

Heterogeneidad de diagnósticos y diagnósticos de la heterogeneidad. La infancia débil en el sistema educativo argentino, 1900-1910

Heterogeneity of diagnoses and diagnoses of heterogeneity. Weak children in the Argentinean educational system, 1900-1910

Ricardo González Leandri¹

rgleandri@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0729-449X>

Silvia Finocchio²

silvia.finocchio@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7479-7599>

Resumen: El artículo analiza el proceso de construcción de sentidos en torno a las nociones de diagnóstico y discapacidad en el marco del sistema educativo argentino en la primera década del siglo XX. Para ello indaga en una publicación periódica, *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. Allí reconstruye el pasaje del despertar de cierta sensibilidad por la infancia a principios de siglo a la febril búsqueda de diagnósticos y clasificaciones de la infancia débil en los últimos años de esa década. Lo caracteriza como un proceso plagado de dudas y vacilaciones orientado a detectar problemas asociados a la heterogeneidad infantil para transformar el funcionamiento del sistema y lograr cumplir con sus objetivos de abarcar al conjunto social.

Palabras clave: heterogeneidad social; diagnóstico social; infancia desfavorecida; prensa periódica; Argentina.

Abstract: This article analyses the process of constructing meanings around the notions of diagnosis and disability in the context of the Argentinean educational system in the first decade of the twentieth century. To do so, it examines a periodical publication, *El Monitor de la Educación Común*, the official organ of the National Education Council. It reconstructs the passage from the awakening of a certain sensitivity for childhood at the beginning of the century to the feverish search for diagnoses and classifications of weak children in the last years of that decade. It is characterized as a process plagued by doubts and hesitations aimed at detecting problems associated with children's heterogeneity in order to transform the functioning of the system and achieve its objectives of covering the whole of society.

Keywords: social heterogeneity; social diagnosis, disadvantaged children, periodical press; Argentina.

¹ Instituto de Historia (IH), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Albasanz 26-28, Madrid, España; Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina (GEISAL) Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco, Francisco Tomás y Valiente 1, Madrid

² Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" (Universidad de Buenos Aires). 25 de mayo 221, Buenos Aires, Argentina; Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata). Calle 51 entre 124 y 125, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

1. Introducción

El propósito de este artículo es aproximarnos a la construcción de sentidos producida en torno a las nociones de diagnóstico y discapacidad en el marco del sistema educativo argentino en la primera década del siglo XX.³ En este tipo de creaciones socioculturales suele haber anticipaciones del lenguaje, pervivencias semánticas y diversidad de interpretaciones que hacen a un devenir muchas veces errático por distintos tiempos y espacios. Según Reinhart Koselleck (1993), el concepto traduce la diversidad de la experiencia histórica y —a diferencia de la palabra— no contiene una sola definición. De algún modo, en la relación entre concepto y contexto asoma una cierta conciencia de la experiencia del cambio histórico.

El artículo analiza la “discapacidad” diagnosticada bajo las polisémicas categorías de grupos débiles o deficientes, poniendo bajo la lupa miradas asociadas a un heterogéneo mundo de saberes, prácticas y afanes jurisdiccionales. En el sondeo realizado, de problemas, diálogos y búsqueda de significados, se reproducen denominaciones y clasificaciones cercanas a las halladas en las fuentes sin considerar a unas como más adecuadas que otras ni adscribiendo a ninguna de ellas. Solo se trata, en la medida de lo posible, de analizar un proceso histórico puntual de construcción social y de sentidos atendiendo a la propia lógica de los actores participantes.

