

Psicología, género y alfabetización en *El Monitor de la Educación Común* (1900-1930)**Valores no epistémicos en las diferencias psicológicas entre niños y niñas***Natalia Frers*¹*Aimé Lescano*²**Resumen**

Este artículo analiza los aportes de la psicología a la alfabetización, especialmente indaga la presencia de valores no epistémicos ligados a las diferencias psicológicas entre niños y niñas. Para ello, realiza un abordaje cualitativo interpretativo sobre la revista *El Monitor de la Educación Común* en el periodo 1900-1930. Se construyó un corpus documental seleccionando en esta publicación, los artículos referidos a la enseñanza y/o el aprendizaje de la lectura y escritura. Desde un enfoque histórico crítico de la psicología se releva el modo por el cual los saberes psicológicos tematizaron el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita. Se destacan las características de los saberes psicológicos que abordaron el problema de la alfabetización, comprendida ésta en términos de un espacio de confluencias entre un proyecto político-educativo y el papel desempeñado por la regulación de las corporalidades en la alfabetización. Se señala que las capacidades psicológicas de los sujetos que debían alfabetizarse fueron comprendidas en términos diferenciales para varones y mujeres, en articulación con el modo por el cual los saberes psicológicos consideraron las diferencias psicológicas entre varones y mujeres en el periodo examinado. Se muestra que dichas diferencias se ligaron a valores no epistémicos respecto al rol social de varones y mujeres y que permearon el modo de pensar tanto los temas de enseñanza, los ejemplos ofrecidos y prácticas específicas tales como la enseñanza de la ortografía.

Palabras clave: historia de la psicología; alfabetización; género; educación.

Psychology, gender and literacy in *El Monitor de la Educación Común* (1900-1930)**Abstract**

This article examines the contributions of psychology to literacy, especially it investigates the presence of non-epistemic values regarding the psychological differences between boys and girls. To achieve this objective, it carries out a qualitative interpretive approach to the magazine

¹ Universidad Nacional de La Plata. E – mail; nataliafrers@hotmail.com

² Universidad Nacional de La Plata. E - mail: aimelescano@gmail.com

El Monitor de la Educación Común in the period 1900-1930. The documentary corpus was built by selecting in this publication, the articles referring to the teaching and learning of reading and writing. From a critical history of psychology, it approaches the way in which psychological knowledge thematized the learning and teaching of the written language. As discussed later, the psychological knowledge addressing the problem of literacy are understood in terms of an area of confluence between a political-educational project and the role played by the regulation of corporeality in literacy. It is also pointed out that the psychological capacities of the subjects who had to become literate were understood in differential terms for men and women, in conjunction with the way in which psychological knowledge considered the psychological differences between men and women in the period examined. Finally, it is shown that these differences were linked to non-epistemic values regarding the social role of men and women and that they permeated the way of thinking of both the teaching topics, the examples offered and specific practices such as the teaching of spelling.

Keywords: History of Psychology; literacy; gender; education.

Introducción

Los comienzos del siglo XX en Argentina estuvieron marcados por distintos procesos que confluyeron en la consolidación del Estado Nación. Entre ellos, la expansión del sistema educativo cobró un rol fundamental bajo el impulso de las leyes 1420 (1884) y 4874 (1905) que aumentaron profundamente el número de niños escolarizados en el territorio nacional. La educación de la población infantil de manera masiva a cargo del Estado naciente fue uno de los modos privilegiados de homogeneizar a la población que en su mayor parte era inmigrante, y así construir una identidad nacional. En virtud de dicho proceso, la tasa de analfabetismo se redujo notablemente: si en el primer censo nacional del año 1869

era de 78.2 %, en el año 1895 se redujo a 54.4%, a 37.9 % en 1914 y 13.6% en 1947 (Di Pietro, Tófaló, Medela y Pitton, 2013). La alfabetización masiva en Argentina se apoyó en distintos saberes expertos entre los cuales la psicología ocupó un lugar destacado, dado que sus desarrollos se incluyeron en la formación docente y en las revistas especializadas de consulta. Una psicología pedagógica de corte naturalista y experimental sirvió para pensar cómo aprendían los niños, caracterizar el desarrollo y el aprendizaje, y el modo de organización de su moral, entre otras problemáticas (Talak, 2014a).

El presente artículo aborda desde un enfoque histórico crítico de la psicología (Rose, 1996) el modo por el cual los saberes psicológicos teorizaron sobre el aprendizaje

y la enseñanza de la lengua escrita, a partir del examen del vínculo entre el problema del aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita y las diferencias psicológicas entre niños y niñas, también problemáticas para el periodo analizado³. Se examinan tanto las consideraciones sobre las capacidades psicológicas de los niños y niñas que deben aprender la lengua escrita como las prescripciones didácticas ligadas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Con este propósito se analiza la revista *El Monitor de la Educación Común* en el periodo 1900-1930, a partir de un abordaje cualitativo interpretativo de un corpus documental conformado por los artículos de la mencionada publicación referidos a la enseñanza y/o el aprendizaje de la lectura y escritura. Dicha revista, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación a partir de la sanción de la Ley 1420, constituyó una publicación relevante para el periodo tanto por su condición de publicación oficial como por su alcance nacional, dado que se dirigió a un público especializado pretendiendo contribuir a la formación de los agentes educativos del país, además de

constituir el medio de difusión de las resoluciones ligadas a la organización del sistema educativo (Finocchio, 2009). En tanto medio oficial, la publicación representó los intereses estatales en materia educativa. Durante los primeros años se dedicó principalmente a la organización burocrática del sistema educativo (Finocchio, 2009) y hacia 1900, comenzó a considerar discusiones y problemas teóricos, por ello el periodo analizado en este artículo inicia en 1900.

