955 concurrían a dicha escuela 75 alumnos, de los cuales parte pertenecían a los institutos dependientes de la Dirección de Menores. Esta población se dividía en tres secciones: a) débiles mentales profundos; b) débiles mentales medios; c) débiles mentales leves. El Instituto de Investigaciones Pedagógicas realizó tareas de asesoramiento, organización y estudio de los problemas del alumnado de la escuela que estaba bajo su dependencia técnica. Los alumnos de dicha escuela fueron seleccionados a partir de los informes de las maestras delegadas, y luego de la realización de exámenes de tipo psicosociológico, médico y pedagógico, que orientaba, más allá de la inscripción del estudiante, su ubicación en la sección correspondiente. Diversos fueron los alumnos que pese a la indicación no pudieron ingresar a la escuela por falta de capacidad del establecimiento debido las exigencias educativas que fijaban un número específico de alumnos en cada grupo para que la enseñanza fuera eficaz, por lo cual ya se proponía, para 1956, la suma de dos secciones y de un aula que contaría con talleres, además de la implementación de un semi-internado, y así sería posible la admisión de 100 alumnos (Anónimo, 1954a).

Figura 33



ciales y pedagógicos. De esta forma quedará organizado un instituto eficaz para obtener el recuperamiento social y personal de los niños insuficientes.

Nota: imagen recuperada de *Anónimo (1954a, p. 266)*.

El Consejo Profesional Escolar, dependiente del instituto, que en 1953 había realizado la tarea de aconsejar a los jóvenes egresados de 6° grado de algunos establecimientos, para 1954, ya había expandido su tarea a todas las escuelas nacionales y provinciales de San Luis y a tres de Villa Mercedes. Se administraron pruebas a más de setecientos jóvenes de ambos sexos, se analizaron informes de los docentes, se aplicaron técnicas y se realizaron las entrevistas personales con cada alumno, durante dos meses y medio. Ese mismo año se empezó a confrontar el consejo indicado y lo dispuesto para cada estudiante a los fines de ajustar la técnica de investigación. La tarea llevada adelante en 1955 permitió obtener más de 1.200 legajos de niños, base sobre la cual el Instituto organizaba un trabajo científico a ser publicado, sobre el siguiente programa: “a) Teoría y práctica de la Orientación Profesional; b) La estructura profesional juvenil; c) Las escuelas profesionales; d) Las tareas orientadoras de las profesiones; e) La selección en San Luis. Otros antecedentes y conclusiones argentinas; f) La política educacional y profesional en la Argentina” (Anónimo, 1954a, p. 266).

Los acuerdos entre la provincia y la universidad a través de la Facultad de Ciencias de la Educación, permitieron que el Instituto, que ocupaba un lugar central en dichos acuerdos, en 1954 ampliara fuertemente la adquisición de libros técnicos

de la especialidad en psicología para su biblioteca, la mayor parte por medio de los fondos del presupuesto concedido por la Provincia, con un acervo que, entre folletos, revistas y libros, superaba los 320 títulos. No obstante la ayuda de la provincia, los fondos del instituto no eran suficientes para la compra de todo el material necesario, por lo cual, a efectos de superar la imposibilidad de adquisición directa, por el alto costo del material técnico, el propio personal del instituto realizaba su confección, lo que incluía equipos de pruebas de Sante de Santis, Porteus, Jaensch, Szondi, entre otros (Anónimo, 1954a).

Para 1956 Plácido Horas seguía frente al Instituto, y el cuarto tomo de los *Anales* no especificaba si las Secciones seguían existiendo o quienes estarían frente a las mismas. Solamente figuraban el director referido y el Personal técnico y Ayudantes de Investigación del Instituto, que, para entonces, contaba con la profesoras Lila Paez Sosa de Curioni, Claribel Morales de Barbenza, Carmen Dagfal, Profa. Eva Mikusinski, Elvira Cioffi, Elena Ossola de Horas, Ibrahim Papaño y la estudiante Carla Sacchi. Por su parte, en el tomo quinto, correspondiente a 1957-1958, Plácido Horas continuaba como director de lo que entonces pasaba a denominarse *Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*. Integraban el mismo cómo personal técnico y ayudantes las profesoras y profesores Lila Emilia P. S. de Curioni, Claribel M. de Barbenza, Carmen Dagfal, Eva Mikusinski, Lidia Pascual de Foucarde, Magdalena Torres de Lucero, Elena Ossola, Carlos C. Guardia, Ibrahim Jofre Papaño y Carla Juana Sacchi (Anónimo, 1955-1956b, 1957-1958b).

Con la reestructuración de la universidad a partir de la ordenanza 25/58 el entonces Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas pasó a la dependencia

directa de la Escuela de Pedagogía y Psicología, una de las cuatro que constituyeron la entonces Facultad de Ciencias. En ese momento se aprovechó para establecer una nueva reglamentación para el instituto que pasó a regir a partir de la resolución 456/59. En tal documento quedaba expuesto:

Art 1°- Son fines del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas: a) Realizar los distintos aspectos de la *investigación Psicopedagógica, Antropológica y Social*, especialmente en el niño y en el adolescente de la región y del país; b) Montar y organizar un gabinete de psicología; c) Estudiar los sistemas educativos para tender a su verificación experimental en el medio cuyano y a su posible aplicación práctica general; d) Recoger y analizar el material histórico, referente al desenvolvimiento de la enseñanza y legislación escolar, atendiendo a tales problemas con especial referencia a la región cuyana y a la República Argentina; e) Considerar los problemas de la orientación profesional y vocacional, a través de sus distintos aspectos y de acuerdo a las necesidades del medio cuyano y nacional; f) Celebrar periódicamente jornadas educativas que abarquen y contemplen todos los sectores de la enseñanza; g) Organizar cursos de perfeccionamiento para maestros, maestros especiales y profesores de ciclo medio; h) Dirigir y/o cooperar en la realización de tesis de los aspirantes al doctorado en Pedagogía o Psicología; i) Establecer una permanente vinculación con otras instituciones culturales argentinas y extranjeras; j) Dirigir y/o cooperar en los cursos de especialización para graduados en cuanto sea de su competencia, y k) Colaborar con los poderes públicos nacional o provincial en la efectución de tareas fijadas o vinculadas a los propósitos

anteriormente señalados, por convenios, acuerdos parciales u otros recursos adecuados. (Anónimo, 1957-1958a, p. 298, los grifos me pertenecen)

En la resolución, constaba que el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas se integraba de cuatro secciones: a) Sección de Investigaciones Psicológicas; b) Pedagógicas; c) de Historia de la Educación y Política y Legislación Escolar; d) Antropología y Sociología de la Educación. Estaba allí idealizado que las mismas podrían constituir en su interior divisiones de investigaciones que representasen una profundización en un problema específico dentro de las mismas. También se esperaba que las secciones estuvieran en constante e íntimo contacto con las cátedras de la escuela de Pedagogía y Psicología. En lo que respecta a la designación y cargos dentro del instituto las directrices se mantuvieron en la misma dirección que fueron propuestas inicialmente en la creación del instituto (Anónimo, 1957-1958a).

En 1959, se renovó el convenio entre el gobierno de la provincia de San Luis y el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (Anónimo, 1957-1958a).

Con ello, se renovaron las tareas a ser prestadas:

a) cooperará, a requerimiento del Consejo de Educación, en el asesoramiento de todo lo relacionado en los *problemas didácticos metodológicos* y de *organización escolar* así como en el estudio de los planes y programas de enseñanza general y particulares; b) cooperará en la organización de *clases homogéneas* en los establecimientos educacionales provinciales, en que ello fuera factible así como en la función de grados diferenciales; c) *producirá diagnóstico y otorgará asistencia psicopedagógica* a los alumnos de las escuelas provinciales *con problemas*

de inadaptación escolar o trastornos en el aprendizaje; d) realizará exámenes y consejos de orientación y capacitación profesional, tanto en el estudio de las aptitudes como en lo referente al ajuste de la personalidad al trabajo; e) organizará y dirigirá, en relación con las autoridades del Consejo Provincial de Educación, el Instituto de Perfeccionamiento del Magisterio; f) cumplirá funciones de diagnóstico, asistencia y asesoramiento psicopedagógico en los pupilos del Consejo Provincial del Menor, tanto individualmente como en relación con sus institutos; g) efectuará tareas de asesoramiento en la enseñanza de niños infradotados en las escuelas de este tipo, creadas o a crearse, dependientes del Consejo Provincial del Menor o del organismo que corresponda; h) colaborará en los problemas de investigación psicológica, promoción de la higiene mental, visitación psiquiátrica y demás asuntos atinentes al funcionamiento del Hospital Psiquiátrico de San Luis de acuerdo a las indicaciones de su Director y las posibilidades del Instituto. (Anónimo, 1957-1958a, pp. 301-302, los grifos me pertenecen)

En contrapartida, el gobierno provincial transfería un monto anual a la Tesorería de la UNC para ser utilizado en las necesidades del Instituto (Anónimo, 1957-1958a).

Observando las tareas planteadas para el instituto, no es posible establecer con seguridad cuáles correspondían a cada sección y por ende cuáles estarían vinculadas específicamente con el campo de la psicología o con los demás campos de saber. Sin embargo, por lo que se observa en forma general en este período, los campos de saber no estaban pensados como totalmente separados, sino más bien

vinculados de forma multi y transdisciplinar, por lo que se puede inferir que lo propuesto en las tareas atravesaba a la psicología de forma directa o indirecta. De tal modo, los problemas didácticos metodológicos y la organización escolar pasaba por los saberes psi, especialmente, si consideramos que pensar las clases homogéneas pasaba por producir diagnóstico y producir asistencia psicopedagógica de alumnos con problemas de inadaptación o trastornos del aprendizaje, tanto como realizar exámenes y consejos de orientación y capacitación profesional en función de las aptitudes y el ajuste de la personalidad al trabajo, tareas en las que la psicología ocupaba un lugar central. Por lo cual, es interesante observar el papel destacado que jugaba la psicología y los saberes psi en la educación para establecer tal homogeneidad. Además, cabe destacar la manera en la cual la psicología ocupaba un rol notorio en la producción de saberes, pues era desde la investigación psicológica, y ello si aparecía expresado literalmente sin ninguna duda, que se pensaba la producción del conocimiento en el Instituto en su vinculación con la provincia. Algo muy significativo, porque si recuperamos la reglamentación para el instituto que pasó a regir a partir de la resolución 456/59 en su Art 1º, sobre los fines del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, en lo referente a los aspectos de la investigación se habla de investigación Psicopedagógica, Antropológica y Social. Es decir, la investigación psicológica ni siquiera estaba citada -pese a haber una sección específica de psicología-, aunque ocupaba un lugar central, Por su parte, la investigación psicopedagógica y antropológica y social no eran rescatadas. Del mismo modo, pese haber una sección de pedagogía, la investigación pedagógica tampoco era rescatada ni en la resolución ni en el convenio con el gobierno, pese a que las tareas solicitadas al Instituto, claramente

se vinculaban con la educación. Ello amerita preguntar si en realidad “Psicopedagogía” no era en realidad puramente psicología y en qué medida la pedagogía no quedaba absorbida por la psicología, especialmente, en la producción de conocimiento e investigación. Esto explica también por qué los criterios de homogeneización no eran pedagógicos sino psicológicos. Finalmente, cabe señalar como la *higiene mental* seguía siendo un tema de relevancia, por lo menos en las relaciones entre saber científico-Estado. Ello resulta significativo cuando habían pasado diez años desde que en el Tercer Congreso de Higiene Mental, reunido en Londres de 1948, el antiguo Comité Internacional de Higiene Mental se había transformado en la Federación Mundial de Salud Mental y en general la salud mental venía desplazando a la higiene mental (Brody, 2004).

En 1959, el Profesor Placido Horas continuó como Director del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. La Dra. Otilia de Montoya, Rodolfo Montoya y Rene Marder pasaron a ocupar los cargos de Jefes de las secciones, y no se brindó información sobre auxiliares y ayudantes (Anónimo, 1959-1961b). De este modo, pese a que en el primer reglamento del Instituto se establecía que su dirección debería rotar por representantes de las diferentes secciones, esto nunca ocurrió y Placido Horas permaneció como director del mismo durante todo el período investigado. Ello también demuestra el lugar central que la propia psicología ocupaba en el referido instituto por medio de su figura.

En relación con el nuevo plan de estudio de la Facultad de Ciencias establecido por la Ordenanza 13/66, se dio una reestructuración del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, por medio de la resolución 11/66, ocurriendo allí la fundación de cuatro entes, todos ellos dependientes de la Escuela de

Pedagogía y Psicología: 1) de Investigaciones Psicológicas, siendo Placido Horas sustituido y quedando en la dirección la Lic. Eva Mikusinski; 2) de Investigaciones Pedagógicas, dirigido por Rodolfo Montoya; 3) del Servicio de Orientación Vocacional, bajo la dirección de Pedro Mazuela; y 4) el Centro de Documentación.

En relación con los fines de los mencionados Institutos, cabe mencionar: 1) de Investigaciones Psicológicas: “a) Montar y organizar un gabinete de psicología en estrecha vinculación con las cátedras de la Facultad. b) Facilitar sus instalaciones para preparar tesis de Doctorado en la especialidad” (Anónimo, 1962-1965a, pp. 323-324); 2) de Investigaciones Pedagógicas: “a) Efectuar investigaciones educacionales. b) Facilitar sus instalaciones para la preparación de tesis de doctorado en la especialidad” (Anónimo, 1962-1965a, p. 324); 3) Centro de documentación: “a) La realización de tareas de fichaje, evaluación, estadística, sistematización, catalogación, archivo, difusión e intercambio de documentos e investigaciones. b) La organización de un servicio de medios audiovisuales, que comprenda también discoteca, filmoteca, etc. y la realización de exposiciones de los mismos. c) La proyección de su quehacer al medio ciudadano (provincial. Nacional e internacional)” (Anónimo, 1962-1965a, p. 324); Servicio de Orientación Vocacional: “a) Atender a los alumnos o personas que soliciten el Servicio de Orientación Vocacional. b) Realizar investigaciones relacionadas con el cumplimiento de la función específica en el inciso anterior. c) Realizar una labor de difusión y promoción de los servicios de Orientación Vocacional en otros centros educacionales” (Anónimo, 1962-1965a, p. 324). Además:

Art. 6°- Son funciones de cada uno de los organismos antes citados, en su ámbito propio: a) Establecer una permanente vinculación con otras

instituciones similares argentinas y extranjeras. b) Colaborar con los poderes públicos nacional y/o provincial en la efectucción de tareas fijadas o vinculadas a los propósitos señalados por convenios, acuerdos parciales u otros recursos adecuados, siempre que dichas tareas encuadren en los fines antes señalados para cada organismo, y que aquellos poderes proporcionen los medios necesarios para su realización. (Anónimo, 1962-1965a, p. 324)

Por tal disposición, se decidió también la modificación del plan de ediciones de los *Anales*, por lo cual se pasaría a editar uno por cada de los institutos mencionados. De esa manera, el tomo 7 de los *Anales* venía a resultar el último de la serie. Sin embargo, ese proyecto finalmente no se realizaría y solamente se publicó en 1972 un único volumen de la *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, que pretendía dar continuidad a los *Anales* (Anónimo, 1962-1965b, 1972).

6.5. *Creación de la Dirección de Psicología Educativa y de Orientación Profesional*

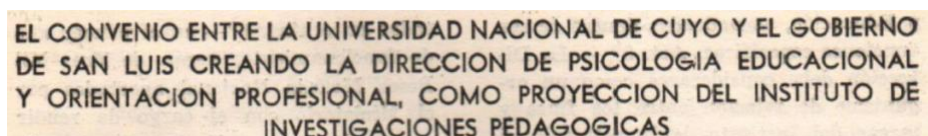
La orientación profesional adquiriría tanta importancia para el período acá estudiado que llegó a alcanzar rango constitucional, por medio de la reforma de 1949, que consagraba los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y de la cultura (Klappenbach, 2006a). También cabe destacar, como lo vimos anteriormente, que la Orientación Profesional *fue* tratada tanto en el Segundo Plan Quinquenal de la Nación, como en el Plan Quinquenal de la Provincia. Sin embargo, cabe aclarar que la Orientación Profesional en San Luis aparecía vinculada estrechamente con el campo de la educación y no tanto en el campo del trabajo como ocurriría en Tucumán, aun cuando estos campos estuvieran

emparentados, como ya lo señalaba el historiador de la psicología Hugo Klappenbach (2011).

En ese contexto, la Universidad Nacional de Cuyo y el Gobierno de la Provincia de San Luis establecieron un convenio por tres años y prorrogable, por intermedio de la Facultad de Ciencias de la Educación, y crearon la *Dirección de Psicología Educativa y de Orientación Profesional* vinculada al *Instituto de Investigaciones Pedagógicas*, iniciativa que respondía al interés de afirmar y expandir las tareas del Instituto. Tal convenio fue firmado el 1° de octubre de 1952, por Víctor W. Endeiza, gobernador de la Provincia, Juan C. Ponce, Ministro de Previsión Social, Ireneo Fernando Cruz, rector de la Universidad, y Humberto M. Lucero, delegado interventor en la Facultad de Ciencias de la Educación (Anónimo, 1952-1953a).

Podemos observar en las figuras 34 y 35, que la referida dirección aparece citada con dos nombres distintos, como: Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional y como Dirección de Asesoramiento Didáctico y Psicología Educativa, no quedando claro el motivo de tal ocurrencia. No obstante, el nombre definitivo terminó siendo: Dirección de Psicología Educativa y Orientación profesional.

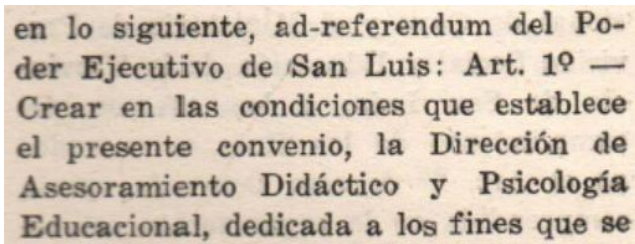
Figura 34



EL CONVENIO ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO Y EL GOBIERNO DE SAN LUIS CREANDO LA DIRECCION DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL Y ORIENTACION PROFESIONAL, COMO PROYECCION DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1952-1953a, p. 273).

Figura 35



en lo siguiente, ad-referendum del Poder Ejecutivo de San Luis: Art. 1º — Crear en las condiciones que establece el presente convenio, la Dirección de Asesoramiento Didáctico y Psicología Educativa, dedicada a los fines que se

Nota: imagen recuperada de *Anónimo (1952-1953a, p. 273)*.

Los fines y funciones de tal Dirección serían:

- a) Asesoramiento en la enseñanza de niños infradotados en las escuelas de readaptación;
- b) Orientación para la organización de clases homogéneas en los establecimientos en que ellos fuera factible;
- c) Diagnóstico y asistencia psicopedagógica de los pupilos dependientes de la Dirección de Menores;
- d) Diagnóstico y asistencia psicopedagógica de los niños con problemas de inadaptación escolar o trastornos en el aprendizaje;
- e) Exámenes y consejos de orientación y capacitación profesional tanto en el estudio de las aptitudes como en los referentes al ajuste de la personalidad al trabajo;
- f) Examinar cuando la Dirección de Cultura del Ministerio lo solicite, psicotécnicamente a los aspirantes a becas ofrecidas por la Provincia, e informar en consecuencia;
- g) Crear, ensayar y adaptar el instrumental técnico necesario al cumplimiento de las funciones expertas;
- h) Promover y orientar la historia psicopedagógica de los alumnos;
- i) Formar el personal técnico especializado en las tareas antedichas;
- j) Realizar cursillos, disertaciones y toda índole de difusión con referencia al fin y funciones de la Dirección, y en especial a la pedagogía familiar;
- k) Organizar los equipos volantes de trabajo, para cumplir esas funciones en el interior de la Provincia;
- l) Cumplir todo trabajo

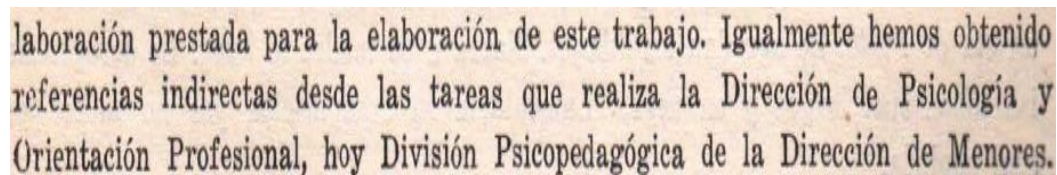
o comisión que le encargue el Asesor Técnico de Educación o el Ministro de Prevención Social y Educación, encuadradas dentro de sus funciones específicas. (Anónimo, 1952-1953a, pp. 273-274)

Es posible observar que las funciones de dicha dirección no distaban de las que ya estaban planteadas para ser ejecutadas por el Instituto, y claramente respondían a demandas especialmente vinculadas con el campo de la Educación y aprendizaje. Motivo por el cual, tampoco llama la atención que fuera designado como Director de la Dirección el mismo del Instituto, es decir, el Profesor Plácido Horas. Entre el momento de las firmas hasta la publicación del segundo tomo de los *Anales*, la Dirección ya había realizado actividades en casi todas las tareas previstas. Entre ellas, homogeneización de alumnos de primer grado inferior, cooperación con la Comisión de Planes y Programas, estudios de organización de la futura Escuela de Readaptación, exámenes psicopedagógicos y sociales de los infantes de la Dirección de Menores, estudios de niños con problemas de conducta de escuelas comunes y consejos de orientación profesional a los egresados de las escuelas primarias. El 21 de agosto de 1953, se creó el Departamento de Readaptación bajo dependencia de la Dirección (Anónimo, 1952-1953a).

En 1954 la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional cambió su nombre por División Psicopedagógica de la Dirección de Menores (ver figuras 36 y 37). Los estudios de los niños con problemas de conducta eran realizados por las maestras delegadas de la referida división, y hasta este año había abarcado a 60 niños, que en algunos casos fueron inscriptos en la escuela de Readaptación. Los estudios realizados cumplían una doble función, la pragmática y la aplicada, que correspondía a realizar los diagnósticos y las posteriores

orientaciones de cada caso, y componer una base de datos y repositorio para el desarrollo de conocimientos científicos. Estos estudios eran realizados de forma sistemática principalmente con los niños de las casas Hogar del Niño, el Buen Pastor y la Colonia Hogar, que estaban bajo egida de la Dirección de Menores (Anónimo, 1954a).

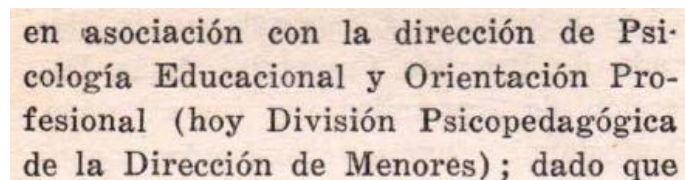
Figura 36



laboración prestada para la elaboración de este trabajo. Igualmente hemos obtenido referencias indirectas desde las tareas que realiza la Dirección de Psicología y Orientación Profesional, hoy División Psicopedagógica de la Dirección de Menores.

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1954a, p. 211).

Figura 37



en asociación con la dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional (hoy División Psicopedagógica de la Dirección de Menores); dado que

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1954a, p. 265).

La propuesta de homogeneización de los grados fue una de las tareas ampliadas en 1955³, en los establecimientos de San Luis, y en conformidad con los resultados de las pruebas aplicadas a 800 niños, los inscriptos en el 1° grado inferior

³ Existen eventos de años posteriores al año de la cita, porque si bien el tomo III de los *Anales* se editó como correspondiente a 1954, en realidad fue publicado en el mes de abril de 1956.

fueron reubicados en diversas secciones según su nivel de madurez, y también se ofrecían pronósticos sobre su aprovechamiento. Por medio de diversas reuniones con las docentes se daban los seguimientos, con explicaciones sobre el sentido de tal labor y sus proyecciones pedagógicas. Además, los resultados de las pruebas eran remitidos al Honorable Consejo e Inspección Seccional, afianzando la vinculación de dichas instituciones (Anónimo, 1954a).

Figura 38

Niñas y jóvenes en la puerta de un hogar de huérfanos 1935.



Nota: imágenes recuperadas del Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina (s/f).

6.6. Creación de la Escuela de Readaptación y su organización

Se venía pensando en una escuela de readaptación desde principios de la década de 1950, cuando el *Instituto de Investigaciones Pedagógicas* realizaba la selección empírica por los maestros en el aula para seleccionar a los alumnos que

iban a ser derivados a la escuela de rehabilitación. Pero el proyecto tropezó con algunos inconvenientes:

a) reconocimiento tardío de la deficiencia, porque ciertas dificultades escolares, de adecuación social, etc., suelen ser consideradas sin importancia por el maestro y aceptadas después de varios años de aprendizaje fallido; b) interpretación errónea de los casos que por su turbulencia o espectacularidad suelen ser perturbadores de la disciplina escolar, pero que en realidad entrañan un problema pedagógico que debe ser resuelto por la escuela común. (Ossola, 1957-1958, p. 253)

El *Instituto de Investigaciones Pedagógicas* empezó a ofrecer, entonces, en 1952, un curso de Especialización para Maestras “jardineras” (Anónimo, 1952-1953a). Estos cursos de perfeccionamiento pretendían formar personal calificado para homogeneizar a la educación, separando a los niños con trastorno de conducta y/o de aprendizaje, para reubicarlos en la escuela de readaptación. Para 1954, sus primeras clases ya se habían graduado (Anónimo, 1952-1953a). Cobró cada vez más protagonismo en el campo de la educación el saber de la psicología, y en 1955, bajo la dependencia técnica del Instituto, la propuesta de la Escuela de Readaptación se concretizó y para 1956 ya se preveía sumar secciones e implementar un semi-internado (Anónimo, 1954a).

Las maestras delegadas habían sido seleccionadas con el fin de obviar los inconvenientes derivados de la defectuosa elección, por lo cual el Instituto pidió el nombramiento, en cada escuela, de una maestra, a quien se le delegara la misión del control de los candidatos antes de proponerlos para el estudio psicopedagógico. Las

maestras elegidas recibieron instrucciones precisas, a través de conferencias y seminarios, para detectar rasgos psicofísicos expresivos de perturbaciones pasibles de un análisis más profundo por personal especializado. Las mismas debían enviar al Instituto el primer informe del niño con la contestación de los siguientes 30 elementos de juicio:

- 1) Nombre y apellido. 2) Fecha de nacimiento. 3) Nombre del padre. 4) Nombre de la madre. 5) Domicilio. 6) Escuela (número y nombre). 7) Grado (división y turno). 8) ¿Ha repetido el curso? 9) ¿Cuántas veces? 10) ¿Por qué motivos? 11) ¿Tiene usted conocimiento de si ha repetido otros cursos en otras escuelas? Informes de cuáles y cuántos. 12) ¿Qué información general sobre antecedentes escolares puede dar del niño? 13) ¿Tiene dificultades para leer y/o escribir? Detalle en general las dificultades, productos de su observación. 14) ¿Tiene defectos de lenguaje? ¿Cuáles? Enumere algunos. 15) ¿Tiene dificultades en aritmética?, ¿enumeración?, ¿cálculo?, ¿En cuánto está atrasado frente al promedio de su grado?, ¿en cuentas?, etc. 16) ¿Pone interés o atención en aprender? 17) ¿Qué conocimientos asimila y aprovecha mejor? 18) ¿Olvida rápido lo aprendido? 19) ¿Es sumamente lento para aprender? 20) ¿Tiene lagunas en su aprendizaje? 21) Describa su conducta en clase. 22) Describa su conducta en el juego. 23) Describa su conducta con los compañeros. 24) Informe sobre la conducta del niño en la casa. 25) ¿Le ha llamado-la atención algún comportamiento excepcional, sea o no reiterado? 26) ¿Tiene tics? 27) ¿Ofrece algunas dificultades, falta de destreza, etc., en su caminar, en su postura, en el uso de sus manos? 28) ¿Conoce, usted el estado de salud del

niño y puede citar algunas de las enfermedades que tiene o haya tenido? 29) ¿Los padres (el padre o la madre) demuestran interés o son indiferentes a la marcha escolar del niño? 30) ¿Cómo tratan a este niño sus compañeros? ¿Lo protegen? ¿Se burlan? No se relacionan con él (con el mayor detalle posible). (Ossola, 1957-1958, pp. 253-254)

Esta sistematización produjo la selección más precoz y precisa de los infantes, quedando prácticamente reducida al mínimo la recepción de niños mayores de 12 años. Este hecho era considerado importantísimo, ya que a esta edad era entendida como un momento crítico para la tarea educativa, en la medida que, a partir de los 12 años de edad del infante, la educación se encontraría con los obstáculos provocados por hábitos cristalizados. En palabras de Ossola (1957-1958) no lograr esta selección anterior a esta edad implicaría “la pérdida de los períodos adecuados y ‘sensibles’ (Montessori) para la vehiculización de tendencias intelectuales y afectivo sociales y junto a ello la imposibilidad de recibir las experiencias, que hechas en la época precisa y con la mediación de personas significativas para el infante son fecundas para el encuadre personal y social futuro del sujeto” (p. 244).

Además de la referida selección, por la cual llegaban la mayor parte de los alumnos, también llegaban por los consultorios pediátricos locales y por el Centro Sanitario. Los alumnos eran caracterizados por poseer cocientes intelectuales que oscilaban entre 50 y 75-80, considerados educables en cierta medida, pero sin posibilidades de cumplir los programas de las escuelas comunes. Por lo cual, cumplirían el ciclo completo de escolaridad en ese establecimiento para seguir en las prácticas agrícolas o de taller, economía doméstica, costura, etc., hasta que se

los pudiera ubicar en trabajos extraescolares en consonancia con sus características y aprendizajes (Ossola, 1957-1958).

La organización de las clases había tomado como ejemplo el trabajo realizado en la Escuela de Recuperación Psíquica de Montevideo (Uruguay), pero manteniendo las fichas psicológicas, pedagógicas y sociales. El trabajo en el aula se realizaba según el horario, los planes individuales de trabajo y las tareas organizadas para el grupo y los subgrupos, que eran los más homogéneos que se hubiera podido constituir. La base de todo el trabajo de planes y organización estaba en los legajos personales de los alumnos. Cada legajo constaba de los siguientes datos:

- 1) Antecedentes familiares y datos sobre el ambiente hogareño: a) recabados por el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas a través de la visita domiciliaria y entrevista con la madre; visita al hogar y conversaciones de la maestra con los padres, que suple, con lo anterior, las tareas a cargo de una inexistente visitadora social.
- 2) Examen e informes médicos: a) pediátrico; b) psiquiátrico.
- 3) Examen psicológico, realizado en el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas y que comprende: a) examen mediante test de nivel mental: Terman Merrill, Goodenough y Weschler infantil visomotor de Bender; motricidad: Otzeretzki; problemas afectivos y capacidad expresivas fábulas de Duss y dibujo libre; capacidad de establecer relaciones abstractas: Raven; b) observaciones en el juego; c) entrevista con el niño; d) comprobación de conocimientos escolares; e) nivel afectivo social.
- 4) Conclusión general y consejo psicopedagógico (ofrecido por el mismo Instituto) luego del análisis cuantitativo y cualitativo de cada test, de

la consideración global de los mismos y de las correlaciones entre las diferentes pruebas con miras al análisis y comprensión psicológica del sujeto. 5) Clasificaciones obtenidas desde que concurre a la escuela. 6) Informe cuatrimestral de la maestra que comprende: a) aptitudes intelectuales; b) mejoras verbales y observaciones en lenguaje; c) observaciones en aritmética; d) pruebas de rendimiento; e) observaciones del comportamiento social; f) apreciaciones del juego; g) observaciones diarias; h) intereses y Rendimiento práctico manual. 7) Informe del maestro de taller o labores. 8) Informe del maestro de grado. 9) Informe del maestro de música. 10) Informe del maestro de gimnasia 11) Planes cuatrimestrales y mensuales. 12) Planilla de medicamentos. 13) Observaciones en dibujo y actividades expresivas. (Ossola, 1957-1958)

La escuela de readaptación era frecuentada en el período por aproximadamente 70 niños distribuidos según una integración de los niveles: intelectual, socio afectivo y de educabilidad, en secciones de 10 a 15 alumnos, para que la enseñanza tomara en cuenta lineamientos individuales. La enseñanza se cumplía en dos ciclos: a) Preescolar: que en el momento estaba desarrollado en la sección maduración. b) Primario: que reunía a los niños de 4 y 5 años de edad mental y de 6 a 9 años de edad cronológica. Por otro lado, los de niños que presentaban mayor edad cronológica e igual edad mental concurrían a otras secciones, en las que se respetaba en el plan individual el bajo nivel general y el profundo déficit intelectual, pero en los que se permitía la convivencia con niños mayores para promover un desarrollo afectivo y social acorde con su edad (Ossola, 1957-1958).

El ciclo primario se desarrollaba en seis secciones, cada una de las cuales constituía la unidad de trabajo, y en donde el período de permanencia variaba para cada niño, según fuera su ritmo de maduración y aprendizaje. La promoción de una sección a otra se realizaba por medio de técnicas objetivas, mixtas, pruebas informales y apreciaciones directas del maestro. La promoción se daba en el momento en que alguno de los niveles lo exigía y cuando ello beneficiaba el desarrollo del niño, en conformidad con el plan individual que la maestra confeccionaba (Ossola, 1957-1958).

Las secciones eran compuestas del siguiente modo: la primera sección A, por los promovidos desde la sección maduración y a los ingresados con edad mental entre 6 y 7 años y una edad cronológica entre 8 y 10 años; primera sección B, por promovidos de la sección A y recién ingresados con edad mental entre 6 y 7 años y una edad cronológica entre 9 y 12 años; primera sección C, por promovidos de la sección B y recién ingresados con edad mental entre 7 y 8 años y una edad cronológica entre 9 y 13 años; primera sección D, por promovidos de la sección C y recién ingresados con edad mental entre 7 y 8 años y una edad cronológica entre 10 y 14 años; segunda sección A, por los niños que tienen edad mental entre 8 y 9 años y entre 11 y 15 años de edad cronológica. Además, existía en la escuela la sección nivelación, a la que concurrían niños con C. I. superiores a 80, en la cual la enseñanza tendía a superar las dificultades en lectura, escritura o aritmética con el fin de permitirles el reingreso a la escuela común, por lo cual, se los preparaba de acuerdo a los programas comunes. La distribución, en secciones según los índices cronológicos e intelectuales, quedaba supeditada a otros factores (madurez social y

afectiva), por lo cual la consideración de las aptitudes no era aislada, sino ubicada en el conjunto de cualidades-mentales (Ossola, 1957-1958).

Las diversas técnicas implementadas en la escuela procuraban lo siguiente: recuperar, desenvolver, vivificar, utilizar y valorizar todo lo que quedara de normal y sano con miras a un desarrollo lo más equilibrado posible y a una futura integración en la vida social. A los que integraban la escuela, a partir de la asistencia médico psicológica, a unos se les ofrecía labor de habituación y tareas de pretaller cuando el pronóstico era negativo para su progreso escolar propiamente dicho. Por su parte, a otros se aspiraba a la superación de problemas de personalidad generadores de inadaptación al grupo y del bajo rendimiento escolar (Ossola, 1957-1958).

Los contenidos de enseñanza eran pensados de acuerdo con las características del alumno y las exigencias de la vida colectiva en la sociedad en la cual se desarrollaban y que los iba a recibir si eran profesionalmente capaces o que los iba a proteger si son semi-independientes o dependientes. Por ello, el aprendizaje se dirigía hacia al desempeño de un oficio, donde la motricidad debía ser desarrollada al máximo para el trabajo manual que asegurara al deficiente un puesto en la sociedad. En la medida que se entendiera que el límite era que no alcanzaban la capacidad de abstracción y su conocimiento queda ceñido a lo sensible. Los alumnos eran considerados desde lo utilitario e interesaba su valor de productividad, por lo cual la enseñanza trataba de formar automatismos y reflejos condicionados que le permitieran ganarse el sustento. Para ello, eran de gran importancia las tareas psicomotrices rítmicas en las primeras secciones y las de taller, gimnasia y horticultura en las últimas. Aunque se enseñaba vocabulario y

aritmética, algunos leían y escribían con gran dificultad, mientras otros lo hacían con fluidez y usaban las cuatro operaciones aritméticas para cálculos de uso corriente. Aun respondiendo a la lógica de su inserción social se les enseñaba la utilización del dinero y la administración del presupuesto familiar. Además, aquellos que habiendo terminado el ciclo escolar necesitaban aún de las prácticas profesionales, continuaban con ellas hasta que pudieran ser ubicados en trabajos extraescolares o bien quedaran como obreros del taller, de la huerta, o de la cocina escolar (Ossola, 1957-1958).

En ese sentido, Ossola (1957-1958), definía a la Pedagogía como una ciencia que tenía vigor para cualquier tipo de educación, ya fuera para sujetos normales o para niños deficitarios. Por tal razón, educar consistía en permitir el desarrollo de las capacidades humanas y promover la toma de conciencia, lo que se hacía posible por medio de un conjunto de condiciones intelectuales, sociales y morales. Tanto en el niño sano como en el enfermo se cumple el desarrollo como permanente interacción de maduración y aprendizaje. A través del mismo, se iban elaborando perfecciones somáticas y espirituales que modelaban su naturaleza en una personalidad acabada, cuando se alcanzaba el equilibrio personal y la trascendencia del ser, en la comunidad, en el amor y hacia Dios. En sus palabras:

Muchas ocasiones a pequeños y mayores alumnos como catarsis de situaciones conflictivas no resueltas [...] La escuela imparte un limitado conjunto de conocimientos y centra su interés en proporcionar al alumno criterios de valoración: *religiosos, morales, intelectuales, estéticos, patrióticos, económicos, que son orientadores de su conducta*. Mucha parte de la ejercitación se dedica a la adquisición de hábitos: *de trabajo, de*

cooperación, de tolerancia, de orden, de respeto, de aseo, de regularidad, de reflexión. (Ossola, 1957-1958, p. 243, el subrayado me pertenece)

Cabe observar en este punto cuáles eran los criterios de valoración que guiaban el accionar de la psicología y de la educación para la atención de estos niños. Asimismo, como permanecían presente lo religioso, lo patriótico, el orden, la moral y el aseo, muy presentes en períodos anteriores de la historia de la psicología, y emergían lo económico, la tolerancia y el trabajo que dialogaban en cierta medida con la doctrina justicialista y con el contexto mundial de posguerra, donde cobró centralidad la preocupación especial por estos valores.

Ossola (1957-1958) seguía su reflexión, y fundamentaba acerca de la importancia de la superación en el plano teórico de la controversia: herencia-ambiente en el sentido de la exclusividad de uno. Además, consideraba también que, por un lado, la pedagogía progresaba en su tenaz esfuerzo de individualizar la enseñanza, pero si se la usaba aisladamente la individualización del trabajo escolar no cumplía las exigencias educativas. Por otro lado, era necesario al mismo tiempo asegurar la formación social y el trabajo en grupo. Sobre esa fundamentación, expresaba que los objetivos propios de la escuela, presentes en el plan educativo general y explicitados en el plan individual de cada niño, eran:

- 1) Asegurar el cuidado biológico del niño.
- 2) Educar en forma individualizada, de acuerdo a las capacidades, al ritmo y a los intereses del niño.
- 3) Propender al equilibrio personal.
- 4) Introducirlo en la cultura mediante el dominio del lenguaje y del trabajo en la comunidad.
- 5) Educar de acuerdo a las exigencias y valores económicos, sociales y culturales del

ambiente. 6) Educar para la convivencia por la realización de experiencias sociales. 7) Formar la personalidad moral. (Ossola, 1957-1958, p. 242)

Estos objetivos estaban pensados desde la tarea de desarrollar el ajuste social de los alumnos de la escuela, por lo cual:

Toda tarea de ajuste social supone como empresa previa por parte del educador, la comprensión de la noción del mundo que tienen los deficitarios, desde cuyas premisas se realiza *la adaptación a nuestro mundo*, que significa también capacidad de comprensión y de *posibilidad de vida en él*. Esto le significa esfuerzo, para -el que debe estar capacitado, control de su propia expresión que es autodomínio que le permitirá la adaptación social armónica. (Ossola, 1957-1958, p. 242, el subrayado me pertenece)

Cabe observar, que en este párrafo expresado por la autora se explicitaba claramente el pensamiento de la época sobre los que se desviaban de la norma. El mundo era “nuestro”-de los normales-, y los que se desviaban de la norma que antes había, en el occidente, pasado por procesos de exclusión, marginalización, en muchos casos abandonados a la propia suerte, hasta el exterminio; ahora pasaban por un proceso de avance en ganar espacios y miradas, pero siempre y cuando, fuera para normalizarlos, adaptarlos y tornarlos útiles a la sociedad, esta era la “posibilidad de vida” en “nuestro mundo”. Allí ocupaba un rol central tanto la educación cuanto la psicología.

Para tal proceso de normalización los profesionales se guiaban por la psicología evolutiva, sin olvidar las peculiares condiciones intelectuales del débil mental, por lo cual la escuela buscaba graduar la entrega de contenidos educativos, por medio de técnicas y procedimientos didácticos que a través de mucho tiempo y

del adiestramiento aspiraba a la educación por la autonomía del educando, aunque llegue a lograrlo en pocos casos y en épocas tardías de la vida. El adiestramiento que como en todo niño, y con las diferencias de cada caso, en los deficientes es antes bien que una mecanización de actos repetidos, la implantación de reglas por vía de participación afectiva, pero las actividades intelectuales superiores eran diferentes que en el normal por la insuficiencia de los procesos de excitación y por déficit verbal. Para pensar sobre estos fenómenos y la enseñanza de los niños Ossola (1957-1958), recuperaba a Luria, Binet, Dewey, Montessori, Condillac, Pestalozzi, Decroly y Preyer, desde una perspectiva crítica e integradora de sus aportes.

En función de sus reflexiones sobre las características específicas de los niños de las escuelas y de su demanda especial de enseñanza, Ossola (1957-1958) destacaba la importancia y necesidad de que el maestro especial tuviera una fuerte preparación psicológica y pedagógica. Psicológica porque necesitaba el profundo conocimiento del alumnado y la discriminación de las diferencias personales, en la medida que, no se le puede enseñar lo que se quiera, sino lo que está de acuerdo con la dotación natural del sujeto, cuya plasticidad o rigidez es necesario tomar en cuenta en relación con las reacciones afectivas. Por otro lado, el maestro de la escuela debía estar preparado con solidez pedagógica y resolver el problema de cada niño de acuerdo a la aparición, presentación y desenvolvimiento, en condiciones definidas, eligiendo para cada caso el método y los procedimientos didácticos adecuados.

Para toda esta labor la escuela contaba con diversas actividades que eran valoradas de distintas formas y entendidas con diferentes objetivos. Una de ellas

era el juego, que era entendido como la actividad angular durante la niñez donde el niño puede expresarse libremente. Por su parte, para los que llegaban con edades cronológicas avanzadas esta actividad fue sustituida por el trabajo. Otra de las actividades era el dibujo, que desde la mirada de los profesionales era visto mucho más desde la perspectiva psicológica, por lo cual, se lo destacaba como fundamental en diferentes momentos de la etapa diagnóstica, porque ofrecía elementos de juicio que se integraban con los recogidos por otros caminos. En manos de las maestras por vía del grafismo, donde era un instrumento permanente para controlar el nivel de desarrollo y seguir el ritmo del desarrollo psíquico general. “La evolución de la imagen del propio yo puede, estudiarse a través de la representación que el niño hace de la figura humana.” (Ossola, 1957-1958, p. 251). Aunque destacaba algunas cuestiones de aprendizaje referentes al dibujo, el mismo servía de análisis para determinar niveles que se aproximaban más a un diagnóstico clínico que de un parecer pedagógico, como queda expresado en el siguiente párrafo:

El uso del dibujo según modelo y el dibujo libre [permiten] controlar la capacidad de aprendizaje y el valor de la guía en la modificación de los modelos gráficos espontáneos [...] La maestra que tiene a su cargo esta tarea realiza por escrito después de cada sesión las observaciones individuales que se agregan al legajo personal y que abarcan los aspectos siguientes: nivel gráfico, modalidad de la tarea, conducción efectuada, tipo de recepción o reacción por parte del niño, conducta, significación del contenido, valoración de los colores usados en relación a los anteriormente preferidos, capacidad de crítica, conclusiones y sugerencias con referencia al plan educacional de cada niño. (Ossola, 1957-1958, p. 251)

Al dibujo se sumaba también la pintura y el modelado que permitían el desenvolvimiento de formas de pensamiento no verbales que respondían a la necesidad del niño de representarse las cosas y solía ser un camino de acceso cómodo y seguro hacia el pensamiento verbal y abstracto. El modelado con arcilla era realizado por un grupo de 8-9 niños durante 3 veces semanales y era percibida como una actividad capaz de permitir al niño frustrado o inestable liberar tensiones. Estas actividades promovían el aumento de la confianza de los niños por la experiencia de la realización de una obra, como producto de un esfuerzo enteramente personal (Ossola, 1957-1958). A su vez, también se reconocía su valor terapéutico además del diagnóstico, pero aun así desde una mirada psicológica.

La música era otra de las actividades propuestas por la escuela, ya que cumplía dos objetivos:

a) se la utiliza como estimulante en el aprendizaje de conocimientos y destrezas; b) se le da sentido recreativo. Ambos usos responden a fines específicos: formar el gusto estético, ayudar al desenvolvimiento mental, crear hábitos de orden, propender a la relación social ajustada mediante el desarrollo de un espíritu cordial y expansivo y dotándolos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse con mejores posibilidades en el medio ambiente en que les ha tocado vivir, desarrollar reacciones psicomotrices, ofrecerle elementos que les sirvan en los momentos de ocio. (Ossola, 1957-1958, p. 252)

También había actividades de gimnasia que se realizaban con y sin la música, con ejercicios especiales para expansión torácica, fuerza y destreza, además de prácticas de psicomotricidad que tenían un lugar en el horario de la sección

maduración y las dos primeras escolares. Algunos niños individualmente o en grupos pequeños recibían clases de gimnasia correctiva. También existían ejercicios para habilidad manual, para la integración de precisión, rapidez y fuerza muscular; para la superación de los defectos de la palabra se presentaba en relación con la música y se contaba con una maestra especializada en foniatría.

Además de todas las actividades señaladas, la escuela contaba con actividades prácticas pre profesionales, desde la consideración de que la educación deficitaria debía orientarse hacia las actividades práctico-manuales, que abrían perspectivas inmediatas para la orientación profesional de los alumnos. Una de las actividades de mayor porvenir eran los trabajos de jardín y huerta, con el terreno escolar dividido, el primero dirigido por una maestra entendida en el cultivo de flores, y el segundo bajo la supervisión de un maestro con profundos conocimientos del cultivo de la tierra, y un agricultor que ayudaba a los niños y continuaba aquellos trabajos que merecían una atención ininterrumpida. Con el proyecto de enviar a la venta las flores y formar una cooperativa entre los alumnos que se ocupaban del cuidado de las plantas.

Otra de las actividades pre profesionales era la carpintería que tenía planes modestos, pues dependía de las posibilidades de venta de lo producido para tener presupuesto para su desarrollo. Allí se realizaban juguetes con elementos prefabricados para los alumnos con más dificultades y aquellos con necesidad de ver pronto la obra terminada; banquillos y mesas para los que estaban más capacitados, asimismo se realizaban arreglos de muebles escolares. Lo producido era vendido y con ello se remuneraba a los niños, enseñándoles la administración del dinero propio, para adquirir ropas y regalos. Asimismo, había actividades de

costura a mano, el zurcido y bordado de distintos tipos, las cuales también representaban una buena entrada monetaria. Otros trabajos estaban pensados desde la costura a máquina, lavado, limpieza de ropa y planchado, pero no se llevaban a cabo por falta de instrumentos y local apropiado. Las actividades estaban graduadas y separadas según los grupos de alumnos divididos por sexo, edades, destrezas y aspiraciones. Las actividades pre profesionales eran una vía de unión con la familia por la que se realizaba una tarea psicopedagógica (Ossola, 1957-1958).

Ossola (1957-1958) señalaba que en un número significativo de casos las familias de estos infantes se caracterizaba por pertenecer a un ambiente carenciado en lo moral, económico y afectivo. Ello implicaba condiciones que hablaban de posible herencia alcohólica u otras taras; embarazos no controlados; partos sin atención adecuada; y falta de las perspectivas de atención a las necesidades higiénica, alimenticia y de vestimenta del recién nacido. Ese cuadro se correspondía con la realidad de que la Provincia de San Luis era una de las que mostraba índices más elevados de mortalidad infantil dentro del país. La autora, resaltaba la gran cantidad de madres solteras y las consecuencias psicológicas de los niños que eran separados del vínculo materno. Este escenario influía en la posibilidad de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivo por el cual, se señalaba entre los profesionales la imperiosa necesidad de ser considerado el cuadro socio familiar en la multiplicidad de sus aspectos si se aspiraba al anhelado mejoramiento social.

Ossola (1957-1958) describía en relación con la comprensión de los padres de la problemática de los niños de la escuela:

los padres de los niños de la Escuela de Readaptación se nuclean en especial alrededor de 4 tipos en gradación descendente en importancia numérica: a) rechazo del problema por incompreensión del mismo. Encuentran la causa de los fracasos escolares del hijo en la incapacidad didáctica del maestro o de la escuela; b) indiferencia; afirman que el niño es por ahora jugueteón y callejero y que mejorará en su rendimiento y conducta con el tiempo, en cuanto logre liberarse de las malas compañías de la calle y escuela; c) pesimistas; juzgan vanos todos los esfuerzos por cuanto la naturaleza es para ellos inmodificable; d) ansiosos; están a la búsqueda constante e indefinida del especialista y del maestro que aunando diagnóstico y tratamiento médico pedagógico lleven al niño a la normalidad. Este aspecto del problema familiar apunta a la higiene mental, categoría científica que merece el concurso médico, psiquiátrico, psicológico y social. (p. 246)

En tal sentido, estuvo presente, aunque en baja proporción, resistencias en aceptar que sus hijos fueran a la escuela de readaptación, lo que en cierta medida respondía a la imagen que esta escuela tenía en el imaginario social, ya que por su especialidad aludía al estado deficitario de los concurrentes. La escuela de readaptación sufría el desprestigio incluso de los propios maestros de escuela común. Algunas amenazas proferidas irreflexivamente y con gran carga de prejuicios hacían aparecer a la escuela de readaptación como el lugar de castigo, en donde el niño perezoso o indisciplinado debía compartir sus horas con “locos o idiotas”. Esto tuvo que ser trabajado para que decrecieran los prejuicios hacia dicha escuela disminuyendo resistencias para el ingreso a la misma y hacia sus integrantes.

6.7. Creación del Departamento de Orientación Vocacional

En el 10 de marzo de 1958 se creó el Departamento de Orientación Vocacional, por medio de la Ordenanza 33/58, quedando dependiente del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Una iniciativa que se había dado inicio en 1957 a partir del trabajo realizado por el Instituto; fue en base a informes realizados sobre esa labor que se establece dicha ordenanza. Ese primer ensayo de orientación profesional de carácter experimental había sido llevado a cabo en la Escuela Normal Superior Juan Pascual Pringles, concluyendo a fines de 1957. La propuesta planteada en la Ordenanza 33/58 incluía crear en todos los establecimientos secundarios de la Universidad Nacional de Cuyo el Servicio de Orientación Vocacional, y tenía por interés beneficiarse de los aspectos científicos que podrían enriquecer a la Pedagogía, Sociología y Psicología en cuanto ciencias, y conjuntamente beneficiaría al alumnado, entendiendo al referido servicio como teniendo un valor humano además del científico. Sin embargo, el servicio no estaba pensado como de exclusividad de los secundarios pertenecientes a la universidad, sino también para alumnos de todos los colegios secundarios de la zona cuyana que vinieran a solicitar el servicio y se ajustasen a las normas del Departamento (Anónimo, 1955-1956a; Universidad Nacional de Cuyo, 1958b).

Para dar inicio a dicha labor, primeramente se proponía que en cada escuela universitaria se creara un Consejo de Orientación Vocacional, para que trabajara en colaboración y vinculado al Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. La Ordenanza en su artículo 2º proponía que los consejos de Orientación Vocacional fueran integrados “por el Director del Establecimiento y tres profesores debiendo ser uno de ellos, si lo hubiera *“catedrático en Psicología y otro, medico”*”

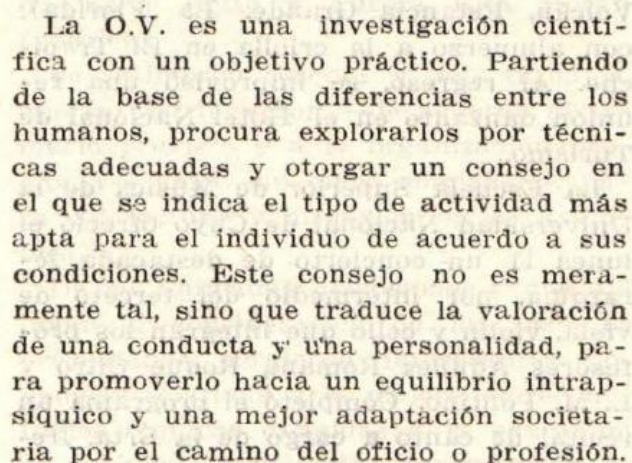
(Universidad Nacional de Cuyo, 1958b, p. 2, los grifos me pertenecen). El Instituto, por su parte, tenía por funciones “organizar las vinculaciones con los padres de los alumnos del Establecimiento; levantar cuestionarios y encuestas en el alumnado, organizar las medidas para proveer a *crear la conciencia nacional*, recibir la información escolar y socio-económica necesaria; organizar y mantener los legajos de los alumnos” (Universidad Nacional de Cuyo, 1958b, p.1, los grifos me pertenecen). Es importante observar en este punto como la psicología seguía cumpliendo un papel hacia al Estado-Nación a partir de la construcción de la conciencia nacional. La Ordenanza resaltaba la imperiosa necesidad de preparar al personal encargado de tomar pruebas psicométricas y psicodiagnósticas, además de la necesidad de fondos necesarios para viáticos, becas, sueldos, propaganda y publicidad (Universidad Nacional de Cuyo, 1958b).

En el tomo 4 de los *Anales* se publicó entre las Crónica y Varia un texto que buscaba además de anunciar la creación del referido departamento ofrecer una perspectiva de como la Orientación Vocacional estaba siendo pensada por los integrantes e idealizadores del referido departamento. Allí respondían a críticas frecuentes que venían siendo direccionadas a la Orientación Vocacional como siendo una práctica mecánica de aplicación de una serie de tests. Frente a ello argumentaban que el matiz pensado para el departamento respondía a un esfuerzo de coordinación de múltiples informaciones y su organización en un todo con sentido, esto percibido como un complejo de problemas. Rescataban, también, un poco de la breve historia del cambio en el criterio de aptitud, que pasó de ser una nota estática que se revelaba por medio de pruebas, hasta un concepto que admitía cierto dinamismo y modificación de las capacidades y, por ende:

la necesidad de su estudio en relación con diversas orientaciones existenciales del sujeto, las condiciones del medio ambiente, los rasgos de su medio profesional, etc. En la actualidad, las aptitudes se valoran en conexión con el todo de la personalidad cuya evolución es marco de referencia para aquellas. En un principio, la O.V. se fundaba en la aplicación de test analíticos de creciente precisión dirigidos a evidenciar las aptitudes. En nuestros días, con abandono relativo de esa preocupación central, se atiende a la modalidad personal del orientando así como a las condiciones sociales generales, promoviendo un contacto más estrecho entre los intereses del individuo, la familia y la sociedad. (Anónimo, 1955-1956a, p. 304)

Además, buscaba criticar la visión simplista de una Orientación Vocacional que se pretendía únicamente relacionada con la selección de personal “buscar una persona para un cargo”, y proponía una mirada más integral, valorizando una mirada hacia una idea de “ser”, como queda expresado en la figura 39.

Figura 39



La O.V. es una investigación científica con un objetivo práctico. Partiendo de la base de las diferencias entre los humanos, procura explorarlos por técnicas adecuadas y otorgar un consejo en el que se indica el tipo de actividad más apta para el individuo de acuerdo a sus condiciones. Este consejo no es meramente tal, sino que traduce la valoración de una conducta y una personalidad, para promoverlo hacia un equilibrio intrapsíquico y una mejor adaptación social por el camino del oficio o profesión.

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1955-1956a, p. 304).

Rescataba, así, a la Orientación Vocacional como un proceso y no como un instante de aplicación de pruebas, entrevistas y compulsas de datos. También reclamaban la dificultad en llevar adelante de manera profunda ese proceso por las dificultades generadas por la falta de registros por parte de los colegios primarios y secundarios que podrían con ellos generar una base de datos longitudinal mucho más rica. Aunque sería esta una propuesta para aplicar en las escuelas, por medio de una ficha evolutiva, visto las falencias concretas materiales y de personal que imposibilitarían su aplicabilidad, planteaban como posibilidad, aun reconociendo que era menos conveniente, pero más viable, la práctica de recolección de información de forma seriada. Estaba pensado que sería recabados en tres momentos: en el primer año, al promediar el ciclo y previo a su egreso (Anónimo, 1955-1956a), lo que respondía al interés de recabar informaciones sobre:

a) la capacidad física del sujeto (exploraciones médicas); b) el nivel psíquico, en cuanto el ritmo de su trabajo mental y su capacidad de aprendizaje; c) rendimientos escolares; d) contorno social. La información sucesiva es fundamental, porque al fundarse la O.V. sobre la personalidad integral del sujeto acepta su dimensión dinámica con reconocimiento de los períodos críticos y estables. (Anónimo, 1955-1956a, p. 305)

Señalaban también las limitaciones con que la orientación vocacional se enfrentaba debido a la rigidez de los planes que influían en la posibilidad de despertar las inquietudes de los adolescentes. Por ello, la tarea de la Orientación vocacional terminaba limitada a simples consejos parciales y esporádicos, que adquirirían aires definitivos al fin de la secundaria (Anónimo, 1955-1956a). Señalaban la falta de períodos dedicados a la orientación psicológica, y aun cuando

teorizaban sobre un ideal, planteaban un paso intermedio al cual reconocían como más adecuado a la realidad y sus límites.

Las preocupaciones no se terminaban entre lo ideal de la orientación vocacional y las posibilidades reales a ser llevada adelante. Entre todos los documentos que esta tesis ha analizado, ese trabajo por primera vez realizaba un debate amplio sobre *libertad de elección* y surgía en ese debate el concepto de *dignidad del hombre*. Ello quiere decir que, por primera vez de forma explícita, quedaba registrado el reconocimiento de que la muestra investigada se componía de *sujetos* y no objetos y que por ende los mismos tienen derechos en el proceso de investigación.