Cuando se realiza un diagnóstico que prefigura una patología o se anuncian pronósticos que definen posibilidades de los sujetos, se forjan procesos de construcción social. En nuestro caso esta consideración se intersecta con dos aspectos decisivos del espacio educativo imposibles de soslayar. Por una parte, el hecho de que se trata de una herramienta centralizada de reproducción y búsqueda de homogeneidad cultural y, por otro, que conforma una parte sustantiva de lo social, entendido, a la manera de Jacques Donzelot, como un género híbrido cuyo propósito es neutralizar el violento contraste entre el imaginario político moderno y las desigualdades de la sociedad civil y mercantil (Donzelot, 2007; González Leandri, González Bernaldo, Suriano, 2010). En este último sentido, observamos a lo educativo a través de su vínculo con la construcción de bienes públicos, el logro de objetivos colectivos y la prevención de riesgos (De Swaan, 1992). A través de sondear los puntos de contacto entre pensamiento, diagnósticos y acciones propositivas sobre la infancia débil, retrasada, anormal o rebelde, pretendemos aportar elementos al estudio de la articulación y las tensiones entre esas dos dimensiones del campo educativo.

Observada a través de un prisma de categorizaciones que implicaban pocas certezas, la “discapacidad”, una cuestión más bien periférica para los ideales e intereses de las elites, pero cuyo núcleo apuntaba a la tensión homogeneizadora clave de la época, abre una productiva ventana a través de la cual se pueden introducir matices en el estudio del proyecto normalizador en el campo educativo argentino (Finocchio, 2009). Con ese objetivo, este trabajo dialoga con estudios socioculturales e históricos de la discapacidad, la infancia y la educación (Rosato y Angelino, 2009; Carli, 2002; 2017; Lionetti, 2018; Lobato, 2019). Comparte sus objetivos a la vez que llama la atención sobre dificultades a la hora de contextualizar y periodizar. Al mismo tiempo intenta enriquecer el debate a través de la implementación complementaria de varias perspectivas. La que considera a los diagnósticos como procesos de creación social de conocimientos y, a la vez, actos de sociabilidad entendidos, según González Bernaldo, en su doble perspectiva integradora: modalidad de existencia colectiva y representación del vínculo social (Abbott, 1988; González Bernaldo, 2016; Agulhon, 2016; González Leandri, 2020). Una segunda, que destaca el papel que en los procesos de construcción social juegan determinadas narrativas, consideradas como amalgamas de saberes e imaginarios que guían a los actores colectivos (Godin, 2009; Sommers, 1990). Esto habilita una historia que, además de atender a estratos conceptuales de diferentes términos, es sensible a los aspectos intelectuales, sociales y culturales inscriptos en ellos (Vilanou I Torrano, 2006). Por último, una tercera perspectiva, que considera a las publicaciones periódicas en un lugar central en los procesos de construcción social y de sentido (Finocchio, 2009; González Leandri, Finocchio, Minguzzi, 2022).

2. Infancia e infancia débil en el campo educativo argentino a comienzos de siglo

¿En qué marco de ideas e iniciativas pedagógicas y organizativas aparecieron a fines del siglo XIX y comienzos del XX las primeras menciones y diagnósticos que hacían referencia a la discapacidad como cuestión social, y científica, y no sólo como filantrópico-moral.

Sandra Carli señala para comienzos del siglo la emergencia de una nueva sensibilidad por la infancia (Carli, 2002). Resulta evidente su vínculo con cambios socioculturales en los modelos benéficos y filantrópicos al uso durante el siglo XIX, que gracias a una categorización más precisa de los receptores de ayuda condujeron a la consolidación de

³ Este artículo es resultado del proyecto de investigación I+D+i HeterQuest “La heterogeneidad en cuestión: saberes y prácticas cruzadas en el derecho, el indigenismo y lo social. Mesoamérica y área andina, época contemporánea” PID 2019-107783GB-I00, financiado por MON/AEI/10.13039/501100011033.

un aparato educativo atento a los pobres y a variaciones en las ideas sobre familia popular a la luz de la heterogeneidad migratoria (Guy, 2009; González Bernaldo y González Leandri, 2015). Igualmente importante fue su relación con lo que Topalov (1999) definió como “nebulosa reformista”, un proceso internacional de circulación de ideas que promovió, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, proyectos e instituciones destinados a paliar la “cuestión social”. Con el trasfondo del auge internacional de la sociología y un consenso sobre la importancia de la ciencia se formularon diagnósticos y diseñaron políticas de intervención para resolver esas diferentes cuestiones problemáticas (Zimmerman, 1994; Topalov, 1999; González Leandri, 2020).

