

“Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los ‘niños débiles’ en Argentina a comienzos del siglo XX”

Lucía Lionetti

“... Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor,
que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,
Pidió a su padre: –¡Ayúdame a mirar!”
Eduardo Galeano (El libro de los abrazos)

Cuando tratamos de aproximarnos a la idea de infancia un interrogante se impone de manera insoslayable: ¿cómo fue posible recuperar la “visibilidad” de la infancia en el marco de otras realidades sociales?. Una pregunta que encuentra sólo respuestas parciales puesto que una gran deuda de la mayoría de las investigaciones que se han ocupado de la cuestión de la niñez es que de ella continúan hablando los otros: los adultos. Su voz todavía debe ser rescatada. Y vaya el lector sabiendo que en este trabajo tampoco se “escucharán” esas voces. En todo caso, se trata de aportar una mínima contribución a esa línea de investigación que, en principio, busca mostrar de qué modo se concibieron distintas ideas sobre el universo de la niñez en un determinado contexto histórico.

Si la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella, como aquello que la gente dice o considera que es en diversos momentos históricos, entonces, cada cultura la define explícita o implícitamente dando sus rasgos y, en consecuencia, los períodos de la vida que incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes *representación social*. En ese sentido, las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos

y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos, es decir, interacciones sociales que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica.¹ De allí que, como sostiene Chombart de Lauwe, las representaciones sociales de la infancia constituyen un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad. Las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquellos que son designados (1971: 27).

Siguiendo estas consideraciones es que, en este artículo, se busca dar cuenta de esas representaciones en torno al universo de la niñez de comienzos del siglo XX en Argentina, más concretamente de aquel colectivo de niños que fuera percibido como una población infantil en riesgo factible de ser rescatada gracias a la intervención de las políticas educativas del Estado. Tal como ha sido estudiado, en la definición de ese universo colaboraron y mucho disciplinas como la psicología infantil, la pedagogía, la criminología y la medicina. Fueron esas contribuciones las que nutrieron de un bagaje y un lenguaje científico a profesionales y autoridades que diseñaron esas políticas con la intención de brindar un tratamiento particular a la niñez, en tanto constituían el reservorio de los futuros ciudadanos de la nación. Salvaguardar a esos pequeños, orientarlos en su formación integral y proteger su salud era un modo de garantizar el orden y estabilidad de la república. Pero esa percepción sobre ese universo no fue unívoca ni mucho menos. Claramente se advierte que cuando se posó la mirada y la atención sobre la infancia claramente se diferenció y distanció a los pequeños que ingresarían a las aulas de escuelas públicas y privadas y quienes por quedar fuera de ese espacio socializador devenían en un peligro para la sociedad. Pero aquí se aguzará aún más el análisis en esos matices generados a la hora de categorizar a la infancia, porque se trata de atender a esas políticas que fijaron su atención y que hicieron un recorte en un grupo particular de niños que si bien estaban escolarizados inquietaban con su presencia a los normalizadores sociales. Según esas miradas, su condición de debilidad quedaba doblemente evidenciada, en tanto menores de edad y por su endeble salud corporal que ponía

en riesgo esa formación integral a la que se aspiraba para todo futuro ciudadano de la república.² Efectivamente sobre aquellos escolares que quedaron clasificados, bajo ese paradigma científico, como “niños débiles” se orientaron una serie de políticas públicas que venían supuestamente a suplir las falencias detectadas en la crianza de los hogares humildes. Según se decía, las autoridades estatales deberían encauzar la formación, cuidado y recreación de los “hijos de los pobres” puesto que sus padres se revelaban incapacitados para ejercer responsablemente su función como primeros educadores.

La visibilidad de la infancia en la Historia

Antes de avanzar sobre este recorte particular en torno a los signados como “niños débiles” vale señalar que los estudios sobre la infancia han provenido de disciplinas como la historia social, la historia de la pedagogía y la psicología social. A su modo, y con distintos abordajes teóricos y metodológicos, se han ocupado de mostrar de qué modo convivieron varias construcciones en torno a la idea de infancia y cómo cambiaron a lo largo de los siglos. El trabajo pionero y ampliamente citado de Ariés (1987), la historia de la infancia de Lloyd de Mause (1991), el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Varela (1986:pp.155-175) dejaron al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, variables en dependencia de las distintas condiciones socio-históricas. Gracias a esa generosa y atractiva producción se ha mencionado sucesivas etapas donde esa parte de la población “invisible” fue sacada a la luz de la historia para mostrar cómo en el escenario religioso y militar de los siglos XII y XIII estuvieron presentes los “niños de las cruzadas”. Fueron esas líneas de trabajos las que permiten conocer que la revolución científica y la modernidad política y cultural de los siglos XVII y XVIII dio forma a los primeros ensayos de organización educativa y científica configurando el ideal del niño escolar. Que los principios de organización industrial mostraron a los primeros niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX en las fábricas y manufacturas. Que el modelo de familia nuclear, aunque con sus evidentes distancias en las prácticas so-

ciales, fue generando los vínculos afectivos entre padre, madre e hijos y la proliferación de literatura psicoanalítica. Que el surgimiento del Estado-nación dio origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles. Una novedad que fue de la mano con el surgimiento de un tipo de instituciones que se ocuparon y se ocupan de la protección del niño. De las instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasó a la institución escuela, institución taller o institución hogar.

Según supo plantear Ariés, el carácter *invisible* de las concepciones de la infancia en la antigua sociedad tradicional occidental se debía a que no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente. Por ello, la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos con quienes compartía trabajos y juegos. El pequeño niño se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud.

Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, y con evidentes cuestionamientos a esa presentación, de Mause mostró que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paternofiliales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así se pueden encontrar situaciones como: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX-mediados del XX); ayuda (que se iniciaría a mediados del siglo XX).

Por su parte, desde una perspectiva de análisis histórico de la genealogía y del poder para indagar las imágenes de la infancia, Varela estudió cómo las figuras de la infancia no fueron ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.

De allí que, en la década de los ochenta, se buscó demostrar que la historia de las relaciones entre padres e hijos no estuvieron marcadas por cambios dramáticos sino por pequeños cambios. Tal parece que los padres, a lo largo del tiempo, mostraron su carga de afectividad hacia sus hijos. Es más, Ariès fue acusado de ignorar ciertas evidencias que arrojarían dudas sobre su afirmación de la no existencia del concepto de infancia en la Edad Media.³ Un nuevo enfoque que puso énfasis sobre la práctica real más que sobre lo que la gente piensa acerca de los niños, las evidencias cotidianas y autobiografías, así como los deseos, parecerían mostrar que en la historia de las relaciones entre padres e hijos los cambios ocurren solo en un margen.