Para realizar la experiencia [...] era necesario adoptar una actitud en cierto modo compulsiva, ya que se requerían esos datos para alcanzar un conocimiento sobre la problemática. Sin embargo, no se obligó a 6 alumnos (sobre los 92 explorados) a someterse a las pruebas, entregar encuestas, etc. [...] La plena libertad se mueve en el plano de la elección. El consejo de O.V. no fuerza a ser aceptado; el reglamento no podrá cometer este extremo que repugna a la *dignidad del hombre*. Lo [sic] obligatoriedad –y en esto coincidimos con el sabio R.P. Agustín Gemelli- está en colaborar a la organización de la tarea de O. V. y la libertad e aceptar, rechazar o considerar como un elemento de juicio más, al consejo. Este punto lo subrayamos marcadamente en las reuniones generales y particulares que mantuvimos con alumnos y sus familiares. (Anónimo, 1955-1956a, p. 306, los grifos me pertenecen)

El reconocimiento de los *sujetos* quedaba reflejado también en la preocupación para que los involucrados en la investigación y sus familiares comprendieran el significado de la misma, aproximándose a lo que hoy llamaríamos de consentimiento informado:

la conveniencia de llevar a cabo una serie de medidas, algunas de las cuales efectuamos en su momento, destinadas a producir en el medio social y familiar y en los estudiantes, cambios con referencia a sus criterios, prejuicios o ignorancias sobre O.V, quitándole todo aire misterioso o exotérico y no identificándola con pesquisas psicopatológicas. (Anónimo, 1955-1956a, p. 306)

En cierto sentido, podemos observar que los estudiantes de la escuela de varones, Escuela Normal Juan Pascual Pringles, de la que procedía la muestra, tuvieron a su favor el privilegio de la masculinidad, de la normalidad y de su categorización como niños/adolescentes para su reconocimiento como sujetos de derechos. Un privilegio, en la medida que las investigaciones llevadas a cabo con sujetos de las escuelas de mujeres, de los institutos menores y casa hogares y, en general, de aquellos categorizados como anormales, infradotados, deficientes y/o con desvío de conducta, nunca habían tenido tal reconocimiento.

En la referida investigación llevada a cabo en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, un punto que fue observado fue la influencia del prestigio social que acompañaba a una carrera a la hora de su elección. En esa dirección, el magisterio fue considerado como “una profesión ‘inferior’, de alta dependencia estatal, desconsiderada por el medio, sometida a los vaivenes políticos, pobremente

retribuida, etc.” (Anónimo, 1955-1956a, p. 307), como es posible observar en la figura 40.

Figura 40

En cuanto al prestigio, mantienen su privilegio en nuestra encuesta, el Derecho y la Medicina seguidas por Ingeniería. En los 63 estudiantes que recibieron consejo, las opciones expuestas por ellos (no siempre coincidentes con la guía otorgada finalmente) fueron:

—Ciencias Jurídicas	12
—Medicina	11
—Farmacia	5
—Pedagogía y Psicología	4
—Química	4
—Matemáticas y Física	5
—Ciencias Agrarias (con veterinaria)	3
—Ingeniería	7
—Ciencias Económicas	3
—Arquitectura	2
—Magisterio	2
—Otras	2
—No declarada	3

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1955-1956a, p. 307).

Este panorama encontrado localmente era pensado también desde su impacto nacional, ya que una de las preocupaciones expresadas desde la Orientación Vocacional era que la percepción del desprestigio de algunas profesiones significaba el peligro de una distribución desequilibrada de personal, lo cual influiría en el desarrollo del país, y también en la remuneración de profesiones sobre pobladas, como queda expresado en la cita a seguir:

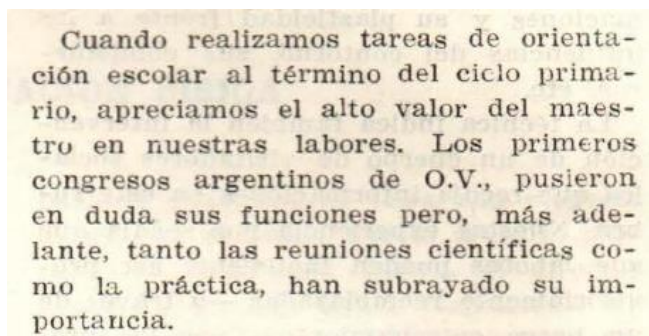
Si se relaciona la pequeña exploración local con el panorama total del país se advierte la magnitud social y profesional del problema, ya que si admitimos que el pensamiento profesional encierra la decisión, seguirán

recargadas algunas carreras y abandonadas otras que hacen el progreso nacional, a la modificación de su estructura, a su conocimiento científico e industrial, a su desarrollo técnico, a la saturación del mercado de trabajo en algunas profesiones con la consiguiente proletarización intelectual, etc. (Anónimo, 1955-1956a, p. 307)

Además de ver en la Orientación Vocacional una posibilidad de mejorar ese panorama y ampliar las perspectivas laborales de los estudiantes, también se consideraban a los datos recolectados durante la Orientación Vocacional como fuente para pensar los planes y programas de estudio de las escuelas: “las tareas de O.V. nos han permitido recoger aspectos que no solo pueden ser utilizables como antecedentes de estudios meramente pedagógicos dirigidos al constante problema de los planes y programas de estudio en las escuelas” (Anónimo, 1955-1956a, p. 309). Igualmente, iban más allá, ya que “también tienen validez para los problemas de higiene mental” (Anónimo, 1955-1956a, p. 309). De ese modo, afirmaban que una de las posibilidades de la realización de la Orientación Vocacional sería brindar “un recurso que atienda a comprobar la salud mental de los alumnos y hasta promover medios de profilaxis” (Anónimo, 1955-1956a, p. 309), cuestión que en realidad sobrepasaba los límites de la propia Orientación Vocacional. Por lo que no era extraño que en ese punto, la figura que ganaba centralidad era la del psiquiatra: “La intervención del médico y en especial del psiquiatra es importante en este tramo de la O. V. a efectos del diagnóstico” (Anónimo, 1955-1956a, p. 309). Nuevamente, acá es posible percibir que, en el saber científico en relación con el Estado, cobran un lugar importante la higiene mental y la profilaxis.

Conjuntamente, del médico, tanto desde sus funciones clínicas y sanitarias como desde los aspectos de psicohigiene del trabajo y la detección diagnóstica precoz de situaciones psicopatológicas y su grado de nocividad, se percibían como colaboradores esenciales los visitantes sociales o preceptores que cumplían esa función, así como la familia. La familia era vista, por un lado, como poseedora del derecho a pronunciarse sobre el futuro del alumno, en cuanto este era un menor. Pero al mismo tiempo, era fundamental la necesidad de orientar a la familia desde un juicio técnico, procurando que sus intereses particulares sobre el futuro de sus hijos concordaran con los intereses sociales. Los maestros que en los primeros congresos argentinos de Orientación Vocacional habían tenido sus funciones puestas en dudas, eran rescatados en este escrito como colaboradores esenciales en la labor de la Orientación Vocacional, como queda expresado en la figura 41 (Anónimo, 1955-1956a).

Figura 41



Cuando realizamos tareas de orientación escolar al término del ciclo primario, apreciamos el alto valor del maestro en nuestras labores. Los primeros congresos argentinos de O.V., pusieron en duda sus funciones pero, más adelante, tanto las reuniones científicas como la práctica, han subrayado su importancia.

Nota: imagen recuperada de *Anónimo (1955-1956a, p. 312)*.

Asimismo, resaltaba que en la propia experiencia de la investigación realizada el papel de los docentes era fundamental:

Por la relación de O. V: y docentes se alcanzarán dos objetivos: a) relieve y función de los datos pedagógicos en el protocolo de O.V. y su incidencia en

el consejo. b) indicación al profesorado de los valores relativos de las notas escolares en sí mismas consideradas, por cuanto ellas dependen de la inestabilidad propia de la cronología del alumno, sus transformaciones y su plasticidad frente a las influencias del contorno, sus compañeros, etc. (Anónimo, 1955-1956a, p. 313)

De este modo, en San Luis, la figura del docente estaba positivamente valorada en la Orientación Vocacional. Hecho que se presenta en consonancia con el lugar central que ocupa la escuela para la realización de dicha orientación que quedaba vinculada con la labor de Orientación escolar.

las tareas específicas de O.V. con la escuela, se cumplirán también las labores de orientación escolar por el saber mayor sobre el estudiante, la presentación de sus dificultades y los medios para resolverla. Así la O.V. toma contacto con las tareas de la psicología escolar. [...] al mismo tiempo que es necesario promover reuniones a efectos de comentar la marcha escolar y sugerir conductas para el mejor desenvolvimiento de los estudiantes. (Anónimo, 1955-1956a, pp. 312-313)

En el referido texto, se aprecia que la Orientación Vocacional estaba pensada idealmente desde un equipo multi y transdisciplinar, además de la activa participación de la familia. De modo que la Psicología desempeñaba un lugar central y entre sus labores estaba la aplicación de los test psicométricos, donde la medición de la inteligencia era de gran relevancia, en especial el factor G. La inteligencia era entendida como uno de los rasgos cuantitativos de la personalidad, pero los datos referentes a esta no deberían ser utilizados de modo absoluto. Dentro del estudio caracterológico propuesto había perdido la exclusividad el

intelectualismo, que era ahora integrado a una apreciación general de la personalidad, como queda evidenciado por los otros test y técnicas que también hacían parte de la recolección de informaciones durante la orientación, que se detallan a continuación (Anónimo, 1955-1956a):

Nosotros recogemos esos aspectos a través de: a) cuestionario de Benreuter que ofrece datos sobre introversión –extroversión; dominación-subordinación. b) test de las cuatro figuras de Van Lennep. c) psicodiagnóstico de Rorschach. d) la entrevista y secundariamente de los datos provistos por los cuestionarios. La experiencia sugiere antener renglones c) y d); completar las figuras de Van Lennep con planchas seleccionadas de T. A. T. y organizar un nuevo inventario de la personalidad siguiendo los ejemplos de Catell o el M. M. P. I., en versiones adecuadas. (Anónimo, 1955-1956a, p. 311)

Además de los test y de las técnicas referidas se hacía uso de fichas profesiográficas que para el período no estaban a disposición de forma actualizada en la Argentina, por lo cual se hacía uso de documentación extranjera, primordialmente desde Norteamérica y España. Por ello, había interés en que las investigaciones del departamento contribuyeran, a su vez, en la construcción de un fichero profesiográfico local (Anónimo, 1955-1956a).

En 1959, se aprobó el reglamento del Departamento de Orientación Vocacional, por medio de la resolución 456/59 del Rectorado, y a efectos de perfeccionar al personal en la realización de la orientación, se creaba un curso de dos años de duración para formar a orientadores vocacionales que empezó a dictarse en 1959. En el referido reglamento se establecía que:

Art.1° Serán tareas del Departamento de Orientación Vocacional, como parte integrante del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Facultad de Ciencias de San Luis, las siguientes: a) Formar orientadores vocacionales; b) elaborar, experimentar, tipificar y aplicar el material psicológico médico y sociológico necesario para el conocimiento de los estudiantes a orientar vocacionalmente; c) otorgar a los alumnos el consejo vocacional; d) levantar estadísticas sobre ingresos y deserción en la enseñanza secundaria y universitaria en la zona cuyana, procurando su comparación con otros ambientes; e) realizar investigaciones destinadas a conocer y prever las necesidades del mercado profesional de la región y del país a los efectos de aplicarla a la orientación profesional; f) confeccionar las fichas profesiográficas; g) formar por todos los recursos adecuados la conciencia profesional en los adultos y en los alumnos a objeto de lograr una justa adaptación profesional; h) difundir los principios y beneficios de la Orientación Vocacional, e i) confeccionar guías de los estudios superiores de la U.N.C. [Universidad Nacional de Cuyo] a efectos de su difusión entre los alumnos. (Anónimo, 1957-1958a, p. 299)

Además, se idealizaba la creación de un Consejo de Orientación Vocacional en cada escuela que debería responder centralmente al departamento de Orientación Vocacional de la UNC. El referido departamento debería mantenerse en las dependencias del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas hasta 1961, cuando pasaría a configurar un organismo del Rectorado con sede en Mendoza (Anónimo, 1957-1958a).

Finalmente, es importante señalar que en el discurso sobre la Orientación Vocacional surgía *el deseo*, que era calificado de forma destacada y valorado de forma superior a la aptitud, dejando la misma de tener la palabra final, lo que podría ser atribuido a una influencia de la emergencia del Psicoanálisis que venía ganando cada vez más espacio en el campo de la Psicología por el período. En tal sentido, se afirma en el texto que: “Deseos poderosos hacen de las profesiones un reclamo ineludible, tanto que *vence la falta de aptitudes*. Este es un importante problema teórico-práctico de psicología poco explorado” (Anónimo, 1955-1956a, p. 305, los grifos me pertenecen).

6.8. Creación de Carreras y cursos

Una importante iniciativa del periodo, realizada en 1948, fue la creación de la Escuela de Perfeccionamiento del Maestro, donde hicieron parte muchos de los conferencistas de los ciclos realizados poco antes este mismo año, en Mercedes, San Francisco y Santa Rosa -Plácido Horas, Pedro Humberto González, Delia Gatica de Motiveros, Armando Ulises Gatti, Humberto Mario Lucero, Hugo Foucarde, Yolanda Rigau, Horacio Fleres y María Nieto Quero-. Dicha escuela era una iniciativa que emergía desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, el cual dictaba en San Luis Capital, materias divididas en cuatro ciclos: “*Cultura Pedagógica*”; “*Problemas de Didáctica y de Metodologías Especiales*”; “*Historia*” y “*Literatura y la Evolución Educativa Argentina*”, cumpliéndose el último por jornadas. Ya en ese primer momento la psicología estaba presente en el primer ciclo con “*Psicología del Educando*” a cargo del profesor Pedro H. González. En el año 1949, el plan se dividió en cuatro departamentos: “*Cultura Pedagógica*”; “*Cultura Artística*”; “*Cultura General*”; y “*Metodologías Especiales*”. La psicología

continuó estando presente, con el curso que pasa a nombrarse “*Psicología Infantil*”, perteneciente al primer departamento de Cultura Pedagógica, que estaba a cargo de Humberto Mario Lucero, Yolanda T. Rigau y Pedro H. González (Anónimo, 1951).

En 1949 también se realizó, en San Luis Capital, el Curso de Especialización para Maestros de Pre Escolares, que comprendió cinco materias, de las cuales una era: “*Psicología Infantil y Expresión Infantil*”, dictada por Plácido Horas. El mismo Horas realizaría un curso sobre Psicología del aprendizaje infantil, este mismo año en San Juan. En 1950, el curso de especialización fue para Maestros de Reeducción, también en San Luis Capital, y estaba direccionado a capacitar para el tratamiento de los niños deficientes mentales y sensoriales, y allí había más materias vinculadas con la psicología: “*Neuropsiquiatría Infantil*” a cargo del Dr. Andrés Vaira; “*Ortofonía*” a cargo del Dr. Blas Logaldo; “*Psicología Infantil*” a cargo del profesor Pedro González; “*Pedagogía terapéutica*” a cargo de la profesora Elena M. Ossola de Horas y finalmente, “*Nociones de psicometría y biotipología*” a cargo del profesor Plácido Horas. Las prácticas pedagógicas eran llevadas a cabo en las escuelas especiales de la provincia de Mendoza, bajo la dirección del Dr. Amadeo Cichitti. Allí, de las diez maestras ingresantes, ocho lograron concluir el curso y recibieron el título de maestra especializada en reeducación infantil (Anónimo, 1951).

También en 1950, se dio inicio a la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio, en la ciudad de Mercedes, San Luis. Con una duración de dos años, incluía las materias de: “*Pedagogía General*”, por la Profa. Laura Perino; “*Pedagogía y Didáctica Especial de Jardines de Infantes*”, por la Profa. Yolanda Rigau; “*Metodología Especial*”, por el Prof. N. Figueroa; “*Nociones de Pediatría*”

por la Dra. Vincens; “*Música y Educación Física*”, por el Prof. N. Figueroa; “*Psicología Infantil*”, por el Prof. Placido Horas, y “*Práctica de enseñanza*”, por la Inspectora María Oliva (Anónimo, 1951, 1952-1953a). Cabe señalar la impronta mucho más pedagógica, filosófica e histórica con que contaba la formación del curso dictado en Mercedes, que el dictado en San Luis.

Estos cursos de perfeccionamiento respondían al interés de homogeneizar a la educación, separar a los niños con trastorno de conducta y/o de aprendizaje y ubicarlos en una escuela de readaptación, donde recibirían la atención necesaria de estos nuevos profesionales especializados. La Escuela de Readaptación estaba siendo planeada para ser inaugurada en 1954, y el curso de Especialización para Maestras “jardineras”-Pre Escolar- y Maestras de Readaptación, ya habían formado sus primeras camadas (Anónimo, 1952-1953a).

Durante el primer lustro de la década de 1950, el Instituto organizó diversos cursos que abordarían temas en los cuales la Psicología y la Educación aparecerían de forma vinculada. Estos estaban dirigidos al personal de la Dirección de Menores, estando a cargo de Placido Horas; consistían en 30 lecciones destinadas a su perfeccionamiento profesional. El programa abordaba:

- 1) Los menores bajo protección alojados. Sus grandes tipos; 2) La *estructura de la personalidad* de los pupilos. Lo constitucional. La infancia y el ambiente en la formación de la personalidad; 3) Sistemas de conocimiento de pupilos: Importancia de la observación. El conocimiento condicionando a la actuación; 4) Aspectos psicopedagógicos de la conducción de los pupilos. Uso de castigos y premios. Sus tipos. *Uso de la fuerza*. Educación general y de los hábitos. Respeto de la vocación y aptitudes; 5) Problemas generales de

los pupilos. Mentira. Robo. *Conducta sexual anómala*; 6) Conclusiones. (Anónimo, 1954a, p. 268, los grifos me pertenecen)

Cabe señalar en este punto, que las temáticas que involucraban a los niños nombrados de menores, distaban de las temáticas comunes de los niños en situación escolar. No se hablaba de personalidad, sino de estructura de personalidad, lo cual suponía algo más rígido y fijo, con poco espacio para el cambio. Asimismo, aparecían temas como el uso de la fuerza y las conductas sexuales, algo muy simbólico al tratarse de infantes.

Estos cursos más variados que iban siendo administrados respondían a una demanda generada desde el campo de la educación, y principalmente de la educación especial, y allí la psicología ganaba cada vez más espacio. Esos cursos fueron sentando bases que contribuyeron para que desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas se presentara al Delegado Interventor de la Facultad de Ciencias de la Educación Mario Lucero una propuesta de Especialización en Psicología. En dicha propuesta se tomaron como antecedentes las carreras de psicología de países como España, Francia y EUA. Además, surgió nuevamente el Segundo Plan Quinquenal como un estímulo para la creación de la misma, por medio de la relación entre la formación en Psicología y los objetivos de aquel, especialmente en lo referente al desarrollo del campo en Argentina, y sus acciones presentes y futuras. Quedando expresado en sus fundamentos en la Ordenanza 7/53 lo siguiente:

Que la creación de la especialidad en Psicología consolida y *amplía el campo investigativo y de aplicación* del Departamento de Pedagogía y Filosofía de Esta Facultad; Que esta especialización ahonda en el terreno de

los problemas de la docencia, subrayando la orientación psico-pedagógica [sic] que caracteriza y distingue a dicho sector en esta casa de estudios; Que la amplitud del ámbito de trabajo de la Psicología ha crecido intensamente en estos últimos años y se manifiesta como un terreno en que cabe un análisis intenso que es de fundamental competencia de los establecimientos superiores; Que tanto en los *problemas escolares, como en los problemas directores de la enseñanza, como en la salud pública, como en la orientación escolar y /o profesional, como en la judicatura, como en la defensa nacional, como en el conocimiento y conducción del hombre argentino para conformarlo en la bondad y la solidaridad, le compete un papel fundamental a la Psicología*; Que la experiencia extranjera ha destacado la importancia, función y aplicación de *los conocimientos psicológicos en diversos órdenes, sea de modo directo o indirecto, trascendiendo sus primeros intereses psicopedagógicos a zonas más amplias y complejas en las que le corresponde valiosa acción cooperadora*; Que diversos *objetivos del II Plan Quinquenal*, de manera precisa o indirecta y en varios de sus apartados, *sostienen legítimamente la Organización de especialidades en Psicología* para operar en numerosos campos, tal como se desprende de los artículos siguientes: IV.G.8, IV. E.4. VI. G. 4, VI. G.6, VII.E.5, XXIX. E.37 y XXXI.G.2; Que numerosas personas, formadas empíricamente, actúan en distintos organismos ocupándose de tareas psicológicas, por donde conviene la organización de una especialización que ordene sistemáticamente ese saber y lo estructure en estudios graduados bajo la conducción de las Facultades a las que les

compete tal menester; Que se aprecia entre *numerosos estudiantes de esta Facultad un decidido interés por los temas psicológicos* por donde esta creación vendrá a posibilitar el desarrollo de vocaciones así como la de investigadores. (Anónimo, 1952-1953a, p.285, el subrayado me pertenece)

Observando a lo que se subraya en la anterior cita, es posible señalar que la Especialización en Psicología estaba pensada para ofrecer aportes tanto en la producción de saber desde la investigación, como en el quehacer desde la aplicación de los saberes desarrollados. Que esto era considerado principalmente vinculado al campo de la Educación puede apreciarse en el énfasis colocado en la docencia, orientación escolar, problemas escolares y etc., lo que en cierta medida está vinculado a la conducción “del hombre argentino”, y de este modo a un ideal de Nación. De forma menos incisiva se abordaba también el tema de la seguridad nacional, de la judicatura y de la salud pública. Es posible observar que se destacaba la pretensión de trascender los intereses puramente psicopedagógicos; además, que dicha propuesta de especialización respondía a los objetivos del II Plan Quinquenal y a la demanda e interés expresado por parte del alumnado de la universidad.

La propuesta fue bien recibida siendo creada la Especialización en Psicología, en 1953, en el Departamento de Pedagogía y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Podrían realizarla los egresados de las Facultades de Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras o similares, o aquellos estudiantes que hubieran completado el tercer año de sus estudios, tanto como los egresados de los Institutos del Profesorado Secundario, en la especialidad de Pedagogía, Filosofía o

afines, o egresados de otras carreras universitarias de título nacional (Anónimo, 1952-1953a).

El Plan de Estudios de la Especialidad era el siguiente, que se puede observar en la figura 42:

Figura 42

<p>Art. 4º — Fijase para la especialización en Psicología el siguiente plan de estudios:</p> <p>A) <i>Ciclo fundamental (Materias de un año lectivo)</i></p> <p>1 — Anatomía y Fisiología (con espe-</p>	<p>cial referencia al sistema nervioso y endócrino).</p> <p>2 — Psicología I.</p> <p>3 — Psicología II.</p> <p>4 — Psicología del Niño y del adolescente.</p> <p><i>B) Ciclo de especialización</i></p> <p>5 — Nociones de Psicopatología.</p> <p>6 — Psicología jurídica.</p> <p>7 — Psicología social.</p> <p>8 — Nociones de Matemáticas aplicadas a la Psicología.</p> <p><i>C) Ciclo de aplicación</i></p> <p>9 — Psicología Aplicada I (Problemas generales. Nociones de Psicometría. Estudio crítico de pruebas aplicadas a estudiantes. Las fichas escolares).</p> <p>10 — Psicología Aplicada II (Orientaciones escolar y Profesional. Selección Profesional. Psicotécnica en general con nociones de su aplicación a la industria).</p> <p>11 — Psicología Aplicada III (Nociones de Biotipología y Antropometría. Psicología Diferencial y caracteriología. Métodos de estudios).</p>
--	--

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1952-1953a, pp. 284-285).

Por lo que podemos observar en la figura 42, la especialización estaba compuesta por 11 materias divididas en tres ciclos, casi todas específicas del campo psicológico y por lo menos dos de ellas vinculadas directamente con el entorno educacional y escolar. Para la aprobación de dicha especialización estaba previsto además de presencialidad de 75% de la cursada en clases teóricas y trabajos prácticos, así como, una monografía de conclusión de curso. La abertura a inscripción a la especialidad estaba prevista para realizarse en 1954, y solo sería reabierto luego de la conclusión de los tres ciclos (Anónimo, 1952-1953a).

El primer ciclo del Curso de Especialización en Psicología fue dictado en 1954. Durante 1955 se dictaron las siguientes materias: “*Psicología Jurídica*”, por el Prof. Jaime Mahieu; “*Nociones de matemáticas aplicadas a la Psicología*”, por el Prof. Modesto González; y “*Psicología Aplicada*” dictada por el Prof. Placido Horas. De las tres materias dictadas las dos primeras presentaban contenidos mucho más direccionados al campo afín (jurídica/matemática) que, sobre psicología, y las relaciones con esta se presentaban de manera muy tenue, en tanto la materia de Psicología Aplicada, más que todo abordaba la temática de los tests (Anónimo, 1954a).

La Especialización en Psicología sería un importantísimo antecedente para que se creara, en el año de 1958, la primera carrera de Licenciatura en Psicología, en San Luis, proceso que tendría inicio a partir de la Ordenanza N° 25/58, en la cual el Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo estableció una nueva estructura de la Facultad de Ciencias de la Educación. La Facultad pasaba a organizarse por Escuelas y no más por Departamentos, siendo una de las cuatro que se crearon, la Escuela de Pedagogía y Psicología. La creación de las escuelas proponía una

organización, modificación y consolidación de direcciones ya existentes, a efectos de mejorar su labor, al tiempo que delimitaba sus funciones en relación a otras casas de estudio. Algo que respondía en especial a una problemática que involucraba a la facultad en la cual se venía desarrollando la psicología. Ya que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en Mendoza, y el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la ex Facultad de Ciencias de la Educación, con sede en San Luis, estaban otorgando títulos similares. La primera, el título de Profesor en Filosofía y la segunda, el de Profesor en Pedagogía y Filosofía, situación que estaba generando “conflictos enojosos entre sus facultades” (Anónimo, 1955-1956a, p. 299). La situación quedó superada justamente con la organización del Centro Universitario Cuyano en Psicología y Pedagogía, en San Luis (Anónimo, 1955-1956a).⁴

El profesorado contaba con cinco años de carrera y los estudiantes recibían el título de “*Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología*” y podían optar por hacer la Licenciatura en cualquier de las dos ramas: Pedagogía o Psicología, para la cual debería cursar algunas materias adicionales, quedando creada en 1958 la primera carrera de Licenciatura en Psicología de San Luis (Anónimo, 1955-1956a; Universidad Nacional de Cuyo, 1958a).

⁴ Existen eventos de años posteriores al año de la cita, porque si bien el tomo 3 de los *Anales* se publicó como correspondiente a 1955-1956, en realidad fue editado en el mes de julio de 1959.

Al año siguiente, en 1959, la resolución 456/59 del Rectorado reglamentó el Departamento de Orientación Vocacional y creó un curso de dos años de duración para formar a orientadores vocacionales que empezó a dictarse en ese mismo año. El plan de estudio de los orientadores vocacionales a ser realizado en la Escuela de Pedagogía y Psicología estaba compuesto de:

1er. Año: Propedéutica Filosófica; Psicología I; Metodología Psicológica y Psicoestadística; Anatomía y Fisiología (con particular referencia al sistema nervioso y endocrino); Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional I, y Sociología General y de la Educación. 2º año: Psicología de la niñez y adolescencia; Psicología educacional; Introducción a la psicopatología; Psicología social, y Teoría y Práctica de la Orientación vocacional II. (Anónimo, 1957-1958a, pp. 299-300)

En primer lugar, según la resolución, el curso estaba pensado para ser administrado una sola vez, hasta que se hiciera necesaria su reapertura. Sus estudiantes deberían poseer el título de maestros o estar inscriptos en la Escuela de Pedagogía y Psicología, pudiendo acceder a becas de la universidad (Anónimo, 1957-1958a).

Los cursos de formación técnica dirigidos al personal del Departamento de Orientación Vocacional se iniciaron en 1960, y participaron de los mismos, además de maestros y maestras, profesores y estudiantes de San Luis Capital, así como algunos de provincias vecinas como La Pampa, Mendoza y San Juan. El Profesor Plácido Horas quedó con la dirección de la cátedra de "*Orientación Vocacional*", y bajo su dirección estudiantes colaboraron con la realización de una encuesta que tenía por objetivo servir de guía para compulsar cuál específicamente eran las

necesidades de orientación. Por tal motivo se elaboró y se aplicó dicha encuesta en seis establecimientos educacionales de la Provincia de San Luis Capital, a un total de 689 alumnos de ambos sexos, con edades entre 10 y 23 años, dando origen a un artículo con datos resultantes de la investigación. En los resultados encontrados, el más significativo hallazgo que se podría señalar es el reconocimiento de las dificultades enfrentadas para desarrollar una encuesta de forma adecuada para medir lo que se planteaba medir, algo que fue reconocido en el escrito de los resultados (Anónimo, 1959-1961a). Esto demuestra que había un real interés en desarrollar material autóctono para comprender las problemáticas de la realidad local; que la investigación estaba íntimamente vinculada con la enseñanza y con la producción de conocimiento local; que había muchas falencias todavía en el conocimiento de cómo realizar una investigación, pero que ello no era entendido como un límite que implicara su imposibilidad, sino más bien una dificultad a ser superada como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Por otro lado, los resultados precarios no eran motivo de no publicación o de disimulación de resultados, sino que eran reconocidos y publicados como forma de aclarar el proceso y los límites que los resultados presentados traían consigo.

También se realizaron otros cursos y cursillos de extensión de menor envergadura sobre psicopedagogía, organizados desde la Escuela de Pedagogía y Psicología para la región de Cuyo. Entre ellos, es posible destacar el realizado en San Juan en 1961, bajo los auspicios del Instituto Superior del Magisterio, el cual abarcaba los siguientes temas:

- 1) Orientación vocacional en la escuela primaria (P. Mazuelas); Sociología de la Educación (J. Zúñiga);
- 3) La expresión gráfica del niño (E. M. O. de

Horas); 4) Pedagogía racional y experimental (H. Flores); 5) Estadística aplicada a la educación (F. Murat); 6) La supervisión escolar (R. Montoya.); 8) Pruebas objetivas de rendimiento escolar (C. Dagfal) y 9) Los problemas de conducta en la escuela primaria (P. A. Horas). (Anónimo, 1959-1961a, p. 387)

Finalmente, también otro curso de 400 horas de perfeccionamiento, destinado a docentes en San Luis, con patrocinio del Concejo Provincial, dictado entre 1961 y 1962, con el siguiente programa:

Primer Ciclo: 1) Pedagogía General, a cargo del Prof. Horacio Flores; 2) Panorama de historia de la educación y pedagogía I, época antigua y medieval (J. Ruartes); 3) El psiquismo del niño en edad escolar (C. Dagfal); 4) La expresión gráfica del niño (E. O. de Horas); 5) Caracterología y tipología escolar (L. de Silvestri). En el segundo ciclo se impartieron estas materias: 1) Panorama de historia de la pedagogía: II, época moderna, y III, época contemporánea (H. M. Lucero y O. C. B. de Montoya, respectivamente); 2) La metodología de la enseñanza primaria (P. D. Lafourcade); 3) Técnicas de evaluación del aprendizaje escolar (P. Mazuelas); 4) Nociones de estadística aplicada a la educación (O. Montoya); 5) Nociones de Psicometría (Eva B. de Mikusinski); 6) Psicología de los juegos infantiles (H. A. Fourcade); 7) Sociología de la educación (R. Marder); 8) La organización de la enseñanza y los problemas de la inspección (R. Montoya); 9) La enseñanza por el método Gattegno (E. Velazco); 10) Nociones de biología aplicada a la educación (R. Sosa) y 11) Problemas de conducta habituales en la escuela (A. Molina Quiroga, B.

Arensburg, F. Saborido y P. A. Horas). (Anónimo, 1959-1961a, pp. 387-388)

6.9. *Planes de estudio de las Carreras Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología, y Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Psicología*

El plan de estudio que implicaba la mayor novedad en lo que se refiere a la estructuración de la Facultad fue precisamente el de la Escuela de Pedagogía y Psicología. En la misma se reorganizaron los planes del ex-Departamento de Ciencias Pedagógicas, “al cual se le ha dado en la actualidad una neta orientación pedagógico-psicológica, sin descuidar la base filosófica necesaria para fundamentar todo estudio serio de esta naturaleza” (Anónimo, 1955-1956a, p. 299). A partir de dicha reestructuración, la carrera del profesorado pasó a tener una duración de cinco años, agrupando a materias de pedagogía y de psicología, distribuidas de la siguiente forma:

Las materias pedagógicas que cursan son: 1) Pedagogía, 2) Educación y Pedagogía antigua y medieval, 3) Sociología general y de la Educación, 4) Educación y pedagogía modernas, 5) Educación y Pedagogía contemporáneas, 6) Educación americana y argentina, 7) Didáctica general y especial, 8) Antropología filosófico pedagógica, 9) Política, legislación y organización escolar, 10) Didáctica Asistencial, 11) Metodología especial y práctica de la enseñanza en Pedagogía y Psicología. En cuanto a las materias psicológicas son: 1) Metodología psicológica y psicoestadística, 2) Psicología I, 3) Psicología II, 4) Psicología de la niñez y adolescencia, 5) Psicología educacional, 6) Psicología social, 7) Introducción a la

psicopatología, 8) Biotipología y caracterología. Dictándose también Anatomía y Fisiología con particular referencia al sistema nervioso y endócrino, para otorgar la necesaria base biológica a estos estudios. [...] La formación filosófica del profesorado en esta rama se hace por intermedio de un curso de Propedéutica Filosófica, dos de Historia de la Filosofía, Lógica y Teoría del Conocimiento, Ética y Metafísica. Los alumnos deben cursar también una Propedéutica Estético Literaria. (Anónimo, 1955-1956a, p. 301)

Se puede observar que la carrera contaba con 27 materias (Anónimo, 1955-1956a; Universidad Nacional de Cuyo, 1958a). Aun cuando puede observarse que 11 corresponderían a pedagogía, claramente la cátedra de *Metodología especial y práctica de la enseñanza en Pedagogía y Psicología* se ubicaría más en el cruce de los campos de Pedagogía y Psicología, mientras la cátedra de *Antropología filosófica-pedagógica* estaría entre los campos de saber Pedagógico y la Filosofía que, contaba con más 6 materias. Es decir, la distribución entre estos tres campos de saber en la carrera se dividía casi por partes iguales.

Al finalizar el profesorado, los estudiantes recibían el título de *Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología* y podían optar por hacer la Licenciatura en cualquier de las dos ramas: Pedagogía o Psicología, para la cual debería cursar algunas materias adicionales, como se había adelantado. En el caso de Licenciatura en Psicología, las materias eran: Psicología Clínica, Psicología Jurídica, Psicología del Trabajo, Seminario Psicológico y Examen de madurez en latín o Idioma Moderno. Por su parte, para la Licenciatura en Pedagogía: Ciencia y Filosofía de la Educación, Didáctica experimental,

Educación de Adultos, Seminario Pedagógico, Examen de Madurez en latín o idioma moderno. Luego del título de licenciatura, a su vez, se podría acceder al título de doctor en su especialidad a partir de la aprobación de una tesis (Anónimo, 1955-1956a; Horas, 1959-1961; Universidad Nacional de Cuyo, 1958a).

En el año de 1959, el Concejo Directivo, a través de la Ordenanza 13/59, fijó un nuevo ordenamiento de las carreras de Pedagogía y Psicología, a partir del cual quedaba establecido el Plan de Estudios de la Escuela de Pedagogía y Psicología y su distribución dentro de los años de la carrera, como se observa en la figura 43:

Figura 43

Primer año: Propedéutica filosófica; Anatomía y fisiología (con particular referencia al sistema nervioso y endocrino) (primer período); Pedagogía; Propedéutica estético literaria, y Psicología I.

Segundo año: Lógica y teoría del conocimiento; Metodología psicológica y psicoestadística; Psicología II; Filosofía antigua y medieval; Educación y pedagogía antigua y medieval, y Anatomía y fisiología (con particular referencia al sistema nervioso y endocrino) (segundo período).

Tercer año: Psicología de la niñez y de la adolescencia; Sociología general y de la educación; Filosofía moderna y contemporánea; Educación y pedagogía moderna, y Psicología educacional.

Cuarto año: Psicología social; Educación y pedagogía contemporánea; Educación americana y argentina; Didáctica general y especial; Biotipología y caracterología, y Antropología filosófica y pedagógica.

Quinto año: Psicología clínica (primer período) (sólo para los que aspiran la licenciatura); Introducción a la psicopatología; Didáctica asistencial y diferencial; Metafísica; Ética; Política, legislación y organización escolar, y Metodología especial y práctica de la enseñanza en pedagogía y psicología.

Nota: imagen recuperada de Anónimo (1957-1958a, p. 297).

En ese momento, Psicología Clínica aparecía en 5º año, pero solo para quienes realizaran la licenciatura en Psicología. Por separado, para optar al grado de licenciatura en Psicología, se debían cursar: Psicología Jurídica, Psicología del trabajo y aprobar un examen en latín o idioma moderno. Ello no difería de lo propuesto anteriormente, aunque la Ordenanza 13/59 dividía el Seminario Psicológico en I y II. Por su parte, para optar al grado de licenciatura en Pedagogía, no se observó ninguna alteración (Anónimo, 1957-1958a; Horas, 1959-1961).

La Ordenanza 13/59, por su parte, explicaba sobre las prácticas pre profesionales, que estaban pensadas para ser realizadas a partir del tercer año. En ellas, los alumnos realizaban anualmente períodos de observación y/o práctica en servicios pediátricos, institutos de protección infanto-juvenil, escuelas comunes, jardines de infantes, escuelas de readaptación, hospital psiquiátrico, cárcel, fábricas, etc., de acuerdo a las materias cursadas. La observación y las prácticas se enmarcaban en los trabajos prácticos y era necesaria su aprobación para obtener el diploma de profesor de enseñanza secundaria normal y especial en pedagogía y psicología. Además, los alumnos que aspiraban a seguir la Licenciatura en Psicología desde 4º año y por un período no menor de dos, debían cumplir una permanencia y actividad práctica no inferior a seis horas semanales en el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, de acuerdo al plan de trabajo que confeccionara el Director del mismo (Anónimo, 1957-1958a; Horas, 1959-1961).

En base a los programas de los años de 1958 a 1961 que fue posible relevar en esta investigación podemos observar que, en 1958, se dictaron las siguientes siete materias específicas del profesorado: “*Anatomía y Fisiología de los Sistemas Nervioso y Endocrino*”, a cargo de Lorenzo Emilio Alaggia; “*Psicología I*” y “*Psicología II*”, a cargo de Placido Horas; “*Ética*”, a cargo de Humberto M. Lucero; “*Pedagogía*”, Otilia B. Montoya; “*Psicología del niño y del adolescente*”, Elena Ossola de Horas; “*Lógica y Teoría del conocimiento*”, Ricardo D. Pantano; “*Propedéutica Filosófica*”, Yolanda Rigau; Además de las cátedras específicas se ofrecieron aún más cinco no pertenecientes al curriculum obligatorio de las carreras, son éstas: “*Sociología*”, dictada por Angélica Mendoza; “*Historia de la Filosofía Moderna*”, a cargo de Rosa Di Sisto; “*Historia de la Educación Moderna*”

y *Contemporánea*”, a cargo de Hugo A. Foucarde; “*Historia de la Educación en la Antigüedad y en la edad Media*” o “*Educación y Pedagogía Antigua y Medieval*”, Rodolfo Montoya; “*Logopedia*”, Lidia Rivarola; “*Historia de la Filosofía Antigua*”, Arturo A. Roig (Anónimo, 1958-1959; Horas, 1959-1961).

Es posible observar que algunas de las materias variaban ligeramente sus nombres en relación con lo normado en la ordenanza 25/58. Por ejemplo, “Anatomía y Fisiología (con particular referencia al sistema nervioso y endocrino)” (Universidad Nacional de Cuyo, 1958a, p. 3) que era nombrada en el programa como “*Anatomía y Fisiología de los Sistemas Nervioso y Endocrino*” (Alaggia, 1958, p. 1) o “*Psicología de la niñez y de la adolescencia*” (Universidad Nacional de Cuyo, 1958a, p. 3) que en el programa era nombrada de “*Psicología del niño y del adolescente*” (Ossola, 1958, p. 1). Sin embargo, no se observaron cambios significativos en las materias.

En 1959, se dictaron nuevamente las materias obligatorias de las carreras de Psicología: “*Anatomía y Fisiología*” (ahora con el nombre igual al de la Ordenanza 25/58), a cargo de Lorenzo E. Alaggia; “*Pedagogía*”, a cargo ahora de Adolfo Atencio; “*Psicología II*”, a cargo de Placido Horas a quien se sumó como Jefe de Trabajos Prácticos Julia Pantano; y “*Psicología del niño y del adolescente*”, a cargo de Elena Ossola. De las materias no obligatorias se volvió a dictar: “*Historia de la Educación Moderna y Contemporánea*”, a cargo de Hugo A. Foucarde; e “*Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea*”, ese año a cargo de Ricardo Pantano. Además, también se dictaban otras materias obligatorias: “*Psicología Educacional*”, a cargo de Placido Horas; “*Didáctica General*”, a cargo de Pedro Lafoucarde; “*Política Educacional y Organización Escolar*”, a cargo de Rodolfo

Montoya; “*Metodología Psicológica y Psicoestadística*”, a cargo de Franco Murat (Anónimo, 1958-1959; Horas, 1959-1961).

Durante 1960 se dictaron: “*Sociología*”, a cargo de Emmanuel Egg; “*Psicología II*”, a cargo de Placido Horas y como Jefe de Trabajos Prácticos Nelly Mercau; “*Filosofía Antigua y Medieval*”, a cargo de Humberto Lucero; “*Educación y Pedagogía Contemporánea*”, a cargo de María Montiveros; “*Antropología Filosófica y Pedagógica*”, a cargo de Otila Montoya; “*Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional*”, a cargo de Placido Horas; “*Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea*”, a cargo de Ricardo Pantano (Anónimo, 1960-1961; Horas, 1959-1961).

Por su parte, en 1961, se sumaron muchas materias siendo dictadas al menos las siguientes 30 materias entre específicas y otras más generales: “*Anatomía y Fisiología*”, a cargo de Lorenzo Alaggia; “*Metodología en Psicología y Psicoestadística*”, a cargo de German Arias; “*Filosofía Moderna y Contemporánea*”, y “*Propedéutica Filosófica*”, a cargo de Hector Ciarlo; “*Metodología especial y práctica de la enseñanza en pedagogía y psicología*”, a cargo de Blanca Crespo de Lartigue; “*Biotipología y caracterología*”, a cargo de Luis De Silvestri; “*Educación y pedagogía Moderna*”, a cargo de Hugo Foucarde; “*Psicología I*”, a cargo de Placido Horas y Eva Mikusinski como Jefe de Trabajos Prácticos; “*Psicología II*”, a cargo de Placido Horas, Julia Pantano como Adjunta y Nelly Mercau como Jefe de Trabajos Prácticos; “*Propedéutica Estético-Literaria*”, a cargo de Rodolfo Kaiser Lenoir; “*Ética, y Filosofía Antigua y Medieval*”, a cargo de Humberto Lucero; “*Psicología del trabajo*”, y “*Psicología educacional*”, a cargo de Pedro Mazuelas Teran; “*Antropología Filosófica y*

Pedagógica”, “*Educación y Pedagogía Contemporánea*”, y “*Pedagogía*”, a cargo de Otila Montoya; “*Educación Americana y Argentina*”, y “*Política, Legislación y Organización Escolar*”, a cargo de Rodolfo Montoya; “*Filosofía Moderna*”, a cargo de Luis Noussan-Letry; “*Lógica y Teoría del conocimiento*”, y “*Metafísica*”, a cargo de Ricardo Pantano; “*Didáctica Asistencial y diferencial*”, y “*Didáctica General y Especial*”, a cargo de Laura Perino; “*Sociología General y de la Educación*”, a cargo de Jorge Suñiza; “*Filosofía Contemporánea*”, Juan Vazquez; “*Psicología Social*”, a cargo de Jorge Zuniza Ide (Anónimo, 1960-1961; Horas, 1959-1961)⁵.

En 1963, por Ordenanza 16/63 se aprobó un nuevo plan de estudios para la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Ciencias, estableciendo las cargas horarias que deberían cumplir cada una de las materias y las prácticas pre profesionales. El plan quedó organizado del siguiente modo: primer año: “*Propedéutica Estético-Literaria*”, con 70 horas; “*Propedéutica Filosófica*”, con 130 horas; “*Anatomía y Fisiología I*”, con 150 horas; “*Pedagogía*”, con 160 horas; “*Psicología*”, con 200 horas. Segundo año: “*Educación y Pedagogía antigua y medieval*”, con 90 horas; “*Filosofía Antigua y Medieval*”, con 90 horas; “*Lógica y Teoría de conocimientos*”, con 70 horas; “*Anatomía y Fisiología II*”, con 150 horas; “*Metodología Psicología y Psico-estadística*”, con 160 horas; “*Psicología II*”, con 200 horas. Tercer año: “*Filosofía Moderna y Contemporánea*”, con 90 horas; “*Educación y Pedagogía Moderna*”, con 90 horas; “*Sociología General y de la Educación*”, con 160 horas; “*Psicología de la Niñez y de la Adolescencia*”,

⁵ Los programas serán analizados en un capítulo aparte.

con 200 horas; “*Psicología Educativa*”, con 200 horas. Cuarto año: “*Psicología Social*”, con 200 horas; “*Educación y Pedagogía Contemporánea*”, con 90 horas; “*Educación Americana y Argentina*”, con 70 horas; “*Didáctica General y especial*”, con 180 horas; “*Antropología Pedagógica*”, con 70 horas; “*Biotipología y Caracterología*”, con 150 horas. Quinto año: “*Introducción a la Psicopatología*”, con 150 horas; “*Metodología Especial*”, con 90 horas; “*Ética*”, con 70 horas; “*Política, legislación y organización escolar*”, con 120 horas; “*Didáctica Asistencial y de Escuela Diferencial*”, con 150 horas; “*Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional*”, con 150 horas (Anónimo, 1959-1961a).

Aprobados esos créditos horarios, cumpliendo un período de práctica de enseñanza bajo la dirección de la cátedra de Metodología Especial, y aprobando conocimientos idiomáticos en francés, inglés o alemán, realizados al finalizar los estudios en segundo y quinto año, el estudiante recibía el título de *Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología*. Al finalizar dicha carrera, el estudiante podría acceder a la Licenciatura en Pedagogía o Psicología. A tal fin debían cursar las siguientes materias. Para la Licenciatura en Psicología: “*Psicología del Trabajo*”, “*Psicología Clínica*”, “*Psicología Jurídica*”, “*Metodología y Técnica de la Investigación*”, “*Seminario Psicológico I*”, “*Seminario Psicológico II*”. Por su parte, para la Licenciatura en Pedagogía: “*Ciencia y Filosofía de la Educación*”, “*Pedagogía Experimental*”, “*Educación Comparada*”, “*Seminario Pedagógico I*”, “*Seminario Pedagógico II*”, “*Metodología y Técnica de la Investigación*”. A partir de la titulación de licenciados podrían acceder a la titulación de doctor en la especialidad elegida previa defensa de tesis (Anónimo, 1959-1961a).

Para acceder al título de licenciado en Psicología, además de la aprobación de las materias arriba mencionadas, era exigencia una adscripción en el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas a efectos de realizar un “Stage” con duración mínima de 300 horas con tareas orientadas a: a) técnicas proyectivas; b) técnicas psicométricas y otros recursos de exploración psicológica; c) elaboración de un trabajo sistemático relativo a tópicos psicológicos, además de iniciarse en la labor de investigación. Del mismo modo, los alumnos de la licenciatura en Pedagogía debían pasar por un proceso similar, pero en base a investigaciones pedagógicas, aunque también vinculadas con “enfoques interdisciplinarios de la ciencia de la educación con la problemática psicológica, sociológica, antropológica etc.” (Anónimo, 1959-1961a, p. 359).

Además de los recibidos del profesorado referido, también podrían realizar las licenciaturas en Psicología y Pedagogía, los estudiantes que se habían egresado de la Facultad como Profesores de enseñanza secundaria, normal y especial en Pedagogía. Para ello, tenían que cursar para la licenciatura en Psicología: *“Metodología Psicológica y Psicoestadística”*, *“Psicología Educacional”*, *“Psicología II”*, *“Psicología Social”*, *“Biotipología y Caracterología”*, *“Introducción a la Psicología”*, *“Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales”*, con excepción de materias que pudieran haber cursado y que se pudieran tomar como equivalencias. Por su parte, para la licenciatura en Pedagogía: *“Metodología Psicológica y Psicoestadística”*, *“Psicología Educacional”*, *“Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales”*, *“Antropología Filosófica y Pedagógica”*, *“Política, Legislación y Organización Escolar”*, también, con

excepción de materias que pudieran haber cursado y que se pudieran tomar como equivalencias (Anónimo, 1959-1961a; Horas, 1959-1961).

La Ordenanza 13/66 estableció un plan de estudio nuevo para la Escuela de Pedagogía y Psicología, con las siguientes características:

CICLO BASICO COMUN 1.- Propedéutica Filosófica. 2.- Pedagogía. 3.- Psicología I. 4.- Estadística Aplicada a las Ciencias de la Conducta 5.- Anatomía y Fisiología I. 6.- Anatomía y Fisiología I. 7- Lógica. 8.- Metodología Psicología y Psicoestadística. 9.- Política, Legislación y Organización Escolar. 10. Psicología II. 11.- Idioma **1** (Inglés o francés).

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA: 12.- Sociología General. 13.- Psicología de la Niñez y de la Adolescencia. 14.- Métodos Psicométricos. 15.- Neuropsicología y Nociones de psicósomática. 16.- Antropología Cultural. 17.- Psicología Educacional. 18.- Ética. 19.- Personalidad. 20.- Didáctica General y Especial. 21. Introducción a la Psicopatología. 22. Psicología Social. 23.- Técnicas proyectivas. 24.- Psicopedagogía diferencial 25.- Psicología Jurídica. 26. Psicología clínica. 27.- Psicología Clínica II. 28.- Psicología del Trabajo. 29.- Orientación Vocacional. 30. Idioma II (Inglés o Francés).

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA 12.- Sociología General y de la Educación. 13.- Psicología de la Niñez y de la Adolescencia. 14.- Historia de la Filosofía o Métodos Psicométricos (Optativa). 15.- Educación y Pedagogía Antigua y Medieval. 16. Antropología Cultural o Psicología Social (Optativa). 17.- Educación y Pedagogía Moderna. 18.- Psicología Educacional. 19.- Ética. 20.- Didáctica General y Especial. 21.- Educación y Pedagogía contemporánea. 22.-

Educación Americana y Argentina. 23. Educación y Economía. 24.-
Didáctica Espacial de la Enseñanza Media. 25. Administración Escolar. 26.-
Didáctica Especial de la Enseñanza Primaria y de Jardines de Infantes. 27.-
Planeamiento Educativo. 28.- Educación Comparada. 29.-
Psicopedagogía Diferencial. 30.- Idioma 11 (Inglés o francés). (Anónimo,
1962-1965a, p. 321, los grifos en el original)

Además, de “stages” a ser realizados en algunas disciplinas.

6.10. *Análisis de los Programas de las materias específicas de
Psicología articuladas con la Educación de la Carrera del
Profesorado en Pedagogía y Psicología y Licenciatura en Psicología
(1958-1961)*

Primeramente, fueron seleccionadas 21 materias para análisis. De ellas, las doce siguientes presentaron articulaciones entre Psicología y Educación en sus programas: “*Psicología I*”, a cargo de Placido Horas, en 1958 y a cargo de Placido Horas y la Jefe de Trabajos Prácticos Eva Mikusinski en el año de 1961; “*Pedagogía*”, a cargo de Otilia B. Montoya en 1958, y a cargo de Adolfo Atencio en 1959; “*Psicología del niño y del adolescente*”, dictada por Elena Ossola en 1958 y 1959; “*Psicología Educativa*”, a cargo de Placido Horas en 1959, y a cargo de Pedro Mazuelas Teran en 1961; “*Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional*”, a cargo de Placido Horas en 1960; “*Biotipología y caracterología*”, dictada por Luis De Silvestri en 1961; “*Educación y Pedagogía Contemporánea*”, a cargo de Otilia Montoya en 1961; “*Didáctica Asistencial y diferencial*”, y “*Didáctica General y Especial*”, a cargo de Laura Perino, dictadas en 1961. Nos centraremos, entonces, en una breve descripción de las articulaciones entre psicología y educación encontradas en cada una de las materias.

La cátedra de *Psicología I*, dictada en 1958 por Placido Horas presentaba un programa dividido en 8 bolillas⁶. El tema de la educación específicamente no ingresaba directamente, pero en cambio, abordaba cuestiones de aprendizaje a partir de la bolilla tres. En ésta, vinculado con el aprendizaje, se trataban las siguientes cuestiones: la maduración, la adaptación, reflejos e instintos, instintos y hábitos, conductas de adiestramiento, conductas inteligentes –comportamientos inteligentes en los animales-, comportamiento humano individual y social, el aprendizaje humano – presentación de teorías, leyes de aprendizaje-, reflejos condicionados y aprendizaje, y los niveles de aspiración y expectación en el aprendizaje. Por su parte, en las bolillas 4 y 5, los temas que interseccionaban la psicología y la educación, eran la motivación, homeostasis, el stress, maduración y aprendizaje emocional. En la bolilla 6, la articulación se organizaba por medio de cuestiones cognoscitivas como atención, sensación, percepción, memoria, el pensamiento y la inteligencia. Los textos para los trabajos prácticos del Programa eran los siguientes: bolilla 3, *Niveaux d'aspiration et d'expectation* de F. Robaye; bolilla 4, Capítulos I a VI de *Cuatro gigantes del alma* de Mira y López; bolilla 5, Capítulo X de *An Introduction to projective techniques* de Anderson y Capítulo XII *Perso-Picho: Méthodes psychométriques en clinique*; bolilla 6 *Phenomenologie de la perception* de Merleau-Ponty (Horas, 1958).

Para el año de 1961 la materia *Psicología I* seguía a cargo de Placido Horas, pero se incorporaba como Jefe de Trabajos Prácticos, Eva Mikusinski. El programa se dividía en siete bolillas, y la intersección entre psicología y educación se producía

⁶ El término bolilla es usado en el original.

solamente en la bolilla cuatro, la cual, en su primer tema abordaba: “El desarrollo de la conducta. Herencia y medio. Maduración y aprendizaje. La conducta entendida como adaptación. Los niveles de adaptación: instinto, adiestramiento e inteligencia. La inteligencia en el hombre y en animal.” (Horas & Mikusinski, 1961, p. 1). En comparación con el programa de *Psicología I* de 1958, muchos de los temas se mantenían, incluso los que aparecían vinculados con el aprendizaje o con cuestiones cognoscitivas de las bolillas 4, 5 y 6, pero la vinculación con la educación no aparecía, en este programa, quedando los temas abordados desde una mirada puramente psicológica. La bibliografía en ese programa aparecía toda junta y no es posible seleccionar la que correspondería a la temática que vincula psicología y educación (Horas & Mikusinski, 1961).

La cátedra de *Pedagogía*, dictada por la Profesora Otilia B. Montoya en 1958, presentaba un programa dividido en siete bolillas, donde la psicología y la educación se articulaban en la bolilla 4, a partir del estudio psicopedagógico del sujeto de la educación, las edades del hombre y su significado para la educación e individualidad y personalidad. En la bolilla 5 esa articulación no se producía por el alumno sino por el maestro por medio de su vocación docente y elección profesional. Este programa tampoco separaba la bibliografía por bolilla, por lo cual, de manera inferencial, puede señalarse en ese cruce la siguiente: *La escuela y la psicología* de E. Claparède; y *Ámbito y problemática de la psicopedagogía. - La adolescencia y la profesión. (La vocación hacia el magisterio en San Luis)* de P. A. Horas. El segundo, representa un grato hallazgo en el programa, al representar la valorización del conocimiento autóctono y de la investigación local en la formación de la carrera. Cabe señalar que Otilia Montoya volvería a dictar esta cátedra en

1961, pero para ese año ya no se encuentra alguna articulación con la psicología, sino que los contenidos de la materia eran puramente pedagógicos. No obstante, continuaba presente en la bibliografía *La escuela y la psicología* de E. Claparède (O. Montoya, 1958).

En 1959 la materia de *Pedagogía*, a cargo de Adolfo Atencio, presentaba un programa dividido en 7 bolillas. En la segunda bolilla se mencionaba a la pedagogía y su relación con otras ciencias, entre ellas, la psicología, mientras en la bolilla 3 se abordaba la legitimidad de la educación a partir de planteos jurídicos, biológicos, psicológicos, sociales y espirituales. En la bolilla 5, se trataban los fines generales y los fines particulares de la educación, incluyendo allí a la psicología, al paso que en la bolilla 6, trata del sujeto de la educación, la formación de la personalidad, factores psicológicos, el desarrollo psíquico, las edades de la vida y las etapas de la educación. Finalmente, la bolilla 7 abordaba la psicología del educador, la vocación pedagógica y la orientación profesional hacia la enseñanza. En relación con la bibliografía, la segunda bolilla, incluía el capítulo cuarto de *Educación y plenitud humana* de Juan Mantovani; el capítulo 1 de *Bosquejo de la ciencia de la educación* de E. Kriek; el capítulo IX y X de *Ensimismamiento y alteración* de Ortega y Gasset. La tercera bolilla incluía: *La educación y sus tres problemas* y *Educación y plenitud humana* de Juan Mantovani, y el capítulo 7 de *La antropología filosófica y sus aportes al problema de la educación* de Ortega y Gasset. Por su parte, en la bolilla 5, aun cuando el primer texto de la bibliografía se encuentra ilegible en el documento, es posible leer que su autor era Jacques Maritain. También incluía *Misión de la Universidad* de Ortega y Gasset y *Pedagogía fundamental* de Jonas Cohn. La bolilla 6, *Ideas pedagógicas del siglo XX* de L. Lorenzo; *Del juego al*

trabajo, de Charlotte Bühler; *Rousseau y la significación de la infancia* de Claparède; *Ensayos filosóficos* de Ortega y Gasset. Finalmente, bolilla 7, *Pedagogía fundamental* de J. Cohn; *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente* de G. Lombardo-Radice; *Educación y vida* de J. Mantovani; *El hombre y el educador* de Pestalozzi (Atencio, 1959).