El campo educativo argentino se vio permeado por tales cuestiones. Tras la crisis de 1890, su recuperación no alcanzaba aún a consolidarse, por lo que las memorias oficiales y las páginas del *Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación (en adelante MEC y CNE), alternaban un pesimismo coyuntural con miradas optimistas hacia el largo plazo. En esto coincidían con intelectuales como José Ramos Mejía y Octavio Bunge, que combinaban de manera ecléctica su adhesión al positivismo dominante con elementos decadentistas propios de la cultura europea del momento. Su accionar, junto a la creciente división interna de la elite, convirtió a la primera década del siglo en un campo de experimentación donde lo étnico-cultural lo social, lo político y diferentes diagnósticos, científicos y funcionariales, se entrecruzaron a veces de forma paradójica (Terán, 2000; Altamirano, 2004; Finocchio, 2009).

Dado que se encontraban en fase de promulgación un reglamento y varias reformas que afectaban a la escuela pública, se trató de un periodo de intenso debate entre familias, funcionarios y docentes. Su tono estuvo marcado por personajes que ocupaban la cúspide del sistema, como José María Gutiérrez, presidente del Consejo, Joaquín V. González y Juan Zubiaur entre otros. Estos intelectuales y funcionarios se caracterizaron por mantener afanes políticos y pedagógicos reformistas, a pesar de su visión a veces limitada con respecto a la capacidad transformadora de la educación en relación con lo social. No se trató sin embargo de un clima connotado por meras imposiciones de arriba hacia abajo, más bien fue un proceso de negociaciones múltiples en el que destacaron actores subalternos, como inspectores, directoras de escuela, maestras e incluso grupos de alumnos y vecindarios, que muchas veces marcaron los límites del sistema (Teobaldo, 2011; Zaidenweg, 2016; Finocchio, 2016; Rodríguez, 2018; González Leandri, 2020).

Varias cuestiones permearon lo que se decía y se hacía. El afán de que el sistema alcanzara a toda la población se tradujo en constantes llamadas a redoblar esfuerzos para combatir la inasistencia y la deserción escolar. La intención

era cambiar el rumbo educativo a través de un giro eminentemente práctico, que algunos sintetizaron como educar “para la vida”, y convertir a la escuela pública en centro social de la comunidad (Carli, 2002; Lionetti, 2007, 2018).

Distintas autoras han analizado el papel que jugaron en la época varias asociaciones, coordinadas por vecinos y maestros, que si bien priorizaron acciones filantrópicas destinadas a la asistencia de niños a las escuelas, como donación de ropa y calzado, apuntaban a otros objetivos, como la creación de escuelas nocturnas y de artes y oficios (Carli, 2002). Su accionar, alejado de la caridad tradicional, coincidía con las intenciones explícitas del CNE y de funcionarios de alto rango, como Joaquín V. González, de fomentar el espíritu de asociación y unir a maestros y vecindarios, lo que no significa que no existieran también serios desencuentros (Carli, 2002). La actividad desplegada por varias de ellas, sobre todo las vinculadas a la entrega de la “copa de leche”, a través de su interacción con autoridades, cuadros medios del sistema y el Cuerpo Médico Escolar, ayudó a visibilizar algunas cuestiones asociadas a la relación entre el adentro y el afuera de la escuela –los peligros que amenazaban su capacidad de influencia y de integración– que condujeron a consideraciones más sofisticadas sobre su función social. Esto propició una toma de conciencia mayor sobre la relevancia de la dicotomía entre un tipo de infancia compuesta por “hijos” y “alumnos”, que de una manera vaga se identificaban con la “normalidad”, y unos menores “otros”, no escolarizados, pobres y con múltiples problemas (Lionetti, 2018). No fue casual que, al mismo tiempo, conscientes de los límites del liberalismo clásico, de la necesidad de un estudio científico de los problemas sociales y munidos de un nuevo concepto de sociedad interdependiente, ciertos funcionarios educativos de experiencia clamaron, bajo diferentes concepciones y estrategias, por una educación social que implicaba nuevos pactos solidarios en la escuela pública, a pesar de advertir sobre sus contradicciones (González Leandri, 2020). En esa interacción terció también un incipiente campo académico (Terán, 2000; Altamirano, 2004). Entre todos allanaron el camino para que se pudieran diagnosticar realidades hasta ese momento poco visibles, entre ellas las relacionadas con los problemas de los niños débiles, anormales, rebeldes o atrasados. En síntesis: se necesitaba ampliar los conocimientos que los nuevos problemas exigían y perfilar diagnósticos más específicos.