Asimismo, considerando el contexto sociopolítico de nuestro país, cabe destacar que los primeros treinta años del siglo XX comenzaron a mostrar la masificación de la educación obligatoria. En cuanto a la finalización del período, cabe destacar en términos sociopolíticos el impacto de la crisis económica mundial de 1929 que provocó la caída del modelo agroexportador dominante a nivel nacional en las décadas previas y el golpe de estado perpetrado por Uriburu que dio inicio a la llamada Década Infame (Cattaruzza, 2012; Terán, 2012), hechos relevantes para

³ Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación acreditado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) denominado “Psicología y orden social: controversias teórico políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990)”, dirigido por Ana María

Talak. Versiones previas del mismo fueron presentadas en los Encuentros de Historia de la Psicología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis en los años 2018 y 2019.

considerar una revista que plasmaba un proyecto oficial.

Desde la historia de la psicología argentina se han indagado los vínculos entre psicología y educación, los desarrollos de la primera psicopedagogía argentina y el vínculo entre la psicología pedagógica y el orden social (Benitez, 2017; Vicari, 2014; Benítez y Parellada, 2017). Asimismo, las relaciones entre los saberes psicológicos, el género y la educación de niños y niñas (Benitez, 2017; Ostrovsky, 2011). Frers, Talak y Benítez (2020), en una revisión bibliográfica sobre los antecedentes de la historia de la alfabetización en la Argentina, señalan que esta ha sido analizada primordialmente desde la historia de la educación. En este campo se ha abordado el debate sobre los métodos de alfabetización, se analizaron los libros de lectura desde una perspectiva de género y se indagaron desde una perspectiva histórico social las prácticas de lectura. Sin embargo, ninguno de estos trabajos ha abordado el cruce entre alfabetización, saberes psicológicos y género.

La historia crítica de la psicología (Rose, 1996, Danziger, 1997) ha destacado tanto la dimensión tecnológica de la psicología como disciplina, en tanto su lenguaje y técnicas no sólo describen sino también pretenden producir sujetos con características determinadas, como la

historicidad de las categorías psicológicas, en tanto construcciones determinadas por coordenadas sociopolíticas determinadas y como categorías no naturales. En este sentido, se ha destacado la interdependencia de la psicología con supuestos, problemas y saberes de diversos ámbitos, así como el papel central jugado por los valores no epistémicos en la definición de prioridades de investigación y en la interpretación y evaluación de los valores epistémicos dentro de una investigación (García, Macchioli y Talak, 2014). En este trabajo y desde dicha perspectiva, se destaca el papel de los valores no epistémicos en la producción de conocimiento psicológico destinado a explicar las diferencias entre niñas y niños, considerando que dichos valores son inherentes a la producción de conocimiento científico (Anderson, 1995).

Este enfoque, permite subrayar los vínculos entre la producción de conocimiento psicológico y los intereses sociopolíticos vigentes en un periodo histórico determinado, destacando las articulaciones entre la psicología y el orden social (Talak, 2014b). Por otra parte, en contraposición a una visión naturalista del género y la diferencia sexual, se entiende a la diferencia sexual como un conjunto de mecanismos específicos para la producción histórica de relaciones socialmente diferenciadas (Butler, 2014). Desde este

enfoque general, interesa pensar especialmente el modo por el cual la psicología de la época conceptualizó las diferencias de género, y cómo la tematización de dichas diferencias entre varones y mujeres influyó o no en el modo de concebir la alfabetización de niños y niñas: ¿Qué sujetos pretendía formar la psicología pedagógica en la alfabetización a principios del siglo XX en Argentina? ¿Qué rol desempeñaron las concepciones psicológicas sobre las diferencias entre niños y niñas en estos procesos?

El artículo se estructura en dos secciones. En la primera, se profundiza en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura tal como fue tematizada en *El Monitor de la Educación Común*. Se abordan tres temas centrales: las características de los saberes psicológicos destinados a abordar el problema de la alfabetización, la comprensión de la alfabetización como un espacio de confluencias entre un proyecto educativo y un proyecto político y el papel desempeñado por la regulación de las corporalidades en la alfabetización. El segundo apartado examina el modo en que se consideraron las capacidades psicológicas de los sujetos que debían alfabetizarse y cómo dicho abordaje implicó el señalamiento de diferencias entre varones y mujeres. Asimismo, profundiza sobre el impacto de dichas

diferencias en las prescripciones didácticas ligadas a la enseñanza de la lectura y la escritura presentes en la publicación analizada.

La Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en el *Monitor de la Educación Común*

Para dar cuenta del modo por el cual se tematizó la enseñanza de la lectura y la escritura en la publicación analizada se profundizará en tres tópicos: en primer lugar, el modo en el que la psicología pedagógica aportó categorías y nociones para pensar estos procesos; en segundo lugar, cómo dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje fueron concebidos como insertos y ligados a un proyecto político más amplio, con énfasis en la identidad nacional, en la construcción del lenguaje nacional y en la educación del carácter y la moral; y por último, el papel otorgado por las teorizaciones a la regulación de las corporalidades en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Características de los Abordajes de la Psicología Pedagógica sobre la Alfabetización

Estrechos vínculos se han establecido entre la psicología experimental y la pedagogía a principios del siglo XX. La psicología pedagógica, o psicopedagogía, se ligó a desarrollos de la psicología

destinados a ocuparse de los problemas que se presentaban en el ámbito escolar. Esta psicología adoptó en la Argentina características singulares, propias del modo de producción de conocimiento científico del periodo analizado ligadas al positivismo, al naturalismo y al evolucionismo (Talak, 2014a; Benítez y Parellada, 2017; Vicari, 2014). En este marco, las funciones psicológicas fueron consideradas como funciones naturales que debían ser estudiadas con los métodos de las ciencias naturales para producir conocimiento científico. Respecto a la matriz evolucionista, la psicología pedagógica consideró la interpretación lamarckiana de la teoría de Darwin, enfatizando la herencia de los caracteres adquiridos (Benítez, 2017; Vicari, 2014).