De modo que, ese supuesto parecía reconocer que la infancia realmente no tiene historia puesto que las mutaciones del trato de los padres a sus hijos atempera la idea de cambio. Sin embargo, el interés de Ariès fue el de atender a algo diferente: la concepción de la infancia. Y hay signos que revelan una vuelta a ese interés. En los últimos tiempos, se acepta la noción de cambio ya no de un modo esquemático y exagerado sobre el mundo antiguo y medieval al entender que, hubo un nuevo imaginario sobre ese universo que no solo diferenció al adulto del niño sino los distintos segmentos de ese mundo de los pequeños: la niñez de los menores; los hijos de los ricos de los niños pobres, y a los que quedaron bajo la mirada del saber de la ciencia como los “normales” y los “anormales”.

Por eso se puede coincidir con Escolano cuando explica que, en las dos últimas centurias, la aproximación a la idea de la niñez se enmarcaría dentro de tres corrientes. Cada una de ellas destacó a su manera los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños. La primera, sería aquella que surgió con la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico la que introdujo en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. Una segunda corriente, es la que impulsó a los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia vinculada a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación creando las estructuras efectivas para la

reclusión institucional de los niños. La última, es la que se desprendió del desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo XIX y continuado ininterrumpidamente a lo largo del XX, así como los desarrollos de la medicina infantil, proporcionando las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela (Escolano: 1998: pp.125-148).

Asimismo, esas formas de visibilidad que adquirió la infancia está, por otra parte, estrechamente relacionada con la dinámica de lo jurídico y la emergencia de las políticas sociales sobre la infancia. Los avances en ese sentido apuntaron indudablemente hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar. La tendencia se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y “hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (Casas: 1998: p.22).

En el caso específico del contexto latinoamericano, un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “*menor edad*”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX. Según esta línea de trabajos, se podría estimar que la historia de la infancia es la historia de su control. Parece ser que es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo-asistenciales*” que la inventan, modelan y reproducen.

Una vez “*descubierta*” la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplieron un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría. Sin embargo, se sabe que no todos los sujetos de esta categoría tuvieron acceso a la institución escolar o no todos los que accedieron poseyeron los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Los excluidos se transformaron en “*menores*” y para ellos fue necesaria la construcción

de una instancia específica de control y socialización, los tribunales de menores, que funcionaron basándose en los principios de la doctrina de situación irregular. Tal parece que, a la polaridad entre niños y adultos habría que sumar una profunda grieta en el espacio social –que hasta llegó a tener su expresión espacial- pues cada vez más los niños de los pobres eran los “niños de los suburbios”. Así la recuperación de la infancia para los hijos de los pobres nunca fue fácil y nunca completa.

Cuando se reconoció que los “hijos de los pobres” tenían derecho a un tipo de niñez que había sido construida para los de la clase media, no fue ni simple ni lineal ese reconocimiento. Los discursos reformistas y filantrópicos pusieron en evidencia la incomodidad que generaba la distancia de unos niños respecto de otros, y que esa distancia estuviera marcada por la procedencia social. “Hijos de pobres” podría parecer una simple descripción de una parte de la población, pero en los hechos siempre evocó un elemento retórico. Su uso implicó el presupuesto de que tanto escritores como lectores estuvieran de acuerdo con la existencia de los “pobres” lo cual incitaba al miedo o la simpatía. El miedo residía en que estos niños, presentados como desordenados y sucios, fueron sindicados como una amenaza para el futuro de la raza si no se hacía algo por ellos. La simpatía podía ser invocada si la condición de los niños de los pobres era percibida como una negación de lo que se pensaba que debía ser, propiamente, la niñez. Así, para fines del siglo XVIII, si bien en sociedades como la inglesa, no existieron dificultades a la hora de identificar a los “hijos de los pobres” se difería acerca de las políticas que se podían adoptar hacia ellos y en estas políticas existía un consenso latente de que ningún estado ni filantropía, permitiría llevar a los hijos de los pobres a un status más elevado (Cunningham: 1995: p.14).

En definitiva, concluirse que la categoría de *infancia* es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables

códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todas estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

La irrupción de la infancia y los “menores” en las políticas de Estado en Argentina

Tal como planteara Robert Castel, la integración social es un proceso de incorporación de los sujetos en la organización social a través del cual se obtiene una inscripción física y simbólica y el derecho a beneficiarse de los sistemas de protección que desarrolla cada sociedad (1997: p.17). De modo tal que, existen distintos patrones a través de los cuales las sociedades “conjuran el enigma de su cohesión”: patrones de intervención de la sociedad sobre sus propios mecanismos de integración. La política social puede ser definida como la intervención de una organización social sobre los modos de funcionamiento de los vectores a través de los cuales los individuos y grupos se integran, con grados variables de intensidad y estabilidad, a la sociedad. Una amplia gama de intervenciones del Estado o políticas públicas son, de este modo, políticas sociales, aunque no siempre sean identificadas como tales por las propias agencias estatales.

Fueron esas tempranas políticas, impulsadas por los actores estatales a fines del siglo XIX en Argentina, las que convirtieron a la educación en una cuestión de Estado al proclamarse el precepto: gobernar es educar. La elite de los ochenta, más allá de sus quiebres internos que la muestran menos monolítica de lo que ha sido considerada, dio forma a aquella escuela pública que supuestamente recibía en sus “aulas modestas o lujosas [...] al hijo del pobre trabajador, sea cual fuere su matiz, [...] al lado al hijo del rico, del patricio de ayer” (El Monitor de la educación Común: 1882: N° 41).⁴ Una proclama democratizadora en lo discursivo que, sin embargo, claramente diferenció entre los niños que deberían ser escolarizados y aquellos que eran presentados como “menores”.