La materia *Psicología del niño y del adolescente*, dictada por Elena Ossola de Horas, en 1958, presentaba un programa dividido en 5 bolillas, y en la primera bolilla ya se encontraban algunas intersecciones entre psicología y educación, por ejemplo en el cuarto tema *Conceptos y función de la maduración, el aprendizaje y el entrenamiento en la vida humana* (Ossola, 1958, p. 1). Por su parte, en la segunda bolilla se abordaban contenidos como el niño escolar y el desarrollo, los intereses psíquicos y sus dominantes, las funciones de representación, el desarrollo de los sentimientos superiores, la imaginación y la mentira. En la cuarta bolilla se abordaban los tipos de aprendizaje, la repetición, la voluntad, la motivación – natural y artificial-, los incentivos, los premios y castigos, la transferencia en relación con el aprendizaje. También las curvas de aprendizaje y el olvido, y el aprendizaje de niños anormales. La bibliografía era la siguiente: bolilla 1, *Psicología evolutiva* de Werner; *Psicología del niño y del adolescente* de Moragas; *Las edades del hombre* de T. De Athayde; *Diagnóstico del desarrollo* de A. Gesell; *La psicología de la edad juvenil en la actualidad* de Turmliz, y *Constitución y estado de la psicología infantil* de P. A. Horas; de la bolilla dos: *Manual de la psicología infantil* de Murchison; *El desarrollo espiritual del niño* de Carlos Bühler; *Infancia y juventud* de Carlota Bühler; *La croissance mentale* de Hubert; *Manual de psicología del niño* de Carmichael; *Psicología infantil* de Gaupp; *La*

psichologia de la età avolutiva de Gemelli; *Psicología del niño y del adolescente* de Moragas; y *Developpement psychique* de Pichon; para la cuarta bolilla, *Les Théories contemporaines de l'apprentissa* de L. P. Thorpe y A. M. Schmulr; *Psicología de la educación: tomo I y II* de Skinner; *Manual de psicología del niño* de Murchison; *Manual de psicología infantil* de Carmichael; y *Bulletin de Psychologie*. En la bibliografía cabe observar, que nuevamente era citado a Plácido Horas, un autor local, además que incluía libros, capítulos de libros y una revista científica (Ossola, 1958).

En 1959, la materia *Psicología del niño y del adolescente* siguió siendo dictada por Elena Ossola de Horas quien dividió el programa en 3 bolillas. La única vinculación de la psicología y la educación se mantuvo en la primera bolilla con el tema *Conceptos y función de la maduración, el aprendizaje y el entrenamiento en la vida humana*. En ese programa, la bibliografía no se presentaba separada. En relación con la bibliografía del año anterior, ya no se incluían los siguientes textos: *La psicología de la edad juvenil en la actualidad* de Turmliz; *Les Théories contemporaines de l'apprentissa* de L. P. Thorpe y A. M. Schmulr; *Psicología del niño y del adolescente* de Moragas; *Psicología de la educación: tomo I y II* de Skinner; y *Bulletin de Psychologie*. Al paso que se suman: *El juego como núcleo existencial de la infancia* de Elena Ossola y Plácido Horas; *El niño y su familia* de Porot; *Manuel de psychiatrie infantile* de Tramer; *La delincuencia juvenil* de Nelsob; *Dos estudios sobre delincuencia infanto-juvenil* de Elena Ossola y Plácido Horas; *El nacimiento de la intimidad* de Hoz García; *La adolescencia como evasión y retorno* de Arévalo; *Problemas de psicología infantil* de Ponce; *Problemas de conducta infntil* Telma Recca; *L'nfance irreguliere* de Bourrat. Cabe señalar, por

otro lado, que se sumaba más bibliografía local sanluisense y a otros autores del ámbito nacional como Telma Recca (Ossola, 1959).

La cátedra de *Psicología Educativa*, a cargo de Placido Horas, en 1959, presentaba un programa dividido en siete bolillas. Los temas a tratados eran:

Bolilla I: Psicología y Pedagogía- Psicología evolutiva y psicología educacional- El objeto y los métodos de la psicología educacional- Los psicólogos escolares- Historia y organización de la psicología escolar- El trabajo del psicólogo escolar. Bolilla II: El aprendizaje – Herencia, maduración y aprendizaje- Teorías del aprendizaje - Factores que condicionan el aprendizaje – El esfuerzo, la motivación y el aprendizaje – Retención y olvido en el aprendizaje – Curvas del aprendizaje – El esfuerzo y el aprendizaje - Refuerzo, premio en el aprendizaje y castigo” Bolilla III: El aprendizaje motor y el aprendizaje mental – Trasferencia, interferencia inhibición, extinción [sic] y eficiencia de aprendizaje mental – Las diferencias humanas en el aprendizaje – Psicología diferencial y el aprendizaje. Influencia que determina el aprendizaje – noción y conflicto – automatización del aprendizaje – los aprendizajes primarios y concomitantes – emociones y conflictos en el aprendizaje – El aprendizaje serial – Ejercicios y efectos del aprendizaje – Los éxitos, los fracasos y la estimulación en el aprendizaje – Las reglas para el aprendizaje mental – Como estudiar y como aprender – Higiene del estudio. Bolilla IV: Desarrollo en el niño del comportamiento inteligente – Capacidad de comprender, percibir, abstraer y generalizar – la educación adaptada a los niveles de comportamiento – Psicología de las materias de enseñanza – Los

programas y el nivel psicológico del educando. La organización de la escuela. Los períodos de trabajo y de descanso y la psicopedagogía. Niveles de maduración para el aprendizaje de la lectoescritura y la aritmética – La medida de la inteligencia y la escuela. Bolilla V: Medida y evaluación del aprendizaje y el trabajo escolar – Crítica de los exámenes actuales. Crítica sobre los sistemas de medición en psicología y educación superación de las críticas – las nuevas técnicas objetivas. Diversos tipos – Ejemplo de los mismos. Ventajas y defectos de cada uno. Análisis del uno y resultado de las pruebas objetivas – Los rendimientos y el aprendizaje de las aptitudes especiales y su mensura- las pruebas standarizadas [sic] – Las pruebas de lectura silenciosa. Bolilla VI Las relaciones psicosociales en el aula – La disciplina y el trabajo escolar – La vinculación y la situación [sic] psicósocial [sic] del maestro y los discípulos. [ilegible] – Tipo de autoridad en el estado y relaciones comunitarias en el aula y la escuela – Aplicación de las técnicas sociométricas – Situación comunitaria y aprendizaje. – La estimulación colectiva. El grado como el grupo y su “espíritu de cuerpo”. – La adaptación escolar. – Higiene mental del alumno y del maestro. Bolilla VII: Los problemas de la orientación – La educación vocacional en un mundo cambiante – vocación orientación escolar y orientación profesional. La función del médico, del educador y del psicólogo en la orientación – Concepto dinámico y seriado de la orientación – El problema de las actitudes. Uso de los test en la orientación – Otras técnicas – Exploración de las tendencias e intereses – La ficha escolar – Su contenido uso de la ficha en la orientación vocacional y escolar – Profesiografía y estadística en

orientación – El consejo escolar y profesional – Su estructura – Aspectos individuales y sociales del consejo. (Horas, 1959, p. 1)

Pese a la extensa descripción de las temáticas en las bolillas, en los trabajos prácticos solamente estaba previsto el desarrollo de conocimiento de técnicas de análisis y recolección de datos sobre los alumnos y el desarrollo de los fundamentos técnicos y la aplicación de test de inteligencia, nivel mental, caracterológicos y otros. Entre ellos los de Terman-Merrill, Raven. D48, Escala de Inteligencia infantil de Wechsler (W.I.C.S.), Escala de performance de Pintner-Patterson, Test de la figura humana de Goodenough, Test de Prodhommeau, Metropolitan Readiness Test de Hildreta, A.B.C. de Filho y Test de Mendolía (Horas, 1959).

La bibliografía estaba escrita a mano y sin separar por bolillas. Se incluían las siguientes obras: *Psicología de la educación* de Skinner; *Les Théories de l'apprentissage* de Thorpe y Schemuller; *Educational Psychology* de Gates; *La evaluación del trabajo escolar* de Ceballero; *Psychology of learning* de Davis; *Como trabaja un laboratorio pedagógico* de Jadouille; *Measurement in secondary education* de Symonds; *La vida psíquica del escolar* de Averril; *Apreciación de los resultados de la acción educativa* de Ravera; *La orientación escolar* de R. Gal; *Ambito y problemática de la psicopedagogía* de Horas; *Higiene mental* de Lemkau; *How children learns* de Fraudbsen; *Principles of guidance* de Jones; *Higiene mental del escolar* de Tobar Garcia; *Traite de psychologia appliquee (tomo III- La formación educative)* de Pieron; *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* de Ortega Lauro; *Psychology of learning and teaching* de Bernard, *Techniques of counselling* de Warters; *The psychology of learning* de Deesen, *Psychology in education* de Sorenson; *Measurement and evaluation: In Psychology*

and /Education de Thorntiye and Hagen; *Nociones de Psicología educacional* de Sousa Ferraz; *La Psychologia escolaire* de Zarzo y varios; *Psicología de las materias de enseñanza primaria* de Reed; *Fondament de la sociometrie* de Moreno; *Manual de Orientación Profesional* de Mira y Lopez; *La orientación profesional* de Gemelli; *Vocational education for a changing world* de Struck, *Educational psychology in the class-room* de Donn Byrne y Henry Clay Lindgren (Horas, 1959).

En 1961 la materia *Psicología Educacional* fue dictada por Pedro Mazuelas Teran, y el programa de la referida materia se dividió en siete bolillas, que abarcaban los siguientes temas:

Bolilla 1: El ámbito actual de la Psicología. Psicología Racional y Psicología Experimental. Psicología Pedagógica y Psicología Industrial. El ámbito y problemas de la Psicología Educacional. Problemas psicológicos de la Educación. Objetivo, funciones y métodos de la Psicología Educacional. El método hipotético-deductivo-experimental. Necesidad y posibilidad de la medida en Psicología. Objeciones y soluciones. Bolilla 2: Psicología del desarrollo: leyes del desarrollo. El factor físico en la educación. Maduración y aprendizaje. Atención e interés. La memoria. La vida afectiva: sentimientos, emociones y actitudes. La inteligencia y las aptitudes. Estructura de la inteligencia: teorías factoriales: Spearman, Thomson, Burt y Thurstone. Estudio actual de las aptitudes (resultados de una investigación). Estructura de la mente: Vernon. Estructura del dinamismo mental: Secadas. Los factores básicos: Simbólico-Automático-Estructural. Aplicaciones a la selección de Ingreso en el Bachillerato, a la Orientación escolar y Orientación Profesional. Bolilla 3: A) Análisis del

contenido educativo. Las asignaturas del Bachillerato: intercorrelaciones – Un análisis de afinidades como primera aproximación. Los factores básicos: lingüístico simbólico (Ls) Científico-abstracto (Ca) y Técnico-empírico (Te). Aplicaciones: Selección de ingreso en el Bachillerato, Orientación escolar y Orientación profesional- Aplicación conjunta y aptitud y rendimiento. Los contenidos clásicos y modernos en la educación. B) Evaluación del rendimiento escolar. Los exámenes como medida del rendimiento. Tipos de exámenes. Las pruebas objetivas: diversos tipos – Los test de instrucción: Función, características, valor y limitaciones. Las pruebas de lectura silenciosa. La promoción: factores importantes. Bolilla 4: La Orientación escolar los Psicólogos escolares: necesidad, funciones y tareas del Psicólogo escolar – Formación de los psicólogos escolares. Delimitación de funciones: el Maestro, el Inspector, el Psicólogo escolar, el Médico, el Psiquiatra, el Orientador profesional – Concepto dinámico y progresivo de la Orientación profesional – La Orientación Profesional. Selección y orientación profesional – Los supuestos intrínsecos de la Orientación Profesional: Las aptitudes. El rendimiento escolar. La personalidad. Los intereses profesionales – Los supuestos extrínsecos de la Orientación Profesional: Estudio de las profesiones: profesiografía. El psicograma profesional. El mercado de trabajo: Estadísticas nacionales. La situación familiar y social. La Legislación Estatal. La entrevista de Orientación Profesional. Bolilla 5: Las fichas psicopedagógicas – Objeto, tipos y características. La ficha evolutiva. El contenido de la ficha escolar: Datos personales. Prospección de las aptitudes. Análisis del rendimiento

escolar. Análisis de la personalidad. Investigación de los intereses profesionales. La ficha de la Orientación Profesional. El dictamen. El protocolo de la ficha de Orientación vocacional de la U. N. C. Bolilla 6: Las técnicas sociométricas las relaciones espontáneas en los grupos. El grupo informal. Estructura del grupo pequeño. Técnicas sociométricas – Factores de integración de los grupos. Algunas características de los integrantes del grupo. Finalidad de los grupos espontáneos. Conflictos entre la Organización formal y la informal. Actitud de los grupos. Status, cometido social y otras características de los grupos. B) Las técnicas de investigación: aplicaciones. La correlación simple: Pearson y tetracóricas. La correlación múltiple: su aplicación. El análisis de afinidades y análisis factorial: sus aportaciones. Cuestionarios, encuestas, entrevistas: diversos tipos. Bolilla 7: El aprendizaje. Teorías sobre el aprendizaje. Tipos de aprendizaje. Factores que influyen en el aprendizaje: factores fisiológicos y psicológicos. La motivación, el refuerzo, premios y castigos en el aprendizaje. Las curvas del aprendizaje. La transferencia: Sistemas experimentales en la investigación de la transferencia. Principios psicológicos del aprendizaje. Principios pedagógicos del aprendizaje: el aprendizaje profesional. Hacia una teoría de la formación humana. (Mazuelas Teran, 1961, pp. 1-2)

Así como en el curso de *Psicología Educacional* de 1959, el programa de 1961, pese a la larga descripción en las bolillas, reducía los trabajos prácticos al desarrollo de conocimiento de técnicas de análisis y recolección de datos sobre los alumnos y el desarrollo de los fundamentos técnicos y la aplicación de test de inteligencia, nivel mental, caracterológicos y otros. Los tests que se mencionaban

eran: Test Dominó, AMPE factorial, Lexicultura y memoria, AMPE elemental -y factor técnico-, Decatest -batería de tests de aptitudes técnicas-, A.B.C de Filho y Test de Mendolía, pruebas de interés, aptitudes, madurez aritmética, fichas psicopedagógicas, etc. (Mazuelas Teran, 1961).

En la bibliografía de 1961 desaparecen los siguientes textos: *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* de Ortega Lauro; *Psychology of learning and teaching* de Bernard; *Techniques of counselling* de Warters; *Vocational education for a changing world* de Struck; *Educational psychology in the class-room* de Donn Byrne y Henry Clay Lindgren; y son sumadas a la bibliografía las siguientes obras: *Psicología para Maestros* de Otto Lipmann; *Psicología de la educación* de Kelly; *Psicología Educacional* de Blair-Jones-Simpson; *Psicología Pedagógica* de Mandolini Guardo; *Psicología Pedagógica* de Aurora Garcia; *Las habilidades del hombre* de Spearman; “Apuntes” de Horas; *Fundamentos de psicotecnia* de Fingermann; *Orientación vocacional y profesional* de Jeangros; *Orientación profesional preuniversitaria* de Ibañez; *Exámenes de aptitudes profesionales* de Baumgarten; *Orientación educacional en la escuela primaria* de Detgeh; *Les principes d’orientation professionnelle* de Wallon; *Pruebas pedagógicas objetivas* de Ortega Lauro; *Guidance in secondary school* de Koos-Kefauver; *Psychologia de l’orientation professionnelle* de Meili; *Manual del médico de Orientación profesional* Marie-Parentier; *El análisis factorial como fundamento de la Orientación y Selección profesional* de Yela; *Psicología aplicada* de Ackerman; *Aprendizaje, recompensas y castigos* de Pinillos; *Interferencias entre afectividad y aprendizaje* Maria R. Paya; *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* de Comas y Lago; *Como entrevistar* de Bingham y Moore; *Problemas psicológicos*

de la Educación de Yela; *Sentido y utilidad de los psicólogos escolares* de Yague; *La Experiencia en psicología educativa* de Diaz Arnal; *Guía para la apreciación pedagógica de una clase* de Nicolás Gaviva; *Motivación del aprendizaje* de Huerta; *La transferencia pedagógica* de Villarejo; *Una ficha psicopedagógica* de Secadas; *Ficha pedagógica mínima* de Villarejo; *Psicología de las aptitudes* de Yela; *Measurement and Evaluation in Education* de Brodfield; *Instructors manual for measurement* de Thordike, *Evaluación del trabajo escolar: Técnica Educación* de Ruiz G. Adolfo; *Manual de evaluación del rendimiento escolar* de Lemus; *Pruebas pedagógicas objetivas* Lauro Ortega; *Les théories contemporains sur L'apprendiasage* de Thorpe (Mazuelas Teran, 1961).

Es decir que tanto el curso de *Psicología Educativa* de 1959 como el de 1961 se presentan casi como cursos de Psicodiagnóstico y Diagnóstico y evaluación, básicamente siendo reducidos a la aplicación de test y técnicas. También evidenciaban una clara vinculación con los temas de orientación vocacional, profesional y escolar, pese a que existía una materia específica sobre esta temática. Dictada por Placido Horas en 1960, la materia *Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional*, presentaba un programa dividido en 19 bolillas, el más extenso de los estudiados acá. Las articulaciones entre psicología y educación se encuentran en tres de esas bolillas. En la primera, a partir de conceptos, definiciones y distinciones entre orientación escolar y orientación vocacional; en la bolilla dos, al abordar la necesidad psicopedagógica de la orientación; y en la bolilla tres, en los contenidos relacionados con las funciones de los profesionales en la orientación vocacional, médico, docente, psicólogo. La bibliografía no se presentaba separada por bolilla, pero es posible seleccionar algunos textos específicos tales como: *La*

orientación escolar de R. Gal; *La orientación de la educación en Brasil* de Junqueira Schmidt; *Orientación educacional en la escuela primaria* de Detjen; *Como diagnosticar las aptitudes en los escolares* de Claparède; *Guidance in secondary schools* de Koos-Kefauver; y *Le problema de aptitudes a l'age scolaire* de Ombredanne (Horas, 1960-1961).

En 1961, Luis De Silvestri dictaba la materia de *Biotipología y caracterología*, con un programa dividido en once bolillas, donde las intersecciones entre psicología y educación se detectaban en la bolilla 9, dedicada a la caracterología en la segunda enseñanza, la actualidad pedagógica de la caracterología, el método de la caracterología escolar y los problemas de la caracterología pedagógica en la segunda enseñanza. Por su parte, la bolilla 11 abordaba la formación del carácter, la herencia y sociedad, el carácter y herencia, el sexo y carácter, el carácter y mundo circundante, el carácter y educación, el carácter y destino, el mundo personal del individuo, los caracteres y escolaridad. Como parte de los trabajos prácticos estaba prevista la determinación en grupos escolares secundarios de los rasgos tipológicos de Jung, especialmente con el cuestionario de Naymann-Kohlsted y según el cuestionario de Roger Verdier, correspondiente a la tipología de Renato Le Senne. La bibliografía no se presentaba separada por bolillas, pero es posible encontrar las obras de los referidos autores de los trabajos prácticos mencionados, que serían *Compendio de caracterología en la segunda enseñanza* de R. Verdier; *Tipos psicológicos* de G. Jung; *Trabajo de caracterología* de R. Le Senne (De Silvestri, 1961).

La materia *Educación y Pedagogía Contemporánea*, dictada por Otila Montoya en 1961, estaba dividida en siete bolillas. Desde la primera bolilla ya había

mención a la fundamentación psicológica, y al pensamiento pedagógico de Binet, Lay y Meumann. En la bolilla tres recuperaba al pragmatismo norteamericano de William James y el pensamiento pedagógico de John Dewey, Kilpatrick, Rugg y Bode, el pensamiento de Kerchensteiner, de los continuadores de la escuela del trabajo, y finalmente el pensamiento de Ferriere, Claparède y Piaget. En tanto, la unidad cinco, abordaba la psicología pedagógica y los nuevos aportes de la psicología experimental. En lo referente a los trabajos prácticos estaba prevista la aplicación de pruebas de lectura silenciosa de Ghioldi-Baliani que sería interpretadas estadísticamente. De la bibliografía la que directamente abordaba el tema de la psicología era *Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget* de H. Aebli (O. Montoya, 1961).

La materia *Didáctica General y Especial*, a cargo de Laura Perino, dictada en 1961, presentaba un programa dividido en 7 bolillas. En la bolilla uno abordaba las relaciones de la didáctica con la psicología y otras áreas. En la cuarta bolilla abordaba las condiciones psicológicas especiales que dirigían la acción didáctica. El trabajo práctico no se encontraba muy detallado y se reducía a la evaluación de una redacción objetiva referente al contenido de la materia. En cuanto a la bibliografía, es posible rescatar las siguientes obras: *Una didáctica basa en la psicología de Jean Piaget* de H. Aebli; *El proceso del aprendizaje- Psicología de la educación de Skinner* de R. Davis; y *Psicología del interés* de Ruiz Hernandez (Perino, 1961b).

Laura Perino también dictaba el curso *Didáctica Asistencial y diferencial* con un programa dividido en 8 bolillas. En la bolilla tres abordaba el diagnóstico psicopedagógico como el primer problema de la didáctica asistencial, a partir del

cual era necesario un trabajo en equipo, que auxiliara en el desarrollo del examen médico-psicopedagógico y que sirviera de base para un buen pronóstico y terapéutica eficaz. Allí destacaba la importancia de los tests y de la ficha individual. También tratando de traer como temática la unidad psicosomática. Por su parte, la bolilla seis abordaba las irregularidades por deficiencias psíquicas, donde destacaba los siguientes: trastorno intelectual, oligofrenia, diferentes grados de déficit intelectual, estado de desequilibrio general. También desarrollaba las causas principales de la oligofrenia y defectos concomitantes, el diagnóstico de los oligofrénicos escolarizables, la didáctica especial, las escuelas especiales de readaptación y su organización, así como, la orientación profesional. En la bolilla siete se ocupaba de los problemas de conducta y las reacciones y personalidades psicopáticas. Los trabajos prácticos estaban direccionados a la observación en escuelas de readaptación y en las casas hogares. Los “niños oligofrénicos y deficientes mentales” y los “menores” eran los objetos de observación y parecían pertenecer a una misma categoría, aun con sus particularidades y a ellos estaba direccionada la didáctica asistencial. De la bibliografía es posible rescatar: *Psicología del niño* de Murchison; *Algunos aspectos de la clasificación de niños anormales* de Diaz; *Introducción al psicoanálisis para educadores* de Ana Freud; *Psicología médica* de José Laburu; *La orientación profesional* de Gemilli; *Los test* de Szekely; *Niños anormales* de Binet y Simon; *El niño neurótico. Reeducación y psicoterapia* de Szekely; *Trastornos emocionales de los niños* de Pearson; *El niño nervioso* de Cameron; *La ansiedad en la infancia* de Loosli Usteri; *El niño perverso* de Milchan; *Niños psicópatas* de Moragas; *Niños inestables* de Beley; *Los tics nerviosos del niño* de Lebovici; *Personalidad y conducta del niño* de Telma Reca;

El decalogo de la autoridad paterna de Maillardos; *Dos estudios sobre delincuencia* de Elena Ossola y Placido Horas; y *La psicología de los físicamente impedidos* de Pintner y otros (Perino, 1961a).

De modo general, es posible señalar que las intersecciones entre psicología y educación se verificaban en diferentes materias y por medio de diversas temáticas. La bibliografía que sostenía esas intersecciones se basaba principalmente en textos internacionales de habla anglosajona y francesa y, de modo periférico, italiana. Asimismo, en base a textos nacionales primordialmente las investigaciones locales de San Luis, en especial de Elena Ossola y Placido Horas, y en el ámbito nacional de Telma Reca.

6.11. *Análisis socio-bibliométrico de los Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas (1951-1965)*

En el 18 de febrero de 1948, se creó el Instituto de Investigaciones Pedagógicas que tenía, entre otros fines, la tarea de realizar investigaciones en el campo de la Psicología, Pedagogía y Antropología, principalmente con infantes y adolescentes de la región de Cuyo. Es por ello que en 1951 se publicó el Primer Tomo de los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas*, donde las investigaciones realizadas en dicho instituto eran publicadas. En 1958 el instituto pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, a partir de la reestructuración de dicha organización. Por lo cual, a partir del tomo 5 los *Anales* pasarían a llamarse *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*. Este tomo presenta ciertas características distintas, pues en lugar de traer en sus ensayos trabajos de investigación seleccionados especialmente para los anales, en este caso se publicaban los resúmenes de las comunicaciones presentadas en las *Segundas*

Jornadas de Pedagogía Asistencial, que se había realizado en agosto de 1958, en San Luis. El tomo 7 fue el último de la serie de *Anales*. Varios años después, en 1972, se publicó un volumen de la *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, que pretendía dar continuidad a los anales, aunque finalmente fue el primer y último volumen de la misma (Anónimo, 1951, 1957-1958b, 1972). Por lo cual, a fin de analizar toda la serie, consideramos necesario incluir ese único tomo en nuestro estudio, aun cuando no pertenezca a nuestro período de estudio.

En este apartado se exponen algunos de los hallazgos a partir del análisis socio-bibliométrico de estos *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógica* y la *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, por medio del cual se intentó rescatar informaciones a respecto de la circulación del conocimiento psicológico interseccionado con la educación. El concepto de circulación responde al entendimiento de la perspectiva y lectura del fenómeno acá investigado, por ser más amplio y representativo que el término recepción de Hans Jaus. En la medida que, si bien, Hans Jaus entiende el lector desde una recepción activa, su concepto de público de la Estética de la Recepción es abstracto y no tiene una base sociológica, es decir, no se considera el lector como fuerza productiva literaria, como lo señala Zimmermann (1987). Por lo cual, traspolando esa del campo literario para el del conocimiento, aunque el que recibe el conocimiento lo hiciera de modo activo, no sería reconocido su lugar de producción. Llevando a una idea de finitud y de una dirección única, es decir, como si el conocimiento saliera de los centros llegaría a las periferias y allí se estancara. De este modo, entendemos como más representativo de la realidad que encontramos en el presente estudio el término circulación, constituida sociológica

e históricamente, que se fundamenta en las estructuras de la sociedad y en el análisis de esas estructuras. Algo metafóricamente comparable con el sistema sanguíneo. Donde, si bien se encuentra mayormente concentrada en ciertas partes del organismo, mucho más cerca de órganos fundamentales, no se limita a estos, sino que se distribuye por el organismo y vuelve en un sistema dinámico. Del mismo modo, el conocimiento también se encontró distribuido de manera asimétrica, y también tuvo sus características específicas de acuerdo con: el lugar geopolítico, el lugar del concepto en la teoría, y el lugar de los personajes, que cambia vistos desde un contexto local o desde un global (Polanco & Béria, 2017).

En este sentido, los hallazgos aquí encontrados demuestran que el conocimiento venido desde otras latitudes que fue leído y aprendido en San Luis, lo fue bajo otra cultura académica y social, otras experiencias, problemáticas, e inclusive, en algunas oportunidades en otra lengua de la original, lo que impide que siga siendo el mismo conocimiento del que fue producido. Esto significa que en las producciones analizadas en los anales existe un proceso de apropiación, adaptación e indigenización (Carey et al., 2017) de este conocimiento, que pasa a ser retransmitido con diversas relecturas y con nuevas apropiaciones, presentándose por ende en un proceso dialéctico y activo.

Como forma de simplificar, a lo largo de este apartado se hará referencia a todo el conjunto de los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas* y a la *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, de forma genérica como Anales. Los *Anales* incluyeron en total 85 publicaciones que se distribuyen entre Notas y Comentarios (7), Notas (36), Ensayos (34) y Artículos (8). Del total de las 85 publicaciones, 21% eran estudios

empíricos, 2% estudios de casos, 40% revisiones bibliográficas y 37% reflexiones teóricas. Como las publicaciones no presentaban una característica única, más bien, características híbridas, para la división de estas categorías utilizamos los siguientes criterios: a) estudio empírico: si la publicación presentaba una investigación original con una muestra; b) estudio de caso: si presentaba uno o pocos casos; c) revisiones bibliográficas: el predominio de reproducir o dar a conocer una teoría ya elaborada, o la definición de algún fenómeno por medio de recopilación de distintas teorías; d) las reflexiones teóricas: el predominio de reflexiones originales sobre algunas teorías o fenómeno, sin el uso de una investigación original para tal.

Las *investigaciones empíricas* estuvieron presentes en todos los tomos, pero se concentran principalmente en los *Anales* de los años 1955-1956 (5) y 1962-1965 (4). Se dividen en Notas y comentarios (1), Artículos (2), Notas (6) y Ensayos (9). El 63% fueron realizadas por mujeres como primeras autoras y se destacaron en este modelo de publicación a Eva Mikusinski (3), Elena Ossola (2) y Plácido Alberto Horas (2). De estas 18 investigaciones empíricas, 10 contaban con muestra exclusivamente de San Luis, y otras 5 investigaciones tenían como parte de su muestra la población sanluisense. De la misma provincia también aparecen en las investigaciones Mercedes (2) y Juana Koslay (1). Mendoza y San Juan son otras de las provincias que también surgen en las muestras, al menos en 5 y 3 de las publicaciones respectivamente. Lo que confirma nuestra hipótesis de que los *anales* representaban un lugar de publicación de las investigaciones locales de la zona Cuyana. Las otras poblaciones de las que provienen las muestras son Buenos Aires (3) y Córdoba (1).

Las muestras investigadas fueron: documentos oficiales de historial clínico, familias, niños, adolescentes y jóvenes, con una variación de 26 a 3355 sujetos, siendo que en la mayoría de los estudios la muestra variaba entre 100 y 300 sujetos. De los estudios, 61% investigaron la población adolescente y joven y 28% la población infantil, 61% contaron con una muestra de ambos sexos, 11 de los estudios expresa haber sido realizado con población escolar y 2 con población institucionalizada. Lo que muestra que 78% de las investigaciones tenían vinculación con el ámbito escolar o institucional y con problemáticas vinculadas con la educación. Las investigaciones realizadas utilizaron como instrumento de investigación observaciones, cuestionarios, encuestas, entrevistas, tests y baterías de tests, la mayoría de aplicación colectiva o mixta, es decir, se aplicaban parte de ellos de manera colectiva y algunos específicos de manera individual. Es importante aclarar que algunas de las investigaciones no permiten que se conozca de manera clara la población investigada o como se desarrollaba la investigación por la pobreza en la descripción del estudio, por lo cual los datos son acá recopilados según lo que es posible con lo que se describe en la publicación.

Los estudios empíricos estaban en su mayoría direccionados a describir las características y la personalidad de la población analizada, especialmente, como ya fue mencionado, de la población adolescente, y en ese mismo sentido observar sus inclinaciones vocacionales.

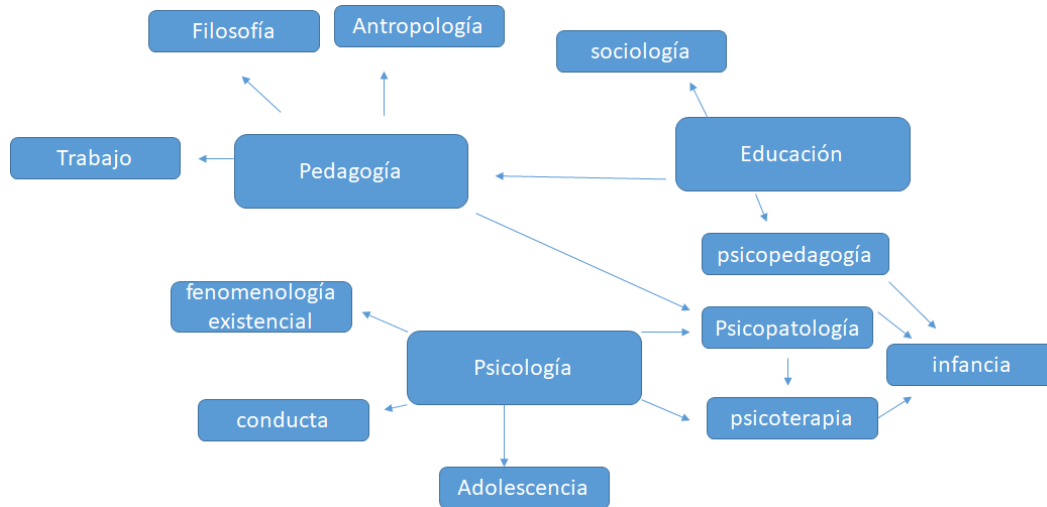
El estudio de caso fue un ensayo publicado en el tomo correspondiente a 1959-1961, realizado por Elena Ossola, con una muestra de algunos casos de niñas y niños con retraso mental y perturbaciones de conducta de San Luis y Mercedes.

El estudio utilizó como instrumentos algunos tests y una técnica de pintura y tenía por objetivo investigar el dibujo infantil.

En relación con las revisiones bibliográficas llama la atención que ese tipo de publicación se publicó principalmente en los primeros tomos: 9 (nueve) en el de 1951 y otros 9 (nueve) en el de 1952-1953. En el tomo correspondiente a 1954 desapareció, resurgiendo con apenas 1 (una) revisión en el tomo del año 1955-1956, para posteriormente mantenerse con un promedio de 3 a 5 publicaciones en las demás ediciones. Las revisiones bibliográficas se dividían en Notas y comentarios (5), Artículos (4), Notas (10) y Ensayos (16). El 68% de las mismas fueron realizadas por varones como primeros autores y se destacan en ese modelo de publicación, Humberto Mario Lucero (7), Otilia C. Berasain de Montoya (3) y Rodolfo Adrian Montoya (2). Por medio del análisis de los títulos de las publicaciones es posible observar que los temas que se presentan como ejes centrales en estas revisiones bibliográficas fueron Educación (12), Pedagogía (11) y Psicología (5) y se articulan con otras temáticas que pueden ser observadas en la red de la figura 44.

Figura 44

Red temática de las revisiones bibliográficas.

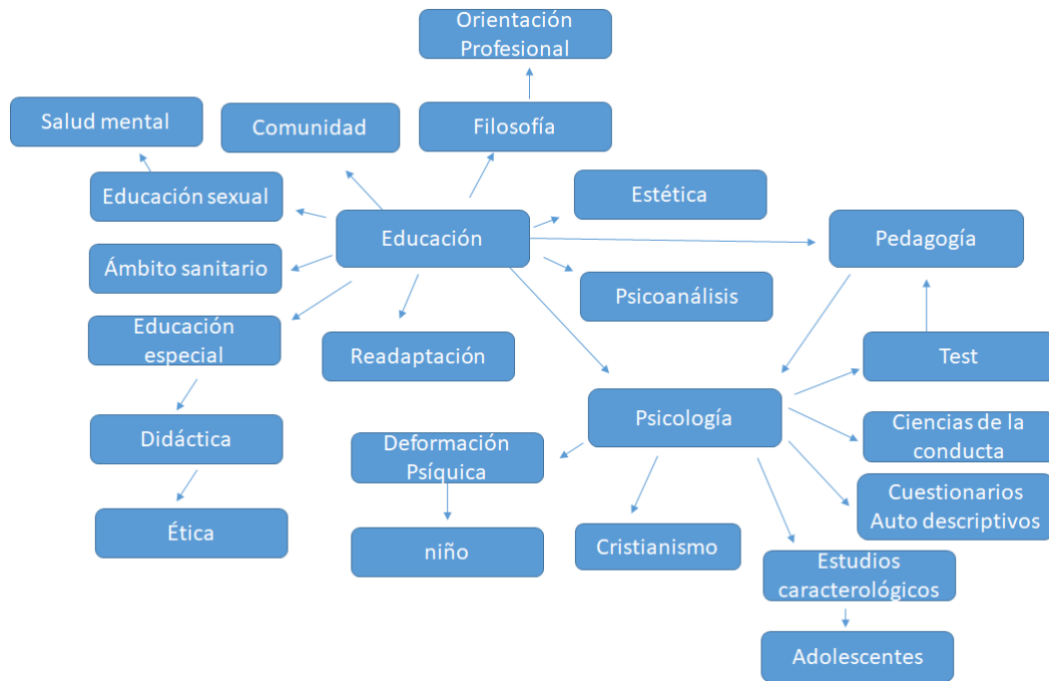


Nota: autoría propia.

Finalmente, las publicaciones de reflexión teórica se encuentran desde el primer tomo, teniendo su concentración en los tomos de los años de 1952-1953 y en el de 1954. Con excepción del tomo correspondiente a 1962-1965, en todos se presentó este tipo de publicación. Las reflexiones teóricas se dividían en Notas y comentarios (1), Artículos (2), Notas (20) y Ensayos (8). De ellos, el 64% fueron realizadas por varones como primeros autores y se destacan en este modelo de publicación a Plácido Alberto Horas (4), Otilia C. Berasain de Montoya (2), Elena Ossola (2), Franco Murrat (2) y Humberto Mario Lucero (2). Del mismo modo que en las revisiones bibliográficas en el análisis encontramos que se presentan como ejes centrales en las reflexiones teóricas: Educación (14), Psicología (8) y Pedagogía (5) que se articulan con otras temáticas que es posibles observar en la red de la figura 45.

Figura 45

Rede de temáticas de las reflexiones teóricas



Nota: autoría propia.

En relación con la autoría de los artículos publicados en los *Anales*, se observa que el 82% pertenecía a un único autor, 7% a dos autores y 11% entre 3 y 9 autores. Cuando analizamos los *primeros* autores de los artículos encontramos una proporción de 40% de mujeres y 60% de varones; proporción que se mantiene al analizar a los autores en general. De los diferentes 40 primeros autores que podemos observar en la figura 46, el que aparece con más publicaciones es Humberto Mario Lucero (10), seguido de Placido Alberto Horas (8), Otilia C. Berasain de Montoya (6), Elena Ossola (5) y Eva Mikusinski (5).

Figura 46

Nube de los primeros autores y su producción en los anales.

Alberto Borkowsky, **Alejandro Canale Canova**, Armando U. Gatti, Benicio Villarreal, Carmen Dagfal, Claribel Morales de Barbenza, Cleonice Romito, Cristina Fritzsche, **Elena Ossola**, **Eva Mikusinski**, **Franco Murat**, Germán Fernandez Guizzetti, Hector Julio Bertin, Hector Ciarlo, Hilario Gonzalez, **Horacio Flores**, Hugo A. Fourcade, **Humberto Mario Lucero**, Ismael Quiles, Juan C. Dalma, **Julia C. de Pantano**, Manuel B. Trias, Margarita Serur, **Maria Del R. Nieto Quero**, Maria Delia Gatica de Montiveros, Mercedes Gallardo Valdez, Nelly Mercau, Oscar V. Oñativia, **Otilia C. Berasain de Montoya**, P. Diel, Pedro Lafourcade, Pedro Mazuelas, **Placido Alberto Horas**, Ricardo D. Pantano, Ricardo Nassif, **Rodolfo Adrian Montoya**, Rodolfo Kaiser Lenoir, **Yolanda Rigau**, Jaime Maria de Mahieu

Nota: autoría propia.

En el cuerpo del texto de las publicaciones fueron seleccionadas todas las localidades mencionadas, desde ciudades, regiones, provincias o países, que hacían referencia a lugar de muestras, lugar de estudios realizados, lugar de origen de teorías y/o lugares tenidos como ejemplos a seguir, entre otras cuestiones. De esta selección se realizaron los análisis que siguen.

Las principales ciudades que son mencionadas específicamente, son: San Luis (80), Buenos Aires (51), Mendoza (39), Tucumán (17), La Plata (14), Córdoba (11), Rosario (11), San Juan (8), Mercedes (4) y como región aparece mencionada Cuyo (15), en lo que podemos observar por Argentina. En cuanto a la frecuencia en que las ciudades aparecen mencionadas, se destacan San Luis presente en 35% de las publicaciones, Buenos Aires 21%, Mendoza 17% y Tucumán 9%. Las ciudades más mencionadas coinciden con las de mayor frecuencia, es decir que no solamente son muchas veces mencionadas, sino que son mencionadas en muchas de las publicaciones. Este dato puede ser analizado considerando que San Luis es la

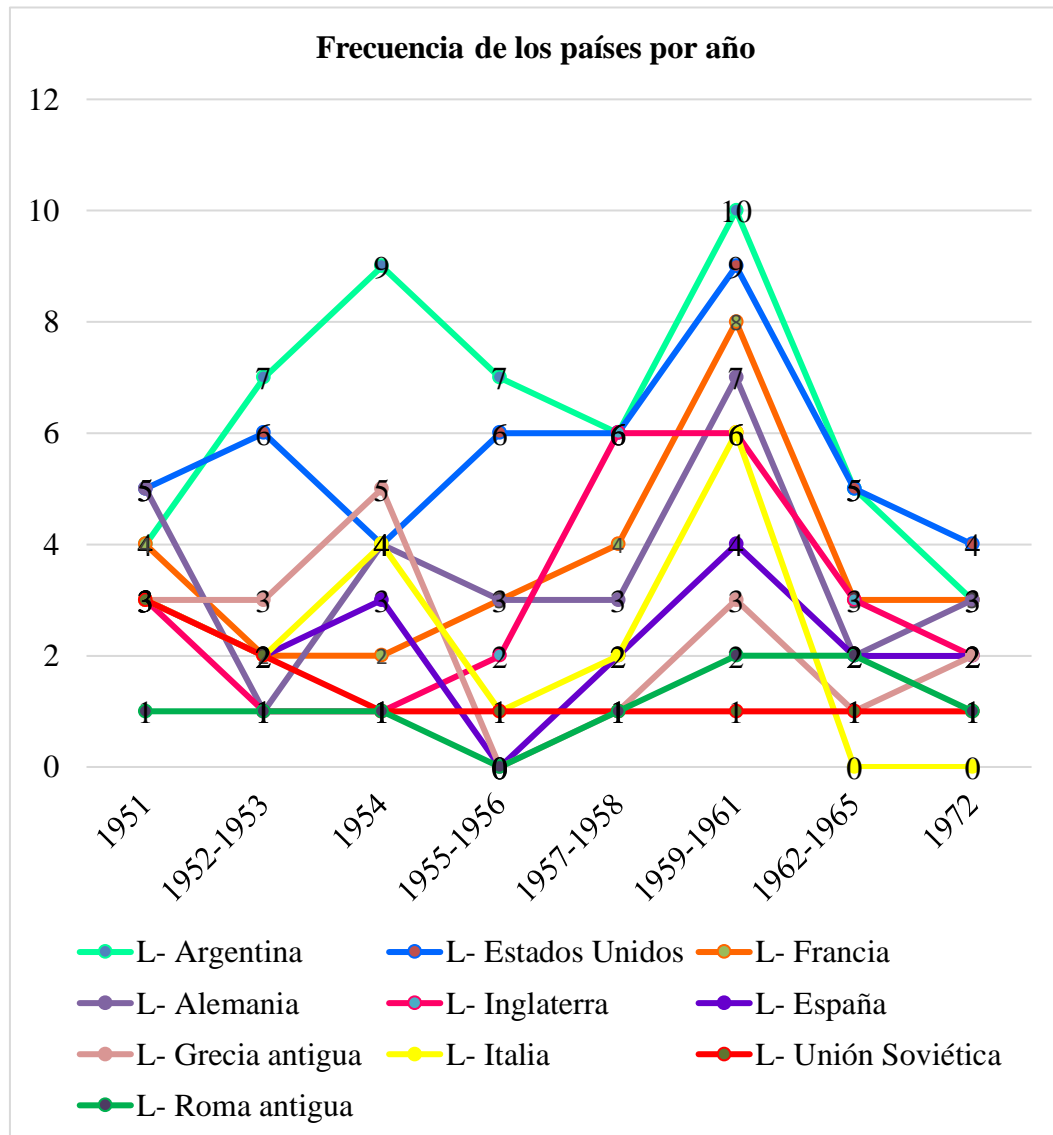
ciudad donde los *Anales* eran editados y representa el principal centro de las investigaciones publicadas. Seguida por Buenos Aires, la capital del país; Mendoza, geográficamente muy próxima de San Luis y perteneciente a la región Cuyo; y Tucumán que, como ya se fue desarrollando al largo de este estudio, ocupaba un lugar destacado en el contexto nacional del período en el campo de la psicología y su institucionalización, siendo sede de importantes eventos científicos; además, los académicos de Tucumán y de San Luis mantenían una estrecha relación en este momento lo que explica su lugar destacado en los *Anales*.

En relación con ciudades de otros países, podemos destacar la mención de Atenas (12), como ciudad clásica histórica, Madrid (12) de España, París (10) de Francia; Londres (8) de Inglaterra; Nueva York (8), Washington (6), Cleveland (5), Michigan (4) y Nueva Jersey (4) de Estados Unidos; Viena (7) de Austria; Santiago (6) de Chile; y Florencia (5) de Italia. Cuando observamos la frecuencia en que las ciudades aparecen mencionadas se observa una gran dispersión de los datos, ya que la ciudad más destacada, París estaba presente en solamente 8% de las publicaciones, Washington 6%, Santiago de Chile 6%, Nueva York 5%, Londres 5%, Nueva Jersey 4% y Florencia 4%. Acá es interesante observar que la cantidad de menciones no coincide con la frecuencia, lo que muestra que algunas ciudades son muy citadas, pero en pocos textos, lo que implica que tienen una importancia relacionada con una temática o autor específico. Por otro lado, se observan otras ciudades que aparecen tanto en una como en otra categoría de análisis; en ese sentido, podemos inferir que poseen un valor como productores de conocimientos de interés para la comunidad de investigadores de San Luis.

En un segundo análisis nos interesó observar las menciones por país. Para ello, se sumaron las menciones de ciudades específicas con las menciones de su respectivo país. Por medio de este procedimiento, se observó que los países que recibieron más menciones fueron: Argentina (368), Estados Unidos (273), Unión Soviética (155), Francia (148), Grecia antigua (75), Alemania (61), Inglaterra/Reino Unido (55), Italia (44), España (36) y Chile (15). Al analizar la frecuencia obtenemos como datos: Argentina 60%, Estados Unidos 53%, Francia 34%, Alemania 28%, Inglaterra/Reino Unido 28%, España 21%, Grecia antigua 21%, Italia 21%, Unión Soviética 13%, Roma Antigua 11%. Observamos que Argentina, Estados Unidos, Francia, Alemania e Inglaterra/ Reino Unido fueron muy citados y en diversas publicaciones, pero Unión Soviética y Grecia antigua son muy mencionadas, pero en pocas publicaciones. En cuanto España e Italia tienen un equilibrio entre la cantidad de menciones y su distribución en las publicaciones.

En relación con la frecuencia distribuida a lo largo de todos los tomos, se observa que los 10 países más mencionados poseen una distribución de las mismas en casi la totalidad de los tomos. La única excepción es Italia, que a partir del tomo de 1959-1961 en adelante deja de ser mencionada. Los demás países surgen mencionados desde el primer tomo, en casi todos los tomos, hasta el último. Presentando sus ápices de mención en diferentes tomos: Argentina (1954 y 1959-1961); Alemania, Italia, Francia, España, Estados Unidos (1959-1961); Inglaterra (1957-1958 y 1959-1961); Unión soviética (1951); Grecia antigua (1954). Como es posible observar en la figura 47:

Figura 47



Nota: presenta la frecuencia en que los países son referenciados, autoría propia.

Es interesante observar como Italia deja de cooptar la mirada de los académicos argentinos a partir de la década de 60, como también, en el tomo de 1959-1961, se intensifica la mirada globalizada de la psicología, por así decir, esto luego después de que la Psicología se torna carrera profesional en el país. Acá es posible vincular esos datos con lo que encontramos en los programas de la carrera, en relación a la circulación de la psicología internacional, donde la psicología de

Italia ocupaba un lugar más periférico, mientras la psicología de Estados Unidos, Inglaterra y Francia, ocupaban un lugar central. De la misma manera, cabe destacar la importancia dispensada al contexto local, siendo Argentina el gran centro hasta 1972, cuando fue desplazada por Estados Unidos. Es posible también rescatar de estos datos como la Unión Soviética surge post Segunda Guerra, y pasa periféricamente a cooptar la mirada de los investigadores locales, algo que tiene su ápice en 1961, pero que cae para la década de 1970, con el completo dominio por Estados Unidos. Es así que el fenómeno de hegemonía estadounidense en la vida académica y científica, y por ende de la psicología (Zeitlin, 2000), puede ser observada en el ámbito de esta historia local.

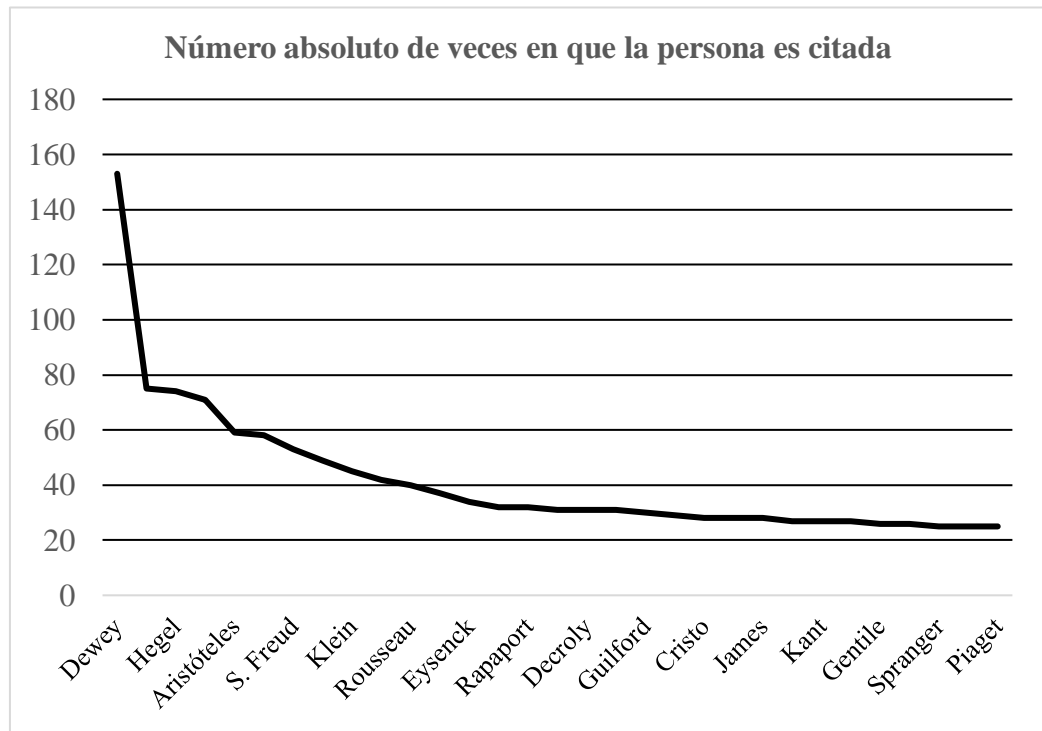
Finalmente, también fueron analizadas las menciones por continente, con una reserva, que el continente americano fue separado entre norteamericano e iberoamericano, por entenderse que representaría su mejor la realidad en cuanto su división económica y social se refleja en la producción y circulación de conocimiento. Para tal análisis, se sumaron las menciones de las ciudades, las regiones, los países y los continentes de acuerdo con su ubicación geográfica. De este modo encontramos que hubo 578 menciones en las publicaciones vinculadas a Europa, 466 a Iberoamérica, 282 a Norteamérica, 198 a Asia, 17 a África y 4 a Oceanía. En lo que se refiere a frecuencia, encontramos que 69% de las publicaciones hacen alguna referencia a Europa, 63% a Iberoamérica, 52% a Norteamérica, 25% a Asia, 7% a África y 4% Australia. Estos datos nos muestran a Europa como influencia principal, seguida del contexto más local, en especial por las vastas menciones al contexto nacional, y Estados Unidos que va ganando cada

vez más espacio en la región. Esos resultados se reflejan tanto cuando analizamos los números absolutos como cuando analizamos la frecuencia.

Lo expuesto por estos datos referentes a las localizaciones, nos permite observar como los momentos de los *diseños globales* delimitados por Mignolo (2002), influyen en esta *Historia Local*. La clara influencia residual de Europa como centro, resultado del *primer momento de los diseños globales* atravesado por la invasión de las Américas y del *segundo momento* que sustituyó la hegemonía de la misión cristiana por la misión civilizadora secular, y el camino hacia el *tercer momento*, pos la Segunda Guerra Mundial, donde gana protagonismo el desarrollo y la modernización y Estados Unidos se convierte en el centro.

Por último, se realizó el análisis de las personas más referenciadas, entre las cuales estuvieron: John Dewey (148), Raymond B. Cattell (75), Friedrich Hegel (74), Hermann Rorschach (71), Aristóteles (59), Juan Luis Vives (58), Sigmund Freud (53), María Montessori (49), Melanie Klein (45), Wilhelm Dilthey (42), Jean-Jacques Rousseau (40), Gordon W. Allport (37), Hans Jürgen Eysenck (34), Carleton Washburne (32), David Rapaport (32), Alfred Adler (31), Jean-Ovide Decroly (31), Platón (31), Joy Paul Guilford (30), William Stephenson (29), Jesús Cristo (28), Edward L. Thorndike (28), Willliam James (28), Johann Friedrich Herbart (27), Immanuel Kant (27), Kurt Lewin (27), Giovanni Gentile (26), John Carlyle Raven (26), Eduard Spranger (25), Max Scheler (25), Jean Piaget (25). Como se puede observar en el gráfico de la figura 48:

Figura 48

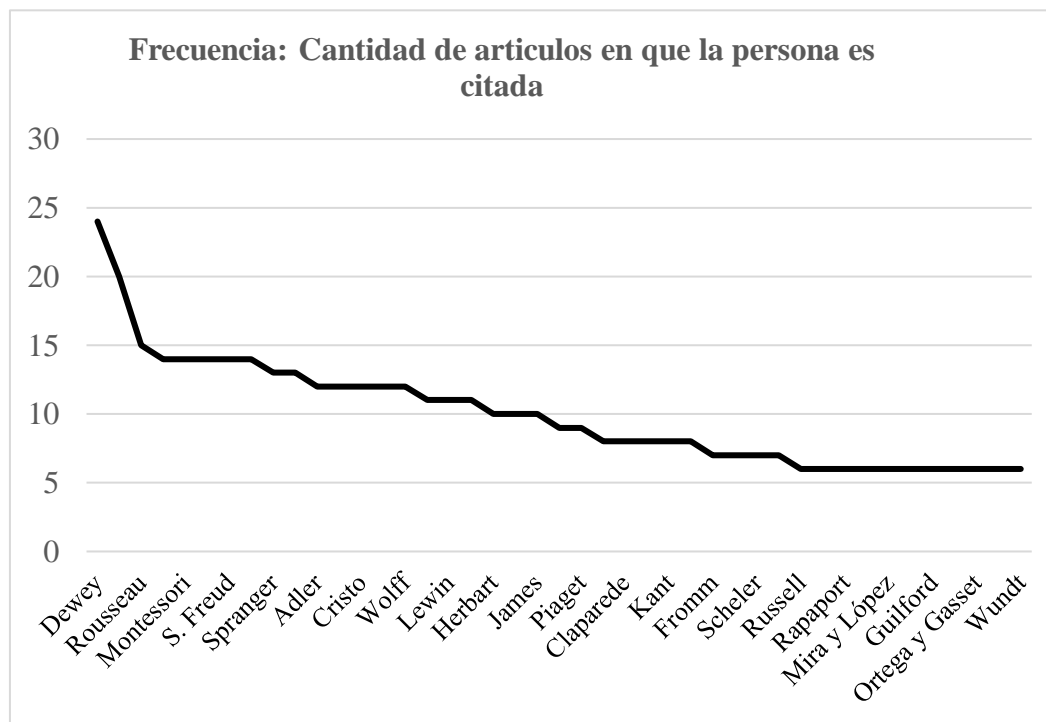


Nota: presenta número absoluto de citas por persona referenciada, autoría propia.

Por su parte, cuando se analiza la frecuencia, es decir, en cuantas de las publicaciones los autores son referenciados, el panorama encontrado es: John Dewey (24), Aristóteles (20), Jean-Jacques Rousseau (15), Edward L. Thorndike (14), María Montessori (14), Hermann Rorschach (14), Sigmund Freud (14), Wilhelm Dilthey (14), Eduardo Spranger (13), Platón (13), Alfred Adler (12), Charles Spearman (12), Jesús Cristo (12), Santo Tomás de Aquino (12), Werner Wolff (12), René Descartes (11), Kurt Lewin (11), Jean-Ovide Decroly (11), Johann Friedrich Herbart (10), John Locke (10), Willliam James (10), Juan Enrique Pestalozzi (9), Jean Piaget (9), Alfred Binet (8), Eduardo Claparede (8), Hans Jürgen Eysenck (8), Immanuel Kant (8), Stedman Jr. Murray (8), Erich Fromm (7), Gordon W. Allport (7), Max Scheler (7), Raymond B. Cattell (7), Bertrand Russell (6) Carl Gustav Jung (6), David Rapaport (6), David Wechsler (6) Emilio Mira y

López (6) Herman Nohl (6), Joy Paul Guilford (6), Juan Luis Vives (6), José Ortega y Gasset (6), John Carlyle Raven (6), Wilhelm Wundt (6). Como se puede observar en el gráfico de la figura 49:

Figura 49



Nota: presenta la cantidad de artículos en que cada persona es citada, autoría propia.

Cabe señalar que: John Dewey, Hermann Rorschach, Aristóteles, Sigmund Freud, María Montessori, Wilhelm Dilthey, Jean-Jacques Rousseau, Alfred Adler, Jean-Ovide Decroly, Platón y Cristo están dentro de los más referenciados y con frecuencia superior a diez, representando el grupo de personalidades más influyente en un grupo amplio de los investigadores. Así que es posible subrayar que: John Dewey, presente en el 28% de las publicaciones analizadas, es el gran referente del ascenso de los conocimientos de Estados Unidos en San Luis, y aunque en algunas publicaciones es rescatado de modo crítico, ocupa el lugar de un referente que no

se puede dejar de mencionar. Se puede atribuir la alta frecuencia de Hermann Rorschach por la amplia recepción de su test; Aristóteles y Platón ocupan el lugar central desde el campo de la filosofía clásica, al paso que Jean-Jacques Rousseau es retomado también desde la filosofía, pero especialmente desde una mirada crítica de su perspectiva del niño y del lugar de enseñanza como *naif*; Wilhelm Dilthey es retomado pues planteaba una educación ubicada en cuanto cultura y nacionalidad en contraposición a la idea de una pedagogía universal, lo que responde al clima del contexto del período. Además, porque pensaba a la pedagogía como el fin último la filosofía, para lo cual retomaba a la antropología pedagógica, a la cual vincula con la psicología como ciencia del espíritu. Por su parte, María Montessori y Jean-Ovide Decroly son los más rescatados por sus aportes entre lo pedagógico y lo psicológico. Sigmund Freud y Alfred Adler representan el ascenso del psicoanálisis que se venía desarrollando en San Luis. Y finalmente Cristo, que es constantemente mencionado, llegando a estar presente en 14% de las publicaciones, responde a la importante influencia que la religión seguía teniendo sobre el campo académico de la época en San Luis.