3. Miradas sobre la infancia débil, anormal y rebelde

¿Cómo se pasó de una preocupación difusa por la infancia a otra más específica por la infancia pobre y

débil? El pasaje estuvo inducido por la propia evolución del sistema educativo y su despliegue hacia nuevas “zonas de problemas”, que requerían miradas precisas y ejemplos prácticos que provenían del ámbito internacional. En este punto el MEC actuó como amalgamador de una narrativa sobre el tema. Si bien no puede dejarse de lado su carácter de revista oficial, es importante destacar la creciente autonomía que comenzó a adquirir a comienzos de siglo que la convirtió en un artefacto cultural de primera magnitud y en un canal mediador clave entre la burocracia estatal, la escuela, el campo académico, grupos de la sociedad civil y el circuito internacional de ideas (Finocchio, 2009; González Leandri, 2020).

La preocupación por la infancia pobre y débil no surgió en el vacío. El tema ya estaba presente, aunque de una manera indirecta, en la misma promulgación de la ley 1.420 de educación común. También se destacó en la prédica de médicos higienistas como Emilio Coni y, sobre todo, en los considerandos científicos y filantrópicos de la creación de un Cuerpo Médico Escolar años antes. Resulta evidente que la impronta médica, sobre todo en el léxico y en ciertos enfoques, estuvo muy presente desde el principio (Di Liscia, 2004; Cammarota, 2016; Lionetti, 2018; González Leandri, 2020).

La última década del siglo XIX prefiguró transformaciones que derivaron en una preocupación creciente por la infancia y por dejar de ver a la escuela como un ámbito encapsulado. Temas como la disciplina, la deserción escolar y la debilidad de los niños provenientes de sectores populares comenzaban a llamar la atención sobre una realidad social ineludible. Tales cuestiones aparecieron esbozadas de manera temprana por docentes que, a la vez que comparaban desfavorablemente su campo con el médico, más asentado, sugerían “tomar el pulso moral a los niños” en un marco forzosamente sistemático, edificante y atrayente. Se enfrentaban al problema de los “recalcitrantes”, reacios por distintos motivos a plegarse a toda disciplina. Ante la persistencia del problema no veían más remedio que proceder al establecimiento de escuelas especiales para rebeldes, imbeciles e idiotas. Sin embargo se trató de reclamos puntuales. El tema se instaló entre las principales preocupaciones docentes sólo de una manera paulatina (Ley, F., 1890).

En 1900 tuvo lugar el segundo Congreso Argentino Pedagógico, un evento de alto contenido simbólico que se presentó como continuador del congreso fundacional de 1882 y como un acto exclusivo de la comunidad docente (Redacción, MEC, 1900a). Sin embargo desde ciertos sectores se cuestionó que hubiera sido realmente así. En catorce paneles se abordaron una gran variedad de temas. A tenor de las conferencias de autoridades y las ponencias que el MEC difundió, su clima estuvo dominado por la