Como sabemos, en nuestro país, la “intervención” de la infancia estuvo estrechamente ligada a las discusiones sobre los derechos y las obligaciones del estado y de los padres en materia de educación infantil, en las que se embarcaron desde mediados de la década de 1870 los que por entonces comenzaban a definirse en forma incipiente como científicos, funcionarios públicos o pedagogos. La sanción de la Ley 1420 significó el triunfo de aquellos que defendían una intervención estatal decisiva en el área educativa –y por lo tanto sobre los niños y sobre el derecho de patria potestad- a través de la creación de un sistema de educación primario público, gratuito, laico y obligatorio. Desde entonces se generalizó entre amplios sectores de la población la idea de que se estaba creando un sistema educativo universal, destinado a incluir a la totalidad de los niños de la nación. Sin embargo, para la misma época, comenzaron a escucharse voces, incluso las de algunos de los principales propulsores del sistema educativo en construcción, que sostenían que el estado debía intervenir en el tratamiento de ciertos niños institucionalizados en espacios específicos, diferentes de la Escuela. En los discursos de algunos legisladores comenzó a estructurarse una percepción dicotómica del universo de la infancia, cuya esencia puede sintetizarse en la antinomia “niños” (contenidos en el marco de la familia, la escuela, y muchas veces el trabajo) vs. “menores” (niños y jóvenes “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “huérfanos” y/o “viciosos”). Como explica Zapiola, en los discursos de diversos sectores sociales y profesionales la categoría “niño” comenzaba a asociarse en forma cada vez más estrecha con las de “hijo” y “alumno” de modo que, el incumplimiento de esas condiciones habría sido la causa fundamental de la exclusión de muchos de ese grupo para devenir en la categoría de “menores” (2006: p.66).

Por su parte, Aversa explica que, para el caso de la ciudad de Buenos Aires, durante las primeras décadas del siglo XX, comenzó a construirse una concepción particular sobre el problema de los niños pobres asociada a mendigos, vagabundos o delincuentes, promoviendo un extenso debate que acompañó los primeros intentos de intervención pública en el área de la niñez. La extensión de la pobreza era un elemento estructural de las sociedades industriales y la niñez aban-

donada era un rasgo saliente del problema. En este sentido, los niños fueron destinatarios directos de los procedimientos disciplinarios ejecutados desde el Estado, convirtiéndose en sujetos del discurso científico y político a la vez que en objetos de observación, prevención y control. Este desplazamiento conceptual convirtió el problema de los niños abandonados en uno de los núcleos estratégicos del proyecto modernizador, en su doble rol de futuros ciudadanos y futuros trabajadores (2006: p.89).

Pero más allá de estas consideraciones es innegable que de la mano de esa política de alfabetización obligatoria se dio lugar a la conformación de un campo pedagógico que contribuyó a conformar una idea sobre la infancia. Ese lenguaje pedagógico, al que le preocupó centralmente estudiar la cuestión de la cultura escolar, con puntos de distancias y desencuentros entre sus exponentes promovió un fluido intercambio y fructífero diálogo en su búsqueda de la legitimación científica de la Pedagogía. Esos productores pedagógicos, a pesar de la distribución desigual del capital específico, buscaron dotar de un rigor científico a su saber de allí que sus producciones estuvieran condicionadas los criterios de científicidad de la época. Producto de sus estudios, esos pedagogos de fines del siglo XIX y comienzos del XX, promovieron dos visiones encontradas en torno a la naturaleza infantil. Según la interpretación positivista, la naturaleza salvaje del niño lo asimilaba a la etapa de la de los pueblos primitivos. Como expresara, Víctor Mercante, presentado como el máximo exponente de esta corriente,

“en las aulas conviven alumnos tercos, divertidos, tontos, truhanes, perversos, locuaces, taciturnos, buenos, tranquilos, graciosos, serios, educados. [...] las expulsiones y la seguidilla de readmisiones no consiguen apagar el volcán [...] de aquella humanidad brutalmente amontonada en un salón para ser domesticada por un maestro” (Mercante: 1947: 127).

Su visión del niño como *pequeño salvaje* llevó al pedagogo a focalizar su observación en aquellas conductas donde se revelaba el predominio de lo instintivo y sentimental. Ese niño, al que supo definir

como un “hombre sin sentido moral” en una clara demostración de la impronta lombrosiana de su pensamiento, lo estimaba como peligrosamente sugestionable por la turba estudiantil que se atrevía a desafiar la autoridad de maestros y maestras en el aula. Esa visión de la masa escolar sugestionable en su dimensión micro social aparece claramente condicionada por ese clima intelectual sensible al comportamiento de las multitudes.

Por su parte, la postura krausista que inspiró a exponentes como Vergara y luego al movimiento *escolanovista*, consideró al niño como un sujeto ligado al orden divino y a la bondad de la naturaleza. Como ha explicado Carli, a partir de su obra escrita y la trayectoria profesional de Vergara es posible sostener la configuración de un discurso acerca de la infancia caracterizado por una nueva interpretación de la naturaleza infantil, cuyos rasgos más destacados son la valoración de la espontaneidad del niño, el reconocimiento de su tendencia al bien y el estímulo a la autónoma infantil en el espacio escolar (2005: p.128).⁵ De allí que, se manifestó contrario al uso de la sugestión pedagógica, puesto que esa “mirada” de control era una forma de opresión de los adultos que creaba las condiciones de la supuesta criminalidad. Tal como afirmaba, la democratización política de las relaciones entre los ciudadanos se generaba sobre la base de una “disciplina republicana”, por eso la práctica educativa que propugnó tuvo estrecha relación con su ideario político. Estimó que la moralidad era la base de toda reforma social y si se podía concretar no había razones para temer a las multitudes. El sujeto a educar era toda la humanidad, sin distinción de clases, razas, sexos o nacionalidades (Vergara: 1899: p. 247).

Según la visión emparentada con las posturas positivistas, un modo de imponer la autoridad en la escuela sería bajo el método de la sugestión pedagógica usada por el maestro como una herramienta simbólica que permitiría el control del desborde infantil. Desde ese lugar, la escuela se convirtió en un laboratorio de estudio y observación del niño. En el caso de las posturas inspiradas en la tradición del krausismo, se entendió a la escuela como un espacio de experimentación como un modo de proclamarse como una renovada alternativa pedagógica.

Ahora bien, más allá de que se partiera de considerar el aula como un laboratorio de observación o de experimentación, se coincidió en la necesidad de conocer y comprender la naturaleza de los escolares como único modo posible de diseñar una estrategia pedagógica para implementar en la práctica. En ese sentido, contribuyeron al “descubrimiento” de la infancia. La reconocieron como una etapa de crecimiento con una capacidad de autorregulación que debía ser integrada en la estrategia de gobierno. Esta reconceptualización que se desliza en el pensamiento pedagógico entiende que ese proceso de crecimiento había comenzado ya antes de la etapa escolar y que, en ese caso, lo que la escuela debía lograr era darle una dirección a través de diversas formas de instrucción. Desde ese lugar, fue posible recuperar aquella matriz ilustrada que consideró a la educación como un instrumento capaz de “enmendar los errores”. A la escuela le ocupaba la tarea de corregir y encauzar esa formación si en ese ambiente doméstico no se habían generado las condiciones como para hacer de ese niño un futuro ciudadano de la nación.