Cabe señalar finalmente que, entre los autores con mucha referencia, pero poca frecuencia, estuvieron: Friedrich Hegel (74), Melanie Klein (45), Carleton Washburne (32), Giovanni Gentile (26), quienes representaban un gran interés, pero de un grupo específico de investigadores. Por su parte, autores referenciados en 10 o más artículos, es decir, con alta frecuencia, pero que no están entre los más referenciados. Por ejemplo, Charles Spearman, Santo Tomás de Aquino, Werner Wolff, Rene Descartes y John Locke, por lo que se puede subrayar como de interés de un grupo amplio de investigadores, pero con poca centralidad.

6.12. *Análisis de contenido de Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas*

Se realizó una lectura de las publicaciones del Tomo I al Tomo VII de los *Anales* -Notas y Comentarios, Notas y Ensayos, y fueron seleccionados los artículos que presentaron intersecciones entre los campos de la Psicología y de la Educación, que procedemos a analizar en este apartado.

R. Montoya (1951) afirmaba que el año 1949 significó en la historia de la educación argentina, una importante renovación de los fines y métodos de la escuela primaria. Marcando que toda solución pedagógica depende de una concepción determinada acerca de la naturaleza humana y de la idea del hombre que se quiere formar. Realizaba, entonces, una referencia a Max Scheler y afirmaba ser su concepción del hombre la base de sustentación de la idea del hombre tomada en consideración por la escuela argentina del período. A partir de esto recuperaba el esquema antropológico de Scheler y la estructura total del mundo biopsíquico. En sus palabras:

consideramos hoy que el grado más ínfimo de lo psíquico es el impulso afectivo, que se da ya en las plantas; el segundo es el instinto, forma de conducta innata y hereditaria, puesta al servicio de las necesidades de la especie; el tercero es la memoria asociativa, equivalente psicológico del reflejo condicionado en el dominio orgánico. Frente al instinto, es como un instrumento de liberación, pero con respecto a la inteligencia técnica, representa un principio conservador y tradicionalista, que tiende a la formación de modos de conducta habituales, hasta el punto de que, en muchos aspectos, puede convertir al hombre en un esclavo del hábito. [...]

“el hombre contiene todos los grados esenciales de la existencia, y en particular de la vida; en él llega la naturaleza entera, al menos en las regiones esenciales, a la más concentrada unidad de su ser.” Después de la memoria asociativa, llegamos al último grado psicofísico que, según la antropología de Scheler, comparte el hombre con el resto de la escala zoológica: la inteligencia práctica, característica de los animales superiores. [...] Así lo afirma, por ejemplo, la autorizada palabra del psicólogo alemán Kohler. (R. Montoya, 1951, p. 10)

Montoya recuperaba allí el famoso experimento realizado por Kohler con chimpancés, en el Instituto alemán de Experimentación de Tenerife, que buscaba observar como el animal superaba obstáculos y hacía uso de instrumentos para lograr alcanzar al fin su impulso, una fruta. A efectos de definir dónde residen los límites precisos de sus facultades de ejecución, se buscaba establecer la diferencia esencial que separa al hombre del animal y se presentaba como cuestión precisar en qué reside la diferencia de inteligencia entre ambos y si lo era solamente de grado.

R. Montoya (1951) traía a esta discusión el tema del espíritu, afirmando:

El espíritu presenta caracteres precisos: es independiente, libre o esencialmente autónomo, está abierto al mundo, es sinónimo de objetividad. En cambio, el animal vive sumido en su realidad vital, sin ser capaz de captarla objetivamente. El espíritu tiene conciencia de sí, puede recogerse en sí mismo; el animal no posee esa conciencia de sí mismo, no puede objetivar su propia constitución fisiológica y psíquica, ni sus vivencias psíquicas, tal como lo hace el hombre en su condición única de ser espiritual, que le permite modelar libremente su vida. (p.11)

Estas características son las que permitirían que el hombre, en cuanto persona, pudiera convertirse a sí mismo en objeto de conocimiento, y el último carácter fundamental que señala la oposición de la persona humana frente al animal, destacando la conducta ascética frente a la vida: “el hombre puede reprimir sus impulsos, someterlos, canalizar sus energías hacia actividades espirituales” (R. Montoya, 1951, p. 12).

Según Montoya, esa posición antropológica de Max Scheler que adopta la dualidad vida y espíritu y el hombre como una dualidad psicofísica espiritual, influenciaba la educación argentina, y en tal sentido:

como unidad psicofísica, [el hombre] es un animal superior, que por medio de la inteligencia práctica procura satisfacer su voluntad de dominio mediante la conquista del mundo circundante, es decir, de bienes materiales. Como ser espiritual, es un individuo que tiende a su propia realización, a convertirse en persona, elevándose hasta el mundo de los valores. Aquí su conducta, regida por normas de valor, escapa a las urgencias vitales, que pueden aún llegar a ser sacrificadas, en aras del cumplimiento de un valor que tiende a la realización de la persona. Gráficamente ha señalado la antítesis Max Scheler: el hombre, como individuo, es un callejón sin salida, y solamente por medio de espíritu puede evadirse del plano vital, convirtiéndose en persona al adquirir contacto con el campo de las realizaciones axiológicas. (R. Montoya, 1951, p. 12)

El nuevo plan aplicado a las escuelas primarias respondía a tal concepto psicofísico espiritual, por lo cual se direccionaba, por un lado, a un fin materialista: por la adquisición de técnicas del saber o disciplinas instrumentales, actuaba en la

preparación o instrucción con la finalidad de buscar el “estar mejor” del hombre en el mundo; y por el otro lado a un propósito esencialmente idealista: por medio de introducir en el mundo de los valores, cultivar aptitudes y formar hábitos actuaba en la configuración o desenvolvimiento, procuraba el “ser mejor” del hombre. Los valores como un problema filosófico estaban atravesados por dos tendencias opuestas que procuraban determinar su naturaleza: el objetivismo y el subjetivismo axiológicos. También en la solución del problema de los valores había seguido a Max Scheler, representante del objetivismo axiológico. En relación con la escala jerárquica de los valores, los nuevos programas colocaban en primer lugar a los valores religiosos (R. Montoya, 1951).

El artículo se refería al cultivo de las aptitudes y reconocía ciertos límites frente a la idea del ejercicio mental como una gimnasia muscular y sus resultados puestos al servicio del cultivo de las actitudes⁷. De todos modos, no descartaba la importancia que desempeña el estímulo y reconocía que el problema de las aptitudes se vincula al de los hábitos. El autor recupera lo siguiente del Decreto No. 1.100 “resulta que la escuela no puede limitarse a instruir, debe descubrir y fomentar vocaciones, diagnosticar aptitudes y crear hábitos de trabajo y de virtud” (R. Montoya, 1951, p. 14), pero no especifica si este era un decreto nacional o provincial.

Finalmente, también, recuperaba el decreto No 26.944, del Poder Ejecutivo Nacional, sobre reforma escolar, que establecía como objetivo de la enseñanza pública nacional “formar al hombre argentino con plena conciencia de su linaje,

⁷ Término usado en el original, pero en seguida el autor habla de aptitudes, al que parece utilizarlos ambos términos como sinónimos.

auténtica visión de los destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad” (R. Montoya, 1951, p. 16). Rodolfo Montoya (1951) señalaba que esa doble referencia -a lo nacional y a lo humano en general- proponía una educación superadora de los peligros de un nacionalismo cerrado y egoísta. En tal sentido, la educación no era pensada “un ente abstracto, sino un ser que vive en una sociedad determinada, hundiendo sus raíces en el suelo nutricio de lo autóctono, en un punto determinado del tiempo y del espacio. [por lo cual] Hay que conciliar el objetivo de formación humanista, que es universal, con el ideal nuestro: la formación del hombre argentino” (R. Montoya, 1951, p. 16). Confluye allí lo espiritual y material, buscando superar el espíritu del positivismo de una pedagogía fundamentada en la biología y en la psicología que negara toda trascendencia al destino de la vida humana. Porque se percibía que la ciencia positivista había asegurado al hombre la base de la técnica para dominar a la naturaleza externa, pero este poder material y mecánico fomentó fines utilitarios para la vida y relegó a un segundo plano los ideales morales, algo que buscaba ser superado.

La unidad que se pretendía no era absoluta, pues siendo uno de los fines de la educación la adaptación del individuo a su medio, los programas no podrían dejar de tener en cuenta las diferencias regionales, además de ser reconocida la importancia de cierta libertad del maestro dentro del aula. Libertad considerada imprescindible para realizar la adaptación de la enseñanza y “de su contenido a los intereses, necesidades, capacidades y experiencia de los niños en los diversos grados de su madurez” (R. Montoya, 1951, p. 19).

El desarrollo del aprendizaje por actividad buscaba educar la voluntad y disciplinar el carácter mediante el trabajo, favorecer la formación del espíritu de cooperación y del espíritu social, por la realización de trabajos colectivos que requieran la ayuda mutua, descubrir y fomentar vocaciones, además dignificar el trabajo de las manos, y junto con ello, al hombre que trabaja con sus manos. El interés no estaba tanto en la cantidad de conocimientos, como la maduración, espiritual que el alumno debía lograr en el esfuerzo por adquirirlos. Uno de los principios básicos aplicados era el de la globalización de la enseñanza, una de las concepciones de Decroly. El principio de globalización, no fue aplicado de la manera radical con que planteaba Decroly, pero buscaba introducir en los nuevos programas la distribución del contenido en unidades de trabajo y motivos de trabajo, rompiendo con la división del programa en materias en los dos primeros grados, sustituyéndolas por unidades de trabajo. Además, otros principios de los sistemas educativos contemporáneos, pasaron a ganar espacio, como el *principio de actividad*. Por lo cual, los conocimientos que contienen las unidades de trabajo no debían ser enseñados por el maestro sino adquiridos por los niños mediante su propio trabajo, por medio de la introducción de los métodos activos en la escuela primaria, que respondía a consignas del tipo: “del trabajo al conocimiento”. “Hacer para aprender “. “La jornada, diaria se iniciará con el empleo de la actividad del niño en diversas formas de trabajo”. Aunque las actividades del niño debían tener siempre por función responder a una necesidad del mismo, no se basaban en intereses espontáneos, sino que esos intereses eran despertados por el maestro mediante la motivación de la enseñanza. Se buscaba que el niño aprendiera a aprender, de forma progresiva, a medida que se iba capacitando para aprender con

su propio esfuerzo en una transición gradual del maestro hacia los libros (R. Montoya, 1951).

Para abordar el tema del embate entre la educación liberal y la educación técnica, Rodolfo Montoya (1951) recuperaba la obra *Democracia y Educación* de John Dewey, donde desarrollaba el capítulo, sobre “Trabajo y ocio”. Allí señalaba que la teoría pedagógica formulada en la antigüedad por Aristóteles, seguía teniendo resonancia aún en el período pese la evolución democrática, donde subsistía la división entre una clase que trabaja y su educación es preparación para el trabajo, y otra clase ociosa que puede disfrutar de todas las ventajas de una educación cultural intrínsecamente valiosa, donde lo útil y práctico es menospreciado y solo el conocimiento desinteresado es valorado afirmativamente. Se buscaba superar la visión de que el cultivo de lo práctico y la liberación del pensamiento eran términos de una antinomia irreductible. En tal sentido, la reforma argentina señala como un objetivo: “quisiéramos que mañana el obrero tuviera algo del profesional y del filósofo, porque se haya afinado y elevado la cultura de su espíritu; y que el profesional y el filósofo, el empleado y el financista tuvieran algo de obreros porque también supieran utilizar sus manos en el manejo de las herramientas y hacer con ellas algo útil” (R. Montoya, 1951, p. 33). En tal sentido, R. Montoya (1951) recuperaba a Claparède, pues proponía que para que la escuela cumpliera el deber de introducir al niño en el trabajo, lo mejor era hacerlo mediante el juego, reconociendo la existencia de una transición insensible que conducía del juego al trabajo. Por ello, era necesario introducir poco a poco en el seno del juego elementos propios del trabajo.

En una posición contrapuesta, en el primer tomo de los *Anales*, De Mahieu (1951) se direccionaba en una perspectiva más cercana a la eugenesia y con tintes menos democráticos. Partía de una concepción del niño que empieza inclusive antes del nacimiento, por medio de virtualidades potenciales que proceden de los caracteres particulares de la raza y del linaje del niño, así como de la evolución del embarazo de su madre. Estas virtualidades no podrían ser modificadas ni por el niño ni por nadie, estando hasta el momento de su nacimiento determinado. A partir del nacimiento ya se presenta como un complejo biopsíquico que posee en potencia esas innumerables virtualidades entre las cuales tendrá que elegir a cada momento para realizarse. Surgía, así, en un mundo exterior al cual tenía que adaptarse y sus posibilidades se daban según la intención directriz de su ser, como también, por los alimentos que recibe, el clima que soporta, la luz que lo alcanza, y a medida que crece, por el medio estético, moral, religioso, intelectual en que estaba sumergido y reaccionaba.

Los caracteres constitutivos de la personalidad del niño eran considerados por De Mahieu (1951) como el producto de la sociedad constituida por su padre y su madre, en la medida que, la familia constituye el medio educativo natural del niño. Considerando que es en el medio familiar que el niño recibe su educación primera, salve raras excepciones, dicha educación es la continuación de la “educación preconcepcional”. Sin embargo, para De Mahieu (1951) a la familia le faltan la estabilidad interna y la estabilidad social, ya no era lo que era antaño, había perdido la conciencia y la ciencia de su misión educativa. En sus palabras “Vale decir que, prácticamente, solo las familias que poseen una homogeneidad étnica, una continuidad funcional y una sólida tradición son susceptibles de constituir

todavía un medio educativo eficaz, por lo menos en lo que atañe a los años prescolares y de la preformación recibida durante el período de gestación” (De Mahieu, 1951, p. 57). Por lo cual, consideraba que las leyes de la herencia biopsíquica estaban vinculadas a la raza, inquietándose por el hecho de que las razas humanas no eran puras y que el hombre no practicara hacia sí mismo, la rigurosa selección que imponía a sus perros y a sus caballos.

En función de ello, reclamaba que la preocupación dispensada a la educación del niño luego de su nacimiento no fuera encontrada en lo que denominaba como “educación preconcepcional”. Así, expresaba que existía una preocupación en orientar la elección del niño entre sus posibilidades después de su nacimiento, pero que se debería igualmente actuar sobre su misma constitución por la selección de sus padres. En otras palabras, denunciaba que la educación actuaba paliando las consecuencias y descuidando las causas. En tal sentido señalaba:

fuerzas personales pueden encontrarse de acuerdo con su medio siempre que los conflictos en potencia estén naturalmente dominados: por una armonía fundamental. Es esto lo que ocurre habitualmente en las sociedades estabilizadas por una selección y una especialización hereditarias, porque la “educación preconcepcional” del niño lo preforma al medio en que tendrá que vivir. Al contrario, los conflictos estallan cuando, por una razón cualquiera, el medio social no corresponde al ser del niño, sea que las mezclas de sangre hayan provocado el nacimiento de un “anormal”, inferior o superior a sus padres o por lo menos muy distinto a ellos, sea que la educación escolar haya elevado al niño en relación con su medio familiar. Este último fenómeno es inevitable en las sociedades que se constituyen por

una inmigración de mayoría proletaria de la que deben sacar una parte de sus “ólites”. (De Mahieu, 1951, p. 54)

Según De Mahieu (1951), entonces, con las problemáticas derivadas de esa característica social de migraciones el niño necesitaba ser educado y recibir una parte del capital de civilización acumulado por las generaciones anteriores, de modo que la herencia aprendida permitiera poner en acción la herencia biopsíquica. Afirmaba en consecuencia: “precisan tres generaciones de obreros sucediéndose de padre a hijo para hacer un maestro, vidriero de arte: pero el biznieto no podrá actualizar las posibilidades que recibió al momento de su concepción si nadie le enseña su oficio. La educación debe orientar y completar al potencial del niño” (De Mahieu, 1951, p. 54).

De Mahieu (1951) reclamaba que la escuela debería retomar su papel de educar y no solamente de enseñanza, respondiendo a la formación del carácter del niño, de su sentido religioso y de su sentido moral. Tomando a la familia como el medio educativo natural y la escuela como un medio educativo artificial, la segunda sería tanto más aceptable cuanto más se pareciera a la familia. No obstante, señalaba que a veces se hacía necesario la ruptura total con la familia, por ejemplo, cuando se trata de hacer militares con hijos de burgueses o sacerdotes con hijos de incrédulos. En tal sentido señalaba:

El ejército saca el adolescente de su medio habitual y le impone un saludable “cambio de aire” físico y moral. Forma su carácter le inculca coraje y sentido del honor, de la responsabilidad, del orden y de la jerarquía. Compensa así, precisamente las actuales deficiencias de la escuela. Su papel es más importante todavía en los países nuevos donde amalgamar

poblaciones en una tarea permanente por el hecho de la migración y donde, demasiado a menudo, ni la familia ni la escuela son capaces de cumplir con su papel. (De Mahieu, 1951, p. 61)

Formulaba duras críticas al modelo de educación igual para todos. Desde su perspectiva no bastaba con extender la instrucción del subordinado para hacer de él un jefe; en realidad, el que manda debería poseer cualidades totalmente distintas del que obedece, y por ende una educación también distinta. Desde su visión, la educación igual para todos ignoraba los futuros jefes porque son minoría y los rebaja al nivel de los futuros subordinados (De Mahieu, 1951).

Horas & Nieto Quero (1951) publicaron en el tomo I una investigación de carácter provisorio en sus resultados sobre el nivel mental de los escolares puntanos y su desarrollo en razón de su incremento cronológico y de su pasaje por los diversos grados de la enseñanza. Dicho estudio se realizó con el uso de los test de inteligencia general de Stanford-Binet, revisado por Terman y Merrill en su versión de 1937, desde la tradición española de José Germán Cebrián de 1944 y las Matrices Progresivas de Raven. Este estudio es aquí rescatado, pues se aplicó en las escuelas Lafinur, Pringles, Rivadavia, Belgrano, Mitre y Buen Pastor, a un total de 601 estudiantes, de los cuales 322 eran mujeres y sus resultados fueron comparados con informes realizados por maestras. En tal sentido, es interesante observar el valor que la percepción de las docentes poseía en el período para averiguar la validez y confiabilidad de los resultados de los tests.

También llama a la atención en ese estudio como fueron presentados los datos. Horas & Nieto Quero (1951) sostenían: “Un 31 % de los niños de bajo C. I. y mediocre o malo rendimiento escolar, pertenecían a ámbitos familiares no

favorable” (p. 44), pero no queda claro si eso significa que el 69% restante no pertenecían a ámbitos familiares “no favorables”. Y si así hubiera sido, tampoco queda claro porque una característica que afecta a una minoría era más relevante de ser expuesta que la que afectaba al 69%. Horas & Nieto Quero (1951) también señalaban en su estudio que la pupilas huérfanas o niñas abandonadas, casi siempre presentaban en los tests grados menores a los normales para su edad.

Es importante destacar que Horas & Nieto Quero (1951) explícitamente negaban que los tests reflejaran a la inteligencia como facultad o función, si no que servían para registrar el nivel mental como expresión del progresivo desarrollo psíquico humano. En tal sentido, afirmaban que los tests no median la inteligencia, sino que determinaban rendimientos particulares por técnicas adecuadas y precisas.

María Delia Gatica de Motiveros (1951) realizó un trabajo sobre la relación del trabajo y la pedagogía occidental, algo emergente en el período. Allí trazó vinculaciones de índole histórica con la psicología desde figuras como Luis Vives (1492-1540), atribuyéndole el interés por el conocimiento psicológico de los niños; con John Locke (1632-1704) quien había aportado una fundamentación psicológica a los procesos educativos; Rousseau (1712-1778) por su desarrollo sobre la vida interior del niño, en particular por los descubrimientos de leyes básicas para la psicología pedagógica; Froebel (1782-1852) por medio de su desarrollo sobre “los dones” que ella nombraba como parte de su psicología; llegando finalmente a Wundt por sus procesos psicológicos-educativos, cuestionando su papel en la psicología desde una perspectiva experimental y poco relacionada con el universo del trabajo; Williams James y su psicología funcional y la función primordial de la educación de proporcionar posibilidades de reacción saludables; John Dewey desde

la psicología pragmática y su relación con la educación activa directamente vinculada con el trabajo; María Montessori desde su entendimiento del punto de partida del desenvolvimiento fisiológico y psicológico del niño por medio del cultivo de la función motora, y la gran importancia puesta y la ejercitación que surge de los actos de la vida cotidiana y de los trabajos domésticos; y, Jean-Ovide Decroly al cual reconocía con fundamentos de una psicología de acento estructural, donde la vida psíquica era una totalidad de unidades organizadas. En las conclusiones de su trabajo, expresaba la importancia y la esperanza puestas en la educación hacia al trabajo para el desarrollo de la paz y la preocupación por las guerras y el clima del contexto social. Algo que se correspondía con el clima del contexto internacional, como lo señala Klappenbach (2018b).

En una publicación sobre la vocación hacia al magisterio en San Luis, Horas (1951) analizaba la articulación entre psicología y educación desde una doble vía. Por un lado, destacaba la importancia de la escuela en la formación de la personalidad del niño y de su estructuración psíquica; por el otro, analizaba la orientación vocacional hacia al magisterio. Establecía una diferenciación psicológica entre el adolescente que tiene la posibilidad de mantenerse estudiando y el que desde tempranamente tiene que abocarse al oficio. Atribuía sentimientos de resentimiento al segundo, cuestión que mencionaba que no podía ser profundizado en su análisis en la publicación por no poder ser analizado correctamente sin apoyo en los saberes de la sociología. Recuperaba históricamente que todo el trabajo poseía hasta fines del siglo XVII un valor religioso de encuentro con Dios. A partir de ello, criticaba como el trabajo en la modernidad, desde el exceso de individualismo, perdía cualquier sentido que estuviera más allá de lo

económico. Por esa razón, señalaba la importancia de rescatar a las profesiones desde su valor moral y no solamente monetario. Sin embargo, en la investigación realizada, las respuestas de los jóvenes sobre su futuro profesional, aunque lo económico estuviera presente, venían plagadas de valores morales. Especialmente, por los jóvenes que querían dedicarse al magisterio. La vinculación con el apostolado religioso o una forma de servir a la patria fueron constantemente recuperadas; y en caso de las mujeres, la elección por el magisterio también se daba principalmente por un valor moral, al ser considerada la docencia como una profesión vinculada a su dignidad y a la maternidad. Finalmente, cabe señalar que se realizó la investigación sobre los intereses vocacionales en todas las escuelas de maestros de San Luis, siendo este espacio importante para el desarrollo del saber psicológico, algo que se observa en otras investigaciones también.

Cleonice Romito y Osvaldo Fittipaldi (1951) se refirieron en su publicación a relevamientos realizados por maestras con el uso del test A.B.C. de Lorenço Filho - traducción del Prof. José D. Forgione -, en Olavarría, importante centro de la provincia de Buenos Aires, en San Juan, en la Capital Federal, Mendoza y otros centros de la Nación. En este trabajo también se referenciaba la importancia de los test para la homogeneización y uniformación de los estudiantes, a partir del análisis de su capacidad mental o nivel de madurez referente a lectura, al cual lo relacionaban directamente con el proceso de aprender del niño. Junto a los resultados de los tests se tomaba en consideración la percepción del docente sobre el mismo para realizar el perfil individual para la tarea de selección y división. Los autores señalaban también la importancia de observar las limitaciones de los tests

en cuanto al contexto, por las fallas en los resultados del test especialmente en el medio rural.

Diel (1951) publicó sobre la deformación psíquica en el niño, recuperando el papel de la educación subordinada a lo psicológico. Definía como fin último de la educación la formación de la unidad personal, al que el niño debe llegar, armoniosamente constituida y capaz de separarse de una manera positiva de las otras personas, de distanciarse sin acusación y vanidad y de unirse a los semejantes sin sentimentalidad o culpabilidad. Consideraba que la deformación psíquica influye en la escuela desde las malas conductas –a las que recomienda la aplicación de castigos- hasta problemáticas con el aprendizaje.

Humberto Mario Lucero (1951) rescataba la obra de Otto Willmann y su teoría de la formación humana. En su artículo no abordaba la intersección entre la psicología y la educación, sino que nombraba a las secciones de la obra analizada donde la psicología estaba presente articulada con la enseñanza, la lógica y la didáctica. Sin embargo, eso no se reflejaba en la publicación en los *Anales* por lo que no puede ser rescatado en este estudio.

Yolanda Rigau (1951) recuperaba las obras de Leo Kanner, Frederick Alien y Jeronimo Moragas para abordar las psicopatologías de niños - específicamente del psicópata -. Relacionaba ello con la educación haciendo referencia a como estos conocimientos pueden contribuir para que las docentes desempeñen mejor su labor. Otra cuestión relevada por la autora, es que según los estudios que reporta, el 47% de los psicópatas son primogénitos, hecho que la misma atribuye a la falta de educación sexual de los padres, lo que en su descripción podría generar un “traumatismo psíquico en la madre” (Rigau, 1951, p. 170). También se refería al

ámbito educativo y las cuestiones psicológicas, relacionando el recargo de tareas, la falta de recreación, la ubicación del niño en grados sin respetar su nivel mental o su maduración, la supersolicitud de los padres referentes a lo escolar y el ausentismo escolar, todo lo cual puede contribuir a crear problemas de personalidad. Por otro lado, señalaba que pese el gran aporte que puede ofrecer la pedagogía terapéutica, como parte esencial del tratamiento, no se puede delegar todo lo referente a la problemática psicológicas a la labor pedagógica, retomando la importancia de las medidas higiénicas y farmacológicas. La intervención de estos niños es justificada por Rigau (1951) desde una perspectiva religiosa. Para la ejecución de tales intervenciones incluye además de la Iglesia al Estado como agente de profilaxis; algunas medidas propuestas se orientan desde una perspectiva eugenésica, y otras desde una perspectiva más puramente higienista y social, como es posible observar en lo que sigue:

El diagnóstico indica al psiquiatra el tratamiento del trastorno. Las numerosas maneras de tratar a un psicópata, y resolver sus problemas deben estar dominadas por la idea de que estamos “frente a *una persona con un alma* como la nuestra, y debemos hacer todo lo posible por *salvarla*”. Hay que divulgar medidas de profilaxis individual tales como: *Desaconsejar el matrimonio con personas psicópatas*. Procurar una mayor *educación sexual en los jóvenes y recomendar la postergación del matrimonio cuando se esté en una edad no óptima para la procreación*. Preparar a los futuros padres para orientar la educación de sus hijos. *De la labor profiláctica social se encargará el Estado y los organismos especiales, saneando los ambientes, suprimiendo la miseria, dando a los niños un hogar decente, escuelas,*

campos de deportes para una sana diversión etc. “Y presidiendo todos estos elementos, una Parroquia a la que se le permita y facilite ser la guía y educadora de todos y especialmente de la juventud”. El ambiente favorable, contribuirá a que el psicópata lo sea menos o no lo sea en absoluto. (p. 174, las cursivas me pertenecen)

También defendía que para el psicópata más que para cualquiera, era fundamental una educación religiosa, la cual señala como muy beneficiosa.

Nieto Quero (1951) abordaba el tema de la adolescencia desde dos enfoques psíquicos en su publicación. Consideraba que educación tiene por función desarrollar la adaptación de los adolescentes al medio. La adolescencia es entendida por la autora como un período turbulento, caótico y de crisis, donde la tarea de la educación se debe direccionar a ser una educación profesional que consista en subordinar la relación entre el deseo juvenil de producción y la profesión, buscando evitar cargas excesivas, creando oportunidades para ejercicios, mediante la comprensión y el adiestramiento. La educación del joven debía culminar en la orientación hacia la profesión, en la dirección hacia el trabajo, en la formación en el más profundo sentido.

Margarita Serur (1951) trataba en su publicación la pedagogía de los “anormales”, considerando que la preocupación por la educabilidad de los mismos era reciente, ya que a lo largo del tiempo estuvieron a margen. Por su parte, exponía cuan beneficiosa resultaba la existencia de Escuelas de Adaptación, Institutos de Psicología Experimental y otros, que actuaran en la educación de aquellos. Destacaba especialmente que quienes tenían acceso a este tipo de atención en su gran mayoría lograban después “ganarse la vida” total o parcialmente. Defendía una

educación especial unida a un tratamiento médico con la finalidad de despertar las aptitudes de “niños anormales”. Más allá de la educación, se refería al interés en disminuir el porcentaje de la natalidad de “seres anormales”. Recuperaba a Descoudres, Decroly, Montessori, Dewey, Claparède, y reconocía en el sistema de Sante de Sanctis como uno de los más perfectos. Destacaba la importancia que las escuelas especiales no pierdan su carácter de escuelas y su misión de educar. Además de las escuelas especiales también defendía en su publicación las clases diferenciales a efectos de que niños con dificultades menores no fueran apartados de la escuela común, pero pudieran tener cierto tipo de atención especial; en tal sentido, también abordaba la importancia de las clases homogéneas. Consideraba que la educación de estos niños debía ser encomendada a determinados maestros con las condiciones personales que constituyen el carácter, condiciones que según la autora “tendrán que encontrarse necesariamente en la mujer.” (p. 189), pues la maestra supliría a la madre para penetrar en el alma del niño, siendo recomendado que a las escuelas auxiliares se imprimiera el carácter de hogar. Propone una extensa división de los niños:

los idiotas o anormales que pueden corregirse en mínima proporción, se albergarían en hospicios o colonias. Los imbeciles suceptibles [sic] de cierta educación, en establecimientos donde puede ministrárseles instrucción tipo utilitaria. Podemos decir en términos generales que los irregulares por insuficiencia psíquica, o sean los débiles mentales, deben asistir a las escuelas especiales. Son los inestables, indisciplinados los que no aprenden por su mala conducta. Esta mala conducta es justamente resultado de un desequilibrio mental que los hace muy propensos a la vagancia y al delito.

[...] Dentro de este cuadro están los insuficientes mentales de grado medio que pueden llegar a las escuelas comunes, y los mentales inferiores que directamente ingresan a la escuela especial. (Serur, 1951, p. 189)

La autora se refería también a las escuelas auxiliares para deficientes auditivos, ciegos y otros, abordando el tema de la gimnasia psicológica y destacando la importancia de conocer psicológicamente al niño para el desarrollo de su educación. También señalaba la importancia del conocimiento, por parte de la educación, del campo de la psicología anormal, de psicopatología infantil y de psiquiatría de la infancia.

En la sección “Crónica y Varias” del primer Tomo de los *Anales*, diversos países eran mencionados, pero los únicos que recibían un apartado exclusivo eran Italia y Perú, el segundo mucho más acotado. En el caso de Italia se mencionaba un informe de Pierre Naville. En este desarrollo de la psicología en Italia se destacaba el estudio del niño, y se mencionaban las obras de Mosso, Ferrari, De Sanctis, Ponso, Pende, Porta, Gemelli, Zunini, Marzi, Bertin y Maria Montessori. Gemelli y Zunini eran considerados como especialistas en problemas de selección, psicotécnica, estudios de encefalografía y exámenes de orientación. A Bertin lo valoraban desde su influencia en Piaget y sus aportes a la psicología aplicada a la educación. Por su parte, a Marzi, por la influencia de Wallon y Gessell y porque contribuyó al desarrollo de la psicología de los primeros años infantiles. En forma general se les reconocía un afán de progreso científico admirable. Las investigaciones peruanas eran relevadas del *Boletín del Instituto Psicopedagógico Nacional de Lima*, dirigido por Walter Blumenfeld, y se reconocía que abordaban

temas de preocupación compartidos por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas local (Anónimo, 1951).

En el Tomo II Horacio Flores (1952-1953a) desarrolló escritos sobre la educación pensada desde la doctrina justicialista, emergente en el período desde el gobierno de Perón. Allí consideraba que la cultura argentina, recibida desde España, es una cultura greco-romana-cristiana, lo que sienta las bases para pensar una educación que reconozca el pre-renacimiento a una patria y a una generación determinada, formando seres capaces de asumir fielmente la vigencia histórica de los ideales nacionales. La Pedagogía era entonces entendida como un arte moral y una tarea política, por lo cual, su lugar como ciencia está en la formación del hombre mismo, hombres concretos que viven en un espacio y en un tiempo determinado. En tal sentido, la educación estaba pensada para educar hombres herederos de la tradición argentina y para servir a la Argentina, el auténtico ser nacional. A tal fin, su misión era “formar la conciencia histórica y exaltar la voluntad firme de servir a Dios, a la Patria y a la Humanidad” (Flores, 1952-1953a, p. 14). Para lograr ese fin había que formar en primer lugar en el sentido de la justicia del *justicialismo*, vocablo expresado por vez primera por el General Perón el 10 de mayo de 1948.

Flores (1952-1953a) aclaraba que el sentido de justicia debería entenderse en la educación no en el sentido individualista sino social, según el cual “lo “justo” se convierte en justicia cuando a cada uno se le da lo que corresponde en función social” (Flores, 1952-1953a, p. 14). Asociaba directamente este entendimiento con la doctrina de Cristo entendida como doctrina de amor, de predicación y exaltación de la verdad y de la justicia, por lo cual, el justicialismo era entendido por él como

fundamentalmente cristiano. En tal sentido, la educación consistiría precisamente en educar, en civilizar, en ordenar y condicionar reacciones e impulsos. De esa manera, la libertad jugaría un papel accesorio pues la escuela para educar debería modificar la naturaleza a veces bravía del niño. En ese sentido, la educación debería elevar la cultura social, dignificar el trabajo, establecer los sentidos de derechos y deberes, fomentar el espíritu de patria soberana, exaltar la virtud y la aptitud e infundir en las conciencias infantiles la idea de Dios para que por sobre todo tengan amor al mismo, a partir de una educación moral, científica, vocacional. En palabras de Flores (1952-1953a) “la tarea del educador escolar no es solamente la de instruir sino la de educar el alma y la inteligencia y dar armas a los hombres en la lucha para que sirvan a sus países.” (p. 21). El justicialismo era comprendido como una opción frente a los sistemas capitalistas y comunistas, por lo que el autor lo consideraba una propuesta de equilibrio entre el exceso de individualismo capitalista y el exceso de comunidad del comunismo.

La articulación entre la educación y la psicología se verificaba a partir de las Escuelas de Aprendizaje y Orientación Profesional, así como en los cursos Especiales donde, como lo exponía el autor, “los menores deficitarios serán educados en escuelas especiales de readaptación y ordenamiento profesional a fin de hacerlos útiles a la comunidad” (Flores, 1952-1953a, p. 33). Allí el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional era el que cumplía la función de determinar en cada caso las condiciones físicas y psíquicas.

Guillermo Albornoz (1952-1953), por su parte, abordaba la renovación de la educación en San Luis, desarrollando ideas sobre el justicialismo en el mismo sentido de Flores (1952-1953a) desde el discurso del sello argentino que la

educación debe fortalecer e incorporar a las aulas. Allí se refería al tema del “elemento extranjerizante que atente contra la pureza de nuestra cultura y nos arrastre a ideas exóticas que disgregan nuestra nacionalidad y es anti-educativa a los fines del logro del hombre argentino” (Albornoz, 1952-1953, p. 130). Además, se refería a las instituciones locales que estructuran a esta nueva educación, tales como la Dirección General, en la que distinguía una Sección Administrativa y una Secretaría Técnica:

Esta Secretaría distribuye su labor en cuatro Secciones a saber: [entre otros]

b) de Asuntos Psicopedagógicos para la consideración de las cuestiones de la psicología educacional en el ámbito escolar y de la orientación profesional. (Albornoz, 1952-1953, p. 136)

Además, se refería a los siguientes organismos especializados que profundizaban los estudios e investigaciones con miras a dar el máximo de calidad a la enseñanza:

a) La Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, que realiza tareas de estudio e investigación sobre problemas psicopedagógicos dentro del ámbito escolar con el propósito de solucionar cuestiones que afectan a la enseñanza de los niños normales y la consideración especial de los niños superdotados, los deficientes y los que acusan dificultades en el aprendizaje. Igualmente se ocupa la Dirección de la orientación profesional, encarada con criterio científico-pedagógico y forma sistemática [...] La tarea de esta Dirección comprende también la formación del personal técnico que ella necesita, la creación del instrumental científico adecuado y

un régimen estadístico de control y fichaje apropiado para que los resultados de esta labor puedan proyectarse prontamente en un mejoramiento de la enseñanza. Esta Dirección cuenta con un Departamento de Readaptación encargado de la dirección de las escuelas de readaptación para la recuperación de los niños con deficiencias físicas o mentales que les impidan asistir a las escuelas comunes y que necesitan para ello un tratamiento especial para ser recuperados como seres útiles a la sociedad. (Albornoz, 1952-1953, p.137)

Otro importante espacio de articulación entre psicología y educación al que se refería el autor, era la Escuela Modelo Experimental, que tenía el fin de observar las exigencias de realidad educacional local y los problemas concretos y actuales de la enseñanza provincial. Que permitiría encontrar las condiciones psicológicas, didácticas y ambientales más adecuadas para la enseñanza a la par de que significar un campo propicio para las prácticas docentes y el estudio de los técnicos y especialistas. De la cual se pretendía sacar conclusiones para la organización de las escuelas comunes. También tematizaba sobre la Dirección General de Menores cuyo objetivo era proteger a los menores huérfanos, abandonados, en peligro moral o físico, para que no acudieran a reformatorios y asilos, sino que se educaran en establecimientos especiales del tipo hogar-escuela. Cambiando la mirada del niño como una tara social, un desposeído, hacia una mirada en la que se trataba de un ser reeducable para una vida social normal y acreedor a una formación integral acorde con su condición humana.

Elena Ossola y Placido Alberto Horas (1952-1953) publicaron un estudio de psicología diferencial y comparada sobre la adolescencia puntana. Justificaban

la realización del estudio a partir de señalamientos realizados en las *Jornadas Pedagógicas de Cuyo* (1952) referente a la importancia del conocimiento psicológico del sujeto de la educación como fundamental para un mejor afianzamiento de la misma. Desde un entendimiento de la pedagogía como una disciplina teórico-práctica que exige instrumentos metodológicos y didácticos adecuados para desarrollar el conocimiento acerca del ser que va a pasar por el proceso de desenvolvimiento y transformación de la labor educativa. Allí ganaron centralidad los conceptos de psicología, psicología genética y psicología diferencial, a la cual, atribuyen el nacimiento como forma de suplir la insuficiencia de la psicología general. Definiendo a la psicología diferencial como:

Aunque encierra lo que actualmente designamos como caracterología, se presenta más rica que ella. Es ciencia de las distinciones entre los sujetos, manifestada teóricamente - en cuanto las investiga- y prácticamente en cuanto aplica sus resultados a tareas concretas de conocer y operar sobre esta o aquella personalidad. En su última pretensión, la psicología diferencial aspira a llegar a un conocimiento exhaustivo del individuo: Stern llamó psicografía a este propósito, pero como cada personalidad es algo único e irrepetible, todo acercamiento a ella será más o menos aproximado y nunca íntegro. De todas maneras la psicología diferencial nos conduce por sucesivas concentraciones, al individuo concreto. (Ossola & Horas, 1952-1953, pp.89-90)

Los autores destacaban la escuálida bibliografía sobre niñez y adolescencia argentina, para destacar la importancia del estudio. Rescataban algunos trabajos de

investigación cumplidos en Eva Perón⁸ o Cuyo sobre tipificación de pruebas, pesquisas sobre nivel mental, análisis sobre la vocación, entre otros. Señalaban que los instrumentos de trabajo en esa área de investigación en psicología diferencial provenían de obras extranjeras, las cuales, si bien transmitían experiencia similar desde la esencial condición humana, no dejaban de presentar falencias por su propia diferenciación, por estar circunscritos a cierto medio, cultura, tradición, grupo social, generalmente perteneciente a la clase media acomodada de las grandes ciudades, siendo por ende ajenos a la realidad local. Motivo por el cual podían servir de guía y esquema de trabajo, y era posible apropiarse en ellos para determinar aspectos comunes a todos los jóvenes, pero era imperioso modificar muchas afirmaciones no aceptables al contexto local. Además, señalaban como otra de las falencias el predominio de la cultura masculina en el desarrollo de las investigaciones ya producidas en el país, que limitaba el saber sobre la mujer adolescente presentado generalmente de modo impreciso. Los pocos estudios efectuados se habían realizado fuera del país, rescatando entre ellos los tratados sobre adolescencia femenina de Mendousse y Evard.

A pesar del análisis referido, la investigación publicada se basó en una muestra de 114 alumnos varones de 4 a 6 años de la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles”. La investigación analizó los siguientes rasgos entendidos como de relevancia para el conocimiento de los sujetos en cuanto alumnos: nivel de rendimiento intelectual por medio de las Matrices Progresivas de Raven (prueba

⁸ En el original aparece de este modo, puede tratarse de la ciudad de Eva Perón, nombre que se le dio a la ciudad de La Plata, luego de la muerte de Evita, pero no hay datos que permitan que se afirme eso con total seguridad.

colectiva), basadas en las tipificaciones efectuadas en la Argentina por Rimoldi y colaboradores en la Universidad Nacional de Cuyo en 1945 y por Berlistein en la ciudad Eva Perón (1950), como se denominó por un tiempo a La Plata; rasgos caracterológicos por los reactivos de Wartegg D'Alfonso, cuestionario de Bernreuter (colectivamente aplicados) con diversos estudios en español ya realizados por Mira López, Serebrinsky, Sardon y Blumenfed; psicodiagnóstico de Rorschach y entrevistas dirigidas (individuales), informes sobre aplicación y conducta de los examinados, solicitados a los docentes y preceptores; datos psicosociales, que indicaban que el grupo como tal provenía de hogares de similar condición socioeconómica y nivel cultural.

Ricardo Pantano (1952-1953) al abordar sobre la pedagogía en su publicación, señalaba la importancia de la observación más allá de lo común entre los hombres, los rasgos diferenciales de cada uno, lo que existía de constante en esa peculiaridad y sus matices, tanto hacia los méritos, como hacia los defectos. Para conocer esas características el pedagogo debía recurrir a la Psicología. Quedando como función de la educación, actuar en hacer algo por corregir, dirigir, encauzar.

Horacio Flores (1952-1953b) realizaba en su publicación un análisis crítico de la pedagogía de Jonh Dewey, a quién caracterizaba con influencia del hegelianismo y el utilitarismo británico, y después de la teoría biológica evolutiva y del darwinismo. Sin embargo, en el aspecto educativo, señalaba las opiniones del Coronel Francis W. Parker, pero, sobre todo, de William James y su psicología. Dewey fue filósofo, psicólogo y educador, graduado en la Hopkins University. Enseñó filosofía en varias Universidades, entre ellas en Michigan, Minnesota y Chicago, dedicándose 10 años a problemas filosóficos y a experiencias escolares.

En un lugar en el que los alumnos gozaban de gran libertad de acción, Dewey formó sus ideas sobre la enseñanza y sobre la importancia de la actividad y la necesidad de considerar al niño y no al maestro o la materia de enseñanza como el verdadero centro del proceso educativo. Dewey preocupado en la reforma de la teoría y práctica de la educación fue elaborando los principios fundamentales de su concepción filosófica-pedagógica, en la que definió su pensamiento como pragmatista, doctrina de la acción sostenida en su país por William James, considerado generalmente como el definidor del pragmatismo, aunque el sistema filosófico de la acción había sido expuesto en 1878 en forma de ensayo por Carlos S. Pierce.

Para James, la educación consistía en la organización de recursos, en el ser humano, de capacidades de conducta y tendencias para comportarse. El culto a la libertad era su requisito en la búsqueda de la verdad. Hecho, ese, que determinó la concepción pedagógica de John Dewey y ha servido para fundamentar una doctrina educativa democrática a su manera. Además, de atribuir gran valor al individuo, Dewey hace concesiones a la sociedad, porque desde su concepción sin ella el individuo estaría en peligro. Por lo cual, establece la necesidad de que concurren valores fundamentales en la tarea educativa, para realizarse mediante la participación de lo que es individual, pero con una conciencia social. Permitiendo de este modo acceso a la herencia del capital formado por la civilización; desde un entendimiento de que lo que pertenece a la humanidad, pertenece también al individuo. Es así que, la educación debía fundamentarse en estimular las capacidades del niño, sin embargo, desde las exigencias de la situación social en que el niño se encuentra. Algo que es criticado por Flores (1952-1953b) como un

enfoque que los argentinos no aceptarían, porque si bien concede al individuo libertad, lo priva como integrante del pueblo. “Le interesa la sociedad como escenario donde el individuo se desenvuelve, pero no plantea la cuestión poniendo a la nación como fondo y al pueblo como actor” (Flores, 1952-1953b, p.155). Según Flores, John Dewey consideraba que ese proceso educativo:

“tiene dos aspectos: uno psicológico individual y otro social y que deben subordinarse uno al otro”. Deduce que los instintos y capacidad del niño proporcionan el material y punto de apoyo para toda educación a excepción de las actividades que se propone al niño y que realiza entregándose a ella por propia iniciativa. De lo que resulta que el niño sería educado de afuera hacia adentro, como si fuera presionando sobre su albedrío, dominándolo y sometiéndolo. Y eso no puede ser así en una verdadera educación. Es indispensable poseer antes una clara visión de la estructura psicológica y de las actividades del niño, para aprovecharlas y coincidir con ellas en la tarea educativa, de lo contrario, se malogran las capacidades del individuo. (Flores, 1952-1953b, p.155)

Aunque Dewey acordaba en primera instancia que el medio social presiona la psiquis y lo que conviene es modificar el medio social, aspira a alcanzar el equilibrio casi exclusivamente a través de términos psicológicos, algo que es criticado por el autor que da énfasis a los términos sociales.

Al hablar de su libro *Como pensamos*, Flores (1952-1953b) hace referencia a un profundo análisis del pensamiento y las diversas reacciones psíquicas frente a situaciones problemáticas. Señalaba que allí se presentaban diversos temas: el problema del adiestramiento, el pensamiento hasta la disciplina del pensamiento, el

pensamiento casual y el reflexivo, sus diferencias, sus límites, la observación directa, sus aspiraciones, la intervención de los sentidos, la credulidad, la búsqueda inquisitiva, las dudas, las verificaciones, como aprendemos a pensar, a manejar los pensamientos y a conocer su mecánica. Según Flores, Dewey hacía un examen de la criatura humana penetrando en la psicología social, hablando de la conducta al hábito que se convierte en una garantía para el mantenimiento de los sostenes de las costumbres. Finalmente, Flores (1952-1953b) reclamaba en el pensamiento de Dewey la carencia de sentido religioso.

Yolanda Rigau (1952-1953) publicó un análisis sobre las posibles relaciones entre el cristianismo y la psicología individual, recuperando los aportes del Padre José Donat para analizar la Psicología Individual de Adler desde el orden científico y católico. Un trabajo al cual definía como de valor “para todo aquel que en una u otra forma quiera conocer y tratar al hombre; médico, pedagogo, sacerdote, etc.” (Rigau, 1952-1953, p. 203). Articulaba la psicología con la educación al analizar principalmente los aportes psicológicos de Adler hacia la pedagogía y a partir de allí realizaba sus principales críticas.

Rigau (1952-1953) comenzaba por reconocer que en la teoría de Adler se elimina lo más desagradable de la teoría psicoanalítica: la tendencia sexual. Sigue con la realización de una descripción de modo general de la teoría, destacando como la misma enfatiza que desde temprano, aproximadamente entre los cuatro o cinco años, son forjadas características que permanecerán inmutables para toda la vida. Recuperaba citas de Adler y las iba articulando para abordar el papel decisivo de ciertos momentos o circunstancias que están determinadas por la estructura de la familia que:

con la “primacía de dominio o posición privilegiada que se le concede al varón en la actual cultura”; vida familiar en donde resalta la “situación de inferioridad de la madre”. A esto se une la “incapacidad educadora de los padres”, que con mimos o desprecios inutilizan al niño para la sociedad, el número de hermanos, el orden de nacimiento, la constitución sana o taras que acarrearán complejos, las circunstancias económicas y sociales, etc. Tales son, a grandes rasgos, los puntos capitales que forman la dinámica central de la vida psíquica en el Adlerismo. (Rigau, 1952-1953, p. 204)

A partir de allí, comenzaba a tejer su crítica hacia la psicología de Adler, inicialmente desde su percepción de carácter como puramente producto de un plan de vida que se persigue, una personalidad siempre diferente que puede ser reconocida a cada momento de la trayectoria, resultado puramente de lo adquirido. Este repudio por lo congénito es lo que admite que los rasgos del carácter anormal fueran únicamente producto de circunstancias de la vida y educación. Sosteniendo esta tesis era posible afirmar una igualdad psíquica originaria para todos los seres humanos y como consecuencia, que la diferencia psíquica de los sexos carece de fundamento en la naturaleza. De este modo, era un enfoque unilateral de la vida psíquica, el cual, según la autora, reducía todo a un puro anhelo de superación. Esa perspectiva era valorada negativamente por Rigau (1952-1953), especialmente, porque al mantener tales principios se desfiguraban:

los que son más nobles ideales del hombre: raras veces habla de grandeza moral, de amor a Dios, etc. No hay elevación religioso-moral. “Lo mejor y más elevado del hombre no lo ve”. Se ha mirado al hombre por fuera, en su comportamiento externo, en sus relaciones sociales; no se ha llegado a su

rica vida interior. Como consecuencia se nos da una teoría parcial, mutilada y no una “Psicología Universal”, común para todos los hombres. (p. 206)

También señalaba de forma negativa que la teoría de Adler transforma debilidades y faltas congénitas en ventajas, a partir de la exageración de la fuerza motriz de los esfuerzos del niño. Asimismo, crítica la propuesta de un camino puramente psíquico y reclama la orientación moral del alma defendiendo la posición de Donat de un catolicismo integral donde el más valioso aporte a la curación del enfermo sería lograr que recuperara la tranquilidad de conciencia y a su Dios. Por su parte, mientras Adler ponía el énfasis en la sociedad como valor supremo en base a la trilogía hombre-prójimo-mundo, Rigau (1952-1953) señalaba la importancia de la moral cristiana puesta allí en peligro como el valor intrínseco de la persona, de Dios, de la Religión, que “encierra al hombre dentro de los límites de este mundo -he aquí otra nota propia del socialismo- y termina por convertirse en una concepción naturalista que reemplaza el fin trascendente y sobrenatural del hombre por otro temporal y humano [...] La idea fundamental de cualquier religión, y por ende del Cristianismo la más elevada de las religiones, de asemejarse a Dios, poseerlo” (Rigau, 1952-1953, p. 208). Concluía, entonces, que existía una incompatibilidad absoluta entre cristianismo y psicología individual de Adler.

Su percepción negativa de la Psicología Individual de Adler se extendía en sus aportes a la pedagogía, desde las mismas premisas:

“Con esto queda arrumbado lo más elevado de la pedagogía cristiana, y viene a ocupar su puesto la felicidad humana en esta vida. Esta felicidad de la humanidad en esta vida, hacia cual se debe enfocar ya el sentimiento y la tendencia del niño, se extiende además, en un sentido puramente terreno y

naturalísimo: 'hombre-prójimo-mundo' será también el sistema de referencia para la pedagogía, al cual circunscribe su finalidad". Una concepción así descarta toda religión entendida como culto a un Dios [...] Estimamos como principio didáctico fundamental el de la Escuela Activa y ponderamos el valor de todo sistema que deje actuar al alumno con libertad y espontaneidad, pero combatimos toda autonomía anárquica poniendo así el contrapeso indispensable, la vigilancia continua y corrección adecuada por parte del maestro. La disciplina es el reglamento que mide la libertad del niño, disciplina entendida como ordenación espiritual [...] Perseguimos no el hombre fragmentario sino el hombre íntegro, en su dignidad de tal, con su alma inmortal y libre, con su aspiración a contemplación eterna de Dios. (Rigau, 1952-1953, pp. 209, 210, 211)

Alejandro Canale Canova (1952-1953) rescataba la obra de María Montessori, desde los elementos que se fundamentan sobre la liberación del niño, la reivindicación de sus derechos, la serena, absoluta fe en él y la necesaria independencia y autonomía. En su teoría, la psicología y fisiología constituyen las bases de sus premisas y de su método pedagógico en general. La educadora italiana intentaba una conciliación entre la espontaneidad y el determinismo impuesto por el material, desde una Pedagogía científica. El autor señalaba como una debilidad de la propuesta de Montessori la clase pensada desde un estricto individualismo pedagógico que limitaba la educación social, además de cierta falencia relativa al problema filosófico y al cambio que podía significar la realidad de la escuela en comparación con la realidad de la casa del niño.

Elizabeth Kloppenburg (1952-1953) publicaba un estudio sobre el dibujo infantil, que empezaba recorriendo su desarrollo histórico hasta llegar al punto al estudio realizado por la psicóloga norteamericana Florence Goodenough. En el mismo, el dibujo pasa a ser investigado como una forma de prueba mental llamada precisamente “Dibujo de un Hombre”. En tal sentido, surge la intersección entre la psicología y la educación al buscar como interés establecer la edad mental. A partir de allí, recuperaba el ensayo de tipificación de la referida prueba del “Dibujo de un Hombre” realizado por el Instituto de Biotipología de la Universidad Nacional de Cuyo, en base a una muestra de 1936 niños de ambos sexos, comprendidos entre los 7 y 14 años, que cursaban de 1 a 6º grado en 8 escuelas de la ciudad de Mendoza. La íntima vinculación entre la psicología y la educación, se veía reflejada en el espacio en el cual la prueba fue administrada, es decir, la escuela, como por la forma de establecer su validez a partir de compararse los resultados de la prueba con los promedios de Matemáticas, Castellano y Dibujo a falta de otras referencias, ya que los niños no habían sido sometidos a ningún test anterior.

Nieto Quero (1952-1953) publicaba un texto sobre la pedagogía y la psicología a partir de recuperar la figura de Van Der Veldt, desde la Psicología Asociacionista. Allí señalaba el valor de la enseñanza con el propósito de adiestrar en los métodos de generalización, lo que permite la transferencia de conocimientos, por medio del aprendizaje de métodos y reglas de aplicación más o menos extensas a una serie entera de problemas. Doctrina psicológica que vincula a la existencia de las facultades mentales separadas y unitarias, cada una de las cuales realiza especiales operaciones, pudiendo a la vez ser educadas individualmente a través de rigurosos ejercicios de disciplina- memoria, atención, raciocinio, concentración,

juicio, imaginación- a partir del valor de la disciplina formal como instrumentos de gimnástica mental. Algo criticado por los psicólogos modernos y que terminó por arrojar afuera los beneficios de tal práctica debido a las críticas realizadas a sus limitaciones.

Siguiendo con su análisis, Nieto Quero (1952-1953) avanzaba sobre el tema de los castigos y recompensas, profundizando sobre la importancia de reconocer que de una manera absoluta existe una tendencia general a olvidar acontecimientos que tienen un tono desagradable, lo que podría incluir ser castigado o no ser recompensado. Hecho sobre el cual cabe algunas observaciones pedagógicas, en la medida que existe la necesidad de un fino y delicado tacto en los educadores, para saber generar confianza. Retomaba cómo el entendimiento de “hacer las cosas bien” como un deber del alumno, podía limitar la actuación del docente que pasa a actuar solo cuando el estudiante lo hace mal y en este caso comienzan castigándole, olvidándose que la alabanza y recompensa obtienen mejores resultados. De modo general la autora concluía:

las conclusiones psicológicas aportaban con sus datos, a las realizaciones educativas. Es decir, la psicología ha de iluminarnos fundamentalmente en el terreno de los procedimientos didácticos. El conocimiento de la vida psíquica del niño es naturalmente una condición previa de todo trabajo educativo, pero no pasa de ser esto, una condición previa. Lejos estamos de querer considerar a la Pedagogía como una mera serie de consecuencias pedagógicas que acompañen como un capítulo más a la psicología. Creemos que el trabajo educativo en su verdadero sentido no comienza hasta que el educador levanta al discípulo por encima de sus datos psicológicos para

ponerlos en contacto con algo más profundo, más verdadero, más real, más bello, más noble que los meros productos de su vida psíquica individual natural y espontánea. (Nieto Quero, 1952-1953, p. 233)

Rosa Di Sisto (1952-1953) analizaba en su trabajo la pedagogía según San Tomás, y la proponía como subordinada a la ética. En tal sentido, el objeto formal de la Pedagogía es:

precisamente la formación de hábitos buenos o virtudes; en la estructura del mismo se funden dos perfeccionamientos reales, un perfeccionamiento psicológico y uno moral pero se funden bajo las directivas de la razón; porque el proceso psicológico de formación de hábitos solo si está presidido por las exigencias de la razón, es decir penetrado entrañablemente de una intención moral, es educativo. El predominio de lo ético es decisivo en Pedagogía; la educación nueva insiste en la importancia de lo psicológico, pero la educación, afirma el autor, es obra fundamentalmente moral y señala el porqué. La Psicología exige que el acto de las facultades aprehenda su objeto para dictaminar sobre la plenitud física del mismo, pero esta perfección psicológica parcial de las potencias ajenas a toda determinación moral, no realiza la perfección integral del hombre. (Di Sisto, 1952-1953, p. 237)

En tal sentido, la autora expone que, para la educación integral la educación debe seguir a la naturaleza, principio que impera en tarea pedagógica, no se puede perfeccionar, ayudar a una naturaleza en orden su fin, violentándola. La naturaleza es agente que obra por sí para alcanzar su perfección y en su operar cotidiano revela la existencia de un vínculo que le une a lo trascendente. Por ende, para el pleno

desarrollo del ser espiritual dan razón de la subordinación de la ciencia y práctica de la educación a la Teología, consideración racional de las proposiciones divinas.