En el marco de la publicación analizada, los saberes psicológicos fueron considerados relevantes para educadores y docentes. La psicología infantil, entendida como una ciencia vinculada a la pedagogía, le permitía a esta última fundar sus desarrollos sobre el conocimiento del niño. Retomando una afirmación atribuida a Claparède se consideró que "así como la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, la Pedagogía debe reposar sobre el *conocimiento del niño*" (cursiva en el original, De Arrastía, 1917, p. 181). Si la pedagogía era "la ciencia que enseña las

leyes y principios, métodos y procedimientos que deben aplicarse para dirigir con éxito la educación del niño" (De Arrastía, 1917, p. 181), dicha ciencia requería el conocimiento de otra ciencia, la psicología. Esto convertía a la psicología en el ambiente escolar en un "auxiliar imprescindible para el educador" (Pianta Tobaldi, 1911, p. 386). Asimismo, se consideró que la psicología infantil era necesaria para comprender y "preparar al futuro jefe de familia y a la futura madre" (De Arrastía, 1917, p. 182), punto sobre el cual nos detendremos en el próximo apartado al explorar cómo se tematizó al género en los saberes ligados a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Respecto del tema de indagación que convoca este trabajo, cabe destacar el modo en el que se plantearon los problemas y las categorías para pensar el aprendizaje de la ortografía. La psicología de la época se preguntaba si podía pensarse a la ortografía como una capacidad que se modificase evolutivamente, y si dicha capacidad se correspondía con una localización cerebral. En 1917, el Consejo Nacional de Educación propuso como tópico a debatir entre los directores y directoras de escuelas primarias de algunos distritos del país la pregunta sobre "si la ortografía es el producto de la memoria visual y auditiva, regida por reglas gramaticales, o el

resultado de un centro cerebral que se desarrolla” (De Gollán, Pagliarini, Chiama, Dagnilo y Bordo de Gil Fontana, 1917, p. 9). La respuesta a esta pregunta fue publicada bajo el título *Interpretación psicológica de la ortografía*. Las conclusiones a las que se arribaban en dicho debate señalaban que si bien la ortografía era un producto derivado de otras capacidades psicológicas, de la intervención de la atención y de la memoria visual, auditiva y motriz, existía la posibilidad de que se modificara a lo largo de la evolución a partir de la influencia de los aprendizajes y entonces “no sería extraño que por intensificación en la enseñanza de la ortografía se desarrollase un centro exclusivo de esta” (De Gollán, Pagliarini, Chiama, Dagnilo y Bordo de Gil Fontana, 1917, p. 11). Se destaca aquí que el modo de abordar la ortografía estaba en sintonía con los modos de producción científica de la primera psicología pedagógica argentina: la pregunta por el asiento cerebral de la ortografía y la posibilidad de intervención desde el ambiente era propia de esta disciplina naciente.

Alfabetización: Confluencias del Proyecto Educativo y el Proyecto Político

Desde *El Monitor de la Educación Común* se enfatizó la presencia y el papel desempeñado por el Estado en el marco de

un sistema educativo aún en constitución. En diferentes ejes de interés se destacó el vínculo entre el proyecto educativo y el proyecto político más amplio que lo incluía. Uno de dichos ejes se hallaba ligado al combate desarrollado por la educación en torno al analfabetismo entendido en términos de un “mal social” (Sánchez Sorondo, 1916, p. 44). El sistema educativo, destinado a abarcar cada vez mayores sectores de la población se veía, así, como un modo de intervenir en el sistema social más amplio. También se encontraba esta preocupación en la difusión de datos estadísticos ligados al proceso de consolidación del sistema educativo. Así, por ejemplo, en 1916 se señalaba que, de un total de 1.485.785 de niños en edad escolar, sólo 878.063 figuraban inscriptos en escuelas primarias (Berrutti, 1916). Más allá de la elaboración de datos estadísticos ligados a la influencia estatal en la educación infantil, la inclusión de los niños en el sistema educativo se cimentó en una retórica patriótica que concibió a la inclusión de los niños que estaban por fuera del sistema educativo como una tarea de conquista ligada a la “caza de analfabetos” (Fernández Vicente, 1917, p. 15). Alfabetizar no era concebido desde esta óptica sólo como enseñar a leer y escribir, sino también como incluir bajo el gobierno del Estado naciente a cada vez más sectores de la población.

Otro eje de interés, se ligó a la construcción de la identidad nacional. En 1920, la inmigración continuaba siendo leída como una problemática a resolver por el Estado y la alfabetización como un factor homogeneizador y garantía de la educación de todos los niños y niñas: "Guerra sin cuartel al analfabetismo; que ningún niño en edad escolar quede sin recibir el *mínimum* de instrucción que marca la ley es la consigna" (Torrá, 1921, p. 112). En consonancia con estas ideas, una preocupación manifiesta de los educadores y expertos en la revista analizada fue la construcción del idioma nacional. Los artículos que abordaron este tópico, señalaron el estrecho vínculo entre la patria y la lengua (Suaiter Martínez, 1923). En el marco de una visión sobre la educación que la consideraba como una acción dirigida al orden, a la paz, al trabajo, a la homogeneización de la población, la enseñanza del lenguaje oral y la lengua escrita fueron conceptualizadas en términos de una continuidad entre una y otra (Virgolini, 1915; Rodríguez, 1915). Así, el lenguaje escrito era considerado como una representación del lenguaje hablado (Urzúa Rosas, 1916). Enseñar a leer y escribir se constituía como una vía de intervención sobre el lenguaje oral de las personas, en este intento homogeneizador.

En términos teóricos, la lectura fue comprendida como un proceso que

implicaba actos mecánicos, psíquicos e intelectuales. Los actos mecánicos se ligaban a la fonación, el acto psíquico definía el proceso perceptivo de las formas gráficas de las palabras, y los actos intelectuales se ligaban a la comprensión del significado de las palabras (Patrascoiu, 1921a). Se consideró que desde el punto de vista psíquico la lectura debía ser abordada como un proceso de asociación y memoria, destacando la relevancia del juego en su enseñanza (Patrascoiu, 1921a).

Finalmente, la educación moral o formación del carácter constituyó otro de los ejes por los cuales la psicología podía teorizar e intervenir en pos de construir un orden social deseable, a partir de la formación de ciudadanos. Así, por ejemplo, en 1900 una publicación firmada por un maestro anónimo, planteaba que la escuela primaria era deficiente dado que se ocupaba de la educación de la inteligencia y la memoria mas no de la educación del "corazón" y el carácter.