De allí que el problema de la infancia puso en el centro de la mira de esas políticas del Estado a las familias de los sectores populares donde, según la percepción de los intelectuales y profesionales positivistas, sus prácticas en el espacio doméstico eran consideradas potencialmente peligrosas para el orden social. Comportamientos y hábitos cotidianos como las formas de alimentarse o de alojamiento, y las condiciones de vida y subsistencia fueron percibidos como terrenos posibles donde afirmar la intervención y la acción de las políticas públicas.

En el escenario social de principios del siglo XX, y desde una visión pesimista sobre la «*degeneración de la raza*», se percibía la infancia como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «*enfermedad de la raza*» y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y redención. Durante el periodo de 1900 a 1940 se va a ir asentando una visión moderna de la infancia de la mano de nuevos saberes, tales como la paidología -ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura, para los que esta etapa es de la mayor importancia en la vida del ser humano. Todos los saberes sobre el hombre, en realidad, desarrollan ramas que se especializan en la infancia; entre otros,

la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil. Y se convierte así en objeto

de investigación científica y de intervención social. El niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos «*naturales*» de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias. Podría decirse que, la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población. En la infancia se conjugaban las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo pero también profundos temores si las políticas públicas no conseguían recuperar a esa niñez desvalida.

El carácter social de la escuela y el cuidado de los ‘niños débiles’

Como se ha dicho, la obra civilizadora de la escuela pública perseguía un propósito de *socialización política* a partir del cual, los hijos de la república, mostrarían en privado y en público “la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad a la patria, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el máximo de salud y robustez física” (El Monitor: 1885. Año IV: N° 72). Con el tiempo, se comprendió que esa labor no conseguiría los logros esperados si una parte de la población escolar no estaba en condiciones físicas óptimas para recibir la formación escolar. Es más, usualmente se adujo que una de las causas de la deserción escolar, particularmente la de los niños varones, se debía a que debían incorporarse tempranamente al trabajo para complementar los ingresos de la familia.⁶ El diagnóstico sobre se cuadro social podía ser aún peor cuando se constaba que:

“En la Capital de la República existen casi 20.000 niños vagos, porque como tales deben calificarse los que se hallan en edad de ir a la escuela y no la frecuentan. Por otra parte, por las calles de la ciudad, invadidas a toda hora por criaturas de ambos sexos, vendiendo billetes de lotería unos, diarios otros, pidiendo limosna los de aquí, jugando en las veredas y estorbando el tránsito los de más allá, dan fé (sic) de la veracidad de los resultados del Censo” (Censo Escolar Nacional: 1884-1885: PXVI).⁷

La escuela solo podría cumplir con su misión política de educar al soberano en la medida que permaneciera alerta a la problemática social. En su carácter de “centro social” debía irradiar el cuidado de los pequeños en su alimentación, vestidos e higiene. Ese sería el único modo de que esos niños estuvieran en buenas condiciones para recibir una formación integral. De allí que la escuela se convirtió en la principal difusora del mandato higienista. En efecto, el higienismo, promovido por los “sacerdotes de la ciencia médica”, traspasó las puertas de las escuelas para vigilar la salud del cuerpo de alumnos y maestros. Desde fines del siglo XIX, se asistió a un proceso de medicalización⁸ que promovió el cuidado de la salud apelando a un conjunto de estrategias que buscaron generalizar los hábitos de limpieza como parte del esfuerzo de autocontrol. Las políticas de estado que instauraron el monopolio médico científico occidental y un modelo bacteriológico fueron características del último cuarto del siglo XIX. La higiene y los higienistas ocuparon un lugar significativo en la constitución del Estado nacional argentino.

El ámbito urbano devino en un espacio patógeno, origen de enfermedades que no reconocían barreras sociales al transformarse en epidemias. Los temores y sobresaltos que planteó ese escenario llevaron a la elite dirigente a instrumentar una serie de medios destinados a buscar soluciones. Es así como se asistió a una primera etapa donde la iniciativa privada asociada, en gran medida, con la filantropía se mezcló con las iniciativas emanadas de los poderes públicos. En las últimas décadas del siglo XIX el Estado realizaba una intervención de tipo ‘indirecta’ cuya característica era la preeminencia de instituciones benéficas, las que en muchos casos eran subsidiadas y constituidas como tales desde el poder público. De todas maneras la biomedicina, en su cruzada por imponer su criterio de verdad científica sobre los saberes populares del cuerpo.

Se ha dicho que el acceso masivo a la educación primaria, espacio privilegiado de distribución del mensaje higiénico, rindió sus frutos recién en las primeras décadas del XX. Asimismo, se sostiene que la incorporación de manera decisiva de la problemática de la salud como problema social en los programas y material educativo no se visualiza

hasta ese momento.⁹ Sin embargo, habrá que reconocer, a partir del tratamiento de los programas y los textos escolares, que ese discurso médico llegó a la escuela en el mismo momento en que se conformó el sistema de enseñanza pública. Esa representación del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo, tributarios de un estado social, de una visión del mundo y de una definición de la persona, llegó con sus matices y adaptaciones a los escolares. Ese “evangelio higiénico” se divulgó afanosamente en los textos escolares puesto que, como podían leer las niñas y niños, “si el aseo y el amor al orden asientan tan bien a los niños de padres ricos, ¿cuánto más no brillarán en las de condición humilde?” (Suárez: 1894: p.17). Años después se diría que la inspección médica escolar no podía reducirse a la detección de una cantidad de enfermedades contagiosas, puesto que:

“la conveniencia del cuidado del cuerpo que se observa por los frecuentes reconocimientos de los ojos, orejas, dientes, garganta, piel y peso, así como otros hechos sobre higiene aprendidos en las aulas, son divulgados por los alumnos entre sus familias. La enfermera de la escuela, en sus visitas domiciliarias, divulga constantemente informes sobre la salud y eleva el nivel del estado sanitario doméstico” (El Monitor: 1917: Año 35).