Eva Mikusinski (1952-1953), por su parte, abordaba el tema de los tests en la psicología pedagógica. Inicialmente se refería a dos obras norteamericanas sobre el tema “Educational Psychology” (“La psicología pedagógica”) publicadas en Nueva York, que se basaban en un libro anterior de uno de los co-autores, Arthur Gates, *Psychology for Students of Education* (Psicología para los estudiantes de pedagogía”) de 1923. Destacaba a la psicología pedagógica como una rama de la psicología general, y como se desarrollaba rápidamente y adquiriría métodos que permitían apreciar los rasgos generales del carácter humano, como asimismo aquellos diferenciados por sexo, raza, edad, etc. También el impacto de la influencia del tiempo, del cansancio, de las drogas, etc. sobre la eficacia de pensamiento. Según la autora, la psicología pedagógica era una ciencia muy vigorosa que exigía demostraciones y pruebas. Continuaba analizando la historia de la psicología pedagógica desde la perspectiva norteamericana de los libros citados. De acuerdo con ellos, considera el quehacer de la psicología pedagógica:

1- Desarrollo mental físico emocional del individuo desde el nacimiento hasta la madurez; 2- El proceso de aprender, pensar y formar los juicios; el arte y la técnica de la enseñanza; 3- las “mediciones” de la inteligencia general y de las capacidades especiales; el diagnóstico de las capacidades especiales; la evaluación del progreso en los estudios; 4- El desarrollo de la personalidad. El problema de los alumnos deficientes. La higiene mental del alumno y del maestro. (Mikusinski, 1952-1953, p. 242)

Retomaba la historia de los tests dentro de la psicología pedagógica recuperando a figuras como Ebbinghaus, Binet, Simon, Merrill, Palmer, Pintner, Paterson, Spearman, Thorndike. En seguida, sintetizaba la importancia de los tests de inteligencia:

1. - De acuerdo con los resultados de los tests se aprecia que la inteligencia está vinculada íntimamente con los progresos escolares del alumno, un poco menos con los éxitos profesionales y menos todavía con la adaptabilidad social y moral, como también con las aptitudes artísticas y mecánicas. 2. - Hay que “medir” las aptitudes especiales por medio de los tests [sic] especiales. 3. - Los progresos escolares dependen también de otros factores, que meramente del cociente de inteligencia. Actualmente se emplean los tests [sic] pronósticos para predecir los probables progresos del alumno. El más importante es el “Test de prontitud” que permite al maestro descubrir cuando el niño está dispuesto para aprender, y provee al mismo tiempo el diagnóstico en cuanto a los puntos en que el niño debe recibir una atención especial. (Mikusinski, 1952-1953, p. 245)

Según (Mikusinski, 1952-1953) los tests sirven como un instrumento valiosísimo en la educación, detallando las más importantes aplicaciones prácticas que serían para los fines siguientes:

a) para determinar el nivel óptimo del trabajo; b) para diagnosticar las insuficiencias en las materias escolares; c) para poder agrupar a los alumnos según el nivel de la inteligencia de ellos; d) para identificar los desviados intelectualmente; y e) para guiar los alumnos hacia su profesión. (Mikusinski, 1952-1953, p. 245)

Eva Mikusinski (1952-1953) concluía destacando algunos puntos desde su perspectiva. Señalaba que la enseñanza consistía en modificar la conducta humana por medio de la experiencia. Por su parte, el aprendizaje estaba determinado en doble dirección, y aunque los límites de su desenvolvimiento estuvieran determinados por la herencia, el hombre se caracteriza por una gran flexibilidad, y el alcance de este desenvolvimiento depende del medio ambiente y de la educación que recibe. Por lo cual, la autora acreditaba que el programa de la enseñanza debería ser mucho más individualizado, adaptado casi a cada alumno, especialmente controlando la motivación, aplicando juiciosamente los premios y los castigos y sirviéndose de otros medios de vigilancia. Además, dar a conocer al alumno los métodos eficaces de aprender, permite que él pueda manejar independientemente su propio aprender. Asimismo, señalaba la íntima relación entre el aprender y el evocar, destacaba que contribuye a la retención ser bien comprendidas y extensamente aplicadas, por lo cual, el proceso de entender era un principio mucho más importante en el aprendizaje que la mera memorización.

Julia Castillo de Pantano (1952-1953) publicaba sobre la adolescencia y las cuestiones caracterológicas. Se ocupaba de algunos tipos de carácter, tales como: el nervioso, el amorfo, el apático, nervioso cicloideo, nervioso frívolo, el sentimental, el colérico, el pasional reflexivo, el pasional propiamente dicho y el flemático. Señalaba sus características y como estas influían en sus capacidades y aptitudes para el aprendizaje. Por otro lado, desarrollaba cómo se debe guiar la educación en la enseñanza de estos adolescentes según aquellas características. La autora destacaba que:

el conocimiento de los distintos caracteres y el dominio y la penetración psicológicas constituyen la condición imprescindible para poder actuar de una manera eficiente en la función educativa, que será tanto más acertada cuanto más el investigador sea capaz de penetrar en el análisis de los elementos que forman parte del carácter de cada uno, en lo que hay de común y de propio en las diferentes clases de caracteres. (Castillo de Pantano, 1952-1953, p. 250)

En el tomo 3 de los *Anales*, Otilia O. Montoya (1954), se refería a las ciencias del hombre y la pedagogía, presentando algunas vinculaciones entre la psicología y la educación. Inicialmente abordaba algunas cuestiones referentes a lo corporal y lo instintivo, pero sobre todo sus relaciones con lo psíquico e intelectual, como factores esenciales al conocimiento de la Pedagogía. Abordaba el sistema endocrino, la vida sexual, la debilidad y anormalidades orgánicas, como aspectos de la ciencia biológica que la pedagogía no puede eludir, especialmente, cuando exigen una educación diferencial. Reconocía a la Psicología como una disciplina autónoma, pero que ocupa un lugar de preeminencia en lo referente a sus posibilidades de incidencia sobre una doctrina educativa. Pedagógicamente tienen especial interés la Psicología de la infancia y de la juventud, la Psicología diferencial, la psicología de los sexos, de las distintas capas sociales, de los débiles mentales, la psicología tipológica, la psicología experimental y la psicotecnia, siempre en función de los interesantes aportes que ofrecen a la ciencia de la educación. La autora afirmaba, que la Psicología contemporánea tiene un acento marcadamente social, algo que termina por poner aún más en valor la función de la educación. A partir de allí, recuperaba la figura de John Dewey y sus aportes sobre

la comunidad y la manera en que sus miembros mediante la comunicación propia de la vida en común, adquieren costumbres, creencias e ideas comunes. En ese mismo sentido, recuperaba los aportes de la Sociología y los aportes de esas teorías al carácter social de la educación, como así también sobre las relaciones de las formas de educación con otras formas sociales.

Abordaba la Psicología Pedagógica como una de las ramas auxiliares de la Pedagogía, con un vasto desarrollo alcanzado desde diversificados sectores de investigación. Recuperaba allí a Charles Skinner, dentro de una línea evidentemente conductiva, quién distinguía entre Psicología y Psicología Pedagógica. La primera se ocupa de las interrelaciones entre el ambiente y las respuestas del organismo en las situaciones de todas clases que presenta la vida; mientras la segunda se ocupa de la conducta en respuesta a situaciones educativas, en especial, para el aprendizaje y la enseñanza, así como de todos los aspectos y niveles del crecimiento y desarrollo. Un conjunto de disciplinas que Charles Skinner atribuía a la Psicología pedagógica, la autora las vinculaba con la antropología pedagógica. En tal sentido, Otilia O. Montoya (1954) señalaba:

El conocimiento del hombre necesario a la práctica pedagógica, rebasa los límites de lo puramente psicológico. La necesidad de que la Biología, la Psicología, la Sociología, las Antropologías científicas, etc., integren una imagen del hombre que podríamos llamar antropopedagógica, legítima la existencia de una antropología pedagógica. Aquí, la mera psicología no puede bastar. El rico material aportado por el cúmulo de disciplinas ya señaladas, debe estructurarse mediante un principio de clasificación que ordene los materiales antropedagógicos. (p. 193)

Carmen C. Dagfal (1954), por su parte, rescataba en una publicación el estado del panorama pedagógico del período, retomando varios abordajes que se articulaban con la psicología. Destacaba que una de las grandes conquistas del siglo, quizás la más importante de ellas, consistía en la aplicación de la Psicología a la educación. A partir de allí se ocupaba del surgimiento de la Psicología Pedagógica, recuperando a Claparède, Binet y Thorndike. Resaltaba que la Pedagogía se había diversificado en corrientes, pero que de cierto modo estas se entrecruzan y forman un cuadro sumamente complejo, diferenciándose por la tendencia a poner su acento en uno de los aspectos ya sea el individual, el social, el psicológico, etc., pero esto sin excluir los otros. Para el desarrollo de su trabajo, se basaba en los estudios de Lorenzo Luzuriaga sobre las figuras más representativas de la Pedagogía, agrupándolos en cuatro áreas: Pedagogía general; Psicología pedagógica; la nueva educación y la nueva Didáctica. Recuperaba a diversas personalidades que habían realizado grandes aportes a la pedagogía y sus perspectivas de educación, tales como Jonh Dewey, E. Kriek, A. Messer, E. Spranger, Rousseau, O. Decroly, G. Klerschensteiner, María Montessori, H. Parkhurst, P. Petersen, Mannheim, A. Ferrierre y W. Kilpatick.

Horas (1954a) se refería al ámbito y las problemáticas de la psicopedagogía, abordando múltiples intersecciones entre psicología y educación. El primer problema señalado por el autor era la reducción de la pedagogía a la psicología, que implicaba una constricción de los asuntos, resultando en el reduccionismo psicologista. Para abordar la cuestión, realizaba un recorrido histórico, recuperando la teoría metódica de la instrucción en Comenio y Herbart y su gran importancia en acumular elementos para una fundamentación científica de la pedagogía, donde ya

en este tiempo “se encuentra la “psicologización del proceso” (Rousset), la “centralización formalista metodológica” (Ziller, Stoy, y otros herbartianos); la dirección eticista (Herbart) y la interpretación naturalista y mecanicista que comprendía lo pedagógico en un cuadro naturalista sin autonomía (positivismo biologista de Spencer)” (Horas, 1954a, p. 241).

Horas (1954a) señalaba que era un error deducir lo pedagógico a una doctrina psicológica, de índole cercana a lo natural. Recuperaba el modelo clásico de Meumann, en su obra *Pedagogía experimental*, precisamente por sus afanes en constituir una pedagogía independiente y substantiva. En Meumann lo pedagógico se distingue por el camino de adquisición de los datos y los problemas propios de la materia, pero el núcleo pedagógico se confunde con la psicología experimental. Proponía explorar problemas de la educación como un trabajo de la pedagogía experimental, la cual incluía: el nacimiento de la edad infantil, el desenvolvimiento infantil, la inteligencia, la diferenciación de las aptitudes, investigaciones caracterológicas (biotipología escolar), análisis psicofísico y psicológico del trabajo escolar, su técnica y psicohigiene, experimentaciones didácticas y metodológicas.

El trabajo también recuperaba obras como *Psicología Pedagógica* de Stossner, que se ocupaba de la descripción y explicación de fenómenos que ocurren en el mundo interno y pertenecen a la experiencia inmediata, como ciencia de los fenómenos de la conciencia. *Psicología para maestros* de Lipmann, en la cual señalaba como problemas del interés de la psicología pedagógica:

- a) las leyes de la vida anímica, relacionadas o aplicables en la educación y sus cambios bajo la influencia de la edad y el sexo (aspectos diferenciales en la psicopedagogía);
- b) estudio de las particularidades del alumno, que

exijan técnicas pedagógicas especiales (proyección a la pedagogía terapéutica o enmendativa; didáctica deferencial, y c) los métodos de enseñanza y aprendizaje diversos, según las materias (psicodidáctica; psicología de los contenidos de la enseñanza; psicología del aprendizaje). (Horas, 1954a, pp. 244-245)

Continuaba con la obra, *Psicología de la Educación* publicada por Charles Skinner y sus colaboradores, donde se presenta una variedad de doctrinas, pero claramente se destacaba la conductista heterodoxa. Una aceptación del método genético y una descripción de la vida psíquica encausaba el proceso educativo, en términos de adaptación de seres unitarios, funcionales e integrados. Con aportes de otras ciencias, la psicología educacional se basaba fundamentalmente en Kilpatrick, Freeman, Whithers, Dewey y la línea pragmatista en pedagogía. Desde ese lugar la psicopedagogía se ocupaba de los siguientes temas:

1º) Naturaleza y principios del desarrollo. El proceso educativo como desarrollo y producto. Como desprendimiento de este asunto general, se analizan desenvolvimientos parciales desde un punto de vista genético; emotividad, sociabilidad, integración de la personalidad y su evolución. Un capítulo especial es dedicado al desarrollo de los intereses en cuanto concepto central de la educación contemporánea. 2º) Los problemas del aprendizaje. La tesis general y los modos seculares en la escuela. Motivación, adquisición, retención y transferencias en el aprendizaje. 3º) Las diferencias individuales entre los escolares. La naturaleza, desarrollo y medición de la inteligencia. Irregularidades en el rendimiento escolar y en

la conducta. Personalidades anómalas. 4º) Higiene mental del escolar y del estudio. 5º) Orientación escolar. (Horas, 1954a, pp. 246, 247)

Posteriormente, abordaba la clásica obra de Gates *Educational psychology* la cual consideraba a la psicopedagogía como una materia de continuo desarrollo, en la que su área ocupacional cambiaba constantemente como resultado del desarrollo de nuevos conceptos y descubrimientos o profundización de datos adquiridos. Según Gates, los ejes de la tarea en psicología educacional eran:

a) Desarrollo mental, físico y emocional desde el nacimiento a la madurez (conexiones con la biología, la psicología general y – especialmente - la psicología diferencial de la niñez y la adolescencia). b) El proceso del aprendizaje, pensamiento y razonamiento. El arte y la técnica de enseñar (sin que ello signifique negación de la necesidad de practicar en la enseñanza, sino dar apoyo fundado científicamente a una labor que fácilmente desemboca en la rutina); c) Problemas de la organización de cursos y planes, nivel cronológico para la dosificación y entrega de contenidos educativos o instructivos. d) La medición de la inteligencia y otras aptitudes por técnicas de valuación de rendimientos y de los progresos del aprendizaje (teoría y práctica de los test diagnósticos y de las pruebas de conocimiento o instrucción). e) Desenvolvimiento y ajuste (integración adaptativa) de la personalidad, tanto al ámbito social como escolar; técnicas de diagnóstico y remedio de desajustes; los problemas de los alumnos insuficientes. f) Higiene mental escolar de estudiantes y maestros (profilaxis). (Horas, 1954a, p. 247)

Horas (1954a), a partir de la revisión efectuada y de su propia experiencia, describía de la siguiente manera los alcances de la psicología pedagógica:

Por psicopedagogía entendemos una disciplina aplicada de la psicología que con sus métodos y técnicas científicas considera un campo de problemas pedagógicos referidos a planteos prácticos educativos. Por lo tanto: a) No es un sucedáneo de la ciencia pedagógica sino un saber especial que complementa alguno de sus datos; b) No es una proyección de la psicología diferencial de la infancia y de la adolescencia a las cuestiones de la vida escolar en todos sus grados, sino una investigación y soluciones de los problemas que esa existencia supone. En cuanto a la psicología toma como su objeto al alumno, sus resultados se aprovechan en la psicopedagogía; c) No se reduce al conocimiento del educando ni más específicamente a una observación y experiencia psicométrica. d) No es disciplina independiente, sino una práctica psicológica determinada, que a la vez enfoca temas que le son propuestos; condiciona nuevos asuntos a través de sus elaboraciones teóricas y conclusiones pragmáticas. Como tal se funda en una doctrina y metodología psicológica general e influye sobre ella; e) No es una aplicación mecánica de una serie de principios y técnicas a asuntos pedagógicos sino que la interpretación de los elementos obtenidos requiere un conocimiento psicológico amplio, máxime si se tiene en cuenta que los temas estudiados - en virtud de la preocupación psicopedagógica - han incorporado al acentuado en la problemática psicológica. f) Conforman una materia fundamental en la preparación profesional de los docentes, precedidos de cursos de psicología general, experimental, diferencial y social. g) No hay

un problema epistemológico de constitución y base, valor de sus principios y resultados, para la psicopedagogía. Estas cuestiones importan a la psicología y a la pedagogía. El orden práctico de la psicología educacional recibe tales asuntos de las ciencias que la prohíban y en ese sentido sufre de la incertidumbre de aquellas; h) La psicología pedagógica sirve a la tarea didáctica en cuanto cree que sus aportes pueden estimular; 1) el desarrollo de personalidades ajustadas y adaptadas al medio social con buena integración; 2) los objetivos y las normas educativas para organizar la conducta y el tipo deseable - en relación al fin filosófico de la formación - para lo que se ordenarán las formas apropiadas; inclusión de materias, selección de programas, tratamiento de plan de estudios, procedimientos de enseñanza, modos de organización, etc. i) La psicopedagogía contribuye a completar la exigencia pedagógica de alcanzar la mayor comprensión del alma del niño y del adolescente, de su naturaleza y sus posibilidades, promoviendo la cooperación social j) Proporciona hechos y principios aprovechables para un enfoque y solución técnica (lo que no implica deshumanización sino eludir la improvisación y la sujeción a la política partidista) de los problemas de la educación, por cuanto los asuntos de la psicología educacional proporcionan buenas bases para el mejor entendimiento de la tarea total de la enseñanza. k) Ayuda a 1º) desarrollar una actitud científica y no puramente especulativa o prejuiciada (función compensativa y complementaria del planteo teórico o filosófico) en la educación; 2º) a pensar psicológicamente sobre los problemas de la conducta humana y la educación y 3º) a individualizar la enseñanza y

adaptar el régimen escolar a las condiciones del niño. (Horas, 1954a, pp. 248-249)

La psicopedagogía tendría, según el autor, interés en los siguientes grandes temas: el conocimiento del alumno y del maestro y su relación; los programas escolares y los contenidos de enseñanza; el desarrollo y el aprendizaje; y la orientación escolar. Motivo por el cual “los psicólogos escolares sin abandonar el laboratorio, guardan constante e intenso contacto con la realidad del educando y mantienen relación cooperativa en los asuntos comunes a todos con los docentes y los médicos, aconsejando a pedagogos, familiares y alumnos” (Horas, 1954a, p. 249).

El autor señalaba que provocaban una situación crítica en el crecimiento de la psicología pedagógica planteos con limitación filosófica, las soluciones por intuición o presentimientos de los problemas de índole psicopedagógica y social que se engendran en la escuela. Porque generalmente se ignoraban los puntos ya indicados y aspectos sociales (desintegración del hogar por numerosas causas, factores socioeconómicos, etc.) de clara incidencia, sobre la vida total y escolar del alumno. Sobre las tareas del psicólogo escolar el autor citaba a Zazzo, Bouilly, Gallot, Andrés Muñoz y otros. Según Bouilly, la labor del psicólogo escolar consistía en: “a) aplicar corregir, registrar estadísticamente pruebas mentales en grupos escolares; b) exámenes de niños con problemas de conducta y/o aprendizaje, solicitados por sus maestros, médicos o padres; c) asuntos pedagógicos. propuestos por los docentes” (Horas, 1954a, p. 249).

Horas (1954a) también abordaba las diferencias entre las perspectivas en Francia y España, recuperando el programa de funciones proyectado por la

Sociedad Española de Pedagogía, como más amplio. De acuerdo a los planteos de Warleta Fernández, consideraba que la función del psicólogo escolar, era de tipo informativa. De ese modo a la Psicología corresponde en la escuela a lo informativo, mientras la Didáctica a lo normativo. La psicología escolar debería, entonces, trabajar, experimentar, estudiar a los casos y dar su informe y en este informe hasta puede expresar su opinión sobre lo que debe hacerse. Sin embargo, en ningún caso podrá llegar a una conclusión normativa, la cual corresponde al maestro, al director del grupo, o al inspector. También, destacaba la importancia de la labor del psicólogo escolar en cuanto al desarrollo del conocimiento sobre el alumno y al debido cuidado en la interpretación de los límites y potencialidades de los tests. En esa dirección afirmaba: “El conocimiento del alumno no resulta únicamente de la aplicación de reactivos, sino de una observación o experimentación compleja de su conducta integral, lo que se opone un saber más amplio, ordenador de las referencias psicotécnicas [...] incluimos también la proyección y trazado de perfiles psicológicos y de fichas psicopedagógicas evolutivas que deben iniciarse al comenzar la vida escolar” (Horas, 1954a, p. 250). Esa labor de conocimiento del alumno, según el autor, debería incluir:

- a) Selección de los niños con retraso en relación a la media de su grupo
pesquisa de las causas de la insuficiencia, detalle del centro de radicación:
de las irregularidades y proposición de las posibilidades de mejoramiento;
- b) Selección de los niños bien dotados y relevamiento de sus aptitudes especiales a los fines de su aprovechamiento y desarrollo;
- c) Selección de los niños con problemas de inadaptación escolar y sus motivaciones: ¿raíz escolar, familiar, social? (Horas, 1954a, p. 251)

De ese modo, la psicología de la educación debería ofrecer aportes en relación con todos los protagonistas del proceso social escolar, lo que incluye organizar clases homogéneas por nivel de madurez mental y examinar a los maestros, en la medida en que la personalidad y tratamiento del docente sea causa de conflictos y dificultades en la tarea educativa. La psicopedagogía, entonces, se desarrollaba hacia una higiene mental, en la cual no solo se analizarían aquellos aspectos, sino también: la incidencia de la fatiga, la distribución de horarios de trabajo, labores y deberes escolares, ritmo de estudio y descanso, etc., todo lo que fue denominado como *psicohigiene del estudio* según Mira y López, Tobar García y otros. Además del análisis de los protagonistas de la educación que ya venía dándose con los alumnos y se extendía hacia los docentes, la labor del psicológico escolar, según el autor, debía ir más allá y observar los programas de enseñanza, planes de estudio material didáctico, etc. Pues, “Si bien la inclusión de las materias en el 'currículum' escolar depende de planteos filosóficos, ideales formativos y también de exigencias políticas; siempre cabe a la psicología educacional pronunciarse sobre ellas, la justeza de su ubicación en determinados niveles” (Horas, 1954a, p. 251). Era de importancia para el desarrollo de la Psicología Escolar la consideración de los debates sobre inclusión o exclusión de materias o contenidos según sus aportes en el desarrollo de aptitudes, el problema del modo tradicional de exámenes: sus capacidades o no de comprobar conocimientos y sus impactos en la subjetividad del estudiante, y los contenidos de aprendizaje y la maduración del alumno – aspecto en el que retomaba a Gesell-, dosificación de los contenidos, entre otros. Señalaba:

la psicopedagogía tiende a resolver un clásico dilema planteado en estas alternativas: a) si la mente está formada por facultades (memoria, razonamiento, etc.) que se ejercitan por un cierto estudio adecuado (latín, matemáticas, por eje. se obtendría un mejoramiento en las capacidades de recordar y razonar por vía mecánica y el sujeto aplicaría esas aptitudes a las nuevas situaciones obteniendo mejor funcionamiento; b) si el aprender una materia, ayuda, dificulta o carece de efectos sobre el aprendizaje simultáneo o futuro de otra. No se refiere aquí a facultades sino al modo como el individuo encara situaciones nuevas habiendo adquirido una cierta experiencia. La solución del tópico no se decide con intuiciones u opiniones, de los partidarios, sino por información científica de la psicología de la educación cuyos antecedentes se fijaron de modo sistemático en la obra de James “Principios de psicología”. (Horas, 1954a, p. 253)

Finalmente, Horas (1954a) concluía con la cuestión de la elección profesional y la manera en la cual la escuela puede cooperar, a través de los enfoques provistos por la psicología de la educación. Ello desde el fomento de las disposiciones y capacidades del estudiante, así como ofreciendo información teórica y práctica sobre la vida profesional, o desde los aportes hacia al orientador por medio de la ficha evolutiva del estudiante.

Con el notable desarrollo del Psicoanálisis en el país en el período, Horas (1954b), publicaba un trabajo específicamente sobre dicha teoría y su relación con la Educación. Empezaba señalando que el psicoanálisis inicialmente no había sido elaborado con el propósito de ser aplicado a la educación, motivo por lo cual se mantenía como una disciplina auxiliar. Especialmente, proponía aportes en los

casos de anomalía, perturbación, y colaboraba para la comprensión de los modos típicos infantiles. El autor recuperaba a diversas figuras de referencia como Ana Freud, quien entendía que el psicoanálisis para el niño exigía que el analista agregara a su aptitud profesional una preparación pedagógica, ya que la estructura infantil del Superyó en desarrollo conforma diferencias fundamentales. Aunque tanto en el niño como en el adulto se trata de liberar de lo inconsciente los sectores ya reprimidos del Ello y del Yo, en el primero la tarea es doble: analítica y pedagógica cuando influyen desde el exterior, modificando la relación con los padres y educadores, creando nuevas impresiones y revisando las exigencias que el medio impone.

A esta parte específica del psicoanálisis se ha denominado *paidoanálisis*, y consiste en tornar consiente a lo inconsciente infantil y capacitarlo para su adecuación plena a la realidad. Esta aspiración central del sistema, se desarrolló con distinciones técnicas, dando lugar al surgimiento de dos grandes direcciones principales, nucleadas cada una de ellas alrededor de Melanie Klein y Ana Freud. Además de esas dos figuras centrales estuvieron otras como Aichhorn, Zullinger, Baudouin, Marie Bonaparte, Goode, Isaacs, Kris, etc. dedicadas a problemas de la infancia. En su mayor parte, esos investigadores completan la obra comenzada por Freud y Hugh Hellmuth. Por su parte, en Argentina, con Arminda de Pinchón Riviere y Raskovsky entre otros, existía un significativo núcleo que seguían generalmente las doctrinas y métodos de Melania Klein.

Una obra de gran relevancia es la versión en castellano de *Introducción al psicoanálisis para educadores*, de Ana Freud, con prólogo de Angel Garma. En su primer capítulo estudia el complejo de Edipo, destacando que el maestro debe

conocer ese mecanismo fundamental de la vida psíquica. Subrayaba que la etapa de latencia era oportuna para iniciar el modelamiento intelectual, coincidiendo así con la habitual observación y las experiencias sobre madurez que la fija entre los 6/7 años, pero también de salvar los posibles defectos de una errada formación en el primer lustro existencial.

Horas (1954b) señala que de modo general el psicoanálisis se confiesa partidario de una restricción pedagógica, en el sentido que expresa Ana Freud:

“la misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados por el psicoanálisis consistiría, precisamente, en hallar un término medio entre los extremos de rigidez y laxitud conductiva formadora, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos” [...] pero todavía no han sido enunciado en detalle esos preceptos. Por ahora el psicoanálisis ha brindado críticas a normas pedagógicas, ha colaborado a un mayor conocimiento de la vida psíquica infantil y, como psicoterapia, modificado aspectos lesionados de la personalidad y sus anomalías de conducta. (Horas, 1954b, p . 261)

En tal sentido, para Horas (1954b) el acento del psicoanálisis se dirige a las dificultades en los niños; consideraba que era reciente el reconocimiento de la posibilidad de aplicar su técnica a infantes normales como complemento de la educación moderna, ya que en general eran pocos los psicoanalistas que trabajan en esa dirección. La mayor parte opinaba que el análisis del niño se justificaba solo ante una neurosis u otras anomalías. En la opinión del autor, desde esas matrices, el psicoanálisis solo podrá proveer datos para la solución de algunos de los problemas

pedagógicos; porque aun cuando contribuya para una comprensión del niño y una mejor actitud de parte del maestro, no permite la creación de una doctrina pedagógica de raíz psicológica.

Así, Horas (1954b) recuperaba la figura de Adler, en cuya psicología lo pedagógico es un agregado que depende de las afirmaciones y necesidades psicológicas. Pese a que su teoría también tenía tono determinista, la perspectiva de acumular la tensión a futuro entra más a fondo en planteos y exigencias educacionales. Ello porque dado al innato sentimiento de sociabilidad y partiendo de los sentimientos originales del niño funda sobre ellos las dificultades de la adaptación y la necesidad afinar y educar para conformar y promover el espíritu de comunidad. Pese a que la finalidad trazada quede reducida a un ámbito natural, constituye un sistema de fines a los que apunta el psicoterapeuta y el maestro. La escuela primaria de Adler es experimental y se estructura por la asimilación de principios de activismo y pragmatismo educativo. Allí agrega numerosos elementos nuevos inspirados en sus tesis psicoanalíticas: paulatina eliminación de la sanción, estudios acabados del rendimiento del niño y los porqués de sus fallas, etc. Además, concede gran importancia a las consultas psicopedagógicas para estudiantes y padres, no solo con los alumnos difíciles o enfermos, sino en todos los casos en que se revelaran sin eficacia los procedimientos educacionales de la familia o la escuela.

Finalmente, Horas (1954b) recuperaba también la figura de Pfister y su perspectiva del psicoanálisis y sus beneficios al docente, en relación con la comprensión de numerosos síntomas y formas de conducta y con la manera de modificar esos rasgos patológicos o perjudiciales. También recuperaba a Nelly Wolffheim y sus críticas a Froebel y Montessori, por la importancia de no coartar la

libertad de juego infantil y su rechazo a la idea marxista de eliminar la personalidad y el relato de cuentos de hadas de los jardines bajo los habituales pretextos de burguesismo. Señalaba que en los cuentos interpretados, el niño remodela sus fantasías y deseos, utiliza símbolos para sus conflictos, y así consideraba a los juegos infantiles como factores de desarrollo y recursos de sublimación.

En el tomo 4 de los *Anales*, O. Montoya & Montoya (1955-1956), abordaba el tema de la psicopedagogía desde la aritmética. Según la doctrina pedagógica que entiende la educación como disciplina formal, en la cual recuperaba a John Locke, la aritmética suele entenderse como asignatura disciplinadora de la inteligencia a la manera de gimnasia mental. En tal sentido, las facultades de la percepción, memoria, asociación, atención, imaginación, pensamiento, etc., se forman mediante el ejercicio realizado con la materia ofrecida por la experiencia externa. Por lo cual, Locke atribuía a las matemáticas condiciones sin igual para el desarrollo de la inteligencia humana. Doctrina que tuvo singular fortuna en los ámbitos psicológico y pedagógico, proporcionando a los maestros objetivos precisos y bien definidos. Sin embargo, entra en crisis en el periodo, a partir de las investigaciones realizadas que probaban que la repetición de tal experiencia limitada a la observación y fijación, llevaba a la adquisición de una capacidad restringida a una experiencia estrictamente limitada que no es transferible a otros campos. Dentro de la concepción psicológica netamente asociacionista de Thorndike, para que dicha transferencia fuera posible, era necesario que la experiencia repetida lo fuera en un orden más amplio, permitiendo una coordinación muy flexible y diversa de estímulos y respuestas, debiendo estar presentes, elementos idénticos en las experiencias anteriores y posteriores. Por lo cual, no habría en el momento una

completa teoría acerca del problema de la transferencia del ejercicio, pero las investigaciones realizadas en el ámbito psicológico señalaban que la ejercitación en el campo aritmético no debía verse como una gimnasia mental capaz de desarrollar la inteligencia del individuo. Lo que no debe entenderse, de ningún modo, como negación de los valores formativos de la aritmética. Por lo cual, recuperaba a Horas, “Las matemáticas. -, dice P. A. Horas- no tienen que emplearse para desenvolver ciertas facultades, sino como cooperación a organizar plenamente la estructura psíquica” (O. Montoya & Montoya, 1955-1956).

La psicología del educando pasaba a ocupar cierta centralidad, de manera que en la labor de trasmisión se realice una doble adaptación del contenido: a la naturaleza de lo que se enseña y a la capacidad de quien aprende. Este proceso, de desarrollo de las formas de enseñanza, llevó a superar el mecanicismo formalista de influencia neoherbartiana y positivista. Sin embargo, estas nuevas formas ofrecían otro peligro, señalado por los autores; porque la adopción de tesis idealistas que sobrestiman el principio de libertad, cae en el opuesto error de negar el valor de la metodización, sobrevalorando la espontaneidad del educando y la libre personalidad del educador. Por ello, resultaba importante crear clara conciencia de la significación de una didáctica que, sin coartar la iniciativa del maestro, fuera capaz de brindar inestimables sugerencias y métodos frente a los excesos de una utópica libertad absoluta. Marcando como un grave error desechar los aportes científicos de la psicología pedagógica, algo que subrayaban como sintomático, en los medios intelectuales del contexto local, la actitud de repulsa de prejuicio a una ciencia cuyas conclusiones se obtienen a partir de una prolija labor de investigación empírico-experimental, que fácilmente recibe la calificación de positivista.

Prejuicios que los autores atribuyen, a una falta de información derivada de la mala preparación profesional de las escuelas normales. Recuperaba a partir de esto, los importantes aportes del estudio realizado por Horas (1954a) para señalar éstas faltas, y destacaban:

1° no puede [la Psicología Pedagógica] ser entendida como una mera proyección de la Psicología diferencial de la infancia y de la adolescencia, sino que los conocimientos de esta son tomados en relación al alumno y aprovechados por la Psicología Escolar. 2° es fundamental para ayudar a desarrollar una actitud científica, y no tan solo especulativa prejuiciada, frente a los problemas escolares del aprendizaje; permite plantear en función psicológica los problemas de la conducta humana y de la educación; estimula la individualización de la enseñanza y un régimen escolar más acorde con las condiciones del niño. 3° No debe ser entendida como una experiencia psicométrica más, sino como disciplina fundamental para la formación docente profesional por ser de eficaz colaboración en el terreno didáctico. (O. Montoya & Montoya, 1955-1956, pp. 13, 14)

Los autores subrayaban que la división de los ámbitos entre lo pedagógico, la psicología pedagógica y otras disciplinas auxiliares de la Pedagogía no estaban bien definidos. Proponían al campo del aprendizaje como parte del ámbito central de la Psicopedagogía, en la cual las técnicas de la trasmisión del saber y los modos más eficaces de aprender serían establecidos mediante cuidadosas investigaciones psicológicas acerca del aprendizaje humano. Reconocían los grandes avances realizados al largo del siglo en el tema, pero marcaban la falta de unanimidad de los criterios del aprender. A partir de allí, analizaban la existencia de diversas teorías

del aprendizaje, rescatando a Thorndike, los gestaltistas y Lewin, a John Dewey y su crítica a la nueva didáctica que muchas veces terminaba por caer en una educación negativa de tipo rusoniano.

A partir de este recorrido, O. Montoya & Montoya (1955-1956), retomaban el tema central de la enseñanza de la aritmética, la cual en su mayoría era realizada de manera tradicional, aprendiendo mecánicamente. Ello determinaba la significación del aprendizaje, con un trabajo individual que debía ser realizado por cada uno en igual fracción de tiempo, con muy raros intentos de aplicar algún método de “escuelas nuevas”.

De la misma manera que Carmen C. Dagfal (1954), los autores recuperaban las clasificaciones adoptadas por Lorenzo Luzuriaga, para en seguida abordar algunos métodos de enseñanza relacionándolos con la aritmética:

A) Métodos de trabajo individual: 1. Método Montessori. 2. Método Mackinder. 3. Plan Dalton. B) Métodos de trabajo individual-colectivo: 1. Método Decroly. 2. Sistema de Winnetka. 3. Plan Howard. C) Métodos de trabajo colectivo: 1. Métodos de proyectos. 2. Método de enseñanza sintética. 3. Técnica de Freinet. D) Métodos de trabajo por grupos: 1. Método de equipos. 2. Método Cousinet. 3. Plan Jena. E) Método de carácter social: 1. La cooperativa escolar. 2. La autonomía de los alumnos. 3. La comunidad escolar. (O. Montoya & Montoya, 1955-1956, pp. 19, 20)

A partir de esto, O. Montoya & Montoya (1955-1956) recuperaban a figuras como Ellen Parkhurst, Roger Cousinet, Carleton Washburne y Decroly. Se referían a las distintas metodologías, con la finalidad de pensar el problema que consideraban el más grande presente en las formas de aprendizaje aritmético, el cual

consistía en la necesidad de resolver acerca de la mayor eficacia de la forma individual o colectiva de trabajo. Para ello se referían a las distintas teorías, tales como: de autoinstrucción y autocorrección en el sistema de trabajo individual, los principios de globalización de la enseñanza, los centros de interés, la observación, la asociación, y la expresión. Finalmente, desarrollaban los diversos aportes específicos sobre las cuestiones vinculadas a los números realizados por investigaciones de Piaget y Szeminska, tanto como de Alice Descoedres. Asimismo, abordaban los aprendizajes aritméticos desarrollados por María Montessori.

Realizado todo ese recorrido, desarrollaban su investigación, en la cual destacaban como variables del estudio: el nivel de enseñanza sobre el programa y el nivel socioeconómico de la familia. El estudio llevado a cabo era realizado con una prueba estructurada en dos partes: operaciones y problemas. Sus resultados eran contrastados con un informe elaborado por la maestra sobre esos niños, entre los nueve y trece años de edad. Además, de la recopilación las opiniones dadas acerca de la enseñanza de la aritmética por profesores y alumnos de cursos superiores del ciclo secundario, y examen de los programas.

Las pruebas de escolaridad fueron administradas en seis escuelas de la ciudad de San Luis, una dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, otra del Ministerio de Educación de la Nación, tres del Consejo de Educación de la Provincia y la restante, del Consejo Nacional de Educación. Los ejercicios y problemas de las pruebas fueron realizados por los autores del estudio y se procedió a tomar en los distintos grados con la colaboración del personal técnico del Instituto de Investigaciones Pedagógicas y de alumnos de la Facultad de Ciencias. Entre los

resultados encontrados en la investigación de O. Montoya & Montoya (1955-1956), se destacaron: indicativos de que la capacidad del maestro a cargo del grado tiene más incidencia que el factor socio-económico; no encontraron correlación entre la cantidad de estudiantes y rendimiento, entre grupos que variaban entre aproximadamente 15 a 40 estudiantes; los maestros señalan que los programas son demasiado extensos, varios subrayan como principal causa que retrasa el desarrollo de los programas la mala base con que llegaban de los grados inferiores; los altos porcentajes de inasistencias estaban en proporción inversa con los rendimientos de los grados; no aparece tan clara la incidencia del porcentaje de inasistencias de los maestros en el rendimiento de los grados; pero relativizaban los datos encontrados referentes a lo económico y la cantidad de estudiantes porque, justamente las clases con menor número de estudiantes eran las de más bajo nivel socio-económico, situación que no fue despreciado por los investigadores a la hora de observar los resultados. Señalaron también la correlación entre los maestros que conocen menos a sus alumnos y los grados de más bajo rendimiento, y desde este período reclamaban por los estudiantes que eran promovidos de uno a otro grado sin tener los conocimientos mínimos necesarios para frecuentar el grado en que se encuentran.

O. Montoya & Montoya (1955-1956) realizaban desde una perspectiva crítica de los datos encontrados los siguientes señalamientos:

[algunos niños se encuentran] en condiciones físicas de inferioridad, por falta de una alimentación suficiente. Pero también creemos que la influencia del nivel socio-económico no debe ser exagerada y menos aún servir a los maestros de justificación por los bajos rendimientos que pueden haber

obtenido, pues la responsabilidad y condiciones didácticas de los educadores son de mucho mayor importancia, como lo han demostrado las pruebas tomadas. En la encuesta realizada entre los alumnos entre los factores que más destacan éstos como condicionantes de sus dificultades en el aprendizaje de la aritmética [son] referidos a aspectos de la personalidad de los maestros; así, por ejemplo, la antipatía que algunos alumnos declaran haberles inspirado ciertos educadores; el temor que experimentaban de preguntar acerca de algo que no comprendían ante la reacción brusca o impaciente de algunos de sus maestros, o como consecuencia de la propia timidez; la poca atención prestada por otros maestros a los alumnos con mayores dificultades. (pp.141,142)

Señalaban que según la psicología infantil, el niño a partir del séptimo año de vida comienza a vivir una “edad de la razón”, donde su concepción del mundo adquiere caracteres que lo alejan del artificialismo y del animismo, así como comienza a funcionar la noción de una causalidad de tipo científico. Algo que, en cierto modo, estaría de acuerdo con lo señalado por estadísticas alemanas, belgas, suecas y estadounidenses que indicarían la disminución del porcentaje de jóvenes de alta capacidad intelectual. Por ello, el ingreso a la escuela primaria debería realizarse a los siete y no a los seis años, prolongándose la obligatoriedad hasta los quince

O. Montoya & Montoya (1955-1956) consideraban necesaria una investigación sociológica que podría mostrar que la incidencia de las modificaciones sufridas por el medio ambiente socio-cultural son un factor de mayor peso aun en la disminución del rendimiento medio de los escolares.

La crisis de valores que sufre el mundo actual, la inexistencia de una concepción dominante del mundo y de la vida, la aceleración del ritmo de vida originada por los adelantos técnicos, las consecuencias que para la salud, en especial para la salud mental y el equilibrio nervioso y emotivo, han traído las dos, últimas guerras, consecuencias de las que al hombre le es más difícil recuperarse justamente por el vertiginoso ritmo de vida, hacen que nuestra sociedad contemporánea esté poblada de seres desorientados, sin convicciones ni normas fijas, perdido a veces el espíritu de lucha y el sentido del esfuerzo por carencia de ideales firmes. (O. Montoya & Montoya, 1955-1956, pp. 143,144)

Concluían criticando el poco éxito que a veces se obtiene de la aplicación de los métodos activos, sobre todo cuando su empleo es impuesto a los maestros, quienes desde sus perspectivas no entienden que no se trata de dejar que los niños estén activos, sino de orientar hábil y disimuladamente esa actividad para que la misma dé resultados educativos. Resaltaban que el pasaje a segundo plano de la actividad del maestro en el aula, significa no menos sino más tarea para el mismo, que debe preocuparse por crear las situaciones que originen la actividad educativa y preparar el material para los alumnos. Resultando en una tarea más positiva, más agradable en su contacto con los niños, pero no más liviana.

Humberto Mario Lucero (1955-1956a) publicó un estudio sobre el juicio moral en el niño, expresando como finalidad conocer la estructura dinámica de la conducta moral del adulto. Para dicho estudio se apoyaba en Piaget, P. E. Vernon, Henri Baruk, R. Biot. La realización del estudio incluyó la aplicación de diversos tests a niños de ambos sexos, pertenecientes a escuelas de diversas categorías, en

su mayoría escuelas comunes, de la ciudad de San Luis, con auxilio del personal del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. El autor, para la realización del estudio abordó tanto cuestiones del orden de la educación como del orden de la psicología y señalaba:

En primer lugar, es fuente excelente de conocimiento la observación sistemática de la conducta espontánea del niño. Este procedimiento es insustituible y abarcará todas las actividades de la niñez. [...] Los informes logrados de esta manera, pueden elaborarse de modo, estadístico. Los padres y maestros, mediante la observación inteligente, pueden de esta manera proporcionar interesantes testimonios sobre los distintos aspectos de la conducta infantil. Y si además tuvieran cultura psicológica, todas las actividades escolares, junto con los juegos y trabajos, podrían servirles de naturales y de verdaderos tests. (Lucero, 1955-1956a, p. 149)

Inicialmente, abordaba los tests de juicio moral, respecto a los cuales reconocía que su valor era discutido. Sin embargo, desde su perspectiva los reconocía como importantes pruebas en la evaluación de los juicios que se refieren a la conducta, siendo reactivos mentales de distinta complejidad y calidad que intentaban medir los resultados de la acción humana, tales como: la honradez, el espíritu de cooperación, la perseverancia, el autodomínio, el conocimiento de las reglas morales. De tal modo, los reconocía como instrumentos de exploración de la personalidad total, con índices que deberán ser interpretados a la luz de la ciencia psicológica y moral, especialmente, de acuerdo al sentido de las leyes de la psicología infantil. Consideraba a los test como un auxiliar útil, desde una prudente aplicación del psicólogo y del maestro, porque permiten conseguir valiosas

informaciones sobre el niño. Recuperaba a Béla Székely para diferenciar los tipos de inteligencia práctica, al señalar que los examinados de inteligencia inferior en sus respuestas se atienen a la gravedad de las consecuencias del acto, al paso que los de inteligencia superior, a los motivos del mismo. Finalmente, abordaba la moral desde la perspectiva de la maduración psíquica.

Para el estudio el autor utilizaba varios instrumentos. Fábulas- los apólogos Clásicos, los de Esopo por ejemplo-; el cuestionario honestidad -integrado por 13 preguntas, que se administraba por escrito de manera individual. En el mismo se planteaban alternativas concretas de la vida diaria; el test las acciones de Juancito, que propone siete problemas prácticos que giran en torno a la honestidad, justicia, amistad, equidad, fortaleza y templanza; el Test Tsedek, una prueba que posee cierta complejidad y corresponde al mundo de la posguerra mundial, buscando investigar el juicio moral y por su intermedio, la estructura de la personalidad; el Test Bíblico creado por Layhtower de EE. UU, aplicado de acuerdo a las indicaciones incluidas en el libro *Los Tests* de Béla Székely. El autor señalaba que el Test Bíblico contribuiría para conocer la conciencia moral de muchos alumnos, y eso permitiría, en algunos casos, completarla, y en otros, la exigencia de corregirla y de rectificarla, además de contribuir para afinar la didáctica de la ética religiosa.

Lucero (1955-1956a), abordaba el tema de la educación ponderando sobre los juicios éticos y sus bases:

De tal manera que lo ético está íntimamente unido y determinado relativamente, por las circunstancias somáticas concretas; entonces, lo biológico es causa material del juicio moral; como es evidente en los efectos del funcionamiento de la hipófisis y de las hormonas sexuales sobre la

conducta concreta de los sujetos. Por otra parte, en la determinación del juicio moral hay que tener presente la acción innegable, y relativamente determinante, de la educación y de la atmósfera social e histórica en que vive el individuo-persona. (p. 179)

Al mismo tiempo, retomaba la inteligencia y le agregaba la voluntad como fundamentales en el desarrollo del juicio moral, porque, como afirmaba el autor, en el mismo interviene toda la personalidad, aun cuando la razón fuera la causa formal. Por ello concluía:

Es indudable que puede ser un útil instrumentó para realizar la investigación de la inteligencia práctica, conseguir datos sobre el carácter el grado de adaptación a la sociedad, el temperamento, la atención, el raciocinio y la prudencia. Aplicado al niño en edad escolar, opino que permite un conocimiento de la personalidad que puede ser un dato útil e inapreciable para encauzar la educación. (Lucero, 1955-1956a, p. 182)

Benicio Villarreal (1955-1956) publicó un estudio realizado con jóvenes alumnos de escuelas de Mendoza. La psicología del adolescente venía ganando la atención de padres y educadores. Sin embargo, esas psicologías circulaban y estaban al alcance según un tipo de adolescente universal, patrón, o según los caracteres propios de los países en los cuales se han editado primitivamente esas obras (EE.UU., Alemania, Francia, etc.). Por ello, una psicología del adolescente argentino se limitaba a uno que otro artículo o alguna breve conferencia; es decir, la psicología del adolescente argentino aún estaba por hacerse. Como forma de contribuir a esta labor, Villarreal (1955-1956) realizaba una encuesta acerca de las diversiones de los adolescentes. En ese estudio se observaba principalmente una

división por género, por lo cual será más profundizada en su análisis en el próximo apartado de este estudio.

Ossola & Horas (1955-1956) publicaron sobre delincuencia infanto-juvenil. Iniciaban su análisis abordando la reciente modificación sobre el régimen de menores, la Ley número 14394, publicada en el *Boletín Oficial* en el 30 de diciembre de 1954, reconociendo en esta el nuevo espíritu que apartaba a los menores del régimen y encauzamiento:

Separa al niño de las medidas de castigo y promueve a la corrección positiva por medio de diversos recursos que le permitan perseverar o reconstruir su salud moral, protegerlo y no sancionarlo; apartando radicalmente del derecho penal a la minoridad, fundando para ella dispositivos protectores y enmendativos. De acuerdo a la legislación más moderna, estas ordenanzas establecen la responsabilidad e imputabilidad desde los 16 años hasta los 18 [en la ley anterior eran 14 años], fijan un sistema intermedio de responsabilidad atenuada y correccionalista y desde los 18 a 22 configuran un régimen especial con proceso, normas correctivas y penales. (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 237)

Los autores observaban que el acento de la ley radicaba en el conocimiento de la personalidad del menor, sobreentendiendo que la persona y el acto constituyen una integridad indisoluble en cuanto la conducta proyecta la estructura del sujeto ejecutor. La personalidad era postulada como una totalidad unitaria y no una yuxtaposición de condiciones, trazos y cualidades, de este modo, entendida como el conjunto de capacidades y tendencias constitucionales y/o adquiridas, afectivas,

ideológicas y volitivas, que distinguen al individuo y determinan su habitual comportamiento.

Ossola & Horas (1955-1956) recordaban al Primer Congreso de Criminología, realizado en Roma, en el año de 1952, y algunos debates que ya venían dándose desde entonces. En los cuales empezaban a ganar centralidad en la labor jurídica: la biología, especialmente a través de los estudios de los factores orgánicos del delito, del organismo y la constitución del infractor y su influencia sobre la acción delictiva; la psicología, para determinar el dinamismo interior de la operación; y la sociología, dirigida a los factores ambientales y su gravitación. Como lo afirmaban los autores “Lo que se postula es una antropología global sin calificativos, surgida de una concepción del hombre como un ente que tiene vida orgánica y actividad psíquica en un medio al que pertenece y al cual -en cierta medida- internaliza en su dimensión subjetiva” (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 237).

En tal sentido, nos interesa esta publicación para nuestro estudio, porque los autores plantean comprender el fenómeno de la delincuencia infanto-juvenil desde una perspectiva que denominaban *biopsíquicosocial* y *pedagógica*. A partir de la cual afirmaban:

En el hombre no hay paralelismo fisiológico-anímico ni una espiritualidad que “sufre” a un cuerpo, sino una compleja realidad biopsíquica -social parcialmente ignota. En esa organización con zonas desconocidas, radica el último enigma de la conducta delictiva, el interrogante siempre presente cuando queremos develar en pleno el mecanismo de la faena antisocial. (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 238)

Formulaban algunas críticas al psicoanálisis, ya que, pese sus aportes brillantes, entre sus miembros algunos reducían el delito a acto morboso similar al neurótico, lo que los autores señalaban como una precipitación en el mismo clima de Lombroso. Es decir, reducían la conducta antisocial a fallas en la evolución normal de los impulsos, en fijaciones, regresiones o complejos que no han sido sublimados, transformados o reprimidos positivamente en el período de latencia, a la falta de una buena construcción del Superyo y ausencia de interés comunitario altruista. Los autores proponían un enfoque integral de la personalidad lo que implicaba ir más allá de los aportes de una doctrina; por tal razón:

Desde nuestro punto de vista biopsíquicosocial y pedagógico es oportuno entonces distinguir: 1) Conductas antisociales de los menores o situaciones personales y ambientales que pueden promover esa conducta antisocial (hurtos en la casa, indisciplina familiar o escolar reiterada, ausencias del aula, travesuras callejeras, etc.). El criterio calificador reposará sobre el tipo de falta, su reiteración, apreciación del medio y personalidad del niño; 2) Conducta delictiva, que en cierta forma absorbe la anterior, pero configura hechos inscriptos en el código penal. La modalidad social contemporánea - coincidente con el problema- atiende, aunque en grado distinto, a ambos aspectos. (Ossola & Horas, 1955-1956, pp. 238,239)

Se centraban entonces en el contexto local, y señalaban que, en San Luis, la Ley 2126 del año de 1949, había creado la Dirección de Menores, siendo modificada por el Decreto-Ley 32/58, que creaba el Consejo Provincial del Menor. Varios artículos indicaban los casos que correspondían a la intervención del Consejo, que lo resumían como “principalmente en todas las situaciones que

configuren una conducta antisocial o propicien un clima apto para la eclosión de la misma o para promover actividades delictivas determinadas por el instrumento penal” (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 239). En esos casos, le correspondía desempeñar funciones de tutoría, protección, amparo, reeducación y formación positiva de los menores para coartar cualquier inclinación perniciosa y constituir personalidades bien adaptadas comunitariamente.

Sin embargo, en ese momento no existía jurisdicción especial para la minoridad y no existía tampoco alcaldía para los niños antisociales recluidos para su adaptación. Por lo cual, en la cárcel de San Luis eran alojados los menores sancionados y los otros remitidos a la Colonia Hogar, establecimiento diseñado sobre la estructura y propósitos de la “Ricardo Gutiérrez”. No obstante, esos cambios legales nacionales y provinciales, promovía aún más la mirada crítica a esas situaciones. Los autores subrayaban que la internación en presidios conspiraba contra el desarrollo de los niños al mantener contacto con delincuentes adultos; además que los remitidos a la Colonia Hogar quedaban expuestos a la heterogeneidad de la población del instituto, donde se alojaban los menores que por diversos motivos estaban bajo la tutela del Consejo, lo que comprometía la eficaz tarea pedagógica enmendativa. Esa situación, perturbaba la política criminalística de prevención y profilaxis del delito, que debería ocuparse primordialmente con la niñez antisocial o en peligro. Destacaban algunas soluciones que venían siendo llevadas a cabo como el Decreto-Ley 32/58 que daba mayor autoridad al Presidente del Consejo y afirmaba sus funciones tutelares y preventivas; establecía la jurisdicción propia para el delito juvenil; y preveía la organización de los instrumentos necesarios para la aplicación de las nuevas normas nacionales. Para el

desarrollo del repertorio de recursos protectores o punitivos fijados en las leyes, se veía implicado que el juez debía poseer un completo caudal informativo sobre la personalidad del infractor, las condiciones de su conducta y la motivación más particularizada del acto que lo había conducido ante el tribunal.

Ossola & Horas (1955-1956) observaban como los avances en el saber psicológicos se presentaban como importantes para superar el planteo lombrosiano y de algunos sucesores, desde una perspectiva que fue instaurando matices y reconociendo el complejo de factores que componen la conducta antisocial. Esto según los autores, en gran parte por las experiencias parciales que se fueron llevando a cabo, pero que con el tiempo contribuyeron, con sus resultados, a obtener un panorama más general que permitió superar sus parcialidades iniciales. Así, los autores consideraban al individuo como un complejo psicosomático ni exclusivamente hereditario ni exclusivamente adquirido, por lo que las informaciones de las investigaciones alcanzaban en su comprensión una dimensión integradora en un cuadro apreciativo más amplio de la personalidad: “la que debemos reconocer plástica en cierta medida, para que sea factible la función educadora y de recuperación. Un radicalismo hereditario negaría la tarea pedagógica en el plan profiláctico de la delincuencia” (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 241).

Señalaban también como, en diversas ocasiones, se habían transformado correlaciones en vinculaciones causa-efecto:

actitud común cuando se atienden estadísticas: así le fue imputada a las bajas condiciones socioeconómicas la causa de la delincuencia juvenil. Pero Bovet ha demostrado que tal hecho es una correlación y no una causa, al

señalar que en la colonia china de San Francisco, donde existen sectores de muy bajo nivel socioeconómico, no hay delincuencia juvenil de modo significativo, en tanto la familia mantiene una sólida y jerárquica función. (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 241)

Un fenómeno conocido como *pandillas* ganó un interés especial en el campo del delito a partir de distintas orientaciones tales como: la psicología de la Gestalt y del psicoanálisis contemporáneo, inclinados a reconocer los valores del grupo. El grupo, entendido no como mera suma de individuos, sino como un compuesto de personalidades en desarrollo, las cuales, con similares condiciones de vida y necesidades tienen en común emociones y pensamientos parecidos y se dirigen a parecidos propósitos. Sus caracteres, comportamientos y modos de identificación, introyección y transferencia, se generan por medio de mecanismos afectivos, muchas veces inconscientes. Las pandillas eran grupos compuestos generalmente por menores delincuentes que habían visto favorecer sus reacciones negativas por ámbitos nocivos o traumatizantes, durante el período evolutivo, en un contexto orientado hacia un clima de desajuste o de inadaptación. En cada caso particular intervenía un número variado y proteiforme de factores, su actuar antisocial. La familia investigada -desde su estructura, orden e higiene de la casa, niveles culturales y socioeconómicos, conducta y recreación, solidaridad entre los miembros del grupo, etc.- evidenciaba que los delincuentes encontraban indiferencia de los padres, cuando no hostilidad o ausencia de cariño.

Con este criterio, el estudio de la personalidad del delincuente juvenil, intrínsecamente unido a su delito así como lo está a su escenario; implica inventariar los siguientes datos: a) el substracto orgánico de la

individualidad y su fusión y potencia en la sin tesis personal; b) el peso de la vida psíquica inferior (tendencias, impulsos, instintos, etc.); c) desarrollo en el tiempo y en su medio de la personalidad, para apreciar la estructura integral que confiere a cada individuo su característica personal como síntesis viva de diversos factores. El examen comporta entonces distintos planos vinculados y mutuamente exigibles: antropológico, psicofisiológico, psicosocial. Como no se pesquisa la causa, sino la apreciación totalizadora de la personalidad delictiva, los diversos elementos explorados son aislados en la síntesis, pero obtienen sentido en relación con la estructura integral. En toda oportunidad -repetimos- necesitamos eludir el error atomístico que concibe a la personalidad como una realidad psíquica constituida de partes: la exploración parcial de rasgos es una exigencia metodológica no ontológica, por cuanto la personalidad no es un ordenamiento de trazos sino una estructura funcional en la que la separación de estratos no expresa una yuxtaposición sino interrelación de planos. (p. 245)

Todos estos materiales buscaban reunir en unidad de orden superior para dictar el diagnóstico de la personalidad. La apreciación de esta condiciona los recursos educativos para el tratamiento de cada menor, cuyo tipo de contorno tiene perspectivas diferentes, en la tarea pedagógica enmendativa, para que se lo provea del adecuado escenario normalizador. La tarea de reeducar a un menor delincuente, era entendida por los autores, no solo como instaurar en su personalidad nuevos automatismos y reacciones de base, sino asociarlo a un ámbito formativo al que se adaptara.

El trabajo analizaba el contexto local de San Luis, señalando que el cuadro delictivo no había aumentado significativamente en la última década, en relación al aumento de población. Ello era atribuido en parte a la acción preventiva del Consejo del Menor y en parte a la persistencia de una estructura social sin urbanismo ni industrialismo, factores correlacionados con la delincuencia. San Luis seguía en el estilo de vida y atmósfera comunitaria con rasgos finiseculares que persistían. Ossola & Horas (1955-1956) analizaban lo expuesto anteriormente vinculándolo con los resultados del estudio llevado a cabo con los jóvenes que provenían de los sectores de la ciudad más deficitarios: el barrio del aeropuerto, cercanías del Río Seco y La Rinconada. Estos jóvenes no habían superado el 4º grado en su totalidad o abandonaron las aulas después del 2º. Casi siempre repitieron un grado, sus conductas escolares oscilaban entre regular y mala, faltaban a clases de manera habitual y eran estimulados por sus padres para ingresar a trabajos de predominio callejero. A muy pocos le interesaba la lectura y el cine no era su diversión favorita, ya que preferían vagar en compañía de otros jóvenes y asistir a espectáculos deportivos. Sus labores rentadas comenzaban alrededor de los 9/11 años y en su mayoría provenían de familias numerosas (con promedio de 5 hijos) con padres analfabetos o semianalfabetos. Aunque no siempre bien alimentados, su estampa somática era en la mayoría armónica y denunciando el tipo atlético o leptosómico. Algunos de estos jóvenes fueron examinados en el estudio por medio de habituales reactivos mentales, donde los rendimientos concretos y prácticos (por ejemplo, con el Pitner-Patterson) superaban los verbales. El estudio prefería trabajar con el PMK que con el Roschach o TAT. Es posible notar que los factores vinculados con la educación fueron los más observados por los investigadores.