En este sentido señalaba que nadie podía desconocer la necesidad de que la escuela pública "forme buenos ciudadanos y que esta misión no se cumple llenando la cabeza de los niños con toda clase de ciencias y dejando incultos el corazón, la voluntad y el carácter" (Cuentos morales. Su importancia pedagógica, 1900, p. 527). Este aspecto pone en evidencia los vínculos entre psicología y orden social. La

disciplina psicológica en este caso oficiaba como un instrumento para la instauración de un proyecto político en el que la regulación de las subjetividades era central. La construcción de argentinos a través de la educación era uno de los objetivos latentes en los desarrollos de esta psicología pedagógica. El intento de construir cierto tipo de sujetos puede pensarse en términos de una presencia de valores no epistémicos en estos desarrollos, en tanto se orientaban hacia generar efectos considerados deseables en la población.

La Regulación del Cuerpo en la Alfabetización

Las conceptualizaciones de la psicología pedagógica sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura le otorgaron un papel crucial en este proceso a la regulación de las corporalidades. La escuela contribuyó al proceso de construcción simbólica de los cuerpos (Lionetti, 2011). Desde la organización curricular, los contenidos educativos correspondientes al nivel primario enfatizaron la necesidad de enseñar y realizar en el ámbito escolar diversas prácticas físicas ligadas al aprendizaje de la lectura y la escritura. En relación con la lectura, debían enseñarse ejercicios de respiración, pausas de lectura, las posiciones adecuadas para quien lee, la distancia adecuada respecto del material a

ser leído, y los modos adecuados de tomar el libro (Interpretación analítica: del programa vigente en las Escuelas Comunes y Normales de Aplicación, 1913). La lectura fue concebida en torno a dos tipos de prácticas: la lectura mecánica y la intelectual. Luis Morzone (1926), profesor destacado de la época, señalaba que mientras que la lectura intelectual estaba ligada a la construcción de significado y al pensamiento sobre las ideas presentes en el texto, la lectura mecánica se construía a partir de una “gimnasia del lenguaje” (p. 166) que ejercitaba las facultades vocales de los niños y que tenía como propósito “adiestrar la vista, para volver la lengua desenvuelta para acostumbrar los labios y demás órganos a ocupar las posiciones necesarias para emitir clara y distintamente los sonidos” (p. 166).

Para el autor, la lectura mecánica era relevante puesto que se constituía en una condición necesaria para la adquisición de la lectura intelectual. Según él, sin obtener un aprendizaje adecuado de la lectura mecánica no se podría adquirir una adecuada lectura intelectual y por ello en su enseñanza debía ponerse el foco primariamente en los ejercicios sobre las facultades vocales. Este tipo de lectura llamada por otros autores lectura elemental, hacía referencia a la lectura en tanto pronunciación de los sonidos representados por las letras que forman las palabras, en

oposición a este tipo de lectura otros autores situaban a la lectura expresiva o natural, aquella en la cual "el tono es apropiado a las ideas y a los sentimientos que se expresan en lo que se lee" (Patrascoiu, 1921b, p. 33).

Otra dimensión en la que se destacó la regulación de los cuerpos en la alfabetización fue la ligada a la salud. El entrecruzamiento de diversos saberes expertos de principios del siglo XX dio origen a múltiples propuestas dirigidas a la intervención sobre los cuerpos de los escolares, destinadas a moralizar sus comportamientos en función de un ideal de salud física e intelectual que se fundaba en la formación de ciudadanos fuertes y sanos. Entre estos discursos, el higienista buscó imponer prácticas reguladoras sobre las conductas más que enseñar conocimientos anatómicos o fisiológicos (Lionetti, 2011). En la publicación analizada se destacó el vínculo entre la buena salud y las prácticas adecuadas de lectura y escritura. Los malos hábitos y prácticas darían origen a múltiples problemáticas de salud, por ejemplo, la mala postura en las prácticas de lectura y escritura podía ocasionar miopía y/o escoliosis entre otros malestares y padecimientos físicos (Galezowski, 1914; De Homar, 1917).

En síntesis, en las prácticas de alfabetización las regulaciones sobre el cuerpo buscaban tener efectos en el intelecto y en la salud de modo simultáneo.

Las Diferencias de Género en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Este apartado aborda el modo en el que fueron concebidas las capacidades psicológicas de los sujetos que debían aprender la lengua escrita y las prescripciones didácticas ligadas a la enseñanza de la lectura y la escritura presentes en la publicación analizada. El análisis presentado se organiza en torno al interrogante sobre si las concepciones sobre las diferencias psicológicas entre niños y niñas impactaron en las reflexiones e indicaciones acerca de cómo debía enseñarse a leer y escribir. Para responder a dicho interrogante se releva el modo en el que la psicología argentina concibió a la educación de niños y niñas en el periodo analizado y las reflexiones didácticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, particularmente en torno a la enseñanza de la ortografía.

Las Diferencias de Género en el Aprendizaje

La cuestión de la mujer en Argentina fue objeto de problematización en los inicios del siglo XX. En dichos años se dio un proceso doble, por un lado, el reforzamiento de la figura de la mujer hogareña y por otro el surgimiento de activismo de mujeres nucleadas en diversos grupos ligados a las reivindicaciones del

feminismo de la primera ola. En este marco, un tema relevante para los saberes psicológicos fue la educación de la mujer. Si bien la psicología argentina consideró que la educación de las niñas era beneficiosa y saludable para el progreso social, tendió a analizar de modo diferencial a las capacidades psicológicas de niños y niñas.