Bajo el paradigma de ese mandato higienista, y ante el irreverente escenario social de principios del siglo XX, insistentemente se apeló a la metáfora de sanear el cuerpo social. En efecto, ese pasaje a la utopía de la modernización había desembocado en una sociedad percibida como inestable y carente de orden. Bajo esa consigna nuevamente se centró la atención en los “pequeños patriotas” en quienes se depositó la esperanza de reconstrucción del tejido social. La tarea urgente era la de rescatar a esa parte de la población infantil que, según se había detectado, estaba en riesgo por la debilidad en su contextura física. Tal como se creía, la benéfica acción del sol y del aire, tan tonificante y útil en el organismo del niño que concurre a las escuelas, habría sido restringida. En consonancia con el esfuerzo regenerador de la Eugenesia y ese principio de construir una “raza argentina” fuerte y sana, y las nuevas nociones de la Puericultura, se difundió cada vez más entre los

pedagogos –tanto en aquellos que fueron tildados como positivistas como los supuestos renovadores- la idea de que la enseñanza mejoraba sensiblemente si se la alternaba con el contacto con la naturaleza brindándole un carácter más práctico.¹⁰

Tal como ese credo científico sostenía, el niño venía al mundo como un organismo robusto o débil, según hubiera sido la salud de sus antecesores. Desde ese lugar se comprende que pudiera comentarse:

“[...] como la humanidad, las enfermedades dejan su sello indeleble que se transmite de generación en generación, resulta que la inmensa mayoría de la humanidad tenemos que sobrellevar el peso de esta herencia que se exterioriza en nuestra constitución física y en nuestras aptitudes psíquicas [...] de allí que debemos aprovechar todos los medios que nos brinda la naturaleza en el período escolar o educativo, que es también el del desarrollo y el crecimiento del organismo.

El sistema moderno de educar gracias al conocimiento que brinda la ciencia permite conocer de las bondades de la naturaleza para fortalecer a la niñez. El niño débil no ha sido hasta hoy contemplado en primera línea por las altas autoridades educativas” (El Monitor: 1919: Año 37, N°47).

Tal como se continuaba explicando en ese artículo, la idea de fortalecer a los niños débiles que por sus escasos recursos no podían permanecer en el campo para restaurar sus fuerzas después del período escolar, encontró en el Padre Byon, originario de Suiza, a su iniciador. Fue el primero en llevar a un grupo de chicos a las montañas para que pasaran sus vacaciones en el año 1876. Luego el ejemplo fue seguido no solo en los cantones suizos, sino por países vecinos. Así surgieron las colonias a las que asistían aquellos niños que necesitaban cambiar el aire. Con el tiempo a esa iniciativa se le habría sumado el suministro de un suplemento alimenticio en las escuelas, sobre todo en los barrios fabriles. En el caso de Argentina, el primer ensayo de colonia de vacaciones fue en Mar del Plata bajo la iniciativa del Dr. Benjamín Zorrilla durante su gestión como presidente del Consejo Nacional de Educación en 1895. La iniciativa fue retomada unos años después pero

sería con la llegada de Ramos Mejía cuando se crearon dos escuelas para niños débiles. Fue una comisión presidida por el reconocido educador Ernesto Bavio la que estudió las características que deberían tener esas escuelas determinando el tipo de programas, horarios de clases, el régimen interno de la escuela, el tipo de alimentos que se darían a los escolares, los tipos de ejercicios físicos que deberían hacer, las horas de reposo y las actividades recreativas. Así surgieron estas instituciones, una en la zona del Parque Lezama y la otra la escuela Nicanor Olivera en el Parque Avellaneda. Aquella experiencia habría permitido saber que,

“La escuela del niño débil requiere, en primer término, una mayor dedicación de la maestra que debe extremar sus naturales condiciones de docencia, y digo de la maestra, porque es la mujer y no el hombre la que debe tener a su cuidado en todos los momentos las naturalezas endebles y delicadas de los niños, es capaz de tener la paciencia, la perseverancia, y el cuidado que requiere la enseñanza de tanto niño atrasado y deficiente por su organismo mismo, incapaz de una atención prolongada y de una asimilación intelectual consiguiente”(El Monitor: 1919: Año 37).

Tal como se continuaba explicando, los niños débiles procederían de dos grandes grupos. Un primer grupo encontraba el origen de su debilidad o enfermedad en la herencia. Se referían a los hijos de tuberculosos, de alcohólicos o de portadores de enfermedades de transmisión sexual –seguramente se hacía referencia a la sífilis-. Desde una sentencia moral, se decía que, eran hijos de las “grandes calamidades que afligían a la humanidad”. En el segundo grupo, estarían comprometidos todos aquellos que poseían defectos físicos o psíquicos adquiridos después del nacimiento que les impedía el desarrollo completo de su organismo. Según ese saber médico, lo primero que se observaba en los niños era una alteración en el aparato linfático. Presentaban ganglios muy desarrollados en el cuello o en otras partes del organismo y sus agnóndalas hiperatrofiadas. Asimismo, se decía que, podrían tener un desarrollo asimétrico del cráneo, del tórax y la sangre empobrecida en su riqueza globular que los hacía anémicos.

Quedaban fuera de esa categoría de niños débiles aquellos que presentaban “un defecto psíquico exclusivo, desde los atrasados hasta los que tienen una enfermedad bien determinada del sistema nervioso o una falta de capacidad mental que los coloca en el último grado de la escala humana. Esta clase de debilidades han sido englobadas bajo el rubro de anormales” (El Monitor: Año 37, 1919: p136).

Ahora bien, vale preguntarse de qué modo se detectaban esos casos dentro del colectivo de los escolares. Un modo era a través de la preparación del magisterio para que pudiera captar estos problemas. Los médicos eran invitados periódicamente a dar conferencias a los maestros para que recibieran el asesoramiento sobre cuestiones generales de higiene de modo que, como se decía, “muchos niños con taras físicas y psicológicas, que han pasado inadvertidas en sus hogares, solo en la escuela por la observación metódica y constante, sean reconocidos”. Tal como se afirmaba, muchos hijos de obreros que no recibían el cuidado necesario de sus padres llegan muchas veces a la escuela enfermos. Allí estaría presente la labor de los educadores que, “reconocerían inmediatamente en ellos el principio de una afección seguramente contagiosa, y su separación evitará, en este caso, la propagación de una enfermedad infecciosa” (El Monitor: Año 1920: N° 571). Pero, al mismo tiempo, se reconocía que muchas veces el magisterio era superado por las tareas cotidianas para cumplir eficazmente con la función de dictar nociones de higiene y atender el estado general de la salud de sus discípulos. De allí que se acudió a la figura del médico escolar sellando la alianza entre “pedagogía y medicina”. Bajo la opinión de que la tarea que le ocupaba a la medicina era la de prevenir e impedir la aparición de enfermedades, estudiar y hacer profilaxis, pudo transmitir directamente en algunas de las escuelas urbanas su mandato higiénico.