Ossola & Horas (1955-1956) subrayaban que el delito en pandilla resultaba exótico en San Luis, por lo que un grupo de chicos entre 11 y 15 años, que se dedicaba a robar en los vagones del ferrocarril llegó a tener resonancia periodística. Reconocían como el jefe de la banda a un joven de 15 años de clara conducta antisocial, que por dichos hechos ingresó a la policía, mientras de los demás no se habían conocido reincidencias. Fueron analizados sus niveles intelectuales mostrando que, como el de otros menores explorados, se situaban en la zona de la torpeza o subnormalidad, mientras que los deficientes mentales francos encontrados no habían cometido actos delictuosos. Salvo ese caso, lo más común encontrado en dichos barrios eran pequeños conjuntos dedicados a transitar sin sentido por las calles y cometer pequeñas travesuras, que en general, expresaban la falta de controles familiares y de compensación afectiva.

La mayoría de los “delincuentes” tenía entre 13 y 15 años de edad y los delitos tipos eran:

90% hurtos y robos, y el resto se divide en defraudaciones configurando robo, tentativa de violación, trata de blancas (dos menores de 16-18 años que con su madre mantenían un lenocinio), corrupción, estupro, un incendiario y un homicidio pasional: asesinato de su novia por un menor de 19 años; el único en un quinquenio. Los delitos sexuales de los menores fueron el incesto y el coito con animales. En raras oportunidades, actos de exhibicionismo han complicado otros tipos de conducta antisocial. Las irregularidades sexuales se cometían en el campo en ambientes donde eran comunes la promiscuidad y la relación de los adultos con sus menores parientes (hijas o sobrinas). Aislados del contorno -excepto un adolescente

que reiteraba su conducta pederasta y era un deficiente mental agudo con trastornos en las esferas afectivas y volitivas de la personalidad- no reincidían en su comportamiento. Los delitos contra la propiedad ajena eran anticipados habitualmente por robos en el cuadro familiar, o aceptación de los padres ante la conducta ladrona de los hijos en cuanto dirigida al exterior. (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 249)

La delincuencia juvenil femenina se da especialmente en las menores que desde pequeñas han cumplido tareas en el servicio doméstico. Se circunscribe también al robo, muchos realizados con el fin de regalar a su amante o bien, delinquen bajo la seducción de varones adultos o menores. Las condiciones registradas son similares a de la delincuencia masculina. La forma de homicidio es el infanticidio y oscila entre 2/4 casos anuales, según conocimiento de la policía. Casi siempre con asesinatos cometidos bajo la estimulación o complicidad con el amante.

Los menores que trabajan en la calle -en las condiciones riesgosas que subrayamos- no son tutelados u observados sino al momento en que realizan alguna transgresión, es decir, que la acción protectora comienza en terapia y no en la profilaxis. Pasaban en las calles la mayor parte de sus jornadas; inclusive los inscriptos en la escuela concurrían irregularmente. Algunos “trabajaban” de lustrabotas o vendedores de golosinas y la mayor parte aportaban una parcela de sus ganancias al escuálido presupuesto familiar. En todos existía retraso pedagógico y en 7 (sobre 40) era reconocible la debilidad mental y mostraban anomalías de carácter mental o caracterológico desde el aula primaria, sin que se manifestara interés por atenderlos.

Frente a este escenario, los autores señalaban la necesidad de la consulta médico-psico-pedagógica, complementada con la encuesta social que reseña las características familiares y mesológicas generales del menor. Para que cada vez que se constate abandono- material o moral- se realice la acción reeducativa sobre el niño y la compulsión y/o asesoramiento sobre los padres. Dicha observación que podría hacerse con trabajadores sociales entrenados, solo se producía cuando el menor ya había llegado al instituto tutelar o comparecido ante el juez. El trabajo señalaba las dificultades de llevar adelante un plan profiláctico, porque los padres retiraban o reingresaban al menor del instituto según sus conveniencias, quebrando los objetivos de la tutela, llevando al debate los problemas y límites de la patria potestad. Por tal razón, las medidas profilácticas contra el vagabundeo persisten en declaraciones con buena intención y carecen de fuerza para erradicar factores sociales complejos.

Cuando el menor es llevado al tribunal o al organismo tutelar, cede la casi nunca cumplida profilaxis y se inician las medidas educativas y reformadoras. Los autores destacaban que la reeducación que debería ser compatible con la estructura de la vida moderna no lo es, manteniendo viejos modos de institutos, aunque se vistan de edificios nuevos. Según los autores, se debería dar formación del carácter y preparación profesional acorde con la dimensión industrial de la sociedad y no a nivel de artesanato, conjuntamente con la psicoterapia adecuada y el aporte médico. Consideraban que el menor no podía ser instalado en su hogar porque su grupo doméstico era traumatizante y de inmediato retornaría a su banda. Por otro lado, el sistema de la libertad vigilada -incorporado a la legislación por la Ley 14.394- no tenía real vigencia en el país. Todo debería ser completado con “una educación

domiciliaria de los padres y el uso de recursos asistenciales morales y materiales que modifiquen las condiciones mesológicas generadoras del vagabundaje y la delincuencia” (Ossola & Horas, 1955-1956, p. 259).

Rodolfo Kaiser Lenoir (1955-1956) publicó un trabajo sobre educación estética que analizaba la articulación de la educación con los saberes de la psicología y el psiquismo del educando. La captación de una obra era entendida por el autor como un proceso psicológico, donde cada arte se dirigía a un sentido, las artes plásticas a la visión, la música al oído, y desde las percepciones respectivas, sus mensajes- una vez integrada en su unidad orgánica y formal- se dirigían casi inmediatamente a la sensibilidad donde depositaban su caudal de emociones, produciendo el deleite estético y su valor cultural. En el caso del arte literario elige una vía y moviliza fuerzas mentales que no son tocadas casi en el contacto con otras artes, su vía psíquica es más larga y completa, ofreciendo a nuestros sentidos (externos) ruidos de sílabas, fonemas o imágenes de letras de imprenta. Además, para el autor, la literatura es un maravilloso instrumento de exploración del alma hasta en sus profundidades más recónditas y diferente de toda exploración analítica racional a la cual llega la psicología. Posibilita la literatura, algo que el autor veía como una necesidad de ambos partícipes de la educación, el conocimiento vivido de la realidad humana interior. Recuperando a Arévalo, señalaba que, por un lado, el educador necesita para penetrar en la intimidad de las reacciones individuales de sus educandos, para dar un mínimo de eficacia formativa a la pedagogía colectiva. Por otro lado, el alumno secundario, que vive el aislamiento de su adolescencia necesita la experiencia vivida del hombre adulto y de su sociedad para encontrar el camino del “retorno”. Subrayaba que los tratados de psicología solo se dirigían a

las facultades racionales, explican y clasifican, pero no hacen sentir, experimentar como vivencias propias. Por su parte la literatura, desde esa perspectiva, permitía que el educador ampliara su horizonte de la experiencia psicológica, más allá de pálidos esquemas analíticos, si no a partir de vivencias, ampliando así esta intuición sobre su entendimiento del cosmos de sus diferentes educandos, aserción válida para todo educador, no solo para el docente de literatura.

Bertin, Lucero, De Piferrer, Morales de Barbenza & Ruiz (1955-1956) publicaron un estudio socio-cultural realizado en la zona suburbana de la Ciudad de San Luis denominada Bajo Chico. Los autores se interesaban especialmente en el niño, considerado como factor irremplazable en la base y fundamento de la sociedad, de la cual depende el futuro promisorio o desventajoso del pueblo y de la nación. Por tal razón, el Estado con todas las instituciones que velan por el bien común, debería salvaguardarlo.

Bertin et al. (1955-1956) describían que cercano al barrio estaba la Escuela de Readaptación donde se recibían niños con deficiencia mental y problemas de conducta, varios de ellos del propio barrio. El establecimiento dependía de la Dirección de Menores y recibía asesoramiento técnico y pedagógico del Instituto de Investigaciones Pedagógicas con visitas quincenales. Su personal docente especializado estaba conformado por una Vicedirectora: Inés Bonino; la Médica: Dra. Cuello; y las maestras de grado, de educación física y de música. El barrio también contaba con la Escuela Nacional N° 179 y con la Colonia Hogar.

El estudio analizaba con riqueza de detalles los datos demográficos y económicos del barrio, en el cual se realizan la mayor parte de las investigaciones de interés pedagógico y psicológico. No abordaremos tal análisis, pese ser muy

interesante, porque excede el objetivo central de este trabajo. Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría de los habitantes vivían en casas muy humildes, hechas de adobe, donde algunas no tenían baño. Por su parte, vivían de su trabajo realizado de forma artesanal y de la agricultura y crianza de pequeños animales; la mayoría 77% eran argentinos y 23% extranjeros en mayor parte italianos.

Humberto Lucero (1955-1956b) publicaba acerca de la Orientación Profesional, recuperando a Claparede, Freud, Steckel, Adler y Bovet de modo periférico y de manera central a Gemelli. Considera la orientación profesional como resultado de la colaboración íntima entre el médico, el psicólogo, el educador y la familia. Desarrolla el tema del mismo modo que ya venía siendo abordado en los *Anales*, señalando las mismas articulaciones entre psicología y educación que no sería necesario reiterar.

En el tomo 5 de los *Anales*, Humberto Lucero (1957-1958a) abordaba el tema de la formación ética en la didáctica asistencial realizando algunos análisis que incorporan temas de la psicología en la educación. Iniciaba su trabajo señalando las características del maestro asistencial que debiera estar inspirada en el amor noble y positivo al hombre que sufre alguna disminución y necesita una asistencia especial para lograr su desarrollo y relativa plenitud. En seguida, abordaba el tema de la Pedagogía Terapéutica como una técnica basada en las exigencias objetivas del método científico, pero que debía regirse por la prudencia para ser utilizada al servicio del bien espiritual de la persona. Lucero (1957-1958a) definía a los sujetos de la educación moral asistencial, como:

Todos aquellos alumnos y jóvenes, nuestro prójimo muchas veces desconocido o ignorado, que presentan retrasos, retardos, deficiencias,

anomalías psicofísicas, incapacidad de adaptación. Forman parte de esta legión humana los oligofrénicos, los psicópatas; los sujetos con trastornos ocasionados por el desarrollo o el medio ambiente; los niños con deficiencias físicas: de visión parcial, ciegos, de audición deficiente, los duros de oído, sordos; los con defectos del lenguaje o con deficiencias ortopédicas; los que presentan trastornos en el crecimiento físico, los de vitalidad disminuida; los que padecen epilepsia o estados psicopáticos o afectados por la encefalitis; los niños enuréticos, los sifilíticos congénitos; los que tienen trastornos nerviosos motores; los histéricos, los delincuentes; los jóvenes afectados por diversas condiciones adversas: hogares paupérrimos, padres enfermos mentales, prisioneros, encarcelados, o que trabajan fuera de la casa todo el día. (p. 199)

A todos ellos estaba direccionada la Didáctica Asistencial, a la cual proponía como esencialmente subordinada al bien del sujeto completo del alumno y no podría ser otra que la educación y la formación del mismo, algo que no se lograría sin perseguir la formación del carácter moral. Por consiguiente, solamente sus intereses morales pueden otorgar sentido al trabajo de los médicos, psicólogos y maestros. De este modo, el autor atribuía al trabajo formativo intelectual, el ordenamiento de la sensibilidad y la creación de todos los hábitos psicosomáticos, los cuales debían ser utilizados para alcanzar la conquista personal de los valores morales. Así, el esfuerzo científico y la colaboración del médico y psicólogo debían orientarse a tornar posible la laboriosa conquista de la libertad interior. Por ello, Lucero (1957-1958a) afirmaba que en la educación diferencial todas

las técnicas científicas, terapéuticas y pedagógicas, juntamente con la organización escolar y la política educacional vigente, deberían estar incondicionalmente al servicio de los ideales del individuo espiritual y de su genuina originalidad espiritual. Su entendimiento de lo espiritual estaba vinculado a lo religioso cuando consideraba con respecto al progreso que “la verdadera civilización no está en el gas, en el vapor, ni en las mesas giratorias. Está en la disminución de los rastros del pecado original” (p. 199). También cuando afirmaba:

El maestro ayudará a que el enfermo se conozca a sí mismo y su propia inferioridad, le asistirá para hacerle asumir su propia limitación y le enseñará a trascenderla por la práctica de las virtudes compensatorias y por el florecimiento del amor de amistad. Finalmente, la enfermedad aceptada y consentida con humildad, se expresará en oración transformada en contemplación [... que] eleva a los hombres sobre la estatura que les corresponde por su herencia y su educación. Este contacto con Dios los impregna de paz. (Lucero, 1957-1958a, p. 207)

Lucero (1957-1958a) enfatizaba el papel de los juegos en la educación, pues según él permitían la adaptación a la vida, constituyendo la primera escuela del aprendizaje. Entre otras funciones, los juegos forjan hábitos motores, desatan las tendencias, los impulsos y las aptitudes del individuo psicossomático. Por ello, eran medios didácticos de inapreciable valor para la formación del oligofrénico, pues realizaban una prudente economía de los recursos psicológicos.

Finalmente, el autor consideraba que la neurosis era el resultado de una incapacidad de adaptación vital, por lo cual señalaba como “urgente el

conocimiento de la circunstancia social para descubrir las causas provocadoras y los factores desencadenantes de los desajustes espirituales y de las tensiones morbosas” (Lucero, 1957-1958a, p. 207). Razón por la cual, la Didáctica Asistencial debía actuar hacia la adaptación racional de la vida, a sus nobles y fecundas leyes.

Horas (1957-1958) recuperaba a Juan Luis Vives (1493-1540), destacando que “mucho antes que Comenio o Rousseau, estipula una serie de principios que bien pueden considerarse como antecedentes fundamentales para la historia de la psicología infantil, en cuanto reconoce al niño como una entidad psíquica diferente al hombre, aunque orientada hacia la adultez; considera sus funciones, habla de su aprendizaje, etc.” (p.263). Señalaba en el ser humano la característica de la actitud introspectiva de conocerse a sí mismo y derivaba muchas de sus ideas sobre la condición humana -lo que Horas (1957-1958) consideraba como una antropología de raíz psicológica- a partir de la observación de los semejantes en el múltiple quehacer cotidiano de la calle, la casa, el mercado, los negocios públicos. Todo ello se apreciaba en los capítulos 3 y 4 del libro cuarto en la obra *De concordia et discordia in humano genere*, de Vives.

Cabe destacar que Vives fue una figura emblemática de relevancia histórica dentro del movimiento humanista del renacimiento, tomado como antecedente del modelo rehabilitador del período de la publicación de Horas (1957-1958), por lo que la recuperación de su figura histórica no era un hecho menor.

Gérman Fernández Guizzetti (1957-1958), abordaba en su publicación, el tema de la crisis cultural y la integración del educando en la comunidad. Allí señalaba que Argentina, con la excepción de áreas más o menos marginales, no ha

tenido que afrontar el problema de la integración a la vida nacional de grandes masas de población aborígen. Hecho que resultó en el olvido de los aportes de las ciencias antropológicas y se pensara que, dada la gran cantidad de inmigrantes europeos bastaba con la aplicación lisa y llana de métodos educativos y de soluciones según se planteaban en la Europa Occidental. Postura que era una de las principales causas de la crisis educacional, al ignorar los conocimientos antropológicos para pensar la marcada pluralidad inherente a la cultura criolla Argentina. A partir de tal análisis abordaba el tema de la articulación entre psicología y educación, desde el impacto psicosocial, principalmente en el adolescente, de una educación en la cual los procesos de aprendizaje se direccionaban a una transculturación - como un intento de hacer aceptar a un pueblo la cultura de otro que le era extraña y aun contradictoria- en lugar de una endoculturación. La cual significa centrarse en los procesos de aprendizaje de su propia cultura, que contribuirían a hacer de él un miembro pleno de la comunidad, que se iniciaba en la familia y se debería profundizar en la escuela. Por el contrario, la transculturación implicaría en realidad una desculturación, con consecuencia en el plano de lo individual y en el de lo psicosocial, afectando especialmente al adolescente.

Humberto Mario Lucero (1957-1958b), por su parte, abordaba las teorías del aprendizaje, subrayaba la importancia de la psicología. En su perspectiva, el quehacer teórico-práctico debería marchar en forma paralela; para que fuera viable esta síntesis, sería necesario el trabajo en equipo del psicólogo teórico, el psicólogo de la educación y los maestros con afán de realizar la experimentación sobre la eficacia de las doctrinas del aprendizaje en la escuela. Realizaba un pequeño

recorrido histórico sobre las teorías contemporáneas, destacando en un principio el vínculo con los problemas filosóficos, el método preponderantemente deductivo y el pasaje hacia la separación entre Filosofía y Psicología, que contribuyó a orientar la investigación en torno a los problemas del comportamiento humano. Con ello se estimularon, sobre fundamentos científicos inductivos, los estudios sobre el aprendizaje y el nivel de madurez, que se debe diagnosticar no tan solo por los factores fisiológicos del alumno, sino además, por la calidad y la cantidad de la experiencia de cada individuo, producida por los diversos estímulos y por la capacidad de adaptarse a ellos. Los trabajos efectuados en esa dirección, buscaban favorecer la economía del aprendizaje.

En el tomo 6 de los *Anales*, Humberto Mario Lucero (1959-1961) consideraba el tema de la epistemología de la didáctica. Comenzaba con una crítica del accionar en la educación del período, que se direccionaba por un extremo por el grito de la moda inserto en el último catálogo de didáctica o por otro por una autoridad y una tradición cristalizadas por una tradición ya sin sentido. A partir de tales críticas reconocía que los reales avances realizados en el campo en los últimos tiempos se habían logrado por el progreso de la psicología contemporánea elaborada con sentido dinámico, genético y funcional que había hecho posible una didáctica eficaz. Lucero (1959-1961) proponía que el conocimiento de la realidad psicológica del educando debería inducir las reglas directrices, prácticas y próximas del trabajo formativo. Pero no bastaba con ello, porque era necesario que ese conocimiento científico fuera aplicado por la psicología pedagógica a los procesos formativos de la infancia. En tal sentido, recuperaba las palabras de Cramausel: “sería tan inútil esperar de la Psicología experimental el plan de un método

educativo como pedir a un químico el menú de una comida o a un geómetra el plano de una casa” (Lucero, 1959-1961, p. 88).

Pedro Mazuelas Teran (1959-1961), analizaba la formación del personal en la empresa moderna, en el cual el tema de la educación vinculada al saber psicológico ocupaba un rol central. A partir del reconocimiento de los cambios en las demandas del trabajo industrial, se observaba la imprescindible necesidad de la formación del peonaje⁹, procurando que de allí surja la mano de obra profesional especializada, “para que si no corren con el progreso, por lo menos no constituyan una demora al mismo” (Mazuelas Teran, 1959-1961, p. 106).

Los objetivos de la formación en la empresa, eran los siguientes, según Mazuelas Teran (1959-1961):

1. Adaptación del hombre, a su tarea y por lo mismo mayor rendimiento en el trabajo.
2. Proporcionar mayor satisfacción al obrero en su trabajo diario.
3. Conseguir el mejor aprovechamiento de la maquinaria y del material.
4. Disminución de materiales deteriorado y perdido.
5. Previsión de accidentes y reducción de los mismos.
6. Supresión de fatigas innecesarias y triunfos sobre la monotonía.
7. Reducción de gastos al disminuir el período de aprendizaje.
8. Creación de un ambiente de buenas relaciones y moral de trabajo.
9. Mejor aceptación de las órdenes de la Dirección.
10. Integración del personal en la Empresa y mayor colaboración.
11. Reducción de precios al disminuir los costos y tiempos de producción. (p. 107)

⁹ Término utilizado en el original.

Estos objetivos serían alcanzados por medio del trabajo realizado por el Jefe del Comité de Formación que tendría entre sus funciones disponer de conocimientos sobre la información psicológica y pedagógica, las reacciones de los jóvenes y de los adultos, la evolución de las técnicas de la psicología industrial y la aparición de métodos y procedimientos nuevos. Ya que el aprendizaje de cualquier tipo que fuera (intelectivo, motor, asociativo o axiológico), era entendido como un proceso de contenido psicológico, los factores psicológicos jugaban un papel decisivo en el aprendizaje, especialmente, comprobado por la psicología experimental.

A partir de esta perspectiva, Mazuelas Teran (1959-1961) abordaba los temas del aprendizaje y motivación, del deseo y el propósito de aprender, del éxito y el reconocimiento del éxito y de las recompensas y sanciones. Sobre las últimas realizaba algunos planteos que son interesantes de destacar, subrayando efectos estimulantes y recaudos. Referente a los posibles inconvenientes de las recompensas en el aprendizaje, señalaba la tendencia a tomar éstas como objetivo directo por el aprendiz, de modo que lo que se buscaba fuera la recompensa y no el aprendizaje. Por otro lado, aunque se reconociera el fuerte poder motivador de las sanciones, no se podían negar otras circunstancias que habitualmente las acompañaban, tales como: “a) Hostilidad hacia el castigador. b) Carga emocional negativa hacia los contenidos aprendidos con sanciones. c) Origina fatiga y tensión” (Mazuelas Teran, 1959-1961, p. 114).

En relación con ese punto, Mazuelas Teran (1959-1961), concluía:

Aun así, puede y debe usarse la sanción como estímulo. 1º Cuando se combina con la recompensa, de modo que el esfuerzo hecho implique evitar

la sanción y alcanzar la recompensa. 2º Cuando nos encontramos con sujetos, cuyo comportamiento parece que busca la sanción como una necesidad. [...] La ausencia de sanción, aumenta en el sujeto la ansiedad y le lleva a hacer actos antisociales. Por lo menos eso es lo que aseguran autores serios como Hilgard y Russell. Aún debe tenerse en cuenta que la sanción actúa en función de algunas variables: a) El criterio de justicia que la acompaña. Los alumnos no odian la sanción justa. A veces la piden o para ellos o para los demás. b) La moderación de la sanción. c) La personalidad de quien sanciona. A ciertos maestros se les acepta la sanción. A otros, debido a múltiples causas, no se les tolera. d) La personalidad de los alumnos. Los extrovertidos reaccionan más favorablemente. Los introvertidos se sienten más heridos y adoptan una actitud de resentidos y hasta desequilibrados. En resumen, tanto la recompensa como la sanción operan motivacionalmente, pero bajo condiciones especiales. Tanto su ausencia como su exceso, pueden deteriorar el aprendizaje. (p. 115)

A partir de allí, el autor abordaba el tema de los incentivos de naturaleza social, como las alabanzas y el reproche, en los cuales reconocía una profunda raíz psicológica, destacando principalmente su relación con la necesidad de mantener y aumentar el status en el grupo.

Otro punto que destacaba se relacionaba con el tiempo de trabajo y la fatiga, señalando como estrategias para contrarrestarla:

1. Impartiendo una enseñanza significativa, es decir, dar sentido a lo que enseñamos que es lo fomenta el interés y la atención en el aprendizaje. A este respecto, tengamos presente el principio que enunciaremos después

como “aprendizaje y comprensión”. 2. Haciendo una adecuada distribución de las pausas. Es aconsejable hacer pausas cada media hora, sobre todo en el aprendizaje industrial en el que es más practicable. (Mazuelas Teran, 1959-1961, p. 131)

Además, abordaba la necesidad de cambiar la actividad, también como forma de combatir la fatiga.

Finalmente, Mazuelas Teran (1959-1961), subrayaba como contraproducente la sobre formación en el proceso de aprendizaje, donde el sentimiento de estar sobre calificado para ejercer una función implicaba el desarrollo de un sentimiento de frustración en el trabajador. A lo largo de su publicación, proponía como esencial que el plan de formación fuera vivificado en su elaboración y ejecución por una perspectiva psicológica “encaminada a descubrir siempre la realidad en que nos movemos, respecto a opiniones, actitudes y posibles reacciones de todas aquellas personas, jefes y súbditos, que se sientan afectados por el plan de formación” (p. 133).

Ossola (1959-1961) analizaba el dibujo infantil desde un enfoque psicopedagógico, con especial referencia a sus derivaciones psicológicas en el ámbito escolar. Reconocía que su utilización y aplicabilidad como técnica pedagógica involucraba un concepto psicoterapéutico en muchos casos de manera intuitiva, sin estar clara y reflexivamente planteado en su dimensión metódica. Cuando la práctica del libre dibujo infantil se introdujo en la escuela tenía dos propósitos, sin contar el mero deseo de innovar: vivificar la originalidad del niño normal y ayudar al niño perturbado. La autora recuperaba a partir del dibujo infantil a personalidades como Ana Freud, Carlota Bühler y Gestrude Driscoll. En relación

con la última, planteaba que el dibujo libre era una intervención del maestro para conseguir el equilibrio personal de sus alumnos, sea mejorando las relaciones interpersonales mutuas o entre los condiscípulos, sea influyendo sobre los padres o coadyuvando a la higiene mental familiar, o bien ambas cosas a la vez.

Si bien el énfasis del significado del dibujo libre recaía sobre la aptitud, la expresión así entendida alcanzaba valor psicosocial, al involucrar un factor individual y un elemento de valor de proyección social, al poder ser apreciado por otros, hecho que influía en el desarrollo del yo. Además de servir de indicador del grado de madurez del sujeto y su receptividad por la experiencia. Recuperaba también a Gesell y su búsqueda en el plan individual del desarrollo bajo las leyes generales del desenvolvimiento psíquico; Meilli y su mirada desde el ángulo caracterológico, apoyado en Piaget y Spitz; Erik Erikson con su consideración referente a la relación temprana madre-niño como generadora de la seguridad básica; Josefina Rodríguez Álvarez quien aspiraba a desentrañar la significación que cada tema tiene para el niño y el porqué de su elección; Piaget y su estudio del dibujo como un modo de representación espacial, distinto del espacio perceptivo; y Wallon y sus desarrollos y establecimiento de etapas sobre la manera en que el grafismo se liga a la forma. Como numerosos trabajos consagrados al dibujo infantil subrayaban ciertas características por edad y las dividían en etapas, ha llevado a que se pensara que el grafismo podía ser utilizado como prueba de desenvolvimiento. Ello se apreciaba en los tests de Florence Goodenough, de Fay y de Wintch que estaban concebidos de modo de permitir un diagnóstico de desarrollo mental basado sobre la apreciación de un dibujo, por donde se establecía una edad gráfica que correspondía a la edad mental o de inteligencia general. De los arriba nombrados,

el de Goodenough era el más difundido localmente para la evaluación mental de niños normales y anormales, Ossola (1959-1961) subrayaba en este punto que ningún test aplicado aisladamente debe ser considerado como un diagnóstico absoluto, recuperando en ese sentido los planteamientos de Wolff.

La autora también recuperaba la importancia del dibujo libre de interés para la investigación y experimentación clínica aprovechado como método diagnóstico y terapéutico dentro de la línea psicoanalítica. Para ello se fundamentaba en las referentes Trauhe, Anna Freud, Melanie Klein, Sofía Morgenstern y Telma Reca. Como material para el estudio de la personalidad recuperaba también a Rose Alschuler y Hattick.

De modo general, la autora resumía los aportes del dibujo libre del siguiente modo:

Es un medio para conocer y ayudar al niño perturbado o deficitario. Sirve para estimular la creatividad y la actividad intelectual del débil mental, sujeto que tiene ideas pobres, carece de iniciativa y cuyo gestos y actitudes tienden a la estereotipia. Ejerce un papel definido en la reeducación motriz de los lisiados. Es útil en la reeducación afectiva de los niños con problemas del carácter, neuróticos, etc. (Ossola, 1959-1961, p. 208)

En relación con el papel del maestro, destacaba que este no era un psicoterapeuta, por lo cual, su misión no era interpretar el contenido inconsciente. Sin embargo, podría hacerlo excepcionalmente en casos en que los símbolos sean transparentes, aunque teniendo presente que la conversación con el niño era absolutamente necesaria para esclarecer el sentido de su grafismo. Por otro lado, cualquier conclusión acerca de la problemática del yo debía ser corroborada por

otras vías. Por lo cual, su comprensión debía limitarse al nivel psicopedagógico sin invadir terreno clínico.

Héctor Ciarlo (1959-1961) ensayaba algunas proposiciones para la enseñanza media argentina, realizando algunos análisis vinculados a los saberes psicológicos. Especialmente, cuando atribuía al segundo ciclo de la enseñanza la mayor cantidad de problemas de índole pedagógicos, los cuales se debían, en primer lugar, a “la etapa que transcurre el educando, en tanto que la adolescencia es la edad más difícil, psíquica y biológicamente, y, en segundo lugar, porque en el momento es cuando más actúa en la formación de la personalidad el mundo circundante principalmente el contorno social” (Ciarlo, 1959-1961, p. 255).

El autor destacaba el período de la adolescencia como de rebeldía, donde se hacían visibles en su conducta, frecuentes periodos de depresión, retraimiento y angustia, precisamente angustia. Consideraba que el conocimiento de su entorno social era fundamental para realizar un estudio efectivo sobre el adolescente argentino, ya que resultaba imprescindible no perder de vista la presión del medio. Según Ciarlo (1959-1961), entonces, para el interés pedagógico, ese estudio era tarea de la psicología social, de la sociología y aun de la economía política.

El autor proponía la enseñanza de materias de importancia como Psicología General y Psicología Aplicada; y entre las materias especiales del magisterio, Psicología General, Psicología Pedagógica, test y experiencias, Psicología del Niño y del Adolescente y Teoría Psicoanalítica.

Concluía señalando que un grave problema que se venía enfrentando en las escuelas era el de la promoción del alumno por medio de la eximición aplicada por

el abarrotamiento de los cursos, cuyo número máximo debiera ser de treinta alumnos.

Julia Castillo De Pantano (1959-1961) realizaba un estudio para obtener una tipificación caracterológica de adolescentes de ambos sexos de las escuelas normales de la capital puntana por medio de tests de Maurice Gex. Con tal estudio realizaron la clasificación en ocho tipos: pasional, colérico, sentimental, nervioso, flemático, sanguíneo, apático, amorfo. La autora señalaba que dicho estudio tenía una doble finalidad, psicológica-pedagógica.

Psicológica por cuanto tratan de acercarse al individuo mediante la comprensión más ceñida, y pedagógica en cuanto tratan de actuar de la manera más eficaz en beneficio del alumno, haciéndole avanzar todo lo posible en tase a las condiciones y rasgos que presenta, incitándole a seguir, por el camino más propicio a sus posibilidades, una vez hallado, así como al apartamiento de los falsos incentivos y motivaciones que podrían llevar al alumno en una dirección falsa, poco acorde con su vocación o aptitudes.

(De Pantano, 1959-1961, p. 272)

Observaba también a partir del estudio la correlación entre casos de tipo amorfo y sujetos repetidores.

Eva Mikusinski (1959-1961), por su parte, publicaba acerca de la personalidad, considerando que tal término no era privativo de la psicología, siendo necesario revisarlo en otros capos como la filosofía, fisiología, psicofísica, sociología y psiquiatría. La intersección entre la psicología y la educación era abordada a partir de considerar que la educación actúa como uno de los determinantes de la formación de la personalidad: “después del hogar, la escuela -

como la agencia social que refleja los valores del grupo componente de una sociedad determinada- es el factor de mayor influencia en la formación de la personalidad” (Mikusinski, 1959-1961, p. 313). En la escuela el niño amplía su caudal intelectual y aumenta su apreciación del legado cultural de su sociedad. En consecuencia, las relaciones personales en el aula y los planes de estudios constituían influencias poderosas en la determinación de la cosmovisión, salud mental y esquemas generales de la conducta.

Eva Mikusinski (1959-1961) abordó específicamente el tema del desarrollo de la personalidad en la mujer, apoyándose en Buytendijk, y su consideración de la femineidad. También en la psicología existencialista, ya que la misma había desarrollado en los últimos cuarenta años un enfoque teórico de la comprensión de la personalidad, tanto normal, como anormal. Consideraba que, para comprender las características de la existencia femenina, había que analizar las situaciones en las que la mujer se implicaban. Buytendijk analizaba el concepto de la naturaleza de lo femenino y su comprensión basada en que la mujer debía enfrentar al mundo con un cuerpo esencialmente distinto del de un varón, hecho notable aun tempranamente en las niñas de poca edad. Por ello señalaba que existía una manera femenina de “estar en el mundo”, debido en parte a la dinámica hereditaria entre los sexos, pero aumentada por la cultura y educación. De modo que muchos de los “rasgos considerados como innatos en la mujer (por ejemplo, mayor emotividad) son tan solo el producto de la civilización, debido al aprendizaje en la niñez” (Mikusinski, 1959-1961, p.320).

Juan Dalma (1959-1961) se ocupaba de un análisis sobre densidad psicológica de la población y productividad, para lo cual abordaba el tema de las

cifras del analfabetismo en diversos países como Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Cuba, Puerto Rico, señalando que prácticamente no existe el problema del indígena en los mismos. Además, colocaba a los alemanes, ingleses, norteamericanos, escandinavos como detentores de un mejor nivel cultural, que se debe a factores históricos-económicos, e inclusive raciales, de los mismos. En el caso específico de Argentina retomaba de modo positivo la tradición sarmientina, y destacaba su bajo índice de analfabetos en comparación con otras repúblicas del continente. En el mismo sentido, recuperaba el adelanto científico y técnico superior, por medio de la organización del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, bajo el eficiente impulso de Bernardo Houssay. Discutía la repercusión económica nacional, analizando a diversos países, y sus inversiones en desarrollo educacional en especial, destinadas al combate al analfabetismo. Todo ello debía considerarse con la finalidad de informar la *densidad psicológica de la población*, que señalaba como concepto que tiene una acepción ligeramente distinta de la educación, pero que no definía en este artículo. Finalmente, le prestó gran atención a la alfabetización de aborígenes, refiriéndose específicamente a los quechuas y aimarás, a lo que afirma “deben alfabetizarse, en gran parte, salvo contadas excepciones, en español. Por supuesto, al factor de resistencia emocional contra estas escuelas impuestas por la raza dominante, se agrega la dificultad y animadversión idiomática [...] Si no se realiza allí un cambio de 180 grados en la actitud de la minoría dominante, podríamos asistir a situaciones análogas a las del Sur África o de Argelia” (Dalma, 1959-1961, p. 335).

Claribel Morales de Barbenza (1962-1965) analizó infantes de las casas hogares de San Luis. Inicialmente, abordaba teóricamente el desarrollo de la

personalidad. Allí proponía que un aspecto importante en ese desarrollo, era la maduración, considerada como el acabamiento de ciertas funciones, sin la intervención de la experiencia y sin las influencias educativas. Sería sobre esta base y por medio del aprendizaje que se efectuarían las adquisiciones que enriquecían lo experiencial y proveían nuevos elementos para el desarrollo de la personalidad. Aplicaba tal análisis al terreno de la minoridad bajo tutela, al cual consideraba que coincidía, en parte, con el de la delincuencia infanto-juvenil.

Por medio de los datos extraídos de los expedientes de menores de 12 a 21 años que habían ingresado de los institutos de protección de San Luis entre 1955 y 1960, Morales de Barbenza (1962-1965) realizaba una descripción demográfica antes de ingresar a los resultados de su estudio propiamente dicho. Los hogares investigados fueron el Hogar Buen Pastor - Colegio de Santa María Eufracia, que cumplía funciones de reeducación y protección en sentido amplio-, alojaba adolescentes del sexo femenino, y el Hogar Escuela Materno Infantil Juana Koslay, que alojaba menores madres con sus hijos, mientras la Colonia Hogar era destinada a adolescentes del sexo masculino.

Conforme avanzaba en su descripción demográfica, destacaba algunos fenómenos, entre ellos, los nacimientos ilegítimos, entendidos por ella como una grave problemática directamente vinculada con la necesidad de internación de los menores en las casas hogar. Ese fenómeno para la época oscilaba entre el 22% y 28% en la Provincia. Además, Morales de Barbenza (1962-1965) destacaba que los menores internados en los institutos protectores pertenecían en su casi totalidad a la clase económica y culturalmente menos favorecida, la cual también presentaba mayor porcentaje de ilegitimidad. Para analizar los fenómenos

encontrados recuperaba a Vergani, O. Philippon, Giordano, Bowlby, Ernesto Nelson, Alejandro E. Bunge. Morales de Barbenza (1962-1965) afirmaba creer “que estos hogares no constituyen un ambiente adecuado para la normal adaptación del individuo al medio, por cuanto no ofrecen en la realidad las garantías suficientes en cuanto a recto ordenación moral y, por lo general, son muy escasas y limitadas las pautas culturales en que se mueven. De todas maneras, estos casos de ilegitimidad tienen más posibilidad de ajuste social que los hijos de madres solteras abandonadas, para quienes el rechazo de la sociedad se hace sentir en forma más dramática” (p. 16). En tal sentido, Morales de Barbenza (1962-1965) recuperaba a Bowlby, en un análisis que como causas de fracaso del núcleo natural de hogar en el cuidado del niño agrupaba el empleo de la madre en horario completo, con calamidades sociales como la guerra y el hambre, de modo que las madres solteras estarían en su gran mayoría dentro de este grupo por ser el único sostén económico de la casa.

Morales de Barbenza (1962-1965) señalaba también que un porcentaje significativo de las jóvenes institucionalizadas ingresaban por embarazo, en gran parte también hijas ilegítimas o separadas precozmente de su grupo familiar, muchas de ellas pertenecientes al servicio doméstico antes de su ingreso. La autora recuperaba a Ernesto Nelson que sobre este punto señalaba “entre nosotros, el oficio de empleada doméstica entraña la mayor peligrosidad para la joven que lo desempeña; esto es propio de pueblos no evolucionados, donde la mujer de la *clase no educada* no halla en sí misma suficientes energías para salvaguardar su virtud, condición básica para que el hombre la respete” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 26, los grifos me pertenecen).

Como ya fue abordado en otros momentos en este trabajo y será nuevamente retomado posteriormente, cabe observar que la idea de tutelar a las y los menores respondía a un interés de protección que iba en una doble dirección: a proteger al menor; y proteger a la sociedad del menor. En este objetivo la educación ocupaba un rol central, como reeducación en vista de adaptar a aquellos a la sociedad. En la cita anterior, es interesante observar como el autor, al que Morales de Barbenza (1962-1965) se remitía, vinculaba a la educación de las niñas el deber de no dejarse embarazar, tratándose de menores; en tal sentido, podemos inferir en qué dirección estaba pensada la educación en este aspecto. Además, desde la psicología hacía referencia a una cuestión de encontrar en sí misma la fuerza, haciendo referencia a una cuestión caracterológica ubicada en la menor. Estas cuestiones de género que ameritan ser analizadas, sobrepasan los objetivos de este apartado, por lo cual será analizado en el próximo, de manera más detallada.

Morales de Barbenza (1962-1965) señalaba que cerca de la mitad de estas jóvenes ingresaban al instituto por su condición económica que no le permitía hacer frente a las eventualidades de atención médica. En ese mismo sentido, la autora señalaba que la carencia económica impulsaba a los padres a recurrir al Estado para proveer a la educación de los hijos. Una gran parte de los varones era institucionalizado por delitos, y permanecían internados con “el objeto de garantizar su reeducación, por cuanto sus familias no ofrecen las condiciones suficientes para tal fin y porque de acuerdo al Código Penal – así lo exigen las características del menor” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 30). Respondiendo a lo establecido por el Decreto- Ley N°. 32/58 de la Provincia, que expresa entre las funciones: “Cuidar de los menores huérfanos y abandonados por sus padres, tutores o

encargados; tratar de colocarlos convenientemente, de modo que sean educados y se les dé un oficio o profesión que les proporcione medios de vida” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 32).

La población de menores bajo tutela estatal había sido objeto de frecuentes estudios de las investigaciones de orden psicológico, en su mayoría centrándose principalmente en los problemas relativos al grado de adaptación el sujeto a la vida en común y en la etiología de las anomalías de la conducta. Tomando eso como base Morales de Barbenza (1962-1965) proponía que su investigación ofreciera conclusiones aprovechables por la pedagogía correctiva. Para ello, se propuso examinar infantes y jóvenes de ambos sexos de los hogares de la ciudad y un grupo de control, a partir del uso de los tests: Test de Matrices Progresivas de Raven, Test de frustración de Rosenzweig, Psicodiagnóstico de Rorschach, Cuestionario Prospectivo de Mira y López y Test de Dominación-Subordinación de Allport. Observó con los tests la creencia en la supervivencia ultraterrena, medición de la inteligencia, capacidad de ajuste social, entre otros. De forma sintética la autora presentaba los resultados del siguiente modo:

En síntesis: mediante la aplicación de la escala Wechsler- Bellevue se pudo comprobar que la población de los institutos proteccionales presenta como característica aplicable a la gran mayoría de los menores que la integran, un bajo nivel intelectual, al que se suman el ambiente desfavorable y la tardía o esporádica asistencia escolar. Por otra parte, la acción pedagógica no es, muchas veces, eficaz. Por lo tanto, estos menores están mejor capacitados para las actividades de orden práctico, si bien sus rendimientos en este

plano, se hallan sujetos a la mediocridad que determina en ellos su baja capacidad intelectual. (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 76)

Para abordar los problemas encontrados en el referido estudio llevado a cabo por Morales de Barbenza (1962-1965), la autora propuso una mirada bio-psico-social de la persona humana, por medio de la cual los problemas que se suscitan en torno al comportamiento no deben ser enfocados desde una postura determinista. El objetivo de la protección debe ser la incorporación del menor al medio social siendo fundamental una labor de equipo que permita el tratamiento integral médico-psico-pedagógico individual y de la encuesta socioeconómica familiar. Tomando como referencia los programas que se aplicaban con carácter experimental en el Hogar Materno Infantil y en la Colonia Hogar sobre la base de un conjunto de los siguientes principios:

a) Necesidad de conocer el nivel mental y las actitudes parciales y totales de cada alumno, a fin de adoptar la modalidad educativa correspondiente frente a cada uno de ellos; b) La labor educativa en estas escuelas no puede ser independiente de la formación profesional a que se tiende en cada instituto; c) El plan de enseñanza debe posibilitar la incorporación de materias de contenido formativo; d) Las escuelas deben ser especiales, y los alumnos deben estar agrupados por secciones, de acuerdo a su nivel mental; los grupos serán flexibles y las promociones se harán de acuerdo a las aptitudes y al rendimiento que manifiesten los alumnos en las diversas actividades; e) Los métodos y procedimientos deberán ser adaptados por los maestros, de acuerdo a las exigencias de su quehacer docente frente a los alumnos. Dos aspectos fundamentales que la comisión tuvo en cuenta

formuló adecuadamente son los que se refieren, por una parte, a la integración de la escuela en la comunidad de trabajo coordinado que debe ser cada instituto; y por otra, a la adecuación de planes, programas y métodos a los intereses y necesidades de los alumnos, en procura de una formación integral. (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 81)

Finalmente, cabe señalar que Morales de Barbenza (1962-1965) también criticaba la organización escolar que permitía la promoción de alumnos que, según ella, no reunían las condiciones mínimas requeridas por un buen aprendizaje escolar.

O. Montoya & Sosa de Arias (1962-1965) abordaban en su publicación el clima internacional de la época, impulsado en gran medida por UNESCO, de preocupación por el analfabetismo, un problema que desde este entonces afligía a la América Latina, tanto como la escolaridad insuficiente. Tal situación había llevado a la puesta en marcha de planes ambiciosos de alfabetización masiva, lo que incluía en la discusión el uso de la televisión y de telemaestros como instrumentos de aprendizaje. Esos recursos ponían en desmedro en cierta medida la relación niño-libro o niño-maestro reemplazada por la relación niño-televisor. Aunque en rigor, se planteaba la idea de usar la televisión como un medio de remediar el déficit de maestros.

Emergían así desde la psicología, en plena etapa experimental, el área de estudio sobre los valores educativos relativos de las imágenes percibidas en distintas condiciones: sobre papel, proyectadas sobre pantalla, proyección de películas fijas, percepción visual de imágenes cinematográficas y televisadas, etc., especialmente en Francia. Wallon, Malandain, Michotte y otros eran recuperados

como referentes en este tipo de trabajos. O. Montoya & Sosa de Arias (1962-1965) también recuperaban a Edgar Dale para subrayar el cuidado sobre el deslumbramiento del educador por estas novedades que podía impedir una adecuada perspectiva de la validez de los textos como instrumento del aprender, ya que los artefactos novedosos eran en realidad solo la forma externa de presentación de un material intelectual, olvidándose de lo fundamental que era precisamente la forma de programar ese material.

Las autoras retomaban también la psicología del aprendizaje de Skinner, de Crowder para analizar el negocio editorial montado con vistas a satisfacer el consumo de lectura de niños y adolescentes, que venía llamando la atención de pedagogos, psicólogos y padres, que veían el material de las historietas y fotonovelas como algo negativo. Congresos, jornadas pedagógicas y psicopedagógicas se pronunciaban sobre este problema.

O. Montoya & Sosa de Arias (1962-1965) destacaban la importancia que la educación de adultos venía adquiriendo en la pedagogía de la época, y de las instituciones orientadoras de la educación mundial, principalmente la UNESCO. Destacaban que mientras en los países europeos y del norte del continente americano, el problema fundamental radicaba en tomar a una buena alfabetización funcional como instrumento de desarrollo social y económico, en los países subdesarrollados la realidad era otra, así como también en cuanto a la educación rural. Sobre el problema del analfabetismo las autoras rescataban una concepción interdisciplinaria para cumplir, por un lado, con el derecho inalienable del ser humano a una educación siquiera elemental y, por otro lado, a las exigencias inherentes al desarrollo de un país.

Finalmente, las autoras describían su estudio, dirigido a realizar una prueba piloto para desarrollar un test de lectura silenciosa. El mismo fue llevado a cabo por alumnos de un curso avanzado de la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Ciencias, de la cátedra de Pedagogía contemporánea. El proceso necesario para la construcción del test ofreció un efecto de demostración de la colaboración de la psicología y de las técnicas de estadística inductiva para la solución de una cuestión pedagógica. Las autoras señalaban la existencia de la fantasía en numerosos educadores de que una prueba objetiva se obtenía mediante el sencillo expediente de preparar de modo más o menos arbitrario un grupo de preguntas, algo que fueron deconstruyendo con los participantes del estudio. Los ítems considerados como discriminadores y adecuados al tipo de prueba deseada fue presentado a un grupo de jueces: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, que formularon las observaciones que entendieron pertinentes. Finalmente se administró una muestra accidental formada por alumnos de la Escuela Normal de Varones Juan Pascual Pringles, y los resultados fueron analizados, en Mendoza, en el Instituto de Estadística Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo, a través de la computadora IBM con aspectos de inevitable elaboración manual, por la Profesora Dora Elsa Sosa de Arias y el Licenciado Germán Eduardo Arias Velasco.

Humberto Mario Lucero (1962-1965) publicó acerca de la perspectiva ética de la higiene mental, a la cual considera una disciplina práctica entre ciencias morales, en la cual se suponía el complejo aporte de múltiples disciplinas auxiliares, como la Economía, Sociología, Política, Pedagogía, Higiene, Psicología. Esta facilitaría el conocimiento de sí mismo, de los recursos dinámicos de la

personalidad y la salud mental. El autor, por su parte, abordaba la cuestión desde una perspectiva moral. Por ello señalaba que:

los hallazgos de la Psicología profunda, nos lleva a pensar, que la Moral creada por la cultura helénica, perfeccionada por el cristianismo y los aportes modernos, ha sido enriquecida notablemente con las nuevas aportaciones psicológicas. De acuerdo a nuestro concepto antropológico de la unidad substancial, opinamos que no hay, ni puede haber antinomia real, entre la Ética llamada tradicional, y la Psicología moderna. Afirmar lo contrario, a partir de presupuestos no científicos, sino filosóficos; es asentir como verdaderas las tesis erróneas del Nominalismo gnoseológico. (Lucero, 1962-1965, p. 296)

En tal sentido, Lucero (1962-1965), analizaba la ética de la higiene mental, desde su perspectiva, la cual se fundamentaba en la concepción antropológica de la unión substancial de alma y cuerpo. Las técnicas que operan sobre nuestra realidad animal, entonces, afectan a “nuestro espíritu y repercuten en todo nuestro ser personal, porque el animal no es algo extrínseco al espíritu encarnado” (p. 298).

Carmen C. Dagfal (1962-1965) se refería a la exploración empírica de la orientación vocacional. Allí consideraba que uno de los propósitos de la educación era formar para carreras según el talento personal. En tal sentido, destacaba la importancia de la selección de las personas adecuadas para el trabajo adecuado, algo que veía como de igual importancia para el individuo como para la sociedad, pues permitía utilizar al máximo las capacidades productivas, además de evitar la frustración que significaba estar atado a ocupaciones para las cuales carecían de capacidad y adaptabilidad. Hecho este que C. Dagfal (1962-1965) toma como

justificativa para la realización de su pesquisa con los estudiantes secundarios de los institutos dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, de las provincias de San Luis, San Juan y Mendoza, por medio de una encuesta.

C. Dagfal (1962-1965) señalaba la necesidad de no confundir la orientación escolar con la orientación vocacional, aunque estén íntimamente vinculadas en la medida que la primera conduce indirecta y paulatinamente a la segunda. A través de “la elección de las disciplinas estudiadas o las técnicas practicadas, además por el hecho de elegir para uno el desarrollo manual y para otro el intelectual o técnico. Así poco a poco coloca al individuo primero en el lugar donde despegará mejor sus capacidades intelectuales, luego sus aptitudes particulares y por último en la especialidad o profesión que mejor le convendrá” (C. Dagfal, 1962-1965, p. 319).

Según la autora, una de las problemáticas enfrentadas en este proceso, era que el joven, así como los próximos que podrían ayudarlo, carecían de conocimientos suficientes sobre las capacidades del sujeto y las exigencias de las diversas carreras o profesiones, que son las bases principales para aconsejar. Por ello se hacía necesario, no solo en la zona de Cuyo, divulgar y sistematizar la tarea de orientar vocacionalmente a los jóvenes con el objeto de ayudarles a tomar esa decisión que comprometerá tan seriamente su futuro.

En la Sección *Crónica y Varia* del séptimo tomo se mencionan algunos adelantos del octavo tomo, como el caso del Prof. Rodolfo Montoya, que desde 1962, venía llevando adelante un estudio sobre los repetidores de grado en las escuelas primarias de San Luis. Dicho estudio buscaba relevar las diversas variables causantes de esta situación, y para tal fin estaban incluidos en el proceso de relevamiento exámenes psicológicos de la muestra de repetidores. Como el tomo 8

de los *Anales* finalmente no se publicó, el estudio permaneció inédito. Otro estudio que estaba previsto para publicarse en el tomo 8, era el llevado adelante por el Prof. Pedro Mazuelas, que buscaba tipificar y validar una prueba de madurez para el aprendizaje de aritmética, fundada principalmente en las ideas de Piaget. Los primeros resultados del referido estudio, ya se habían presentados en el *VIII Congreso Interamericano de Psicología*, realizado en 1963 en Mar del Plata y que había sido organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología con la ejecución de los responsables de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Se anunciaba también para ese futuro tomo, un estudio de las relaciones entre aptitudes técnicas, motivaciones y el factor de éxito en el aprendizaje industrial explorado en la población total de una escuela de ese tipo en San Luis, también llevado adelante por el Prof. Mazuelas. El tema de la motivación adquirió cierto protagonismo en este entonces. El Lic. Julio César Espínola, también realizó un estudio de exploración de las actitudes, motivaciones y aspiraciones de los estudiantes de la Escuela de Pedagogía y Psicología. Era posible observar la llegada de cierta influencia italiana, por parte de la Dra. Vera Arenas de Sanjuán quien, a partir de un curso de educación comparada, dictado en principios de la década de 60, presentaba un ensayo sobre “La nueva escuela media italiana y sus elementos comparativos para una experiencia argentina” (Anónimo, 1959-1961a).

Finalmente, analizando los artículos publicados en la *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, Eva Mikusinki (1972) realizó un estudio para verificar desde la psicología la Ley de Yerkes-Dodson de nivel óptimo de motivación para la performance. Observó las cuestiones del aprendizaje en relación, la motivación,

la frustración, el estrés, la tasa de angustia, y otros, por medio del dibujo en espejo, con especial mirada entre la rapidez y precisión. Allí abordó la manera en que la falta o el exceso de motivación influían negativamente en el aprendizaje. Todo ello en función de rasgos de personalidad, en este caso angustia manifiesta medida por medio de la Escala de Angustia Manifiesta para Niños de McCandless y otros de 1956. El referido estudio fue realizado con una muestra de niñas de París.

Pedro Mazuelas Teran (1972) investigó con un grupo de alumnas y de alumnos, las variables diferenciales del Rorschach, especialmente sobre la personalidad, y la relación con el fracaso escolar; y en un segundo momento sobre las Dimensiones de la imagen corporal (Coraza y Vulnerabilidad) de Fischer y Cleveland -que el autor también relacionaba con la personalidad- y el rendimiento escolar. Proponía como principales variables para el aprendizaje lo siguiente: “A) La capacidad intelectual o la falta de la misma. B) Los problemas afectivos y emocionales con implicaciones familiares y sociales C) La estructura y eficacia didáctica, metodológica y la adecuación de los contenidos de aprendizaje.” (Mazuelas Teran, 1972, p. 48). El autor también señalaba la problemática de la falta de orientación escolar, donde no se tomaba en cuenta la maduración y los contenidos no correspondían ni a las capacidades ni a los intereses de los alumnos.

Hugo Fourcade (1972), por su parte, se refería al problema de fines y objetivos en el programa educativo nacional. Abordaba el tema de la psicología muy tangencialmente en dos momentos. Primero, cuando desarrollaba que el fin de la educación era la formación del hombre en su integralidad, mediante el desenvolvimiento de sus capacidades físicas, psíquicas y espirituales, para el desarrollo armónico de sus virtualidades y posibilitar la realización de su fin

temporal y transcendental. Segundo, cuando consideraba que los fines de la Nación y del Estado constituyen el fundamento doctrinario y filosófico de los objetivos del sistema escolar, y estos por su parte se adaptan a estas finalidades y a las circunstancias bio-psíquicas, intelectuales y sociales de los educandos de cada uno de los niveles escolares.

Horas (1972), publicaba sobre la educación sexual, trabajo que surgía a partir de una presentación realizada en un congreso que generara gran alboroto entre los participantes chilenos, ya que en el país se buscaba instaurar desde el Estado la educación sexual, lo que movilizaba a docentes y expertos. En función de ello el autor abordaba la temática haciendo diversas articulaciones entre psicología y educación. La primera de ellas se refería a la manera en que la educación sexual aún representaba un tabú y generaba en las maestras cuestiones que no eran del orden de lo intelectual. Es decir, sus dificultades no se relacionaban con los conocimientos que tenían que compartir, sino con la manera por la cual, psicológicamente, les afectaba hablar de este tema en función de todo lo que en ellas despertaba desde sus propias angustias y defensas. Allí abordaba sobre los cambios en la moral sexual, así como sobre la menstruación y la masturbación y como estos episodios podían generar fantasías de enfermedad, culpa y temor, y el papel de la educación sexual en contribuir para un desarrollo saludable en relación con la sexualidad.

Los ocultamientos y reticencias en la información, pujanza y destino sobre la esfera sexual, disminuyen o alteran la condición ineludiblemente sexuada del hombre y transfiguran al sexo en un elemento extraño al ser. Pueden parecer entonces - en rasgos polares - sea su negación, sea vivirlo como un

requeridor instintivo dominante o como accidente anatómico cuyo rol psicosocial se repudia, desordenando la identidad personal. Las figuras del moralista rígido, del donjuan o la mesalina promiscua y, del individuo que no alcanza a identificarse con su sexo, no agotan las variantes caracterológicas enfermizas que emergen de la equívoca o ausente educación sexual. (Horas, 1972, p. 123)

El autor buscaba en su análisis establecer una ruptura con la cultura de ocultamiento de las cuestiones sexuales, tan hegemónica en la época, argumentando acerca de los peligros de este tipo de ocultamiento para la salud psíquica, y posicionándose sobre la importancia de una educación sexual. En su argumentación:

En su plenitud de proporcionar noticias, saber escuchar pacientemente, dar conocimientos adecuados y favorecer pensamientos y actitudes; la educación sexual completa y formadora, influye en el buen desenvolvimiento del individuo y su ajuste al otro sexo. (Horas, 1972, p. 124)

En tal sentido, la educación sexual era pensada como una forma de promover lo saludable y lo normal y debía estar direccionada a tal fin. No obstante, es importante destacar que lo estadísticamente más común y de acuerdo con lo establecido socialmente como correcto era lo que integraba el concepto de normalidad y por ende de saludable, en contraposición a lo otro anormal y enfermizo. Por tal razón, esa educación estaba pensada desde la heterosexualidad y la cisgeneridad asociadas a un saludable desarrollo psíquico.

En tal sentido, la educación y aprendizaje en intimidad doméstica de la familia y la escuela eran considerados como fundamentales para la higiene y salud mental; por medio del aprendizaje podían contribuir al desarrollo integral, desde el entendimiento bio-psico-social de la personalidad.

Es interesante observar que el conocimiento desarrollado por la educación sexual era pensado por el autor como mucho más allá de lo sexual en sí mismo, por lo cual debía ser impartida desde la edad más temprana, como es posible observar a seguir:

El conocimiento del sexo - acorde con las inquietudes que van surgiendo acerca del sexo- deposita en el aprendiz, más que noticias, diversas pautas de sinceridad, modos de respeto consigo mismo y con los demás, normas de comportamiento, seguridad, reconocimiento y manejo de sus emociones y otra serie de actitudes capaces de reducir tensiones [...] toda enseñanza sobre el sexo será todo lo precoz que el niño requiere y todo lo amplia que puedan y deseen sus padres, a su vez libres de ansiedades. (Horas, 1972, pp. 125-126)

Como la argumentación de Horas (1972) sobre la educación sexual se fundamentaba principalmente por la salud mental, el autor cuestionaba la conceptualización de salud mental, considerando la no neutralidad del término y de que en muchas ocasiones se encontraba atravesado por cuestiones éticas y religiosas. A partir de tal discusión retomaba a diversos autores y abordaba el tema desde lo científico y de lo filosófico. Sin embargo, al fin y al cabo, no podía ofrecer una definición que no recayera en alguna de las incongruencias que él mismo señalaba a lo largo de la discusión.

6.13. *Análisis sobre el género desde la psicología, educación y orientación vocacional*

A lo largo del análisis de contenido de los *Anales* y de documentos, encontrados en el Archivo y Centro de Documentación Placido Alberto Horas y en la biblioteca personal de Elena Ossola y Placido Horas donada a la Universidad Nacional de San Luis, fue posible encontrar algunas referencias a cuestiones de género. Estas atraviesan tanto la educación como la psicología y, tratándose de este período de psicotécnica y orientación vocacional, el universo del trabajo, intersecciones estas que fueron consideradas como importantes de ser analizadas de modo particular.