Tanto este tópico como el ligado al modo por el cual se efectivizaba la inclusión femenina en la educación, en sus niveles iniciales y superiores, fueron objeto de debates y discusiones. Un argumento fuerte ligado al ejercicio de la docencia por parte de las mujeres se ligó a sus capacidades para las tareas de cuidado, entendidas éstas en términos naturalistas, con lo cual no requerían mayores explicaciones. Se consideró que era preferible que las docentes de primer grado fuesen mujeres “por consideraciones de orden afectivo y por la índole misma de la tarea de la enseñanza” (Natale, 1924, p. 151). Las maestras debían ser ejemplo de niños y niñas dado que, en definitiva, su actitud y su moral al frente de clase se reflejaba en sus alumnas. Se entendió que las maestras constituían el ejemplo más destacado para la construcción moral de las niñas, con lo cual sus características de personalidad impactaban en la formación moral de las niñas (Straface, 1917).

La preocupación por la relación entre las capacidades psicológicas de niños y niñas y su educación no constituyó un interés exclusivamente local, sino también internacional. En 1924 el *Monitor de la Educación Común* presentaba un artículo de Otto Lipmann, quien señalaba que la relevancia del problema de las diferencias psicológicas entre varones y mujeres, se ligaba a la determinación de si dichas diferencias justificaban diferenciaciones prácticas respecto a la educación. Lipmann, de origen polaco, había sido uno de los fundadores del Instituto de Psicología Aplicada de Berlín en 1906 junto a William Stern, con quien años más tarde crearía también la primera revista de psicología aplicada (Gundlach, 1999; Stern, 1934).

En el mencionado artículo, el autor realizaba una revisión de la literatura sobre el conocimiento psicológico sobre las diferencias entre los sexos con el objeto de analizar la solidez de las conclusiones a las cuales arribaban las investigaciones. En relación a las diferencias entre los sexos, señalaba que “En gran proporción, lo más frecuente es que esta diferencia entre los dos sexos sea igual a cero y que los grados más pequeños de diferencia sean siempre más frecuentes que los mayores” (Lipmann, 1924, pp. 71-72). Su trabajo es interesante dado que cuestionaba la validez metodológica de las investigaciones provenientes de la psicología experimental

que fundamentaban la diferenciación entre las capacidades femeninas y masculinas para la instrucción formal, señalando que las conclusiones sacadas en el sentido de la psicología diferencial sólo eran conclusiones aparentes que podían depender de los sujetos de la experiencia comparados y seleccionados al azar (Lipmann, 1924).

En sus conclusiones subrayaba la variabilidad humana, dado que en definitiva “si en lugar de personas masculinas y femeninas comparásemos capaces e incapaces, inteligentes o ininteligentes, obtendríamos diferencias extraordinariamente mayores” (Lipmann, 1924, p.76).

Retomando las reflexiones de los autores argentinos respecto a las diferencias entre los sexos, en la publicación analizada las diferencias psicológicas entre varones y mujeres se ligaron fundamentalmente a la educación moral. Se consideró que la educación moral se ligaba a la formación del carácter y que, en última instancia, se hallaba dirigida a la producción de un orden social acorde al proyecto de nación. Resulta ilustrativo de este punto la visión de Víctor Mercante, destacado pedagogo y fundador del primer laboratorio de psicología en Argentina y Latinoamérica en 1891. En un artículo publicado en la revista en 1911, se refería al papel de las instituciones educativas, particularmente el

desempeñado por la escuela primaria. Gracias a la misma, para el autor

tenemos una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es tan sólo obra de constituciones- bien sabido es cuán poco ellas pudieron en aquella época en la que cada hombre era una ambición, personificaba una doctrina o profesaba un credo sino de convicciones; de expresiones geográficas sino de ideas; del contacto sino de los afectos que sólo nacen al calor de creencias comunes. Harto nos ha costado esta prueba para que no estemos seguros hoy más que nunca del valor cohesivo del lenguaje y de las ideas cuando los hombres quieren lo mismo, piensan lo mismo y hablan lo mismo (Mercante, 1911, pp. 250-251).

Mercante fue uno de los defensores de la coeducación en la escuela primaria, aunque no sin ciertos reparos, ligados fundamentalmente al problema del normalismo. Una de las preocupaciones del autor se vinculó con el examen de la preparación femenina para el desempeño en la enseñanza, en relación a la cual consideraba que las mujeres no se hallaban preparadas para llevar adelante la tarea nacionalizadora (Fiorucci, 2016). En este sentido, en el artículo publicado en *El*

Monitor de la Educación Común, sostenía que era necesario

masculinizar la enseñanza y no seguir la pendiente cada vez más inclinada de la feminización. Nunca la juventud de los colegios nacionales se ha sentido más desprovista de ideales, de seriedad, de convicciones, de deseos de trabajo, hoy que la enseñanza primaria está en manos de particulares o de mujeres" (Mercante, 1911, p. 257).

El cuestionamiento del autor no se ligaba al ingreso de las mujeres al sistema educativo como alumnas, sino que cuestionaba su presencia como docentes. Para justificar este cuestionamiento se refería a la caracterización de la psicología de las capacidades psicológicas de ambos sexos deteniéndose particularmente en la esfera emotivo- intelectual. En relación con este punto señalaba que la mujer "es eminentemente perceptiva y ofrece, desde este punto de vista, sobre la generalidad de los hombres una superioridad característica" (Mercante, 1911, p. 258). En el caso de las mujeres,

su sensibilidad trepada menos, sus sentidos y los centros corticales de sus sentidos, son privilegiados y maravillosos su atención, su memoria y sus reflejos primarios. Es detallista por excelencia y llegan a

sus ojos, sus oídos y su tacto a un poder penetrativo que el hombre, sólo alcanza por un tenaz ejercicio. Pero, es ese exceso de perceptividad por la ley de reabsorción, que empobrece las aptitudes elaborativas, aptitudes de creación y combate, debido sin duda a esa quietud a que la especie por tanto tiempo las relegara (Mercante, 1911, p. 259)