De allí que la tarea de detección de los niños que se consideraron como pasibles de recibir un tratamiento especial, en los grandes centros urbanos como Buenos Aires, la ejerció el Cuerpo Médico Escolar. Esos profesionales eran los encargados de examinar cuidadosamente el estado de la población escolar confeccionando una historia clínica en la cual se anotaban antecedentes familiares y todas las particulari-

dades observadas. Se fotografiaba a los pequeños de frente y de perfil con sus brazos extendidos y a lo largo del cuerpo, se tomaba el peso, la talla, la circunferencia torácica, la capacidad vital o respiratoria y el grado de fuerza de ambas manos. La autoridad de ese saber médico escolar, devenida en un observatorio de la salud de la infancia, informaba sobre aquellos escolares que deberían recibir un tratamiento escolar especial. Los niños considerados débiles podían presentar detalles como los que muestran las siguientes historias clínicas:

“Antecedentes del niño: Argentino, habló al año, caminó a los dieciocho meses y dentó a los nueve meses. Criado con leche materna hasta los dos años. Tuvo sarampión a la edad de tres años, quedando después de esto muy débil y muy retardado. Sufre algo de los oídos. Es el último de siete hermanos.

Antecedentes de los padres. La madre falleció a los cincuenta años raíz de una operación. El padre de origen italiano, de cincuenta y nueve años es y ha sido siempre muy sano, únicamente que fuma muchísimo y bebe algo más, estando por días algo descompuesto.

Domicilio: La casa tiene seis piezas. Muy seca, jardín, agua, corriente”.

“Antecedentes del niño: aspecto general regular. Tórax aplastado de adelante hacia atrás. Aparato respiratorio algo débil, aparato digestivo y circulatorio normal. Diagnóstico: Anemia.

Estudio psicológico: A pesar de haber estado en la escuela es analfabeto. Es distraído, demuestra pocas aptitudes, conducta bastante deficiente, es muy desprolijo en sus deberes, le cuesta mucho aprender, no tiene memoria. Lenguaje deficiente, algo tartamudo”

“Argentino, criado con leche materna hasta los quince meses. Dentó a los ocho meses, Habló hasta muy tarde, a los dos años. Ha tenido sarampión, resfríos muy seguidos, en los inviernos sufre mucho de los oídos y se les inflama los ganglios. Como y duerme bien. Es el tercero de los hermanos.

Su madre es española, de cuarenta y tres años. Se dedica a los

quehaceres domésticos. Antes de casarse ha tenido una bronquitis muy fuerte. Se queja de una puntada al lado izquierdo que no la dejaba respirar. Con frecuencia se pone ronca y se resfría. Tuvo tres hijos, dos varones y una mujer. El padre, español, de cuarenta y tres años, sufre de un catarro crónico, ha tenido pulmonía doble; es muy delicado; no bebe pero fuma.

Domicilio: tiene dos piezas, ocupa una” (El Monitor: 1918: Año 3; N° 66).

Estos informes fueron de suma utilidad a la hora de registrar a esos escolares que serían derivados a las colonias de vacaciones. Así fue que se abrió la primera colonia de vacaciones para niños débiles creada por iniciativa del Municipio de la ciudad de Buenos Aires a través el 14 de noviembre de 1919. De acuerdo a la ordenanza, se nombraron veinticinco maestros de cuarta categoría para atender, cada uno a cuarenta niños de la Colonia. La lacónica frase “vigorizar el cuerpo y el espíritu del juego” resumía el sentido de aquella colonia que funcionó en el Parque Avellaneda de la Capital Federal. En esa oportunidad la presidencia del Consejo Nacional de Educación envió al Inspector Técnica para que diera su informe sobre su desempeño. A partir de ese informe, se puede saber que el predio contaba con unas 60 has de extensión donde había un cahelet suizo blanco con tejas rojas en el que se alojaba el cuerpo directivo y administrativo, al que los niños solo veían ocasionalmente porque las tareas que se le imponían las cumplían al aire libre. El inspector se quedó gratamente impresionado con el programa variado de entretenimientos que se ofrecían a los pequeños con la intención de favorecer el desenvolvimiento físico y psíquico. Al Parque se lo dividió en veinticinco sectores con una superficie de veinte mil metros cuadrados cada uno de ellos. Los niños permanecían en cada sector una media hora, para cambiar a lo largo de la jornada de sector, de juego, de actividad y de paisaje. Según se explica, como un modo de evitar la monotonía se desarrollaban veinticinco programas horarios que se cambiaban diariamente y por orden sucesivo.

En el predio había animales como caballos y se criaban aves de corral. En cada cabalgata las maestras vigilarían atentamente a los ni-

ños para evitar accidentes. Así los niños jugaban¹¹, armaban rondas¹² y cantaban¹³. Armaban ranchos de adobe, los gallineros, las conejeras y el tambo modelo. Hacían manualidades con pasto manso. Trabajos de huerta y jardinería, teatro infantil. Era un modo, como se decía, de “educar todos los sentidos”. Un evidente y temprano guiño a corrientes pedagógicas como el *escolanovismo* se puede detectar en el diseño de actividades programadas al tiempo que, se da cuenta de la intención de promover un tipo de formación más práctica para esa población escolar en riesgo. De esos niños, claramente “hijos de pobres”, se esperaba que fueran futuros ciudadanos virtuosos. Claro está, en este caso, como hombres que se sumarían a las filas de los honestos trabajadores de la república.

Un especial cuidado se brindaba al tipo de alimentos que recibirían los niños que deberían ser sanos, abundantes y buenos. Como afirmaba el entusiasta inspector, se trataba ni más ni menos que ofrecer a estos pequeños “doble ración de aire, doble ración de alimentos, y media ración de trabajo” (El Monitor: 1920: Año 56, Nº 571).

Detrás de estas iniciativas primaba la idea de que, la escuela primaria influía de manera decisiva en la vida social. Por eso, se sostenía que, junto a ella, debían funcionar un conjunto de instituciones complementarias para afianzar su labor educativa. Su tarea social ejercería supuestamente una “acción protectora y tutelar”. En ese sentido, se reconocía que al niño pobre además de educarlo había que nutrirlo. Cuando se idearon las cantinas escolares se pensó en asistir a ese conjunto de niños pobres para que no abandonaran la enseñanza por la necesidad de comer. Como afirmaban quienes impulsaban esa idea, “el niño no debe ir a la escuela mientras no estemos seguros de que ha pasado antes por la cocina” (El Monitor: 1924: Año 43: Nº 605).

Pero la labor de asistencia de la escolarización no debería concluía allí. Si la cantina resolvería los problemas de nutrición, según estas opiniones, los campos escolares solucionaban el de la movilidad y la respiración, así se pensó en las llamadas “escuelas del bosque” que deberían contar con prado y arboleda y todos aquellos elementos necesarios que facilitarían el estudio de la Botánica, la jardinería, la Agricultura, etc. Finalmente, como complemento de la actividad es-

colar, también se promovían los campamentos en la que los pequeños escolares pasarían un día en el que se debería evitar el aburrimiento y disfrutar “la vida al aire libre a la Robinson Crusoe”.