De este modo, el concepto de mujer y de femenino presentes en los documentos primarios son aquí estudiados como *categorías taxonómicas* (Talak, 2003), constitutivas de entidades en el mundo, con sus definiciones condicionadas a su tiempo y su contexto. Seguimos en este sentido el proyecto de Karl Mannheim (1987 [1941]), que, al referirse a los términos y conceptos utilizados en general, y en la academia en particular, señalaba que cambiaban según su espacio geográfico y su tiempo histórico.

6.13.1. *Análisis de discursos epistémicos y extra epistémicos sobre género en los Anales*

Los *Anales*, como ya lo mencionamos, representaban un lugar de publicación de las investigaciones locales de la zona cuyana, y desde el principio, fueron concebidos para la realización de investigaciones entre las cuales, despertaban gran la infancia y la adolescencia. En sus artículos aparecen de manera transversal diversos conceptos vinculados a la mujer y lo femenino, los cuales, por

tratarse de investigaciones con la comunidad permiten el acceso tanto a las concepciones que son planteadas por la comunidad investigada, como por la comunidad científica. Por lo cual, es posible presentar un panorama de los discursos epistémicos y extra-epistémicos, presentes en las investigaciones publicadas en el principal órgano de difusión de los campos de la psicología y de la educación en San Luis.

La tabla 1 permite apreciar los discursos referentes a la mujer y a lo femenino emitidos por la comunidad investigada:

Tabla 1

Discursos extra epistémicos

“Ante todo esa señorita es *una grosera* y da muestras de su *poca e nada cultura y educación*. Ahora bien, pueden existir casos en que la señorita se niega a bailar con un muchacho por su mala fama, su estado (ya que puede estar borracho o muy cerca) o por su conducta durante el baile. De todas formas, *a excepción de la última, yo creo que la chica pasa por mal educada* ya que se sabe bien que ella no ha ido a bailar con el muchacho y, por el contrario, él ha ido a sacar la a bailar” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen)

“Ante todo se revelan *dos enfoques: el masculino y el femenino*. a) Entre las *niñas*, se percibe una tendencia a *defender* la actitud. Esgrimen múltiples argumentos. Desde el indefinido: si no sale tendrá sus razones, hasta la puntualización de otros más concretos, como ser: le duelen los pies; no sabe la pieza; no tiene ganas; *sus padres no se lo permiten; está comprometida y su novio es un tanto celoso; ha ido al baile por obligación; no le agrada la música que*

tocan; no le gusta el que la saca, o le ha encontrado algún defecto serio. Esta, por momentos apasionada defensa, no es óbice para que *aparezcan algunas voces de condena*. Hay quienes dicen que es *muy poca personalidad*; que es *mal educada* si el joven es correcto, que *si se niega con uno debe negarse con todos*” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“se están haciendo en Mendoza y con mayor claridad en bailes llamados EXISTENCIALISTAS; padres que tendrían que tener vergüenza antes de mandar *sus hijas* a dichos bailes; *mujeres* que se dejan besar por cualquier hombre, *empapadas en licores y otras bebidas extravagantes*, puestas a precios económicos para que se consumiesen en cantidad” (Villarreal, 1955-1956, p. 211, los grifos me pertenecen)

“es *una engreída*; *los muchachos deberían dejarla a un lado para que se haga más sociable*; es todavía *'pequeñita'* (sic); es un recurso: *quiere hacerse la esquiva*” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“opinan que si se prevén *situaciones engorrosas, es mejor no ir*; pero si se va, *hay que bailar nomás*.” “Opino que una señorita, *debe ante todo elegir el lugar donde va a bailar*. Si sabe que el ambiente a que asiste no está de acuerdo con su personalidad, *mejor que no vaya* [...] una reunión más que nada *familiar, no creo que esté justificada para no aceptar dicha invitación. En los dos casos debe aceptar para no quedar mal a la vista del individuo que la saca y también de los demás*” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“En una posición intermedia -siempre entre las niñas- se colocan las que hacen distinción entre *bailes familiares y bailes públicos*, sosteniendo que *en los primeros no debe negarse*, pero en los segundos *no solo puede, sino que, en*

circunstancias, debe hacerlo” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“Me parece que esa señorita es una *muy mal educada* si el joven es correcto; no así si él es poco correcto; aunque algunas veces uno se encuentra con jóvenes aburridos al extremo y *pagaría por no bailar con ellos; y tiene que hacer* actos de paciencia para no mandarlos al demonio” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“Mi opinión es ésta: *la mujer que debe ser lo más puro por su dignidad*, y porque *luego formará su hogar, tendrá hijos y deberá educarlos, debe cubrirse, llevar pollera-pantalón* y en lo posible *abstenerse de participar en esos juegos*” (Villarreal, 1955-1956, p. 225, los grifos me pertenecen).

“La respuesta casi unánime a la pregunta No 2, podría concretarse así: *guardar su femineidad*. Si buscamos entre las *respuestas masculinas*, sacaremos de ellas un *verdadero código de moral deportiva* para la mujer. *Guardar sencillez, honestidad, delicadeza, ser seria, apacible y hacerse respetar, ser respetuosa y juiciosa. No practicar los mismos deportes que los varones y no usar vestidos exagerados. Debe portarse como una dama inteligente y educada. Debe evitar 'machonear' en las canchas*” (Villarreal, 1955-1956, p. 224, los grifos me pertenecen).

“*La joven moderna se precia de ser deportista. Ha invadido los campos de deportes. ¿No ha conseguido esto a costa de su dignidad? ¿Cuadran los shorts en una joven que se respeta? ¿No sería mejor usar pollera-pantalón? [...]* hay una pequeña contradicción: el 63,37%, *dice que el usar pantalones cortos, no rebaja*

la dignidad femenina; pero 87,02% opinan que sería mejor que llevara pollera-pantalón” (Villarreal, 1955-1956, p. 224, los grifos me pertenecen).

El compilado de los discursos extra-epistémicos presentes en el material relevado no es del interés de este estudio para ser analizado en sí mismo, pero sí por permitir en cierta medida revelar como la sociedad sanluisense pensaba a lo femenino y a la mujer. Es necesario tener en vista el contexto local para, a partir del mismo, analizar a los discursos epistémicos, que sí son del interés de este estudio. El material presenta un modelo de mujer, del siguiente modo: 1) *debe ser*: bella, subserviente al hombre y/o a la familia, honesta, delicada, seria, apacible, respetuosa y juiciosa; 2) *debe estar*: en posición de madre, generalmente ocupando un papel secundario, vestidas a la moda y de manera moralmente establecida, bien vista por los varones y de acuerdo con la moral católica; 3) *debe hacer*: formar hogar, tener hijos, educar a los hijos, guardar sencillez, hacerse respetar y portarse como una dama inteligente y educada; 4) *debe gustar de*: novelas; 5) *no debe ser*: grosera y engreída; 6) *no debe hacer*: consumir bebidas alcohólicas, actividades físicas, en especial los mismos deportes que los varones, usar vestidos exagerados y “machonear”.

La tabla 2 permite apreciar los discursos referentes a la mujer y a lo femenino emitidos por la comunidad científica.

Tabla 2

Discursos epistémicos

“Los [personajes] femeninos aparecen en raras ocasiones y tienen papeles secundarios” (Ossola, 1954c, pp. 204-205, los grifos me pertenecen)

“La Gran preocupación de este país [URSS] por los niños en edad preescolar obedece, por una parte, a la necesidad *de resolver el problema de las madres que trabajan- problema muy agudo* en Rusia en razón *de la igualdad de derechos entre la mujer y el hombre*” (R. Montoya, 1957-1958, p. 175, los grifos me pertenecen).

“Cuando la *mujer interviene posee iguales cualidades que el hombre.*” “*Los personajes femeninos tienen intervención destacada. Las heroínas tienen a veces caracteres masculinos expresándose en valentía, intrepidez y destreza al igual que el hombre. En otras oportunidades los rasgos son más femeninos y su proceder suele ser impulsivo y sentimental.*” “*Los escasos personajes femeninos suelen presentarse con caracteres propio de su sexo en los relatos sentimentales; en los de aventuras exponen cualidades masculinas y actúan como francos y decididos camaradas del hombre, que luchan e igualdad de condiciones físicas y psíquicas. [...] Algunos personajes, especialmente los femeninos, suelen salirse de su carácter para adecuarse al relato.*” “*Las figuras femeninas están presentes para explotar la parte sentimental, otras veces exponen caracteres masculinos o están comprometidas en aventuras delictuosas.*” (Ossola, 1954c, pp. 206, 207, 210, los grifos me pertenecen)

“*Los Personajes femeninos suelen mantenerse en primer plano de la acción; en estos casos se muestran ejemplares por la serenidad de su juicio, por su altruismo, buen humor y cualidades femeninas netas y delicadas*” (Ossola, 1954c, p. 210, los grifos me pertenecen).

“*Las mujeres aparecen ya como víctimas o colaboradoras del héroe y partícipes del logro del buen fin o como antiheroína generalmente llevadas al delito por su*

codicia. Las figuras *femeninas suelen presentarse en forma que raya con lo pornográfico.*” “Los avisos son propaganda de artículos varios, privando los que se refieren a *la belleza corporal femenina.* [...] Incluye así mismo *modas del vestido femenino y consejos sobre planteos sentimentales* que formulan las lectoras. [...] Su *frecuentación las deja inmersas* [las lectoras] *en intereses puramente sentimentales. Da demasiada importancia al embellecimiento corporal de la mujer y a su constante exposición como artículo de escaparate.* Forma en la niña *una mentalidad cinematográfica y copista de cierto tipo norteamericano.* Lo nacional no está presente. *Colabora a la formación de un carácter superficial.* Construye cierto gusto por lo bello, pero se detiene en detalles *demasiado superfluos* los que subraya con constancia. Por sobre todo priva *lo erótico* que suele complementarse con *aventura, adulterio, venganza.* *La misión de la mujer es conquistar el cariño del hombre,* la tesis que sustenta es el triunfo del amor” (Ossola, 1954c, pp. 208, 211, los grifos me pertenecen).

“Las lecturas pueden ser entretenidas y captar el interés de la etapa infantil *por la aventura, en el caso de los varones; y por lo sentimental, si se trata de las niñas*” (Ossola, 1954c, p. 215, los grifos me pertenecen).

“Tenemos así planteado *el problema* de la “*vedette*”. Con harta frecuencia, el *prestigio* de estas privilegiadas criaturas *no está cimentado en sus valores artísticos, sino en unos cuantos centímetros de carne bien distribuidos y escandalosamente exhibidos*” (Villarreal, 1955-1956, p. 219, los grifos me pertenecen).

“El *tema religioso* puede ser tratado mediante la relación de los sucesos de las *épocas heroicas de la Iglesia o la vida de los sacerdotes en tierras de misión.* Es

posible y conveniente que el héroe trasunte en su conducta los principios rectores de una doctrina de vida trascendente” (Ossola, 1954c, p. 216, los grifos me pertenecen).

“Es notable comprobar cómo *el sano sentir de la juventud, concuerda con la moral de la Santa Iglesia*” (Villarreal, 1955-1956, p. 210, los grifos me pertenecen). Haciendo referencia a que: 75,12 % de los entrevistados que afirmaron: “Sería más sano si bailaran sin tocarse”

“*extraordinaria serenidad y sensatez*”, *respuestas aisladas que plantean una mirada distinta*, tales como: “Si sabe decirlo con tacto *está perfectamente bien y algunos se lo merecen*”; “*la mujer tiene derecho a elegir con quien bailar, como los hombres*”; “*que por algo tienen libertad y, en ocasiones, expresa que sabe tener dignidad y firmeza de carácter*” (Villarreal, 1955-1956, p. 209, los grifos me pertenecen).

“*La moda, así como así, solo domina a un 10,5 % que se recluta casi exclusivamente entre las niñas, sobre las cuales, claro está, ejerce mayor influencia*. La mayoría se preocupa de adecuar sus prendas de vestir *a su persona: 84,59 % y, si de paso está de acuerdo con los dictámenes de la moda, mejor*” (Villarreal, 1955-1956, p. 215, los grifos me pertenecen).

“*Los varones gustan hablar de deportes, hazañas realizadas (a su entender), Políticas o lances con el sexo femenino*. Las chicas prefieren las modas, los libros – especialmente *las novelas y, claro está, los muchachos*” (Villarreal, 1955-1956, p. 196, los grifos me pertenecen).

“Se nota asimismo que, mientras *el deporte tiene la hegemonía entre los varones*, el cine adquiere mayor preponderancia *entre las mujeres*. *La razón está un poco*

-me parece- en la naturaleza misma de las cosas. Las niñas siempre serán menos deportistas que los muchachos. Razones de libertad de pudor o de dignidad, así lo imponen. La muchacha que hoy gustamos de calificar de 'moderna', considera un timbre de gloria el haber conquistado para su sexo, el campo de deportes. Pero, aparte de que en esta lucha ha debido sacrificar una porción no pequeña de su femineidad, cuando no arrasar las virtudes que le son propias con todo no ha llegado ni de lejos a igualar al sexo varonil” (Villarreal, 1955-1956, p. 194, los grifos me pertenecen).

“El sexo fuerte [varón] prefiere la lucha: el débil [mujer], la ternura” (Villarreal, 1955-1956, p. 217, los grifos me pertenecen).

“Las excursiones (10,12 %) sexto lugar en el orden de las preferencias [...] entre sus diversiones favoritas, casi exclusivamente las niñas. Se percibe a través de sus respuestas cómo, en ellas, hay hacia la naturaleza un sentimiento lleno de romanticismo. Pareciera que su temperamento necesitara soledad, amplitud de horizonte, belleza en el paisaje y, sobre todo aire, mucho aire” (Villarreal, 1955-1956, p. 196, los grifos me pertenecen).

“Causas directas o médicas [de mortalidad infantil]: [...] Estado civil de la madre. 5) Culturales. 6) Abandono; separación del binomio madre-hijo. 7) Vicios paternos” (Bertin et al., 1955-1956, p. 280, los grifos me pertenecen).

Realizando el mismo compilado que en los *discursos extra-epistémicos*, en los *discursos epistémicos* se observa como modelo de la mujer: 1) *debe ser*: tierna, débil, romántica, impulsiva, sentimental, serena en juicio, altruista, bien humorada, delicada, bella; 2) *debe estar*: en posición de madre, con destreza

desigual/inferior al del hombre, con desigual/inferior condiciones físicas y psíquicas del hombre, vestidas a la moda y de manera moralmente establecida, bien vista por los varones y de acuerdo con la moral católica; 3) *debe gustar de*: novelas, la soledad y el aire puro; 4) *no debe ser*: valiente, intrépida, franca, decidida; 5) *no debe hacer*: deportes.

Al analizar los modelos de mujer presente en los discursos epistémicos y extra-epistémicos es posible observar que los mismos no distan demasiado, siendo muy próximos los compilados de uno y de otro. En tal sentido, es importante destacar que el pensar la normalidad desde lo epistémico, en este caso específico pensar la normalidad femenina, estaba claramente vinculado a un pensar desde lo tradicional, es decir, la normalidad de ser mujer era ser la mujer tradicional vista desde una mirada natural y esencialista. De este modo, se naturalizaba lo socialmente instituido desde lo epistémico tanto desde la psicología como desde la educación.

Por otro lado, no se puede dejar de destacar que existieron discursos extra-epistémicos disruptivos sobre la mujer, que provenían de los materiales gráficos (revistas de circulación y de consumo local) y que fueron analizados en la publicación realizada por Ossola (1954c). En la misma surgía la mujer con características como: la valentía, la intrepidez, la fuerza, entre otros, a los cuales estaban dotadas las personalidades femeninas. Ossola (1954c) los analizaba como “Las heroínas tienen a veces caracteres masculinos” (p. 206) y a pesar de ser percibidas como raras, no dejan de hablar de algo que surgía, que emergía y que integraba el imaginario puntano, heroínas que se distanciaban del modelo tradicional. El derecho a elegir y a la práctica de deportes, también surgía como un

campo de debates, donde algunas y algunos jóvenes, lograban superar los discursos hegemónicos y planteaban algunas críticas pertinentes.

En los debates académicos en los *Anales*, también se observa el fenómeno de la mujer que comenzaba a ingresar en el mercado laboral de manera más contundente y buscaba la igualdad de derechos en la Unión Soviética y ello ofrecía nuevos modelos de femineidad. R. Montoya (1957-1958), en su exposición, no planteaba la igualdad de derechos entre hombres y mujeres como un problema en sí, pero ponía en evidencia las consecuencias sociales de esta igualdad como un problema. Ello caracterizaba cierta visión del fenómeno y ponía en evidencia que la realidad en San Luis era otra, en la cual ese “problema” no estaba presente, por la posición desigual de la mujer en el mercado laboral. Sin embargo, parecía ser un fenómeno en ascenso, que era objeto de interés del campo de expertos y expertas. Otro de los trabajos en los que se apreciaba una perspectiva emergente sobre la mujer era el de Eva Mikusinski (1959-1961) referente al desarrollo de la personalidad en la mujer. El mismo, que recuperaba a Buytendijk, cuestionaba lo que eran considerados rasgos innatos en la mujer, y los abordaba como producto de la civilización y del aprendizaje en la niñez.

Sin embargo, los discursos sobre la mujer en general, tenían como centralidad el cuidado de la infancia y la figura de la madre, teniendo toda su vida reducida en función de su maternidad desde la perspectiva de algunos investigadores. No siendo en muchos casos la mujer adulta percibida como persona, sino en cuanto madre, y las niñas en la mayoría de las veces en cuanto futuras madres. En esa dirección era pensada su educación, a tal punto que el estado civil

de la madre, y la separación del niño de ésta, eran señalados como causas de muerte de los infantes.

Los discursos emergentes sobre lo femenino y la mujer ocurrían de manera limitada y los procesos de resistencia eran fuertes frente a los nuevos modelos, tanto en los discursos extra-epistémicos como en los discursos epistémicos, claramente más vinculados a lo que se puede nombrar de *mujer tradicional*. Los modelos emergentes de mujer eran percibidos, en ambos discursos, con implicancias -en su mayoría señaladas como negativas- tanto para el individuo mujer, como así también en su familia e hijos de los cuales se desprendía una de sus mayores responsabilidades en su figura de madre. Además, no todo lo que emergía podía ser entendido como una conquista desde lo que se puede entender como derecho para las mujeres y niñas. Los textos hablaban de un fenómeno que les parecía novedoso: el surgimiento de la vedette, una mujer vinculada a lo erótico, que tenía enfatizada su belleza corporal y era presentada como superficial, como un objeto de consumo.

6.13.2. Análisis sobre la orientación vocacional y el género y su relación con las posibilidades laborales de las mujeres en el período

Una vez analizados los discursos epistémicos sobre la mujer en el contexto en que son emitidos es posible avanzar hacia al análisis más pormenorizado de los principales espacios en que estos se vinculan con la psicología y la educación –casa hogares y escuelas-, minimizando el riesgo de una mirada presentista. Muchos de los estudios sobre la niñez y la juventud de interés para el área científica local, eran realizados en las instituciones de internado y en escuelas. Inclusive, el Instituto de Investigaciones, a través de la Sección de Investigaciones Psicológicas y Antropológicas, colaboraba con la Dirección de Menores con el objetivo de realizar

los exámenes psíquicos de los que ingresaban a la Colonia Hogar de San Luis, elaborando la ficha médico-psicopedagógica. Hecho que permite tener acceso a estudios ricos en datos, los cuales, si bien no trabajaban el género como un concepto analítico, lo consideraban una categoría taxonómica, lo que nos permite aproximarnos a la mirada de la psicología interseccionada con la educación hacia niñas y adolescentes.

Las niñas y adolescentes institucionalizadas eran pensadas a partir de la articulación entre saberes: jurídico, psicológicos y pedagógicos, los cuales, insertos en ese contexto de industrialización y exaltación del trabajo en Argentina, eran llamados a responder demandas sociales. El sistema jurídico pasaba a desempeñar un papel social que extrapolaba el simple punir, y surgían debates sobre la importancia de lo educativo y del desarrollo de la justicia social, en especial frente a la delincuencia infanto-juvenil. Se ampliaba la legalización referente al papel del Estado en la protección del *menor*. Como lo destacaba Elena Ossola y Plácido Horas:

Como bien se dijo, en las Cámaras al tratarse la Ley número 14394 en que respecta a su capítulo primero, artículos 1 al 13: se ordena un nuevo espíritu que aparta a los menores del régimen de penalidad y funda un sistema graduado de *reeducción*, mejora y encauzamiento. Separa al niño de las medidas de castigo y promueve la corrección positiva por medio de diversos recursos que permiten preservar y *reconstruir la salud moral*. (1955, ff. 148, las cursivas me pertenecen)

Elena Ossola en el mismo sentido señalaba:

Estos tres institutos [Hogar del niño, Colonia Hogar Evita, Hogar Buen Pastor] cumplen tareas de *recuperación social y profesional* con sus pupilos, recibidos por orfandad, dificultades en la conducta o indigencia familiar. (1954a, ff.25, los grifos me pertenecen)

Posición acorde con lo que planteaba el:

Artículo 5º., Capítulo 11 del Decreto-Ley Nº, 32/58 de la Provincia [San Luis], (creativo del Consejo del Menor), en el que se expresa: «El Consejo del Menor tendrá las siguientes funciones atinentes a *su misión* y funciones explicitadas en los artículos anteriores, con la intervención judicial cuando ello correspondiere: 1) *Cuidar* de los menores huérfanos y abandonados por sus padres, tutores o encargados; tratar de colocarlos convenientemente, *de modo que sean educados y se les dé un oficio o profesión* que les proporcione medios de vida. (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 32, los grifos me pertenecen)

Esta protección por el menor, estaba pensada más allá del infante en sí, más bien, estaba puesta sobre las consecuencias sociales futuras del menor en situación de riesgo, como señala Claribel Barbenza al citar a José L. Araya, quien afirmaba:

La familia natural, el amancebamiento habitual en nuestro pueblo, facilita el abandono de los hijos tenidos en el matrimonio o los hábitos en uniones irregulares, con su secuela de miseria física y moral de la niñez, *su inclinación a la mala vida y al delito*. (1962-1965, p. 18, los grifos me pertenecen)

De este modo, dividimos este apartado en dos momentos que deben ser analizados con sus particularidades. Por un lado, el de las niñas y jóvenes insertas en la escuela a las cuales la psicología realizaba el trabajo de orientación vocacional y de diagnóstico vinculado a lo educacional y pedagógico. Por otro, el de las niñas y jóvenes institucionalizadas en hogares en los cuales la psicología venía a diagnosticar clínicamente de modo general y a presentar respuestas vinculadas con la reeducación y la terapéutica. Es importante observar como en ambos casos, existía cierta orientación hacia la inserción laboral, típica del período, pero en el caso específico de las niñas institucionalizadas estaba enmarcada en el trabajo como actividad educadora y como seguridad social de que no ingresaran a la “mala vida y al delito”. Por su parte, para las niñas en las escuelas estaba direccionada a promover que su elección profesional estuviera en consonancia con sus aptitudes y personalidad.

6.13.3. Las niñas de las escuelas y la orientación vocacional atravesada por el género

Son recuperados algunos de los trabajos que permiten observar las intersecciones entre psicología y educación, realizados en escuelas, y que están atravesados por cuestiones de género. El primer es el de Plácido Horas que realizaba un relevamiento en escuelas de la ciudad de San Luis, en las cuales encontraba que las tres carreras más elegidas, por las mujeres entrevistadas, fueron “magisterio (51%), profesorado (25%) y medicina (8%)” (1951, p. 137). Carreras que se presentan vinculadas: al cuidado, a la empatía, a la delicadeza, a la ternura, al romanticismo de salvar vidas, a lo sentimental, a la serenidad en juicio, al altruismo, a la servidumbre y abnegación, a la seriedad y apacibilidad. Además, no exigían el

uso de indumentarias específicas que podrían estar en contra mano con la moda, la concepción de femineidad o la moral religiosa, que no colocaría a la mujer en situación de competencia con el hombre y sí la vincularía con una figura maternal.

Como quedaba expresado en algunas respuestas dadas por las entrevistadas:

“Deseo ser maestra porque es mi predilección y el saber no ocupa lugar en la vida y tendremos así el camino para *ayudar a los que necesitan*. Yo *siento el deber de enseñar [...]*” “siento una *necesidad imperiosa de estar cerca de los niños*, de tratar de comprenderlos, *de satisfacer sus pequeños gustos*” “contestaciones en que se afirme que *se gusta de enseñar, que se quiere a los niños*, se aspira a ser como una madre para ellos”, “*magisterio es cosa de niñas que tienen la paciencia y el amor necesario para enseñar*”. (Horas, 1951, pp. 136, 137, 139,143, los grifos me pertenecen)

Así como, las respuestas recurrentes entre las personas entrevistadas sobre la elección por la carrera de magisterio:

“porqué es una gran *carrera que dignifica a la mujer*”, “*maestra como madre* común de los alumnos y un anhelo de *brindar ternura*”, “Muchas mujeres dicen que eligen el magisterio porque es la *profesión más adecuada para el sexo femenino*”, “siguen la cartera del magisterio por *disposición o imposición familiar*”. (Horas, 1951, pp. 140, 144, 145, los grifos me pertenecen)

Jóvenes entrevistadas, sobre el magisterio dicen:

“porqué es como un *apostolado*, porqué es el mejor camino para ayudar a Dios y al prójimo, porqué es la mejor ruta para *servir a la patria y a la humanidad*, etc.”. (Horas, 1951, p. 139, los grifos me pertenecen)

Se observa en las respuestas ofrecidas, cinco puntos confluentes en los discursos ofrecidos por las entrevistadas y lo que estaba planteado desde la construcción social de los discursos extra-epistémicos: 1) la vinculación de las características a la carrera con los caracteres considerados como pertenecientes a lo femenino; 2) la vinculación con la maternidad; 3) el sentimiento de imposición, deber y de necesidad de ocupar el lugar de cuidado y ayuda; 4) la imposición familiar en la elección de la carrera; y 5) la vinculación con lo espiritual.

De este modo, si se considera la compilación de caracteres atribuidos a lo femenino, desde el campo social y desde el campo científico, es posible desnaturalizar y reflexionar críticamente frente a la orientación vocacional de las mujeres. En este período la inserción de la mujer en el mercado laboral ya representaba un ámbito de conflicto y de superación de obstáculos, por lo tanto, es plausible y comprensible dentro de un análisis histórico-cultural (Vygotsky, 2010). La elección estaría direccionada a carreras que no fueran muy conflictivas con el modelo femenino tradicional de dicho período, no siendo una elección vinculada a una configuración biológica, más bien social.

De los estudios llevados a cabo en las escuelas, como es posible observar en el apartado de análisis de contenido de los *Anales*, la mayoría estaba interesada en relevar sobre la orientación vocacional y/o sobre aptitudes y características de las niñas y jóvenes. Recuperamos específicamente, el de Horas & Nieto Quero (1951)

por hacer mención a diferencias entre los rendimientos de los varones y mujeres; los autores afirman lo siguiente:

Estamos acorde con Rimoldi (“Tipificación de las matrices progresivas de Raven”) en el señalamiento de las siguientes cuestiones: “En términos generales, por el estudio de estos valores parece desprenderse que *el puntaje en las pruebas continúa aumentando hasta edades más avanzadas en los varones que en las mujeres*. Siendo las diferencias entre las mujeres y los varones significativas al 5 % a favor de las primeras a los 11 años de edad, mientras que a los 14 y 15 años esta *significación alcanza un nivel de 1 % a favor de los varones*, y no habiendo diferencias entre ambos sexos en las demás edades o en todas las edades en conjunto, *se podría establecer que los niños aventajan a las niñas*, en nuestro caso particular, *en las edades más avanzadas*. Las causas de estas diferencias pueden ser diversas y probablemente están vinculadas a factores biológicos y educacionales. En un trabajo anterior hemos comprobado un hecho similar empleando distintas pruebas y estudiando el rendimiento escolar en distintas materias. En resumen, diremos que nuestra experiencia con distintas baterías de pruebas mentales y en diferentes grupos escolares, *“indicaría constantemente una diferencia a favor de los varones especialmente en las edades más avanzadas*, mientras que en las niñas se alcanza una estabilización en el rendimiento escolar y en ciertas pruebas mentales, más tempranamente”. (p. 48, los grifos me pertenecen)

Entretanto los resultados a que llegan desmiente lo afirmado en cuanto a la supuesta superioridad encontrada en los varones, 7 varones del 5º grado presentan

un CI de 103 y 6 mujeres del 4° grado; 7 mujeres presentan un resultado de 54 en el Raven y 5 varones de 52, es decir la cantidad absoluta no presenta una diferencia de superioridad hacia los varones, por el contrario. Y si se analizan los datos con el promedio de CI entre varones de 98,44 y de mujeres 100,22 y de Raven o promedio masculino fue de 47,32 y de las chicas 49,48, también los resultados son superiores hacia las mujeres. Cabe la pregunta de cuáles fueron las motivaciones para recuperar lo planteado por Rimoldi afirmando estar de acuerdo, cuando los datos encontrados de la pesquisa indicaban justamente lo opuesto.

Para las niñas y jóvenes de las escuelas comunes, entonces, el interés estaba en identificar sus características y aptitudes, diferenciándolas de los niños y varones, para a partir de esto proponer una educación y orientación vocacional hacia profesiones de cuidado como profesorado, magisterio y medicina, sin descuidar su rol de educadora en cuanto madre. Las niñas y jóvenes de la escuela de readaptación tenían su realidad mucho más próxima a de las niñas y jóvenes institucionalizadas en las casas hogares. Las primeras eran dirigidas desde su educación hacia el mundo profesional adquiriendo espacios en el espacio público de la sociedad. Las niñas y jóvenes de la escuela de readaptación, así con las niñas institucionalizadas seguían siendo pensadas para ser educadas para cumplir con un rol doméstico y privado. Como es posible observar en la descripción realizada a seguir sobre la escuela de readaptación de San Luis:

Con la cocina propia de que se dispone en la actualidad, se ha podido agregar en el plan de estudios *la economía doméstica limitada al aspecto culinario y arreglo del hogar*. La dirección está en manos de dos maestras que tienen a su cargo *dos grupos de niñas*. Los objetivos que se persiguen

son varios: 1) Prepararlas para la vida, por medio de la *enseñanza de cocina y repostería sencilla, higiénica* y encuadrada dentro de las posibilidades de un presupuesto determinado. *Las niñas* deberán concurrir acompañadas de su maestra a los puestos de venta de productos alimenticios para *ejercitarse en la elección de la mercadería*, el pago de lo adquirido y el control del vuelto recibido, así como también no sobrepasar con las compras la suma prevista para la jornada; *capacitarlas para el arreglo y la higiene del hogar*. 2) *Se preparan planes graduados según edades mentales teóricas y sexo* [...] 3) Ofrecer posibilidades profesionales a algunos alumnos, como *ayudantes de cocina, limpieza y arreglo de hogares*. La escuela aspira a completar el plan de *economía doméstica con lavado y con planchado, arreglo y limpieza de ropa*. (Ossola, 1957-1958, p. 254, los grifos me pertenecen)

Estos presupuestos que guiaban la educación en la escuela de readaptación estaban pensados y desarrollados con íntima vinculación con el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas en el cual diversos expertos del naciente campo de la psicología desenvolvían sus actividades e investigaciones.

6.13.4. *Las niñas institucionalizadas y la orientación vocacional atravesada por el género*

Para poder realizar el análisis complejo que estas niñas representaban en las articulaciones entre la psicología y la educación atravesadas por el género, es preciso antes saber que las *niñas institucionalizadas* eran en su gran mayoría, hijas de las denominadas *madres solteras*; por tal razón es fundamental que primeramente sepamos quienes eran las denominadas *madres solteras* y como eran

consideradas por las y los expertos. Al respecto, Claribel Barbenza señalaba lo siguiente:

Los efectos de la maternidad ilegítima sobre los hijos se *acentúan cuando la madre debe trabajar para mantenerlos*, sin el respaldo del padre de los mismos o de *su familia* que, en algunos casos, se niega a recibirla en su seno *a causa de su situación de madre soltera. Es frecuente entonces que la madre entregue a sus hijos a familias adoptivas, o los coloque, o los interne en institutos de protección.* En cualquiera de estos casos, la carencia de cuidados maternos y de afecto deja sentir sus efectos nefastos sobre el desarrollo de la personalidad del niño. (1962-1965, p. 21, los grifos me pertenecen)

Si pensamos en los discursos epistémicos y extra-epistémicos presentes en los *Anales*, es muy entendible que una mujer en situación de madre soltera ocupase en San Luis un lugar social de marginalidad. Podemos observar en esa cita algunas de las consecuencias sociales de esto desde la falta de apoyo familiar hasta tener que entregar a su prole. Es importante destacar aquí el hecho de que la mujer trabajadora era entendido como una incompatibilidad con la maternidad, y como uno de los motivos de la institucionalización de la infanta. La siguiente cita reafirmaba la marginalización social, a la que estaban expuestas las madres solteras:

De todas maneras, estos casos de ilegitimidad tienen más posibilidad de ajuste social que los *hijos de madres solteras abandonadas*, para quienes *el rechazo de la sociedad se hace sentir en forma más dramática.* (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 16, los grifos me pertenecen)

Desde el propio contexto académico, estas mujeres trabajadoras, madres y solteras, eran atravesadas por estigmatizaciones:

Los menores hijos de *madres solteras* sin compañero representan en la presente estadística el 15,46 %. La mayoría de estos niños *tienen varios hermanos, hecho que da idea de la irregularidad de la vida de la madre*. Es difícil por la carencia absoluta de datos fidedignos juzgar el tipo de relaciones que, con más frecuencia, mantienen las madres solteras con los padres de sus hijos. Autores que se han ocupado del problema en otros países afirman que *lo menos frecuente es la promiscuidad sexual en las madres solteras*. En cambio, señalan como más numerosos los casos en que la relación con el padre del niño es pasajera. Otros *consideran que el hecho de convertirse en madres solteras obedece, en muchas mujeres, más a causas de origen neurótico que a motivos accidentales*. En otros casos *aquellas son psicópatas o anormales*. En nuestro medio y, particularmente en el sector de población que nos ocupa, parece ser factor primordial en este sentido, *la ignorancia y la carencia de principios de orden moral*. (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 21, los grifos me pertenecen)

Si seguimos en el campo académico, desde los señalamientos respecto al trabajo, Barbenza citando a Bowlby, señalaba que una de las causas de que el “*grupo familiar natural [esté] disgregado y, por consecuencia, sin funcionamiento [sería el] empleo de la madre a horario completo*” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 18, los grifos me pertenecen). Ubicaba esta causa junto con otras del tipo de las calamidades sociales, como la guerra y el hambre. Es decir, que el empleo de

la madre en horario completo, estaría dentro de las causas de la desagregación de la familia, condición en la cual la mayoría de las madres solteras se encontraría, ya que necesitaban salir a trabajar para mantenerse a sí mismas y a sus hijos. Como podemos ver, la incompatibilidad del mundo laboral y de la maternidad volvía a ser planteada. En el apartado “otros problemas” que llevan a la institucionalización se señalaba “*La imposibilidad, por parte de los progenitores, de ejercer control sobre la conducta del menor por razones de trabajo*” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 36, los grifos me pertenecen). Así, de acuerdo con lo que señalan las otras citas, muchas de las madres solteras formaban parte de este grupo de progenitores.

La madre soltera era un icono de la institucionalización femenina, donde la pobreza a la que se enfrenta por su marginalización social, era la principal causa del ingreso institucional de niñas:

Es oportuno destacar que, en estos casos, como en los que corresponden al apartado *precariedad económica* el ingreso del menor, al instituto está determinado por una necesidad ajena a la naturaleza de su comportamiento. El 81,25% de los menores ingresados por esta causa, *son del sexo femenino*. (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 36, los grifos me pertenecen)

Compilando lo señalado hasta entonces, las principales causas de que las niñas sean institucionalizadas eran: 1) la pobreza, 2) el trabajo a tiempo completo de la madre, 3) ser hija de madre soltera, sin embargo, la última causa termina por englobar las otras dos primeras en la mayoría de los casos. La problemática del abandono por parte del padre, que era leída en el período como la problemática de

la madre soltera, era tan grave que se organizó una institución propia- un hogar en Juana Koslay- para albergar madres menores de edad con sus infantes. En dicho hogar, “de las 174 jóvenes alojadas en los institutos 43 han ingresado por embarazo” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 26). Las madres solteras eran las que se mantenían institucionalizadas, porque las que se casaban salían del hogar “El 11,62% del total de internadas por este motivo, *egresaron para contraer matrimonio* con el responsable de su estado de gravidez” (Morales de Barbenza, 1962-1965, p. 27, los grifos me pertenecen).

En ese sentido, es interesante observar que la condición de madre soltera estaba íntimamente vinculada con la institucionalización de niñas y jóvenes. Por un lado, como niñas institucionalizadas en condición de *hijas de madre solteras*, y por otro como niñas institucionalizadas *en condición de madres solteras*. En este punto, es que la intersección entre la psicología y la educación se deparan con el tema del género y de la clase. Así como las niñas de la escuela de readaptación, las niñas institucionalizadas, recibían una reeducación que tenía en vista adaptarlas a la sociedad. Esto fundamentado por los saberes de la psicología y de la pedagogía que veían como fundamental para ese proceso que esta reeducación estuviera direccionada hacia la inserción en el mundo laboral. El tema que entraba en juego allí, era que por su condición de niñas y su condición de clase social la salida laboral pensada para ellas era el trabajo doméstico. De este modo, las niñas institucionalizadas salían a trabajar como empleadas domésticas. Sin embargo, Morales de Barbenza (1962-1965), recuperaba a otro autor y destacaba:

Ernesto Nelson: *señala muy acertadamente* que, entre nosotros, el oficio *de empleada doméstica entraña la mayor peligrosidad para la joven* que lo desempeña; esto *es propio de pueblos no evolucionados*, donde *la mujer de la clase no educada no halla en sí misma suficientes energías para salvaguardar su virtud, condición básica para que el hombre la respete.* (p.26. los grifos me pertenecen)

Es decir, aun reconociéndose por parte de los expertos del campo que el trabajo de empleada doméstica entrañaba la mayor peligrosidad para las niñas que lo desempeñaban, este seguía siendo el trabajo para el cual se las educaba y para el cual las reconocían como aptas para sus aptitudes. La cita resaltaba como a pesar de tratarse de niñas menores de edad el lugar de condena emitido se encuentra en la niña. Quedaba claro que la educación moral y la condena social de la época estaba direccionada a éstas, por ser ellas las responsables de garantizar la salvaguarda de su virtud, sin importar su edad o a una posible condición desigual de poder. Se la responsabilizaba y se encontraba en ella – en su carácter-, en el ambiente familiar de ella, en el trabajo de ella, en la clase social de ella, las causas y motivos de su embarazo. Al analizar la realidad social de San Luis de la época, los discursos extra-epistémicos y la situación de marginalidad a que las niñas institucionalizadas estaban expuestas socialmente es posible reconocer el contexto que enmarcaba este direccionamiento tomado por el saber experto.

Otro punto importante de reflexión que no presenta datos es el origen étnico racial de estas niñas, puesto que la cita mencionaba pueblos no evolucionados, pero es imposible saber a qué se refería. De todos modos, es un dato que merece ser destacado y pensado, si bien sería imposible determinar su origen

étnico racial es claro que estas niñas no eran reconocidas como perteneciendo a un origen étnico racial de las clases dominantes, y sobre ellas recaía además estigmas en relación a esto.

Cabe destacar que la mayoría de las madres solteras que ingresaban al instituto embarazadas estaban vinculadas a este servicio, como lo señala Claribel Morales de Barbenza: “*Una gran proporción de estas menores han pertenecido al servicio doméstico, en el que registran frecuentes cambios de ubicación; la norma general es que no se ajusten a las condiciones exigidas por sus empleadores en cuanto a eficiencia y, en particular, en lo relativo a disciplina*” (1962-1965, p. 26, los grifos me pertenecen). Hecho que era ignorado a la hora de designar esta labor externa a institución a las niñas. Considerando la moral de la zona a la época lleva a inferir que este hecho era ignorado, por un lado, porque simplemente se culpabilizaba a la niña y se la responsabilizaba en evitar que lo pasara, y por otro, porque este debía ser una de las pocas labores, si no la única, que socialmente se aceptaba que realizasen mujeres de esta condición social económica.

Stella Calloni (2017) mencionaba que a las niñas tomadas como domésticas eran muchas veces abusadas por los patrones o por los hijos de los patrones. Es preciso poner en reflexión: ¿Cuántas de éstas no sufrían los abusos del patrón de la casa en que prestaban el servicio doméstico?; ¿Cuántas no estaban embarazadas del dueño de la casa o de su hijo? Datos que no están presentes en el estudio y que no parecen ser del interés de las investigaciones de la época, pero es una ausencia que permite análisis, porque habla de la total falta de exigencias de responsabilidades para con el padre, no interesa quién es el padre directamente, lo que deja en evidencia la total desprotección y persecución social a que estaba

expuesta la niña. Aun cuando el tema vaya más allá del objetivo de este trabajo, y merezca una investigación específica, es un dato demasiado importante para no ser al menos señalado.

De modo general se podría recopilar que muchas niñas ingresaban a la institución al ser embarazadas al prestar el servicio doméstico, allí tenían una niña que crecería, sería diagnosticada y educada para el servicio doméstico, donde sería embarazada y volvería a ser institucionalizada con su prole y así seguiría por lo mismo camino de modo circular.

Elena Ossola realizó un estudio con algunas de las niñas institucionalizadas que permite tener una aproximación a su realidad desde una doble vía, desde lo que dicen de ellas y desde lo que ellas perciben de sí mismas. Referente a lo primero:

Ha estado alojada y *trabajando en doce casas diferentes*: de todas ellas fue devuelta por “floja, sucia, de mal comportamiento, mal carácter, rara en su manera de ser y *gustar del sexo masculino*”. En 1950 intentó suicidarse. Las monjas la definen como “*mal inclinada a las aventuras sentimentales, atrevida, desobediente, gustos de la calle, le agrada llamar la atención*”. (Ossola, 1954b, p. 34, las cursivas me pertenecen)

Aparece acá uno de los motivos de las devoluciones de esta joven a la institución, el tema sexual, reclamado por las señoras que le empleaban, así como, su comportamiento que en poco o nada coincidía con el modelo de mujer tradicional del período. Pero, por otro lado, en la entrevista hecha por Elena Ossola de Horas a la propia joven, el cuadro se presenta de manera diferente:

M. R. en sus entrevistas con personal de esta Dirección se manifestó desenvuelta, comunicativa, sonriente, contó de las diferentes casas en que estuvo trabajando diciendo que de ellas salió *por exceso de trabajo, por conflictos con las patronas o porque no la dejaban seguir estudiando*. [...] Lo que más le ha agradado ha sido *estudiar para enfermera* (cosa que abandonó y a la que volvería). Es amiga de sus compañeras, les ayuda a componer la ropa. *Le gusta leer* revistas sentimentales e *ir al cine*. No habla de su tentativa de suicidio. Informa haber tenido *un solo novio*, al cual no ve desde hace tiempo. (Ossola, 1954b, p. 34, las cursivas me pertenecen)

Hay una disparidad importante entre lo que planteaban las empleadoras y lo que planteaba la joven, ya que aparecía en su discurso el impedimento de seguir estudiando, y la postura negativa de las empleadoras frente al estudio de la joven. Presenta acá un interés por la enfermería, profesión que también presenta concordancia con los caracteres femeninos planteados a la época (cuidado, delicadeza, etcétera). Llama la atención que uno de los reclamos fuera en relación a su sexualidad, hecho que también aparece en el test de Rorschach aplicado por Elena, quien afirmaba “Las relaciones con los semejantes se originan en impulsos sexuales” (Ossola, 1954b, p. 34), aunque la joven afirmaba haber tenido un solo novio.

En este contexto, es necesario pensar que la categoría mujer, si bien es rica en datos, no es suficiente para pensar el fenómeno de la ubicación laboral. Más vale, es preciso pensar las cuestiones de clases y origen racial, como plantean los decoloniales (Castro-Gomez, 2003; Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016; Sousa Santos,

2010) y las feministas decoloniales (Curiel, 2018; Hill Collins, 1998; Lugones, 2008). La expresión de las mujeres en la orientación vocacional direccionadas a ocupar el lugar de maestras, profesoras o médicas, es un deseo que no todas pueden llegar a realizar. El contexto social económico de las jóvenes juega un papel central en la distribución de estas en el campo laboral, es decir, es muy raro que jóvenes en condiciones de gran pobreza económica llegaran a poder formarse y hacer parte de estas carreras, por las condiciones de trabajo temprano, los prejuicios sociales, la necesidad de ayudar económicamente sus familias etcétera, que les dificultaba el acceso a esta formación. Así como, sería más raro aún que mujeres en condiciones económicas acomodadas decidieran ser empleadas domésticas.

De ese modo, pensar el campo laboral que direccionaba la educación y la mirada de la psicología hacia la orientación vocacional de las jóvenes institucionalizadas, es pensar un universo complejo, que dice respecto al propio trabajo de empleadas domésticas que ejecutan, pero también es pensar el contexto social que permite que este trabajo exista y represente una demanda. En este punto, se encuentran de alguna manera esas dos mujeres, la que ingresa a la casa como empleada para realizar el trabajo doméstico y a la que deja de realizar el trabajo doméstico de su casa, y sale a realizarse como profesional en otras actividades. Es pensar que mirada psicológica y educación comparten en cuanto mujeres y cuáles les son particulares por su condición social.

Capítulo 7. Consideraciones Finales

Este estudio se enmarca en un contexto macro donde el mundo pasó del período de la Segunda Guerra Mundial hacia al período posguerra y principio de la Guerra Fría. Las atrocidades vistas por el occidente llevaron a innúmeros debates emblemáticos sobre los derechos humanos, los derechos de la infancia, los derechos de las personas denominadas discapacitadas, entre otros. En estos debates estaban presentes diversas ideologías que buscaban establecerse como hegemónicas, en un contexto en que Europa todavía representaba una referencia por su poder histórico, pero emergían con toda fuerza los discursos sobre lo nuevo, el progreso, lo tecnológico, lo moderno y la corrida por la conquista del espacio para definir cuál de los países se establecería como potencia: el Capitalista Estados Unidos o la Comunista Unión Soviética.

Este contexto internacional tuvo su influencia en Argentina, desde su gran desarrollo económico con la exportación durante el período de guerra, hasta la recepción de una gran cantidad de migrantes huyendo del hambre y la pobreza enfrentadas en sus países de origen. Argentina se encontraba con una realidad atravesada por la migración externa y después interna, la industrialización, la inestabilidad internacional y un clima de muchas disputas políticas (Roitenburd & Abratte, 1994). En medio a todo esto se dieron las más diversas ideologías que trabaron batallas sobre los discursos de la feminidad, la niñez, la familia y el espacio laboral. Discursos que buscaban definir la niñez, lo femenino y a quien pertenece cada espacio y labor. Se intentó crear por medio de modelos de conducta una especie de identidad nacional argentina. La concepción de persona giraba, básicamente, en torno del ser ciudadano y productivo. Es decir, se trataba de un

contexto social en el cual la infancia adquirió mayor protección estatal. Sin embargo, la mirada hacia al niño no era la de un ser en sí, más bien, la de un futuro adulto, cuyo objetivo estaba en moralizar, higienizar y preparar para el mundo laboral, respondiendo a la centralidad que a lo largo del período adquirió el universo del trabajo, hecho que influyó en el desarrollo tanto de la educación como de la psicología.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, a partir de la constitución de Argentina en un Estado Nación, de las diversas epidemias y los descubrimientos en el campo de la estadística, de modo muy resumido, la preocupación estaba en: ordenar, higienizar, normalizar y crear el ser nacional. Para este período, este proyecto no estaba de todo concluido, pero lo que se destacaba era la alfabetización y cualificación de la mano de obra para la industria. Así el centro era el trabajo y la educación y la psicología de San Luis, a no ser una ciudad industrial en este periodo, estarían volcadas a la inserción laboral. De este modo, el campo científico realizó estudios vinculados íntimamente con el universo laboral, e incluso la infancia es pensada desde allí.

Para la década de 1940, San Luis contaba con la reciente creada Universidad Nacional de Cuyo con sede en la ciudad. Desde allí se empezarían a desarrollar los primeros estudios guiados por los saberes de la psicología y por las demandas educacionales, principalmente impulsadas por los docentes extranjeros y de otras provincias que allí llegaban. Respondiendo a esto se crearía el más importante centro para esta labor de la época el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y se dictarían diversos cursos con temas vinculados a la psicología, especialmente frecuentados por maestras.

Cabe señalar que el clima filantrópico de los periodos anteriores va siendo reemplazado por una perspectiva asistencial, donde el Estado cobra protagonismo. Aunque los niños, los “niños deficientes”, los adolescentes y los menores no fueran percibidos todavía como sujetos de derecho a la época, el Estado *empezó* a tomar para sí la asistencia de ellos, vistos como objetos de intervención y protección. Por lo cual, para la década de 1950, San Luis amplió considerablemente su número de escuelas y el segundo Plan Quinquenal compromete a la psicología dentro de sus planteamientos, a partir de que la educación parte de un conocimiento profundo del alumno, conocimiento este desarrollado desde de la psicología.

Por lo cual, para inicios de la década de 1950, se inició el primer censo de la población “deficiente” en San Luis, realizado por las propias maestras. Este y otros trabajos del mismo orden eran realizados en conjunto entre el Gobierno de la provincia y el referido Instituto, que durante todo el período desarrollaron una excelente relación. En tal sentido, para este período la psicología tenía a su labor, en función de la estandarización de la normalidad realizada en el período anterior, diagnosticar y seleccionar a los desviados de la norma, a los “niños deficientes”. Para la realización de esta selección estaba puesta la mirada en las faltas que los niños presentaban y el análisis era en su mayoría de orden cuantitativo, es decir, más o menos aptitud o inteligencia, etc. Cabe subrayar que los criterios de homogeneización de las clases que se pretendía, pese a responder a un universo educacional, eran del orden de lo psicológico y no de lo pedagógico.

Confluyen en este punto diversos factores que deben ser tomados en cuenta para analizar el interés por los niños deficientes que se desarrolló a lo largo de toda la década, y que pudieron ser observados en diferentes medidas en cuanto su

influencia local. Podemos destacar los estudios de Agustina Palacios (2008), en los cuales rescataba al impacto en la consciencia social de: la vuelta de los heridos de guerra, en el contexto internacional; de los trabajadores accidentados en las nuevas fábricas y el impacto físico y mental, consecuencia de algunas epidemias del período como la poliomielitis, hechos que ocurrían también nacional y localmente. Todo esto, sumado al contexto de avance de los discursos humanitarios y de los debates sobre derechos del período, fomentaban un clima para que ganase la atención y la preocupación de la sociedad como un todo, de cierto modo todos podían llegar a estar implicados en una situación que antes parecía tan ajena. El modelo rehabilitador cobró protagonismo y figuras históricas que eran consideradas antecedentes de este modelo recobraron importancia como Juan Luis Vives, también rescatado en los propios *Anales*.

Si se suma a ello la demanda de alfabetizar y de crear mano de obra calificada, se colocó en la centralidad como y donde educar a los que no pertenecían a la norma. En respuesta a ello surgió la separación de los niños “deficientes” y la creación de la escuela local de readaptación. Es importante señalar acá que, si bien esa separación influyó en la segregación y estigmatización de este grupo, para el período representaba un avance en la conquista de espacios. En la medida en que este grupo durante mucho tiempo estuvo completamente al margen social e invisibilizado y a lo sumo eran objeto de caridad. Esto era realizado con una mirada utilitarista, es decir, la autonomía que buscaban desarrollar, en los alumnos de la escuela de rehabilitación, respondía también al interés de tornarlos útiles y adaptados a la sociedad, principalmente a través del trabajo. El foco estaba puesto en el sujeto y en su falta a la que era necesario diagnosticar y proponer una atención

terapéutica desde la psicología, para por medio de la educación y de la pedagogía superar y tornarlo lo más cercano a la norma posible. Esta educación, como aún era emergente, era nombrada de distintos modos, diferencial, asistencial, terapéutica, enmendativa, no compartiendo un único léxico para hacerle referencia.

La mirada utilitarista presente para el “niño deficiente”, también era compartida en la escuela común, en la cual estaba presente la Psicología Pedagógica o Psicología Escolar, sobre las que no existía una definición clara que las distinguiera. Estas tomaban por base principalmente los conocimientos desarrollados por la Psicología Evolutiva, y si bien en el período la visión biologicista venía perdiendo espacio para una mirada que incluía más al medio, seguía guiándose primordialmente por lo establecido como maduración. En tal sentido, se buscaba establecer diagnósticos e intervenciones de acuerdo con los períodos maduracionales preestablecidos. Además de conocer los aspectos de la personalidad, era importante en este sentido medir las aptitudes, la inteligencia y el estado de madurez, este último principalmente relacionado con el grado de madurez para el desarrollo de la enseñanza de la lectura. Para tal labor, adquirieron protagonismo los tests, entre los más populares: el test A.B.C. que respondía directamente a la demanda de la alfabetización; Terman Merrill, Goodenough y Weschler referentes al nivel mental infantil; el visomotor de Bender; Otzeretzki direccionado a la motricidad; para problemas afectivos y capacidad expresivas fábulas de Duss y dibujo libre; y el Raven relacionado con capacidad de establecer relaciones abstractas; el psicodiagnóstico de Rorschach más vinculado con las cuestiones de personalidad. Todo esto estaba direccionado a conocer el sujeto de la educación, para que a partir de este conocimiento se pudiera realizar el

direccionamiento de su orientación escolar y orientación vocacional. Cabe destacar que en el ámbito local se tenía una mirada crítica de la orientación vocacional como un proceso, no como un momento diagnóstico, aun reconociendo que no siempre se pudiera llevar a cabo del modo ideal planteado.

Todo esto representó mayor asistencia social por parte del Estado, mayor interés de la ciencia, más acceso a las escuelas y a la educación, y cada vez más miradas hacia la niñez. Es así que la infancia venía ganando cada vez más espacio y reconocimiento como seres distintos de los adultos. Sin embargo, por otro lado, eran vistos como seres en función de tornarse adultos trabajadores y útiles, por lo cual la adultez no dejaba de estar en el centro a la hora de pensar la infancia. Actividades desarrolladas con los niños eran vinculadas con el universo adulto, así el juego era percibido como “el trabajo del niño”, la gimnasia buscaba desarrollar habilidades de coordinación motora para el buen desempeño laboral futuro, y así por adelante, aunque la industrialización de juguetes y la distribución de los mismos por parte del Estado podría interpretarse como una primera pequeña aproximación para mirar la infancia en sí misma.

Estas diferenciaciones del niño del adulto, traspasaban las fronteras del saber científico psicológico, educacional y médico, influyendo en el ámbito también jurídico. Es interesante observar la manera por la cual los diferentes campos de saber se influenciaban mutuamente y fomentaban discusiones que se iban alimentando dialécticamente. Es así que, se aprobó la Ley 14394 de 1954 que establecía la impunidad de los 16 a 18 años y la responsabilidad de los 18 a 22 años, debate que ya se venía dando en el campo de la psicología y que siguen después de la ley como los realizados en la Jornada llevada a cabo en 1958, en San Luis, que

actualizó el debate de los tribunales de menores, el lugar del saber psicológico y las formas de atención a los menores.

Cabe señalar acá que, así como la infancia se diferenciaba de la adultez, el niño también se diferenciaba del menor. Esta diferenciación que ya venía dándose en décadas anteriores se mantuvo durante este período. En general el menor era el infante o joven considerado en situación de riesgo, que se encontraba al margen de las instituciones pilares de la infancia, la escuela y la familia, aunque algunos tenían familia, pero esta no respondía a los ideales y por ende era considerada como disfuncional. Es decir que los niños eran los alumnos y los hijos de las “familias funcionales”, los demás eran “menores”. A los que se presentaban al margen de estas instituciones había que institucionalizarlos, por lo cual eran enviados a las casas hogares generalmente. Lugar donde se buscaba distanciar a los infantes y jóvenes de los peligros de la vida urbana, reducir el tiempo de ocio y formarlos como fuerza productiva y disciplinada. Estos niños y jóvenes llegaban a estos espacios por medio judicial, y en algunos casos ya habiendo cometido algún delito, pero con el cambio de la cuestión legal, que pasó a más allá del simple punir y pasó a ocuparse de reflexionar sobre la educación y la justicia social, en torno a una nueva mirada de la niñez y de la delincuencia infanto-juvenil. La educación en este contexto era entendida como pilar para la reinserción social, guiada en su labor por los aportes de la Psicología que, por medio de los tests, las distintas mediciones y la orientación vocacional ofrecía los conocimientos necesarios para conocer el sujeto a ser formado y las mejores técnicas para llevar a cabo este trabajo. En tal sentido, no por casualidad el saber científico de la psicología más rescatado por el Estado era el de higiene mental. Esta formación tenía el objetivo de moralizarlos,

higienizarlos y transformarlos en un trabajador útil a la patria. Así, al mismo tiempo en que se ampliaba la mirada y asistencia a estos niños y jóvenes, de un lado por considerarlos víctimas de la sociedad y de otro por el medio en que se conviertan en victimarios en la minoridad, también eran olvidadas las particularidades propias de la infancia. Es importante destacar en este punto que algunas temáticas están presentes, incluso con cierta centralidad, en las discusiones sobre los menores que no están en las temáticas sobre los niños: el uso de la fuerza y las conductas sexuales. Aun sobre los menores otro punto importante del período es que emergen en las discusiones el tema de la importancia de la actuación de la Psicología y de la Educación más allá de solamente con el menor, más una actuación junta a la familia y su contexto barrial/social, donde los expertos del período reclaman la interdisciplinariedad con el asistente social y su gran relevancia para afrontar esa problemática.

Estas y otras demandas del período exigían cada vez más la especialización, motivo por el cual diversos son los profesionales llamados a pensar la realidad compleja sobre la cual se buscaba actuar. Así hay una valorización de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad, pero de forma jerárquica, es decir, muchos profesionales juntos de forma interdisciplinar eran llamados para dar cuenta de las problemáticas sociales, pero algunos eran reconocidos más que otros, como el caso de los médicos y jueces que poseían mayor estatus que maestros y pedagogos aun cuando ingresaban en el campo de la educación. En cuanto a la transdisciplinariedad, se buscaba que profesionales de distintas áreas tuvieran conocimientos de áreas concebidas como afines, tal como era el caso de los maestros y docentes a los que se fomentaba que tuvieran cada vez más

conocimientos sobre la psicología. Es así que, las exigencias de cada vez más especialización, generó en el contexto local y regional una rica oferta de cursos, congresos, jornadas, simposios y otros durante toda la década de 1950, muy agitada en este sentido. Gran parte de estos cursos estaban dirigidos principalmente a maestros, dadas las características de San Luis ser una ciudad que formaba una gran cantidad de estos profesionales siendo reconocida nacionalmente por este hecho. Muchos de estos cursos incluían o directamente estaban direccionados a los conocimientos sobre la Psicología.