Si bien en términos de la atención, la memoria y los reflejos primarios las cualidades de la mujer se destacaban por sobre las de los varones, el examen de sus aptitudes intelectuales revelaba que éstas eran menores a las del hombre: su imaginación creadora era lenta y precaria y no poseía cualidades para desmenuzar ideas abstractas, ya que cuando lo hacía el análisis resulta incompleto y reducido. En definitiva, la mujer podía aspirar a un destacado desarrollo profesional, siempre y cuando no tuviese que emplear en él su inteligencia abstracta, en palabras del autor "la mujer será una excelente química, una eximia catedrática, como o superior al hombre, mientras no se exija a su cerebro la solución de un problema que importe una nueva ley, una nueva teoría, un nuevo concepto" (Mercante, 1911, p. 260). Por el contrario, esta limitación en la esfera elaborativa de la mujer se compensaba por su excepcionalidad en torno al desarrollo de

su motricidad refleja, lo cual la convertía para el autor en

un ser excepcionalmente dotado para la imitación, fidelidad y exactitud de los movimientos, en consecuencia, apta para trabajos como el bordado, la costura, la copia, el ritmo y torpe para los mitins, las revoluciones, las iniciativas, la ejecución de sus inventos (Mercante, 1911, p. 260).

Interesa destacar que dichas aseveraciones serían repetidas por el autor en la versión de su texto “La mujer Moderna”, publicada en 1920 en la *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación* (Mercante, 1920) que constituía una reversión de un texto originariamente publicado en 1908 en los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines* (Mercante, 1908). En dichos artículos, el foco no estaba en el problema de la inserción femenina en la educación sino en el lugar de la mujer en la sociedad y la caracterización de “la mujer moderna”. En definitiva, Mercante sostuvo conclusiones diferenciales respecto de la inteligencia de varones y mujeres, infantilizando a las primeras y afirmando su inferioridad intelectual, asimismo en relación a su educación, osciló entre la promoción de la educación doméstica de la mujer y su educación profesional ligada a los oficios y profesiones (Ostrovsky, 2011).

En síntesis, estos modos diferenciales de pensar a niñas y niños dan cuenta de valores no epistémicos ligados a las representaciones sociales sobre los géneros. Considerando la dimensión tecnológica de la disciplina, que en tanto describe también produce realidades (Rose, 1996), no resulta inocuo tematizar las diferencias psicológicas entre los sexos en términos de ciertas desigualdades. Una psicología pedagógica que oficiaba de base a la pedagogía, brindando las bases teóricas para pensar la enseñanza e impregnada de valores sexistas, da cuenta de propuestas de producciones subjetivas diferenciales para niños y niñas, aún en coeducación.

Niños y Niñas Aprenden a Leer y Escribir

En relación con el modo por el cual debía ser desarrollada la enseñanza de la lectura y la escritura, los artículos de la publicación analizada no consideraron distinciones en el proceso de enseñanza de estas prácticas respecto al género de quien aprendía. Las diferencias se hallaron en los desarrollos sobre el aprendizaje en niños y niñas, principalmente en los efectos que la buena o mala enseñanza podía tener en la construcción del carácter y la formación moral (Bocquet, 1914; Velazco y Arias, 1914a; Velazco y Arias, 1914 b; Rodríguez, 1915). Por ejemplo, se consideró que la falta de una regulación adecuada del cuerpo

en la alfabetización ocasionaba perjuicios diferenciales para niños y niñas.

Respecto a las prácticas de escritura, se destacó en la publicación analizada la necesidad de fomentar la independencia de los y las alumnas. Las malas prácticas docentes eran las responsables de que dicha independencia no se desarrollase, dando por resultado maestros y maestras que

deprimen una inteligencia, destruyen un carácter haciendo del niño un parásito en el futuro, que en adelante lo esperará todo de los demás y hasta lo exigirá, pues pensará que tienen obligación de trabajar por y para él (Amico, 1910, pp. 121).

El peligro de las malas prácticas docentes, para la directora de una escuela primaria en dicha conferencia escolar transcrita en *El Monitor de la Educación Común*, era que los varones del futuro

cuando hayan formado un hogar, impondrán a sus esposas una ruda y doble tarea, ya haciéndolas trabajar para que ganen un salario, ya ejecutar tal vez la parte más pesada o engorrosa del suyo, con cualquier pretexto, y que obligarán a sus hijos, aún en la infancia, a ganarse el sustento (Amico, 1910, pp. 121-122).

En el impacto de las malas prácticas se destacaba entonces que los varones que no pudiesen desarrollar el aprendizaje de la

escritura de modo adecuado obligarían a las mujeres a cumplir una doble tarea, trabajar y cuidar. Para el caso de las niñas que no pudiesen concretar exitosamente el aprendizaje de la forma corporal adecuada para la lectura, el peligro era para sus padres, esposos e hijos, que no podrían esperar nada de ellas (Amico, 1910).

Cabe destacar que la presencia de valores no epistémicos relativos al género fue frecuente en los materiales utilizados para desarrollar la tarea alfabetizadora. Wainerman y Heredia (1999) han destacado el modo por el cual los libros de texto vehiculizaron modelos de feminidad asociados a atributos y características particulares (tales como la limpieza, la salud, la prolijidad y la búsqueda de agrado), mientras que la masculinidad apareció en ellos ligada al destaque de otro tipo de atributos (inteligencia, actividad, vitalidad, etc.)

Otro problema en torno al cual se establecieron distinciones entre los niños y las niñas fue el interés. Bajo la idea rectora de la influencia del interés en la eficacia de la enseñanza, esto es a mayor interés, mayor eficacia, se sostuvo que los intereses de niños y niñas eran discriminables. Por ejemplo, mientras que los niños “se inclinan decididamente por las matemáticas”, en el caso de las niñas el interés principal se ligaba a “la lectura, cuando no a la escritura y labores” (Luna