Si se trataba de salvaguardar a esa población más vulnerable, las escuelas para niños débiles eran estimadas como una prolongación del hogar. De todas formas, se reconocía que el mayor problema para que fueran exitosas radicaba en que era muy difícil enterarse por completo de la vida íntima de los alumnos. Tal parece que, los progenitores, “de existencia anormal, y en quienes la ley de herencia se hace patente con todas sus anomalías”, ocultaban la verdad, “ya porque se creen responsables de las taras de sus hijos o porque sus observaciones son someras, resultan de ese indiferentismo con que la miseria, a veces, encalla el espíritu de la serena observación” (El Monitor: 1924: Año 43, N° 603).

Para quienes denunciaron ese ocultamiento no se permitieron pensar en la posibilidad de que los padres pusieran una barrera, una forma de protección como un modo de amparar su intimidad y de salvaguardar su honor. Esa mirada escrutadora del saber científico contenía una fuerte carga de sentencia moral lo cual explica esa intención de preservar la intimidad. Efectivamente, los sujetos sociales, en este caso las familias de sectores humildes, ensayaron ciertas formas de resistencia ante el avance de estas biopolíticas ideadas con la intención de gobernar los procesos vitales como: el nacimiento, la muerte, la reproducción y la enfermedad. Es que detrás de esa voluntad asistencialista y esa vocación reformista que revelaron intelectuales, profesionales y autoridades estatales controlar los fenómenos de masas. Participaron de aquel discurso que promovió formas de producción de orden a las que Foucault presentó como regulaciones del bio-poder, entendidas como formas de intervención provenientes de un “afuera” con las que se pretendía generar esa “pulsión interna” que conduciría al orden y al autogobierno.¹⁴

Hasta aquí se podría decir que estas formas de protección para una niñez percibida como vulnerable nos anticipa a la ideación y plasmación de esas políticas sociales al solo efecto de favorecer la integración social. Efectivamente, más allá de los tiempos políticos en los que hay que insertar estas políticas lo cierto es que responden a un poder

estatal que redefinió su relación con la sociedad civil. Detrás de esas políticas obviamente están los ideólogos y sus múltiples intenciones. Se puede advertir a aquellos que, sin lugar a dudas, vivenciaron nuevas formas de sensibilidad hacia la niñez producto de un cambio cultural. Efectivamente, esos nuevos horizontes de sensibilidad generaron malestar al ver a esos pequeños privados de la protección que recibían aquellos niños que tenían una procedencia social que les garantizaba, supuestamente, un pasaje por la experiencia de una infancia atendida y cuidada por sus progenitores. Pero, también están los otros, quienes tienen angustia y temor por haberse revelado a sus ojos un escenario social que no era el proyectado. Es el temor el que lo movilizaba a la intervención. Como decían abiertamente: “En las ciudades de cosmopolitismo exagerado, donde las leyes de la inmigración no se han arreglado en relación con la defensa de la raza, el porcentaje de niños débiles y anormales debe de (sic) ser crecido”.

De todos modos, no ha sido la intención de este trabajo dilucidar las múltiples intencionalidades que movieron a todos los actores que diseñaron estas políticas, solo presentarlas. Pero es evidente que sigue habiendo un saldo deudor toda vez que se trata de dar visibilidad a la infancia. Esta investigación, en ese sentido, debe continuar para poder recuperar la voz de los propios protagonistas. Aquí han hablado otros por ellos: los adultos que disponían de un capital cultural y de un saber científico. Fueron ellos los que diferenciaron a estos niños y, desde ese lugar, los sometieron a una doble condición de subalternidad: en tanto niños que fueron observados por la autoridad del conocimiento de los adultos y fue esa mirada que los designó como niños débiles. Todavía nos falta escuchar las voces de esos pequeños, aquellos hijos de pobres que nos cuenten la experiencia de su infancia y sus sentimientos a la hora de ser escrutados y evaluados por la sigilosa mirada de los adultos.

Resumen

Las representaciones en torno a la idea de infancia son producto de un contexto social y cultural. En Argentina de comienzos del siglo XX, la configuración de la idea de infancia presta especial atención a un sector de la población escolar: los llamados ‘niños débiles’. En este artículo, se analiza de qué modo en las escuelas públicas circularon discursos y se ensayaron formas de detección y políticas concretas con la intención de proteger a esa infancia percibida en una doble condición de riesgo: en tanto niños y en tanto “hijos de pobres” que no recibían la protección de su hogar.

Palabras claves:

Representaciones/ niños débiles/políticas educativas/colonias infantiles

Abstract

The representation around the idea of childhood are the product of a social and cultural context. In Argentina the early twentieth century, shaping the idea of childhood gives special attention to a sector of the school population: the so called “vulnerable children”. This article discusses how in public schools and circulated speeches were tested ways of detecting and specific policies with the intention of protecting the children in a dual capacity perceived risk in both children and while “children of poor” that did not receive the protection of your home.

Key words

Representation/vulnerable children/educational policies/colonies child

Notas

¹ Al respecto se puede consultar: (Casas: 1998)

² La socialización política anhelada procuró transmitir una educación de carácter integral que desarrollara las potencialidades intelectuales, físicas y morales del individuo. Como se esperaba, esa formación de carácter holístico entregaría a la nación “hombres sanos, trabajadores, honestos, fieles a la patria”. El carácter integral de esa formación ha sido trabajado en: (Lionetti: 2007).

³ Dentro de esos enfoques que cuestionaron la presentación de Ariès puede mencionarse, entre otros, el trabajo de (Pollock: 1983).

⁴ Esas fueron las palabras en oportunidad de celebrarse el Congreso pedagógico de 1882 en Buenos Aires, del entonces director de la Escuela Normal de Tucumán, Paul Groussac. En adelante, *El Monitor*.

⁵ Esta mirada del niño aparece claramente expuesta en una de sus obras: “Gobierno propio escolar” publicada en 1911.

⁶ Al respecto se puede consultar: (Suriano: 1990); (Pagani y Alcaraz: 1991); (Ciafardo: 1992)

⁷ Como afirmaba Latzina: “Los padres y tutores ignorantes, que constituyen por doquiera una enorme mayoría, son naturalmente indiferentes a la cultura intelectual de sus hijos y pupilos, y como con esta desidia irrogan verdadero perjuicio al Estado, máxime cuando éste se halla constituido en República, que ha menester de ciudadanos instruidos para el funcio-

namiento normal de sus instituciones, es claro que el Estado está en su derecho, cuando por medio de una ley de instrucción primaria obligatoria no tolera que semejante perjuicio se le irroque". (*Censo Escolar: 1884-1885*: p. XXIII).