Todo esto, dentro un contexto nacional en que se empezaba a crear las primeras carreras de licenciatura en Psicología, sumados a algunas disputas internas de la Universidad Nacional de Cuyo entre la sede de San Luis y de Mendoza, y el importante antecedente del curso local de Especialización en Psicología crearon el escenario perfecto para la creación de la carrera de licenciatura en Psicología en la sede de San Luis de dicha universidad. Esta creación fomentó aún más el desarrollo de las actividades, curso e investigaciones que ya se venían llevando a cabo por el Instituto, que a poco tiempo había pasado a nombrarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas.

La carrera de licenciatura se organizó compartiendo 27 de sus materias con la carrera en licenciatura de pedagogía, ambas desarrolladas sobre el Profesorado en Pedagogía y Filosofía preexistente, que pasa a ser Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología. De este modo, muchos son los profesores y conocimientos compartidos por estos dos campos de saber. Por lo cual la formación de los psicólogos del período tenía una fuerte base filosófica y pedagógica, mientras los pedagogos contaban con una base de conocimientos en

psicología bastante amplia. Los programas de las materias en que se observa la intersección entre la psicología y la educación, subrayaban el interés por el sujeto de la educación, la centralidad de los tests y la preocupación por las aptitudes y cuestiones cognoscitivas tales como: atención, sensación, percepción, memoria, el pensamiento y la inteligencia; así como, por la maduración y la adaptación.

Después de la creación de la carrera de licenciatura en Psicología los estudios con alumnos e infantes institucionalizados siguieron como los principales, y el principal medio de divulgación de estos estudios fueron los *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas/Psicopedagógicas/ Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*. A partir del estudio de los *Anales* es posible observar como los fenómenos globales influyen en los intereses locales, el poder de Europa por su larga historia como centro del conocimiento, especialmente en el caso de los saberes entre psicología y educación, Francia, Inglaterra e Italia, bien como, las disputas entre Estados Unidos y Unión Soviética, hasta la ascensión de Estados Unidos al primer puesto de país más referenciado en los anales, en 1972. Pero, por otro lado, cabe subrayar como durante todo el período de este estudio si bien los ojos de los expertos miraban al mundo, sus pies tocaban su tierra, buscando resolver los problemas locales por medio de investigaciones locales, estando Argentina en el topo de referencias hasta ser desplazada en 1972 y siendo San Luis la ciudad más nombrada.

John Dewey fue el principal referente del período, citado en una gran variedad de artículos y de por diversos autores, aun por algunos con ciertas críticas, representando también el ascenso de la llegada de las influencias de Estados Unidos. Cabe señalar aun a Jean-Jacques Rousseau rescatado desde una mirada

crítica de su perspectiva del niño y del lugar de enseñanza como naif, a Wilhelm Dilthey y su mirada de una pedagogía en íntima relación con la psicología y culturalmente ubicada, a los grandes referente María Montessori y Decroly, así como, la representación del ascenso del psicoanálisis representado por Sigmund Freud y Adler. Pero analizando los hallazgos bibliométrico con el análisis de contenido, no es posible dejar de destacar a Cristo y la gran influencia de la religión en el conocimiento desarrollado en San Luis. Las referencias a Dios, alma y a la religión católica son innúmeras y guían la mirada de gran parte de los expertos locales, algunos de forma más fervorosa que otros, pero son raros los autores que no hacen alguna mención religiosa en sus producciones. Por lo cual, se puede observar que la ciencia no estaba del todo separada de la religión.

Se puede observar también cuando analizamos las cuestiones de género y la categoría taxonómica mujer o femenino, que está implicada en un contexto, político-económico y que está atravesado por los discursos religiosos y nacionalistas. Para ese entonces, pensar la mujer y lo femenino, así como la niñez, era pensar un modelo de mundo en que estas categorías ocupan un espacio determinado. Especialmente, cuando seguía vigente el ideal de crear la conciencia nacional, no era solamente ser mujer o ser niño, era ser mujer argentina, ser niño argentino y estos dos estaban íntimamente vinculados. De este modo no pueden ser entendidos por si solos de manera aislada, ni se los puede entender de manera descontextualizada. Este trabajo nos permite observar que estas categorías taxonómicas formaban parte de la comunidad y eran utilizadas a la hora de distribuir espacios, trabajos y caracteres. Donde los discursos epistémicos y extra-epistémicos no presentan gran distancia en su percepción, ya que tanto uno como el otro

presentaban sesgos propios del período, y una visión naturalista y esencialista de la mujer y de lo femenino que en gran parte se vinculaba directamente con la niñez y el lugar de cuidado, especialmente en cuanto madre. Ser madre significaba estar en gran parte reducida a este lugar, se lo analizaba la mayoría de las veces solamente en cuanto este papel y una de las principales críticas en ese entonces era al trabajo de tiempo completo de las mujeres. Es interesante observar que esta crítica venía de mujeres madres, que trabajaban en tiempo completo, habiendo una escisión entre el discurso epistémico que reproducía lo establecido socialmente y sus propias realidades concretas. Cabe señalar, aunque tanto la categoría taxonómica mujer como niño no pueden ser entendidas sin considerar las cuestiones que las interseccionan y las matrices de dominación que les atraviesa como raza y clase, que influyen directamente en sus modelos de normalidad como lo expuesto en el análisis de las niñas institucionalizadas y de los menores.

En este punto podríamos hacer la crítica al papel que ejercen los profesionales de la psicología que en muchos momentos no presentan discursos disruptivos respecto de lo femenino y de la mujer, si no, que refuerzan los estereotipos y en diversos casos patologizan a la mujer que desvía del modelo tradicional de mujer, así como culpabilizan la mujer/madre en cuanto una de las principales causas de las patologías infantiles. Por lo que es citado de investigaciones internacionales esos discursos no son solo provincianos, sino que son emitidos también en el contexto extranjero. Es decir, los documentos locales nos traen una riqueza de datos particulares, y nos lleva a conocer nuestros investigadores, pero que a su vez están insertos en el contexto más global. En este sentido, se hace necesario considerar que estos expertos en gran proporción mujeres

estaban expuestas en esta sociedad, a vivencias (Mello, 2004; Vygotsky, 2010) que actuaban en el proceso de significarse a sí mismas y sus actividades, así como, a las personas de sus estudios y está enmarcado en un proceso dialéctico, entre persona y cultura.

Por otro lado, lo que es más interesante destacar es el papel histórico de las niñas institucionalizadas que son sujetas a tantas problemáticas sociales, pero a su vez son también una tan rica fuente de rompimiento con el *statu quo* del período. Hecho que las ponen como pioneras, en cierta medida, de reclamos por otra forma de ser y existir en el mundo como mujeres, al momento que se niegan a seguir los moldes. Se ponen delante del mundo como desobedientes, rebeldes, opositoras, peleadoras, inquietas, traviesas, sexuales y atrevidas. Inmersas en sus vivencias tan impares de las vivencias sociales comunes y corrientes, son capaces de actitudes y pensamientos también impares. Aunque no se pueda negar el peso que éstas vivencias tuvieron para estas niñas y jóvenes, que impide un análisis naif de este acontecimiento, ya que en la época estas son ubicadas en un lugar patológico y anormal. Sin embargo, es posible reconocer su papel en la historia de la Psicología, y ubicarlas como agentes activos en los cambios de estereotipos, en especial, en la construcción de nuevas formas de ser que emergen y exigen mudanzas en las categorías taxonómicas de lo femenino y de mujer. Así como, llamaron a la reflexión algunas expertas de la psicología que al depararse con ellas veían sus saberes interpelados.

Observando todo lo señalado hasta acá, es claro que aun cuando en el período estudiado todavía no había psicólogos/as recibidos en la carrera de San Luis, se trató de un tiempo rico para el desarrollo de este saber, que empezó de modo muy

paulatino en la primera década del estudio, 1940, para desarrollarse de modo exponencial en la década de 1950 y principios del 60. Esto se da en una íntima relación entre la psicología y la educación, y la primera acaba teniendo más influencia sobre la segunda. La educación que ya venía de periodos anteriores siendo inundada por los discursos de la salud desde el campo médico, sigue en este momento siendo atravesada desde la psicología por una mirada clínica y de la salud/enfermedad. Al paso que, la influencia de la educación en la psicología es más en relación a las demandas que guían en cierta medida los intereses e investigaciones en el campo. Estas demandas llevan al desarrollo de investigaciones que obligan a los expertos de la psicología depararse con la realidad en sí, hecho que implica en la imperiosa necesidad de cuestionar el propio saber y obliga a una mirada más humanitaria. Esto queda evidente cuando se comparan los discursos emitidos desde los estudios puramente teóricos y de revisión bibliográfica con los estudios empíricos, los segundos suelen presentar más cuestionamientos, menos determinismos y cierta reflexión sobre lo establecido socialmente, se alejan, aunque muy paulatinamente, de los discursos extra-epistémicos. No se puede olvidar de mencionar que éstos procesos reflexivos, enmarcados en el contexto de la época de discusión sobre derechos, lleva a que fuera posible que en este estudio se pudiera encontrar la primera investigación local a abordar la cuestiones sobre la dignidad humana y los derechos de los sujetos investigados, un importante marco en los avances éticos de la investigación local.

Es importante señalar aún como emerge en este estudio con gran protagonismo figuras como Elena Ossola, Otilia C. Berasain de Montoya, Eva Mikusinski, Plácido Alberto Horas, Humberto Mario Lucero, Rodolfo Adrian

Montoya, Franco Murrat, entre otros en la producción académica. Aparte, algunos como Elena Ossola, Eva Mikusinski y Plácido Alberto Horas se destacan también en otras importantes actividades vinculadas con la psicología y la educación.

Finalmente, al haber extendido los estudios al análisis de la Revista publicada en 1972, es posible subrayar como los campos de interés investigativo cambian para próximo período. La personalidad gana más centralidad, y pasa a cooptar la mirada de los expertos, la motivación, la ansiedad y la emoción.

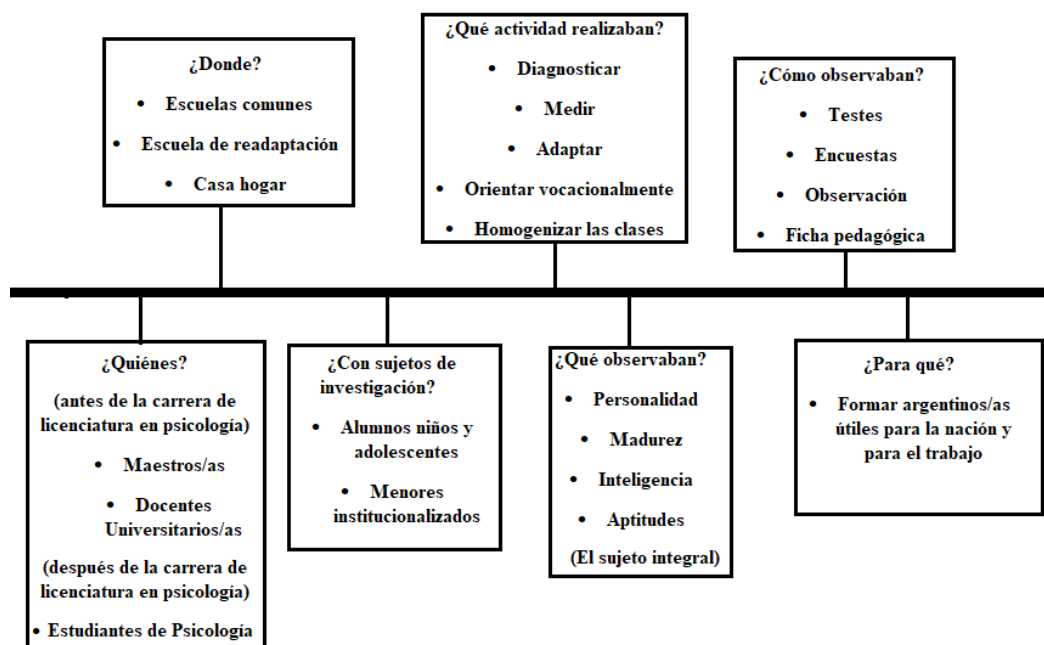
Como comentarios finales, es importante señalar algunas limitaciones y problemáticas particulares del presente estudio, principalmente es importante destacar el pobre presupuesto y el nulo personal exclusivo y formado con que cuentan los archivos y centros de documentación histórica. Hecho que hace con que la labor del investigador sea mucho más limitada y difícil de sistematizar, así como, la selección de las fuentes primarias queda limitada a lo que es posible encontrar siempre incurriendo en la posibilidad de alguna información importante no poder ser rescatada. De todos modos, cabe señalar que esto llevo a un extenso trabajo de limpieza, catalogación, digitalización y codificación de los documentos, que pasaron a componer el acervo digital del ACDHP, con más de 600 documentos digitalizados y codificados, un resultado complementario que se llegó por medio de este estudio. Otro punto es que, al tratarse de una investigación que, si bien trae algunos datos cuantitativos, es del orden del cualitativo, por lo que se intentó al máximo traer los análisis acompañados de tramos de las fuentes primarias representativos, pero no necesariamente fue posible transmitir la riqueza de los vastos documentos completos.

Finalmente, en lo que respecta a futuras líneas de investigación podemos señalar que sería de interés profundizar en las bibliografías de personalidades de los expertos y expertas de la época, aun poco explorados. Asimismo, sería interesante proseguir con esta misma investigación en los períodos anteriores, para poder pensar y repensar como realmente sería posible realizar un cada vez mejor trabajo interdisciplinar entre estas dos grandes ciencias, que son la Psicología y la Educación.

De modo muy general podemos señalar como puntos destacados encontrado en el estudio los señalados en la figura 50.

Figura 50

Mapa del período.



Nota: autoría propia.

Referencias

- Alaggia, L. E. (1958). *Programa de Examen de Anatomía y Fisiología de los Sistemas Nervioso y Endocrino*. San Luis, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Albornoz, G. A. (1952-1953). Consideraciones sobre una renovación de la educación pública en San Luis. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 125-148. doi:M.A.2b6
- Alliaud, A., & Duschatzky, L. (Eds.). (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez, J., & Esteban, R. (1999). Salud Mental y Cultura: Entrevista con Rafael Huertas. *Revista AEN*, 72, 655-668.
- Anónimo. (1951). Cronica y Varia. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 203-217. doi:M.A.2a14
- Anónimo. (1952-1953a). Cronica y varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 257-288. doi:M.A.2b17
- Anónimo. (1952-1953b). Tomo II Completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*. doi:M.A.2
- Anónimo. (1954a). Crónica y Varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 265-271. doi:M.A.2c13
- Anónimo. (1954b). Tomo III Completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*. doi:M.A.2c
- Anónimo. (1955-1956a). Cronica y Varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 299-339. doi:M.A.2d9
- Anónimo. (1955-1956b). Tomo IV completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*. doi:M.A.2d

- Anónimo. (1957-1958a). Crónica y Varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 296-317. doi:M.A.2e26
- Anónimo. (1957-1958b). Tomo V Completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*. doi:M.A.2e27
- Anónimo. (1958-1959). *Programas UNC/UNSL compilado*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Anónimo. (1959-1961a). Crónica y Varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 357-362. doi:M.A.2f13
- Anónimo. (1959-1961b). Tomo VI Completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*. doi:M.A.2f
- Anónimo. (1960-1961). *Programas UNC/UNSL compilado*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Anónimo. (1962-1965a). Crónica y Varia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*, 321-334. doi:M.A.2g8
- Anónimo. (1962-1965b). Tomo VII Completo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*. doi:M.A.2g
- Anónimo. (1972). *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología* (Vol. 1).
- Archivo Histórico del Gobierno de la Provincia de San Luis Argentina. (s/f). Foto
- Artieda, T. L., & Cañete, H. (2009). Escenas de lectura en los textos “peronistas”. 1946-1955. In C. Linares & P. Spregelburd (Eds.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes* (pp. 159-177). Luján: Imprenta de la Universidad de Luján.

- Ascolani, A. (2000, del 24 al 28 de septiembre). *La revolución libertadora: Educación y Ciudadanía restringida (Argentina 1955-1958)*. Paper presented at the 23^a reunión anual de ANPED, Caxambu, Brasil.
- Atencio, A. E. (1959). *Programa de Pedagogía*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Auderut, O. C. (2017). Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 93-134). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Auderut, O. C., Domeniconi, A., Samper, O., & Pereira, N. A. (2007). Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40. *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*, 12(49), 83-96.
- Auderut, O. C., Domeniconi, A. R., Samper, O. H., & Pereira, N. A. (2017). Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 159-178). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Aversa, M. M. (2008). La asistencia social a la infancia popular en las publicaciones oficiales peronistas (1946-1955). *Papeles de Trabajo*, 2(3), 1-17.
- Barnard, F. M. (1965). *Herder's social and political thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrancos, D. (2014). Participación política y luchas por el sufragio femenino en Argentina (1900-1947). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(1), 15-26.

- Barry, C. (2008). El Partido Peronista Femenino: la gestación política y legal. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, s/p.
- Benitez, S. M., & Abraham, C. (2017). Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios de 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.
- Benitez, S. M., & Parellada, C. A. (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). *Historia de la Psicología*, 38(2), 18-26.
- Béria, J. S., & Polanco, F. (2018). El mundo laboral femenino y la psicología: de la orientación vocacional a la asignación de trabajo de niñas y jóvenes institucionalizadas. *Interacciones*, 4(2), 93-104.
- Bertin, H. J., Lucero, F. T., De Piferrer, S., Morales de Barbenza, C., & Ruiz, M. T. (1955-1956). Análisis socio-cultural de un barrio puntano. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 268-284. doi:M.A.2d6
- Bevir, M. (1994). Objectivity in history. *History and Theory*, 9, 328-344.
- Bianchi, S. (1997). Catolicismo y peronismo. Iglesia Católica y Estado. *Trocajero*, 8-9, 351-367.
- Biernat, C., & Ramacciotti, K. (2008). La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). *História, Ciências, Saúde*, 15(2), 331-351.
- Binda, M. d. C., Silveira, R., & Krämer, C. (2010). Cecilia Grierson, la primera médica argentina. *Revista Argentina de Radiología*, 74(4), 361-365.

- Blanco, J. (2008). Isaiah Berlin y Quentin Skinner: dos visiones sobre la historia intelectual. *Politeia*, 31(41), s/p.
- Borón, A. (2008, 30 de mayo de 2008). *Teoría(s) de la dependencia*. Paper presented at the Conferencia del ciclo de Teorías de la dependencia, Buenos Aires.
- Briolotti, A. (2014, 25 a 28 de noviembre). *La "pediatria psicosomática" en la obra de Florencio escardó: hacia un enfoque bio-psico-social de las enfermedades infantiles (1951-1964)*. Paper presented at the VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires.
- Briolotti, A. (2016). Educando a los padres argentinos: un análisis a través de los manuales de puericultura de Araoz Alfaro y Garrahan. *Avances del Cesor*, 13(15), s/p.
- Briolotti, A., Talak, A. M., & Ramacciotti, K. (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)*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Brody, E. (2004). The World Federation for Mental Health: its origins and contemporary relevance to WHO and WPA policies. *World Psychiatry*, 3(1), 54-55.
- Brozek, J., & Massimi, M. (Eds.). (2002). *Curso de Introdução à Historiografia da Psicologia: Apontamentos para um Curso Breve – Parte Terceira* (Vol. 3): Memorandum.

- Bru, G. S. (2016). Sujetos, Conceptos y Modelos: reflexiones sobre las normativas jurídicas en el campo salud mental (Argentina). *Revista Inclusiones*, 4(1), 108-121.
- Bustamante, J. (2016). Una revisión de Historia local de la psicología: discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación. *Revista de Psicología Arequipa*, 25(1), 1-5.
- Calabresi, C. (2008). *El instituto de psicología experimental en la Universidad Nacional de Cuyo*. Paper presented at the XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Calabresi, C. (2009). *Primeras Cátedras De Psicología En La Universidad Nacional De Cuyo*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Calabresi, C., & Polanco, F. (2011). *El proyecto del plan de áreas como contexto de las carreras de psicología de Mendoza y San Luis en los años 1970*. Paper presented at the III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Calloni, S. (2017). *Presentación del libro Mujeres de Fuego*. Paper presented at the Seminario de formación histórica: “Las Revoluciones del Siglo XX, San Luis.
- Cammarota, A. (2010). El Ministerio de educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 63-92.
- Canale Canova, A. (1952-1953). La unidad mecánica en el método Montessori. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 216-224. doi:M.A.2b10
- Carbonell, C. (1993). *La historiografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carbonetti, A. (2007). Políticas estatales, medicina e iglesia frente a la epidemia de cólera de 1867-68 en Córdoba y Rosario. In A. Carbonetti (Ed.), *Historias de enfermedad en Córdoba desde la colonia hasta el siglo XX* (pp. 21-34). Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba.
- Cardoso, C. F. S., & Brignoli, A. H. P. (1984). *Los métodos de la Historia: Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.
- Carey, T., Dudgeon, P., Hammond, S., Hirvonen, T., Kyrios, M., Roufeil, L., & Smith, P. (2017). The Australian Psychological Society’s Apology to Aboriginal and Torres Strait Islander People. *Australian Psychologist*, 52, 261-267.
- Carli, S. (2005). Los unicos privilegiada son los niños. *Todo es Historia*, V(457), 58-65.

- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la Historia Reciente. *Educação em Revista*, 26(1), 351-382.
- Carpintero, H., & Peiró, J. (Eds.). (1981). *Psicología Contemporánea: Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplus.
- Castillo de Pantano, J. (1952-1953). Estudios caracterológicos sobre la adolescencia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 250-256. doi:M.A.2b16
- Castillo, F. A. (2014). Racismo, cultura y prensa: el diario Crónica durante la Revolución Libertadora, Jujuy, Argentina. *Revista Abra*, 34(48), 43-63.
- Castro-Gomez, S. (2003). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editora Pontificia Universidade Javeriana.
- Castro-Tejerina, J. (2016). Entre lo Universal y lo Local: La construcción del sujeto moderno como campo de tensión cultural para la Psicología Fundacional. In R. E. Mardones Barrera (Ed.), *Historia Local de la Psicología: Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 49-72). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás- RIL editores.
- Castronuovo, S. (2016). El rol de la Revolución Libertadora en el encarcelamiento de la militancia femenina peronista (1955-1958). *Revista de história del derecho*, 51, 49-71.
- Ciarlo, H. O. (1959-1961). Propositiones relativas a la enseñanza media Argentina. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 255-270. doi:M.A.2f7

- Cotrin, J. T. (2013). *Psicologia e Educação Especial: Perspectivas Históricas e Políticas*. Cuiabá: UFMT.
- Curiel, O. (2018). *Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial*. Paper presented at the VII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça do Instituto Federal de Brasília, Brasília, Brasil.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, C. (1954). Panorama Pedagógico Contemporáneo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 231-240. doi:M.A.2c10
- Dagfal, C. (1962-1965). Exploración empírica de las inclinaciones vocacionales de los estudiantes de Cuyo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*, 311-320. doi:M.A.2g7
- Dalma, J. C. (1959-1961). Densidad psicológica de la población y productividad. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 323-337. doi:M.A.2f11
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage.
- Dávila Balsera, P., & Naya Garmendia, L. M. (2006). La evolución de los Derechos de la Infancia: Una visión Internacional. *Encounters on Educación*, 7, 71-93.
- De Cambra Bassols, J. (1999, del 18 al 20 de febrero de 1999). *Desarrollo y Subdesarrollo del concepto de desarrollo: elementos para una reconceptualización*. Paper presented at the Congreso Análisis de Diez años de Desarrollo Humano, Bilbao.

- De Mahieu, J. M. (1951). Esquema para una sociología de la educación. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 51-71. doi:M.A.2a3
- De Pantano, J. C. (1959-1961). Estudio caracterológico de adolescentes puntanos. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 271-282. doi:M.A.2f8
- De Silvestri, L. (1961). *Programa de Biotipología y caracteriología*. San Luis, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Di Liscia, M. H., & Rodríguez, A. M. (2004). El cuerpo de la mujer en el marco del Estado de Bienestar en la Argentina. La legislación Peronista (1946-1955). *Boletín americanista, 54*, 63-85.
- Di Sisto, R. T. (1952-1953). El concepto de pedagogía según Santo Tomás. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 234-241. doi:M.A.2b14
- Diamant, A. (2009). Berta Braslavsky y el Instituto argentino de reeducación. La reposición de una información casi perdida. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina, 2*, 245-252.
- Diel, P. (1951). La causa de la deformación psíquica en el niño. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 155-162. doi:M.A.2a8
- Domeniconi, A. R. (2017). Exigencias y expectativas de las prácticas de enseñanza en la formación de los maestros normales. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 271-296). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Domeniconi, A. R., Ibaceta, D. L., & Auderut, O. C. (2017). Experiencias de formación en espacios culturales, San Luis 1946-1955. In A. R. Domeniconi

- & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 135-158). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Dos Santos, T. (1998). A teoria da dependência: um balanço histórico e teórico. In F. L. Segre (Ed.), *Los retos de la globalización: ensayos en homenaje a Theotonio dos Santos*. Caracas: UNESCO.
- Duran-Cousin, E. (2002). *Comunismo principio y fin de un sueño*. Ecuador: Abyayala.
- Dussel, E. (2008). Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, 9, 153-197.
- Febvre, L. (1974). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Guizzetti, G. (1957-1958). Crisis Cultural e Integración del Educando en la Comunidad. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 267-272. doi:M.A.2e6
- Ferrari, F. J. (2013). Virgilio Ducceschi y el primer laboratorio de psicología experimental en Córdoba, Argentina (1907). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 779-805.
- Fierro, C. (2018). Superando la duda crónica: Historia de la Psicología y formación de psicólogos argentinos en el contexto de la psicología latinoamericana. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 265-332.
- Fierro, C., & Di Domenico, M. C. (2016). Pluralismo crítico: historia de la ciencia en debates sobre formación en psicología. *Quadernos de Psicologia*, 18(2), 27-57.
- Flores, H. (1952-1953a). Educación y justicialismo. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 11-36. doi:M.A.2b1

- Flores, H. (1952-1953b). Reflexiones críticas en torno a algunos aspectos del pensamiento pedagógico de John Dewey. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 149-173. doi:M.A.2b7
- Fourcade, H. A. (1972). El Problema de Fines y Objetivos en el Programa Educativo Nacional. *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología, 1*, 71-86. doi:M.A.2h4
- Galak, E. (2015). A educação física busca o aperfeiçoamento da raça?: políticas públicas, saúde, eugenia e educação dos corpos. In I. M. Gomes, A. B. Fraga, & Y. M. de Carvalho (Eds.), *Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Rede UNIDA.
- Galak, E., & Orbuch, I. P. (2016). Forjando cuerpos fuertes, sanos y peronistas: Los héroes deportivos de Avellaneda durante el primer peronismo (1946-1955). *Cartografías del Sur, 4*, 180-195.
- Galasso, N. (2000). *Seamos libres, que lo demás no importa nada*. Buenos Aires: Colihue.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(3), 641-652.
- Gallegos, M. (2006). *La emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas*. . Paper presented at the XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. , Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Gallegos, M. (2016). Historia de la psicología y formación en psicología en América Latina: convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 319-335.
- Gallegos, M., & Berra, M. P. (2012). *Un contrapunto entre la formación académica de psicólogos y las últimas recomendaciones en educación superior en América Latina*. Paper presented at the IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gatica de Motiveros, M. D. (1951). La relación trabajo y educación en la pedagogía occidental. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 72-100. doi:M.A.2a5
- Gennari, E. (2003). Um breve passeio pela História da Educação. *Revista espaço acadêmico*, 29, s.p.
- Gez, B. (2009). Notas sobre la educación especial en Buenos Aires. El caso de la debilidad mental. In J. C. Stagnaro & N. A. Conti (Eds.), *Temas, de Historia de la Psiquiatría Argentina*. Buenos Aires: Polemos.
- Goebel, M. (2004). La prensa peronista como medio de difusión del revisionismo histórico bajo la revolución libertadora. *Prohistoria*, VIII(8), 251-265.
- Gómez, D. F. (2004). *Cambios y continuidades en la llamada protección a la infancia durante el peronismo histórico*. Paper presented at the VI Jornadas de Sociología. , Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Gonzalez Alvilá, M. (2002). Aspectos Éticos De La Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación, 29*, 85-103.
- Gonzalez, M. E. (2015). La formación universitaria e los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 20*(1), 26-35.
- Gotthelf, R. (1969a). Historia de la Psicología en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología, 1*(1), 13-33.
- Gotthelf, R. (1969b). Historia de la Psicología en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología, 1*(2/3), 183-198.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado, 31*(1), 25-49.
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Santa Cruz de La Palma, 9*(2), s/p.
- Günter Ibach, H., Auderut, O. C., Domeniconi, A. R., Ibaceta, D. L., Orellano, A. I., Pereira, N. A., & Samper, O. H. (2017). Escenario político y educativo nacional entre 1930-1955. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 27-56). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Guyo, E. V., & Riveros, S. (2010). Etapa I - Emergencia de los estudios universitarios en San Luis (1939-1972). In B. E. Pedranzani (Ed.), *La Universidad Nacional de San Luis en contexto, su historia y su presente* (pp. 47-61). San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.

- Harris, B. (1997). Repoliticizing the History of Psychology. In D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical Psychology. An Introduction* (pp. 21-35). London: Sage Publications.
- Harris, B. (1999). Repoliticizing the History of Psychology. In D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical Psychology. An Introduction* (pp. 21-35). London: Sage Publications.
- Hill Collins, P. (1998). La política del pensamiento feminista negro In M. Navarro & C. R. Stimpson (Eds.), *¿Qué son los estudios de Mujeres?* (pp. 253-312). Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Hill, M. R. (1993). *Archival strategies and techniques*. . Newbury Park – London – New Delhi: Sage.
- Hobsbawm, E. J. (1997/1998). ¿Ha progresado la historia? (Título original: Has history made progress). In E. J. Hobsbawm (Ed.), *Sobre la historia (J. Beltrán & J. Ruiz, Trads.; Título original: On history)* (pp. 70-83). Barcelona, España: Crítica.
- Horas, P. A. (1951). La adolescencia y la profesión. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 127-146. doi:M.A.2a6
- Horas, P. A. (1954a). Ámbito y problemática de la psicopedagogía. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 241-254. doi:M.A.2c11
- Horas, P. A. (1954b). La orientación psicoanalítica en educación. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 254-262. doi:M.A.2c12
- Horas, P. A. (1957-1958). Ubicación de Juan Luis Vives en la Historia de la Psicología. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 259-266. doi:M.A.2e5

- Horas, P. A. (1958). *Programa de Examen de Psicología I*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Horas, P. A. (1959). *Programa de Examen de Psicología Educacional*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Horas, P. A. (1959-1961). La enseñanza de la psicología en la Universidad Argentina y otros comentarios. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 329-354. doi:M.A.2f12
- Horas, P. A. (1960-1961). *Programa de Teoria y Practica de la Orientación Vocacional I y II*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Horas, P. A. (1972). Salud Mental y Educación Sexual. *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología, 1*, 121- 131. doi:M.A.2h8
- Horas, P. A., & Mikusinski, E. (1961). *Programa de Examen de Psicología I*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Horas, P. A., & Nieto Quero, M. d. R. (1951). Investigación provisoria sobre el nivel mental de los escolares puntanos. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 41-50. doi:M.A.2a2
- Kaiser Lenoir, R. (1955-1956). Función de la Educación Estética. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 206-268. doi:M.A.2d5
- Klappenbach, H. (1995a). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 40*(3), 237-243.
- Klappenbach, H. (1995b). Los inicios de la Universidad de San Luis: 1940- 1958. In U. N. d. S. Luis (Ed.), *Crónicas de la vida universitaria en San Luis* (pp. 71- 150). San Luis: Editorial Universitaria San Luis.

- Klappenbach, H. (1995c). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(1/2), 97-110.
- Klappenbach, H. (1995d). Psicología y campo médico. Argentina: años 30. *Cuadernos Argentinos de Historia de la psicología*, 1(1/2), 159-226.
- Klappenbach, H. (1999). *La psicología en Argentina: 1940-1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Klappenbach, H. (2000). La historia de la historiografía de la psicología. In J. Ríos, R. Ruiz, J. Stagnaro, & P. Weissmann (Eds.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2002). Historiadores externos e internos. La finalidad de la historia de la psicología. *Actualidad Psicológica*, 27(294), 5-8.
- Klappenbach, H. (2006a). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2006b). Construcción de tradiciones historiográficas en Psicología y Psicoanálisis. *Psicología em Estudo*, 11(1), 3-17.
- Klappenbach, H. (2011). Historias locales de la psicología: Plácido Horas y las primeras investigaciones en psicología en San Luis, Argentina. *Memorandum*, 21, 62-74.
- Klappenbach, H. (2013). Aportes de la Historia de la Psicología a la Integración y Diversidad en Psicología. In J. C. A. y J. B. Porto (Ed.), *Conferências do XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia* (pp. 83-97). Brasília: SBPOT.

- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *PSYKHE*, 23(1), 1-12.
- Klappenbach, H. (2016). Enfoques Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Histórica de las Psicologías locales y Nativas. In R. E. Mardones Barrera (Ed.), *Historia Local de la Psicología: Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 97-124). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás- RIL editores.
- Klappenbach, H. (2018a). Cambios en los Primeros Perfiles de Formación en el Campo de la Psicología en Argentina. Desde la Planificación Estatal a una Profesión Liberal. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 18-27.
- Klappenbach, H. (2018b). Intercâmbios internacionais na história da IUPsyS. O programa de investigação transcultural no contexto da Guerra Fria. In A. M. Jacó-Vilela & D. d. M. Oliveira (Eds.), *Clio-Psyché: discursos e práticas na história da psicologia* (pp. 51-69). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Kloppenburger, E. (1952-1953). El dibujo infantil como campo de interés para la investigación psicopedagógica. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 216-224. doi:M.A.2b11
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Leibovich de Duarte, A. (2000). La Dimensión Ética en la Investigación Psicológica. *Investigaciones en Psicología*, 5(1), 41-61.
- Leonardi, Y. A. (2014). Formaciones teatrales de intervención política en el mundo de la infancia durante el primer peronismo. *Revista de Historia y Teoría del Arte*, 2, 49-66.

- Lescano, A., & Talak, A. M. (2019). Concepciones psicológicas acerca de la diferencia entre sexos en la psicología pre- profesional (1925- 1955): psicotecnia, orientación profesional e inserción laboral de la mujer en la argentina. *Investigación Joven*, 6, 224.
- Lionetti, L., & Míguez, D. (2010). Aproximaciones iniciales a la infancia. In L. Lionetti & D. Míguez (Eds.), *Las infancias en la historia argentina: Intesecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* (pp. 09-32).
- Lolas Stepke, F. (2004). Investigación que involucra sujetos Humanos: Dimensiones técnicas y éticas. *Acta Bioethica*, X(1), 11-16.
- López, I. A. (2015). «Argentinizar» la democracia, defender las instituciones. Notas sobre algunos proyectos legislativos del presidente Roberto M. Ortiz *Boletín Americanista*, 1(70), 169-189.
- López, I. A. (2016). Un presidente enfermo y una comisión investigadora prerrogativa senatoriales y el caso de inhabilidad presidencial durante la administración de Roberto M. Ortiz. *Revista de Historia del Derecho*, 52, 101-130.
- Lucero, H. M. (1951). La obra de Otto Willmann y su teoría de la formación humana. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 163-169. doi:M.A.2a9
- Lucero, H. M. (1955-1956a). El Desarrollo del Juicio Moral en el Niño. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 147-188. doi:M.A.2d2

- Lucero, H. M. (1955-1956b). Proyección Filosófica y moral de la orientación profesional. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 285-290. doi:M.A.2d7
- Lucero, H. M. (1957-1958a). El Problema de la Formación ética en la Didáctica Asistencial. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 197-207. doi:M.A.2e19
- Lucero, H. M. (1957-1958b). Sobre las Teorías del Aprendizaje. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 273-277. doi:M.A.2e7
- Lucero, H. M. (1959-1961). Epistemología de la didáctica. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 69-100. doi:M.A.2f2
- Lucero, H. M. (1962-1965). Perspectivas éticas de la higiene mental. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*, 293-310. doi:M.A.2g6
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. In W. Mignolo (Ed.), *Género y Descolonialidad* (pp. 13-42). Buenos Aires: Del signo.
- Makler, C. A. (2008, 23 al 26 de septiembre). *Las organizaciones gremiales agropecuarias durante el peronismo y la "Revolución Libertadora": respuestas y desafíos en tiempos de cambio (1946- 1958)*. Paper presented at the XXI Jornadas de Historia Económica, Buenos Aires.
- Mannheim, K. (1987 [1941]). *Ideología y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Manzano, V. (2009). Las batallas de los “laicos”: movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre - octubre de 1958. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, 3(31), 123-150.
- Mardones Barrera, R. E. (2016). Discusiones epistémicas sobre la dimensión local en las Ciencias Sociales. Perspectivas para la Historización de la Psicología en América Latina. In R. E. Mardones Barrera (Ed.), *Historia Local de la Psicología: Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 29-48). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás-RIL editores.
- Mazuelas Teran, P. (1959-1961). La formación del personal en la empresa moderna. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 101-176. doi:M.A.2f3
- Mazuelas Teran, P. (1961). *Programa de psicología educacional*. San Luis, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Mazuelas Teran, P. (1972). Variables Diferenciales del Rorschach para Explorar la Actividad Escolar. *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, 1, 47-69. doi:M.A.2h3
- Mejia Navarrete, J. (2011). Ética de la responsabilidad en los tiempos contemporáneos: consideraciones centrales. *Paradigmas*, 3(1), 33-48.
- Mello, S. (2004). “Escola de Vygotsky”, Introdução à Psicologia da Educação. In K. Carrara (Ed.), *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens* (pp. 135-155). São Paulo: Avercamp.

- Menéndez, N. (1997). Reseña histórica de la Escuela Normal de Maestras “Paula Domínguez de Bazán”. *Boletín de la Junta de Historia de San Luis*, 14/15, 57-64.
- Migliozzi, M. T. (2002). *Paula Domínguez de Bazán. Su vida y su obra*. San Luis, Argentina.
- Mignolo, W. (2002). *Historias Locales/Diseños Globales*: Akal.
- Míguez, M. C. (2011). La relación entre la política económica interna y la política exterior en el proyecto desarrollista argentino 1958-1962. *Historia y problemas del siglo XX*, 2(2), 53-78.
- Mikusinki, E. (1972). La ley de Yerkes- Dodson en una tarea psicomotora conflictual. *Revista de la Facultad de Pedagogía y Psicología*, 1, 27-46. doi:M.A.2h2
- Mikusinski, E. B. (1952-1953). Los test en la psicología pedagógica. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 241-249. doi:M.A.2b15
- Mikusinski, E. B. (1959-1961). Visión Panorámica de estudios recientes sobre teorías de la personalidad. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 305-322. doi:M.A.2f10
- Ministerio de Salud. (2011). *Resolucion1480/2011. Guía para Investigaciones con Seres Humanos*. Argentina Retrieved from <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/187206/norma.htm>.
- Molinari, V. (2016). La clasificación de niños a partir de la medición de inteligencia y las intervenciones médico-pedagógicas en el Instituto Psiquiátrico de Rosario (1929-1944). *Revista de Historia de la Psicología*, 37(4), 12–18.

- Molinari, V., Talak, A. M., & Castorina, J. A. (2019). *Historia de las concepciones de inteligencia en la Argentina (1900 –1946)*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mondragón Barrios, L. (2007). Etica de la Investigación Psicosocial. *Salud Mental*, 30(6), 25-31.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montoya, O. (1954). Las ciencias del Hombre y la Pedagogía. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 177-194. doi:M.A.2c7
- Montoya, O. (1958). *Programa de Examen de Pedagogía*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Montoya, O. (1961). *Programa de Educación y Pedagogía Contemporanea*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Montoya, O., & Montoya, R. (1955-1956). Psicopedagogía de la Aritmética en el Ciclo Primario. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 7-145. doi:M.A.2d1
- Montoya, O., & Sosa de Arias, D. (1962-1965). La lectura silenciosa y las pruebas de lectura silenciosa. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*, 185-240. doi:M.A.2g3
- Montoya, R. (1951). Examen de los nuevos planes de educación primaria. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 9-40. doi:M.A.2a1
- Montoya, R. (1957-1958). Política Educacional Comparada: Francia, URSS y Estados Unidos. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 151-197. doi:M.A.2e1

- Morales de Barbenza, C. (1962-1965). La personalidad de adolescentes bajo protección. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VII*, 9-85. doi:M.A.2g1
- Municipalidad de San Luis. (s/f). *Breve reseña de la Ciudad de San Luis*. Argentina Retrieved from <https://www.ciudaddesanluis.gov.ar/?q=La%20Ciudad>.
- Muñoz, E. (2008). Dinámica y Dimensiones de la Ética en la Investigación Científica y Técnica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV(730)*, 197-206.
- Muñoz, M. (2007, 9, 10 y 11 de Agosto de 2007). *Breve recorrido institucional y académico de la psicología en San Luis entre los años 1946- 1976*. Paper presented at the XIV Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Muñoz, M., Klappenbach, H., & Piñeda, M. A. (2013). Plácido Horas y el desarrollo de la psicología en San Luis. Docencia, investigación y función pública. In R. A. Noir (Ed.), *El Bicentenario en la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 37-50). San Luis: Mac Graph.
- Nieto Quero, M. d. R. (1951). Dos enfoques de la psicología de la adolescencia. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 181-186. doi:M.A.2a11
- Nieto Quero, M. d. R. (1952-1953). Psicología y pedagogía. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 229-234. doi:M.A.2b13
- Orbuch, I. P. (2017). *El deporte como estrategia de posicionamiento regional durante el peronismo*. Paper presented at the 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Buenos Aires.

- Orellano, A. I. (2017). Primeras maestras de la Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán en la trama narrativa de la Revista Cultural. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 177-196). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Ortiz, T. (2016). La FDCS en los años finales del primer peronismo. In T. Ortiz (Ed.), *Hombres e ideas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Ossola, E. (1954a). *El Psicodiagnóstico Miokinetico de Mira y Lopez y el Psicodiagnostico de Rorschach aplicado a 24 niños y adolescentes con problemas de conducta*". San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Caja Ossola, Legajo E. O., ff. 25.
- Ossola, E. (1954b). *El Psicodiagnostico Miokinezico de Mira y Lopez y el Psicodignostico de Rorschach Aplicado a 24 niños y adolescentes con problemas de cuncta*. Paper presented at the Congreso Argentina de Psicología, Tucuman.
- Ossola, E. (1954c). Importancia de las revistas como lectura infantil. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo III*, 194-216. doi:M.A.2c8
- Ossola, E. (1957-1958). Estructura y Experiencia en la Escuela de Readaptación de San Luis. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo V*, 241-258. doi:M.A.2e4
- Ossola, E. (1958). *Programa de Examen de Psicología del niño y del adolescente*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

- Ossola, E. (1959). *Programa de Examen de Psicología del niño y del adolescente*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Ossola, E. (1959-1961). El dibujo con expresión infantil. *Anales Del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, Tomo VI*, 177-209. doi:M.A.2f4
- Ossola, E., & Horas, P. A. (1952-1953). Caracterización Psicología Provisoria de un Grupo de Adolescentes. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 89-109. doi:M.A.2b4
- Ossola, E., & Horas, P. A. (1955). *Personalidad de los Menores Delincuentes en San Luis*. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Caja Ossola, Legajo E. O., ff. 148.
- Ossola, E., & Horas, P. A. (1955-1956). Dos estudios sobre delincuencia Infanto-Juvenil. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 237-260. doi:M.A.2d4
- Otero, H. (2006). *Estadística y Nación: Una Historia Conceptual del pensamiento Censal de la Argentina Moderna 1869-1914*. Argentina: Prometeo Libros.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca, S. A.: Madrid.
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología, 4(7)*, 11-46.
- Pantano, R. D. (1952-1953). La Pedagogía: Ciencia Teórica y Práctica. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 111-124. doi:M.A.2b5

- Papini, M. R., & Mustaca, A. E. (1979). La Psicología Experimental Argentina entre 1956 y 1978. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(003), 349-361.
- Parilla Latas, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pedranzani, B. E. (2010). *La Universidad Nacional de San Luis en Contexto, su Historia y su Presente*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Pelegriñelli, D. (2010). *Diccionario de Juguetes Argentinos, Infancia, Industria y Educación 1880-1965*. Buenos Aires: El Juguete Ilustrado.
- Pereira, N. A. (2017). Las Escuelas Normales Regionales cambios y transformaciones. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 239-269). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Perino, L. (1961a). *Programa de Didáctica Asistencial y diferencial*. San Luis, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Perino, L. (1961b). *Programa de Didáctica General y Especial*. San Luis, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Petitti, E. M. (2014). La educación primaria en tiempos de la “Revolución Libertadora”: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Quinto Sol Revista de Historia*, 18(1), s/p.
- Pichel, V. (1993). *Evita íntima*. Planeta Argentina: Buenos Aires.
- Piñeda, M. A. (2003). La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 – 1966. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 79-102.

- Piñeda, M. A. (2006). Psicología Experimental Francesa y Cultura Científica en los Inicios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, Argentina). *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), s/p.
- Piñeda, M. A. (2009). Orientaciones de la Investigación en Psicología: San Luis, Argentina, 1958 - 1982. *Informes Psicológicos*, 11(12), 13-32.
- Piñeda, M. A. (2010). Inicios de la Psicología como Ciencia del Comportamiento en San Luis (Argentina). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 1-11
- Piñeda, M. A. (2018). Eva Borwowska de Mikusinski, H. J. Eysenck y los estudios científicos de la personalidad en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3), 1020-1041.
- Piñeda, M. A., & Jacó-Vilela, M. A. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2015-2033.
- Piñeda, M. A., Klappenbach, H., González, E., Calabresi, C., Muñoz, M., Polanco, F., . . . Mariñelarena-Dondena, L. (2013). Historia de la Psicología en San Luis: 1940 – 2010. In R. A. Noir (Ed.), *El Bicentenario en la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 51-82). San Luis: Mac Graph.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (2016a). Estudios experimentales de la percepción desde la profesionalización de la Psicología en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 295-316.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (2016b). Los estudios experimentales de la percepción a mediados del siglo XX. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 295-316.

- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (2016c). S. S. Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42(2), 153-178.
- Pittelli, C., & Somoza Rodríguez, M. (2009). Creencia Religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado. *Historia Caribe*, V(15), 11-29.
- Polanco, F. (2016). *Impacto y evolución del conductismo en la Revista Interamericana de Psicología. Un análisis sociobibliométrico (1969-2008)*. (Doctoral), Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Polanco, F., & Béria, J. S. (2017). *Circulación y distribución del Conocimiento. Estudios sobre la Psicología*. Paper presented at the II Jornada de Trabajo en Historia del Campo “Psi”, Facultad de Psicología con el apoyo de la Secretaria de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. .
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). Entrevista con Hugo Klappenbach: La originalidad de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de San Luis. *Psiencia*, 1(2), 24-28.
- Polanco, F., & Fierro, C. (2015). Recepción de la Sociología del conocimiento y de la Ciencia en la Historia de la Psicología. *Revista de Psicología Arequipa*, 5(1), 13-35.
- Puiggros, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina: desde la Conquista Hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Puiggros, A. (2003). *Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

- Rein, M., & Rein, R. (1996). Populismo y educación: el caso peronista. *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación*, 8, 50-57.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial:fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Samava impresores.
- Ribeiro, A. P. (2015). La recepción de la obra de la escuela de Ginebra en la UNLP (1958-1985): El caso de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología. In A. Viguera (Ed.), *Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata (1946-1990)*. Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Richaud, M. C. (2007). La ética en la Investigación psicológica. *Enfoques XIX*, 1(2), 5-18.
- Rigau, Y. (1951). Estudios sobre psicopatología y psicoterapia infantil. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 169-180. doi:M.A.2a10
- Rigau, Y. (1952-1953). Cristianismo y psicología individual. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo II*, 203-211. doi:M.A.2b9
- Rivero, M. D., & Carbonetti, A. (2015). La “gripe española” en perspectiva médica: los brotes de 1918-1919 en la escena científica argentina. *Artículos de Investigación en Estudios Sociales de la Salud*, 14(2), 281-293.
- Rodriguez, J. M. (2016). *Apuntes para recuperar una historia de la discapacidad en Argentina: normalización, unificación de criterios y vuelta al déficit en las políticas sociales*. Paper presented at the XII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, Buenos Aires.
- Rodriguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, XII(30), 179-210.

- Roitenburd, S., & Abratte, J. P. (1994). *Historia de la Educación en la Argentina: Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Rojas Breu, G. (2009). La educación de los niños anormales a principios del siglo XX. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, 2, 182-214.
- Rollet, C. (2001). La santé et la protection de l'enfant vues à travers les Congrès internationaux (1880-1920). *Dans Annales de démographie historique*, 1 (101), 97-116.
- Romero, J. L. (1997). *Breve historia de la Argentina*. Argentina: pigpen (v1.0).
- Romito, C., & Fittipaldi, O. (1951). Aplicación del test ABC de Filho en escuelas primarias de San Juan y Olavarría. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 149-154. doi:M.A.2a7
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Roseli, N. D. (2016). La psicología de la educación em Argentina. Raices, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 8(1), 127-132.
- Ruffini, M. (2012). Un orden intitucional para las nuevas provincias argentinas en tiempos de la "Revolución Libertadora". Democracia y ciudadanía en los debates de la convención constituyente en Río Negro (1957). *Revista Historia Caribe, VII*, 77-100.
- Salas, G. (2016). Historiografía, Epistemología y enunciados sobre Historia de la Psicología con consideraciones sobre lo local. In R. E. Mardones Barrera (Ed.), *Historia Local de la Psicología: Discusiones teóricas, metodológicas*

- y experiencias de investigación* (pp. 73-96). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás- RIL editores.
- Samper, O. H. (2015). La formación del Peronismo en San Luis. La dirigencia política tradicional y la intervención federal de 1943-1946. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 7/8 (7/8), 215-238.
- Samper, O. H. (2017). Las representaciones del pasado de la provincia de San Luis en la historiografía de la Revista Ideas y la ideología nacionalista. In A. R. Domeniconi & O. C. Auderut (Eds.), *Tejiendo historias del magisterio San Luis 1930-1955* (pp. 197-215). Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- San Luis Todo. (s/f). *Capítulo V: Bajo la autoridad de Sobremonte*. Retrieved from <http://www.sanluistodo.com.ar/noticia.php?id=87>.
- Sanz Ferramola, R. (1997). Seis problemas en Historia de la Psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la psicología*, 3(1/2), 99-112.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Savio, K. (2016). Acerca de los inicios de la divulgación del Psicoanálisis en Argentina: un análisis de escuela para padres. *Literatura y lingüística*, 33, 95-128.
- Scherman, P. (2014). Inicios de la psicología en Córdoba: la enseñanza en el Instituto de Filosofía. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2069-2077.
- Serur, M. (1951). Inquietud por el problema de la pedagogía para anormales. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo I*, 186-192.
doi:M.A.2a12
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión Universitaria Universidad de la República.

- Sowter, L. (2016). Productividad o dignificación, dilemas de la Argentina peronista en la subcomisión para el Equilibrio de Precios y Salarios de 1952. *H-industri@*, 10(19), 50-70.
- Spinelli, M. E. (2005). La “revolución libertadora”. Una ilusión antiperonista. *Prohistoria*, 9, 185-189.
- Storni, A. (1916). *La inquietud del rosa*. Buenos Aires: L.E.N.A.
- Talak, A. M. (2000, 24 y 25 de agosto). *La psicología evolutiva en los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*. Paper presented at the VII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Talak, A. M. (2002). La causalidad psíquica en los orígenes de la psicología moderna. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 8, 364-371.
- Talak, A. M. (2003). *La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología*. Paper presented at the XI Anuario de Investigaciones.
- Talak, A. M. (2004). *Raza y nación en la Psicología Argentina*. Paper presented at the XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en Argentina (1900-1940). In M. Miranda & G. Vallejo (Eds.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Talak, A. M. (2006). *Psicología, criminología y degeneración en Argentina*. Paper presented at the XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Talak, A. M. (2007a). Delito pasional, representaciones sociales e ideología científica *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 13, 514-521.
- Talak, A. M. (2007b). *La invención de la ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896 – 1919)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Talak, A. M. (2008). *Psicología y educación: el conocimiento psicológico del niño en el campo educativo argentino (1900-1930)*. Paper presented at the XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Talak, A. M. (2009). Historia y epistemología de la psicología: razones de un encuentro necesario *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 15, 477-482.
- Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la cultura científica argentina, 1900-1930. In G. Vallejo & M. Miranda (Eds.), *Derivas de Darwin. Cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Talak, A. M. (2014). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). In F. A. M. y. A. M. T. L. N. García (Ed.), *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Talak, A. M. (2015). *Los valores políticos en psicología como problema epistémico*. Paper presented at the XVII Congreso Nacional De Filosofía, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Talak, A. M. (2016). La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920) conocimientos, tecnologías y valores. *Revista Historia de la Psicología*, 37(1), 16-22.
- Talak, A. M. (2018). Política e subjetividade nas relações entre psicologia, educação e medicina na Argentina no princípio do século XX. *Ayvu, Rev. Psicol.*, 4(2), 52-76.
- Talak, A. M. (2019). Conhecimento e Política na História da Psicologia: a injustiça epistêmica como categoria meta-histórica. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Psicologia*, 2(3), 44-52.
- Talak, A. M. (s/f). *Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940*. Argentina.
- Talak, A. M., Chayo, Y., Macchioli, F. A., Del Cueto, J. D., Garcia, L. N., & Sánchez, M. V. (2008). La psicologización de la sexualidad en Argentina (1900-1970). *Anuario de Investigaciones*, XV, 169-177.
- Talak, A. M., Scholten, H., Macchioli, F. A., Del Cueto, J. D., & Chayo, T. Y. (2005). Novedad y relevancia en la historia del conocimiento psicológico. *Anuario de Investigaciones*, XII, 305-313.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Tello Cornejo, E. (2003). *Historia de Villa Mercedes*. Argentina: San Luis.
- Torres, G. (2014). Igreja católica, educação y laicidad en la Historia Argentina. *História da Educação*, 18(44), 165-185.

- Tortosa, F., Calatayud, C., & Redondo, M. (1991). La historia de la psicología en España. Del amateurismo a la profesionalización. *Revista de Historia de la Psicología*, 12(2), 157-174.
- Universidad Nacional de Cuyo. (1958a). *Ordenanza 25/58*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Universidad Nacional de Cuyo. (1958b). *Ordenanza 33/58*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Vázquez Ferrero, S. (2016). *Cursos iniciales de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis bibliométrico*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vecchiarelli, M. S. (2009). *Las teorías constructivistas en la formación del psicólogo cognitivo en San Luis*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vera, M. A. (2019). *Feminismos contemporáneos. Entrevista a Daniela Catrileo: Rangitūlewü Kolectivo Mapuche Feminista* [video]. Santiago de Chile: UAbierta.
- Vicente, M. P. (2019). El periódico católico de Pie. Iglesia, educación y peronismo durante la Revolución Libertadora. *Question*, 1(63), 1-18.

- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la psicología: historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Villalta, C. (2003). Entre la ilegitimidad y el abandono: la primera ley de adopción de niños. *Cuadernos del Sur Historia*, 32, 27-48.
- Villarreal, B. (1955-1956). Las Diversiones de los Adolescentes. *Anales Del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV*, 189-234. doi:M.A.2d3
- Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Paper presented at the IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Volta, A. (2005). Janusz Korczak: un precursore della pediatria all'inizio del '900. *Quaderni*, 12(3), 103-105.
- Vygotsky, L. (2010). Cuarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia-USP*, 21(4), 681-701.
- Zapiola, M. C. (2010). La ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? In L. Lionetti & D. Míguez (Eds.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* (pp. 117-132). Buenos Aires: Prohistoria.
- Zeitlin, J. (2000). Introduction: Americanization and its Limits: Reworking US Technology and Management in Post-War Europe and Japan. . In J. Z. G. Herrigel (Ed.), *Americanization and Its Limits. Reworking US Technology*

and Management in Post-War Europe and Japan ((pp. 1-50). Oxford:
Oxford University Press.

Zimmermann, B. (1987). El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción. In J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 39-58). Madrid: Arco/Libros S.A.

La Colección: **Tesis doctorales en Psicología calificadas sobresalientes** de la Universidad Nacional de San Luis, Coordinada por la Doctora Alejandra Taborda, busca acercar a la comunidad académica en general y a la del campo psicológico en particular, la producción destacada en el Doctorado en Psicología que ha sido evaluada con la máxima calificación que dicha institución otorga.

En esta entrega, nos encontramos con la Tesis Doctoral de Josiane Suelí Béria que a partir de una investigación historiográfica rescata las articulaciones y los aportes dialécticos entre la Psicología y la Educación. Es una Historia Local de la Psicología, teniendo como recorte la ciudad de San Luis Capital entre 1941 y 1962.

De los hallazgos encontrados cabe destacar, que el contexto macro donde el mundo pasó del período de la Segunda Guerra Mundial hacia al período de posguerra y principio de la Guerra Fría. Las atrocidades vistas por el occidente llevaron a innúmeros debates emblemáticos sobre los derechos humanos, los derechos de la infancia, los derechos de las personas denominadas discapacitadas, entre otros, que se presentan reflejados en este estudio. Las más diversas ideologías dan batallas sobre los discursos de la feminidad, la niñez, la familia y el espacio laboral. Discursos que buscaban definir la niñez, lo femenino y a quien pertenece cada espacio y labor. Se intentó crear por medio de modelos de conducta una especie de identidad nacional argentina. La concepción de persona giraba, básicamente, en torno del ser ciudadano y productivo. En un contexto social en el cual la infancia adquirió mayor protección estatal, desde la mirada hacia al niño como un futuro adulto, cuyo objetivo estaba en moralizar, higienizar y preparar para el mundo laboral, respondiendo a la centralidad que a lo largo del período adquirió el universo del trabajo. Fue posible observar como esto influyó enormemente en el desarrollo tanto de la educación como de la psicología, contribuyendo incluso en la creación de la carrera de Psicología en San Luis en 1958. Ya para el final del período se observa como los campos de interés investigativo cambian, y la personalidad gana más centralidad.



Facultad de
psicología



Universidad
de San Luis



nueva editorial
universitaria