Moreyra, 1917, p. 129). Estas aseveraciones se justificaban en función de cuestionarios administrados en el ámbito escolar destinados a indagar sobre los intereses infantiles, que no consideraban la influencia educativa en la modelización de dichos intereses diferenciales para niños y niñas. Otro aspecto en el cual se establecieron diferencias entre varones y mujeres, se ligó a la ortografía. La misma fue considerada como un “patrimonio de las personas tranquilas y reposadas, en general, de la mujer más que del hombre” (De Gollán, Pagliarini, Chiama, Dagnilo y Bordo de Gil Fontana, 1917, p.10). En consonancia con la diferenciación trazada en torno a la cuestión del interés, se sostuvo que dichas diferencias tenían como causa el hecho de que el niño debido a su “carácter varonil y movedizo, la considera una manifestación intelectual de segundo orden y no se preocupa de adquirirla” (De Gollán, Pagliarini, Chiama, Dagnilo y Bordo de Gil Fontana, 1917, p.10). Asimismo, estas afirmaciones permitían pensar que la deficiente ortografía general de los alumnos de las escuelas se hallaba ligada a una pronunciación inadecuada, dado que a cada letra no se le daba correctamente el sonido que correspondía a su signo. Por estos motivos, la ortografía deficiente de los niños varones no era contradictoria con la afirmación que sostenía la existencia de

capacidades superiores a las de las niñas en relación a la inteligencia abstracta.

Cabe destacar que los valores no epistémicos ligados al rol de mujeres y varones en la sociedad permearon no sólo la consideración de sus capacidades intelectuales, sino también el tipo de ejemplos ofrecidos en los materiales destinados a otorgar prescripciones didácticas sobre la alfabetización. En este sentido, los ejemplos de las lecciones de lectura y escritura se desarrollaban habitualmente con un alumno varón, en virtud del cual se destacaban diversas cualidades. De este modo, en la conceptualización de un método de dictado, los ejemplos de dictado se desarrollan con un niño llamado Joaquín, quien representa el modelo a quienes todos los maestros quieren por ser ordenado y atento (Dobles Segredas, 1910).

En síntesis, durante el periodo analizado la comprensión de la educación como factor homogeneizante de los sujetos que ingresaban al sistema educativo implicó que en términos de cómo se pensó la enseñanza de la lectura y la escritura no se ponderarán diferencias entre varones y mujeres respecto a cómo debía desarrollarse la enseñanza de dichas prácticas. Sin embargo, se establecieron diferencias respecto al aprendizaje, que se ligaron al modo por el cual los saberes psicológicos consideraron las capacidades

psicológicas de varones y mujeres en el periodo examinado. A partir de una matriz naturalista y evolucionista, la psicología pedagógica interpretó los problemas ligados a la alfabetización describiendo a cuestiones valorativas como propiedades naturales de los fenómenos psicológicos estudiados, atribuyendo las diferencias psicológicas a la naturaleza biológica del ser humano (Talak, 2014a). En el abordaje de la alfabetización, la psicología pedagógica consideró la estimación de dichas diferencias fundamentalmente para abordar el problema del interés. En este sentido, se señaló el interés diferencial de varones y mujeres en determinadas actividades. Así, las niñas serían más proclives a la lectura, y los niños tendrían peor ortografía, pero no debido a la superioridad intelectual de las niñas, sino a la falta de interés en aprenderla por considerarla poco relevante.

Se mostró que dichas diferencias se ligaron a valores no epistémicos respecto al rol social de varones y mujeres, y que, en consecuencia, los saberes ligados a la alfabetización no consideraron necesario justificar dichas diferencias en términos teóricos, sino que las mismas fueron presupuestas y permearon el modo de pensar tanto los temas de enseñanza, los ejemplos ofrecidos y algunas prácticas específicas tales como la enseñanza de la ortografía.

Conclusiones

Se han analizado en el *Monitor de la Educación Común*, los artículos destinados a trabajar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura entre 1900 y 1930. El objetivo ha sido analizar los aportes de la psicología pedagógica en estos temas, analizar la dimensión tecnológica de la disciplina (Rose, 1996) y relevar la presencia de valores no epistémicos ligados a las diferencias entre niños y niñas. Se señaló que una psicología pedagógica de corte naturalista y experimental sirvió de base para pensar los procesos pedagógicos, siendo considerada como un saber privilegiado por distintos autores del período. La construcción de conocimiento científico sobre estos procesos estaba íntimamente motivada por preocupaciones respecto de la construcción de un orden social singular. Se analizó en estos desarrollos la dimensión tecnológica de la psicología en tanto esta disciplina no sólo conoce su objeto de estudio sino también lo transforma a medida que desarrolla intervenciones específicas.

Esta dimensión tuvo un valor heurístico para destacar cómo los saberes ligados a la alfabetización intentaban administrar las conductas de los sujetos en distintos aspectos: la construcción de la identidad nacional junto con la homogeneización del idioma nacional, la

regulación de los cuerpos, la enseñanza de la moral y la formación del carácter, y la formación de subjetividades diferenciadas según el género. Se mostró que en estos desarrollos el sujeto ideal que deseaba construir desde el sistema educativo a partir de la alfabetización era un sujeto con características psicológicas diferenciales para niños y niñas. Estas características diferenciales se ligaron a valores no epistémicos vinculados a los roles atribuidos a varones y mujeres en la sociedad. De este modo, estos roles vincularon a los varones con el ámbito público y a las mujeres con el ámbito doméstico, o bien con tareas en el ámbito público ligadas al cuidado, tal como la labor docente. Se destacó en las publicaciones analizadas la ponderación de las capacidades psicológicas femeninas como inferiores a las masculinas, particularmente en relación al análisis de su intelecto.

Sin embargo, en lo atinente a las implicancias didácticas derivadas de ellas,

no se han encontrado diferenciaciones de género. Es decir, si bien las prácticas de enseñanza estaban atravesadas por respuestas particulares respecto de qué era (y debía ser) un hombre y qué era (y debía ser) una mujer, no se encontraron directrices diferentes para enseñar la lectura y la escritura en relación al género. Queda pendiente para trabajos futuros relevar el impacto de dichas consideraciones en torno al género y a las prácticas alfabetizadoras en la praxis escolar, abordando otro tipo de fuentes.

Finalmente, el recorrido realizado en este trabajo puso de relieve tanto la presencia de valores no epistémicos en la psicología como sus vínculos con la producción de un orden social, a través de la dimensión tecnológica de la disciplina. Este análisis propone una línea de trabajo desde la que también pueden abordarse los desarrollos actuales en la temática.