⁸ La llamada medicalización se inició en el mundo occidental en el curso del XIX y permitió el gradual acceso a los servicios médicos de una mayor parte de la población. Asimismo, los preceptos higiénicos condicionaron la sexualidad, la alimentación, las formas de ocio y esparcimiento, el estudio, el trabajo entre otros ordenes de la vida. Sobre esta cuestión son de relevancia los aportes de: (Rodríguez Ocaña: 1991); (White, 1991)

⁹ Ver: (**Di Liscia**: 2004).

¹⁰ Se comentaba al respecto: "[...] la enseñanza se dará principalmente en las afueras de las ciudades, adonde irán diariamente los niños, gracias a especiales medios de transporte. [...] los niños tendrán con frecuencia por techo el cielo o la copas de los árboles. A los trabajos del campo y del taller, a las ocupaciones manuales y prácticas variables, según las regiones y épocas del año, irán asociadas, natural y provechosamente, las nociones útiles sobre fenómenos y cosas de la naturaleza, de química, de física, etc., la geometría y la aritmética, la geografía y los ejercicios de lenguaje, las nociones económicas, las prácticas morales, la cultura estética. [...] los paisajes naturales, las corrientes cristalinas, el cantar de los pájaros, las flores por todas partes, formarán el ambiente de belleza y felicidad, propicio a la formación de buenos sentimientos. Cantarán y harán dibujos, ejercicios físicos en ese medio favorable y volverán por las tardes a sus casas más fuertes de cuerpo y de espíritu, llenos de alegría de vivir. Las escuelas para niños débiles apenas tendrán razón de ser, porque no seguiremos fabricando niños débiles en nuestros malos edificios de las ciudades. Tengo la firme intuición de que esta aparente fantasía no tardará en convertirse en hermosa realidad. Y la idea empieza a cundir, pruébalo el hecho de haber sido discutida en una reciente asamblea de educadores reunida en los Estados Unidos". (Pizzurno: 1918: p. 220)

¹¹ Entre los juegos se mencionan: la caza al tercero, vuela vuela, carreras, saltos de la cuerda, el lobo, el pescador, el gato y ratón, cinchada, saltar al compañero, don Juan de la Casa Blanca, distraído, saltos con la cuerda, arroz con leche, piedra libre, el gran bonete, salto de distancia, rescate, desafío, "foot-ball", pelota al cesto, pelota quemada, etc.

¹² Entre ellas: Las rosas, calesitas, el ratoncito, el marinero, los bomberos, el chacarero, el lobo, molinero, gusanito, farolera, el trigo, puede ser, la avena, el sapito, el carpintero, el almacenero.

¹³ Canciones como: San Lorenzo, La Bandera, Saludo a la Bandera, La primavera, Salida de clase, Salida del sol, Mambrú se fue a la guerra; Sobre el puente de Avignon, Santos Vega, La torcaza, Aquí está la bandera idolatrada.

¹⁴ Al respecto se puede consultar para una revisión de este planteo a: Foucault (2007) y a Carusso (2005).

Bibliografía

ARIÈS, Ph. (1987), **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Taurus, Madrid.

AVERSA, M. (2006), "Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato Público (1910-1931) en, LVOVICH y J. SURIANO (editores), **Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952.**,

Prometeo, Buenos Aires.

CARLI, S. (2005), **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955.** *Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955.* Buenos Aires, Miño y Dávila, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

CARUSO, M (2005), **La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las Escuelas Elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919).** Ed. Prometeo. Buenos Aires.

CASAS, F. (1998). **Infancia: perspectivas psicosociales.** Paidós. Barcelona.

CASTEL, R.(1997). **Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.** Paidós. Buenos Aires.

Censo Escolar Nacional, fines de 1883 y principios de 1884. C.N.E. Compilado por: Francisco Latzina. Talleres La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

CIAFARDO, E. (1992), **Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1880-1910).** CEAL, Buenos Aires.

CUNNINGHAM, H (1995), **Children and Childhood in Western Society Since 1550.** Longman. London and New York.

CHOMBART de Lauwe, M. J. (1971). **Un monde autre l`enfance. De ses representations a son mythe.** Payot. París.

ESCOLANO, B (1998): *“Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes”*, en: **Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.** Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid

Di LISCIA, S. (2004), “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”, en SALTO, G. y Silvia Di LISCIA, ed. **Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940).** EdulPam. Santa Rosa.

El Monitor de la Educación Común. Organo del CNE. Buenos Aires (1884-1924)

FOUCAULT, M. (2007), **Nacimiento de la biopolítica.** FCE, Buenos Aires.

LIONETTI, L. (2007), **La misión política de la escuela pública: formar al ciudadano de la república (1870-1916)**, Miño y Dávila, Buenos Aires.

MERCANTE, V. (1944), **Una vida realizada (mis memorias).**, Imprenta Ferrari, Buenos Aires.

- PIZZURNO, P. (1918), “Conferencia brindada en el Congreso Pedagógico de Córdoba de 1912” en: **El educador**. Ministerio de Educación de la Nación, 1937.
- POLLOCK, L. (1983), **Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**. FCE, México.
- POSTMAN, N (1982) **The disappearances of childhood**. Nueva-York: Dell-Publisher.
- MÜLLER, V. (1998), “El niño ciudadano y otros niños” en: **Revista del Instituto del Campo Freudiano**. 5, 13-21.
- PAGANI, E. y M.V. ALCARAZ (1991), **Mercado laboral del menor (1900-1940)**., CEAL, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ OCAÑA, E. (1992), **Por la salud de las naciones. Higiene, microbiología y medicina social**. Akal, Madrid.
- SUÁREZ, J. (1894), **El Tesoro de las niñas. Obra compuesta expresamente para la educación moral de las hijas de familia**. (versión corregida por Vicente García AGUILERA, Tipografía La Velocidad, Córdoba.
- SURIANO, J. (1990), “Niños trabajadores: Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña a comienzos del siglo” en: ARMUS; D. (comp.), **Mundo urbano y cultura popular**., Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- VERGARA, C. (1899), **Educación Republicana**. Imprenta, José Bernales, Santa Fe.
- White, K. (1991), **Healing the Schism. Epidemiology, Medicine and the Public’s Health**, Springer-Verlag, New York.
- ZAPIOLA, M. (2206), “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?. Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890” en LVOVICH, Daniel y Juan SURIANO, **Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870-1952**. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2006.