Referencias bibliográficas

Amico, M. (1910). Lectura y escritura en primer grado con arte y ortografía. *El Monitor de la Educación Común*, 29(445), 118-133.

Anderson, E. (1995). Feminist Epistemology: An interpretation and a defense. *Hypatia*, 10(3), 50-84.

Benítez, S. M. y Parellada, C. (2017). Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios del Siglo XX: Un Análisis a través de la Revista *El Monitor de la Educación Común* (1900-1910). *Revista Historia de la Psicología*, 38(2), 18-26.

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

Berrutti, J. J. (1916). Escuela y democracia. *El Monitor de la Educación Común*, 34(528), 166-172.

Bocquet, L. (1914). Enseñanza de la redacción. *El Monitor de la Educación Común*, 32(500), 233-250.

Butler, J. (2014). Hablando claro, contestando. El feminismo crítico de Joan Scott. *Rey Desnudo*, 2(4), 31-51.

Cattaruzza, A. (2012). *Historia de la Argentina (1916-1955)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cuentos morales. Su importancia pedagógica. (1900). *El Monitor de la Educación Común*, 21(330), 527-529.

Danziger, K. (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*. London: SAGE Publications.

De Arrastía, J. B. (1917). Ciencias relacionadas con la Pedagogía. *El Monitor de la Educación Común*, 35(537), 181-185.

De Gollán, E. F.; Pagliarini, A.; Chiama, I.; Dagnilo, L. y Bordo de Gil Fontana, E. (1917). Interpretación psicológica de la ortografía. *El Monitor de la Educación Común*, 36(538), 9-11.

Di Pietro, S.; Tófaló, A. (coord.) Medela, P., Pitton, E. (2013). La situación educativa a través de los censos nacionales de población. Documento elaborado en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dobles Segredas, L. (1910). Los dictados ortográficos. *El Monitor de la Educación Común*, 29(448), 125-128.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.

Fiorucci, F. (2016). “País afeminado, proletariado feminista”. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Historia de la educación - anuario*, 17(2) Recuperado en 17 de noviembre de 2021, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772016000200008&lng=es&tlng=es

Frers, N., Talak, A. M. y Benítez, S. M. (2020). Revisión de los aportes para una historia de la alfabetización en la Argentina (1900-1930). *Actas del XXI Encuentro Argentino de la Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 133-142.

Galezowski, J. (1914). La miopía. *El Monitor de la Educación Común*, 32(498), 294-298.

García, L. N., Macchioli, F. A. y Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Biblos.

Gundlach, H. (1999). El factor humano y el ingreso de la psicología y de la psicotécnica en la guerra. *Persona*, 2, 163-179. <https://doi.org/10.26439/persona1999.n002.703>

Interpretación analítica: del programa vigente en las Escuelas Comunes y Normales de Aplicación. (1913). *El Monitor de la Educación Común*, 32(491), 240-291.

Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares: Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de historia (Santiago)*, 34, 31-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432011000100002>

Lipmann, O. (1924). Diferencias psíquicas entre uno y otro sexo y su significado para la educación y las profesiones. *El Monitor de la Educación Común*, 91(622), 71-81.

Luna Moreyra, A. (1917). A propósito del interés. *El Monitor de la Educación Común*, 35 (53), 123-130.

Mercante, V. (1908). La Mujer Moderna. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 4, 374-375.

Mercante, V. (1911). Sarmiento en la educación primaria. Problemas que quedan por resolver. *El Monitor de la Educación Común*, 29(458), 148-262.

Mercante, V. (1920). La Mujer Moderna. *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, 11, 344-358.

Morzzone, L. (1926). La enseñanza de Anormales: curso de perfeccionamiento para la enseñanza de retardados, anormales, etc. *El Monitor de la Educación Común*, 45(648), 161-170.

Ostrovsky, A. E. (2011). ¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante (1870-1934). *Revista de Historia de la Psicología*, 32(4), 79-90.

Patrascoiu, J. (1921a). Metodología experimental de la lectura. *El Monitor de la Educación Común*, 39(582), 131-143.

Patrascoiu, J. (1921b). Metodología de la lectura y escritura. *El Monitor de la Educación Común*, 30(466), 30-60.

Pianta Tobaldi, S. (1911). Psicología escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 29(461) 386-389.

Rodríguez, A. M. (1915). Enseñanza del idioma nacional. *El Monitor de la Educación Común*, 33(509), 442-453.

Rose, N. (1996). A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge:Cambridge University Press. [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): Una historia crítica de la psicología. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]

Sánchez Sorondo, M. G. (1916). La instrucción obligatoria. *El Monitor de la Educación Común*, 34(517), 43- 58.

Stern, W. (1934). Otto Lipmann: 1880-1933. *The American Journal of Psychology*, 46(1), 152–154. <http://www.jstor.org/stable/1416254>

Talak, A. M. (2014a). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En L. N. García, F. A. Macchioli, y A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Biblos.

Talak, A. M. (2014b). Los valores en las explicaciones en psicología. En: Talak, A.M. (coord.) *Las explicaciones en Psicología* (pp. 147-166). Buenos Aires: Prometeo.

Terán, O. (2012). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torrá, M. A. (1921). Organización de las clases. *El Monitor de la Educación Común*, 40(587), 112-123.

Velazco y Arias, M. (1914a). Crítica de un texto. *El Monitor de la Educación Común*, 32(498), 349-355.

Velazco y Arias, M. (1914b). La lectura en la escuela argentina. *El Monitor de la Educación Común*, 33(501), 452-461.

Vicari, P. M. (2014). Tensiones epistemológicas en la primera psicopedagogía argentina. Ciencia, valores y contexto local en la obra de Rodolfo Senet. En: Talak, A.M. (coord.) *Las explicaciones en Psicología* (pp. 167- 193). Buenos Aires: Prometeo.

Fecha Recepción: 14-12-2021

Fecha Aceptación:26-03-2022