educación popular, en su afán por ampliar y generalizar el sistema. Se prestó especial atención a las llamadas escuelas auxiliares, nocturnas, dominicales y carcelarias y a la incorporación de trabajadoras a la escuela. Dentro de ese marco, lindero entre la gestión, la docencia y la filantropía, se abrió un hueco la preocupación por sectores de la niñez con problemas físicos. Nicolás Rossi abogó por impulsar la enseñanza de sordomudos (Redacción, MEC, 1900b). Un informe de la Dra. Cecilia Grierson destacó la acción de escuelas para ciegos de Francia, Inglaterra e Italia (Grierson, 1900). En una exposición comentada por dos médicos, Domingo Cabred y Genaro Sisto, la docente Yole Zolezzi de Bermúdez instó a las autoridades a facilitar al CNE medios pedagógicos para una adecuada enseñanza de los niños retardados. Por su parte, Porfirio Rodríguez y Francisco Podestá sugirieron la creación de un laboratorio nacional de Antropología que coordinara los trabajos que se realizaban en las escuelas normales (Redacción, MEC, 1900b; Di Liscia, 2004).

En las memorias del CNE de ese año, su presidente ya señalaba la existencia del sector problemático de los retrasados escolares y la relevancia que se le daba en Europa. A su vez, el representante del Cuerpo Médico Escolar, en lo que años más tarde sería mencionado como un hito en la consideración de la infancia desvalida, informaba que se había visto muchas veces en la necesidad de intervenir en el examen de niños que “no se hallaban en condiciones de seguir recibiendo instrucción a la par de sus compañeros”. Se trataba, además, de una categoría numerosa. Ambos advertían sobre la necesidad de organizar clases especiales que “ayudarían a retribuir en un todo o en parte el capital intelectual que de otro modo se pierde con seguridad casi por completo” (Gutiérrez, J., 1900; Redacción MEC, 1901; Valdez, A., 1906; Díaz, 1908).

Presencia más sistemática adquirieron en los años siguientes problemas vinculados a la indisciplina, la inasistencia escolar y la vagancia infantil. Los comentarios sobre estas cuestiones se vieron acompañados de forma regular en las páginas del MEC por artículos sobre la vida y la salud del niño, lo que marcó una tendencia (Groff, L., 1902a; 1902b; 1902c; 1902d). Las noticias publicadas aludían tanto a iniciativas filantrópicas como a otras orientadas más hacia el funcionamiento interno y la misión de la escuela (Redacción, MEC, 1904a; 1904b). La ambivalencia era notable, y a veces el afán de eficacia generaba poca empatía hacia alumnos y familias populares (Beruti, J., 1905).

A la preocupación por quienes entorpecían el funcionamiento ideal de la escuela, se sumó otra, orientada hacia la infancia débil. Bajo el significativo título de Regeneración Social el MEC publicó un intercambio de reflexiones importantes entre el Dr. Genaro Sisto, antiguo

inspector de escuelas y ahora médico escolar, y el médico español Antonio Pulido. Sisto, en viaje a Europa para estudiar experiencias europeas para la instalación en Buenos Aires de estaciones higiénicas infantiles para niños débiles, llamaba la atención sobre el porcentaje extraordinario de niños raquíuticos escrofulosos y linfáticos que poblaban las escuelas y que sin embargo eran considerados “socialmente sanos”. Clamaba por la visibilidad de diagnósticos donde primaran miradas expertas y entrenadas. Sin embargo, como bien señalaría años más tarde su colega del Cuerpo Médico el Dr. Valdéz, era consciente de que todo diagnóstico especializado estaba destinado al fracaso si no era promovido por la iniciativa y el entusiasmo docente (Pulido, A., 1902; Valdez, A., 1907).

Prueba de que la preocupación por los niños considerados anormales, retrasados o rebeldes persistía y de que, además, se buscaban modelos de actuación fue la publicación al poco tiempo de otra reseña, esta vez sobre la experiencia belga. En ella el presidente de un congreso internacional sugería que en las escuelas normales se dieran a las futuras maestras nociones sobre los vicios psíquicos que afectan a los alumnos. Consideraba que, tratados como culpables por su indisciplina o indiferencia, en realidad eran casi siempre víctimas de una condición física anormal. Retraso, debilidad y rebeldía se entrecruzaban (Redacción, MEC, 1903).

Durante esos años, con el objetivo de paliar la brecha entre las iniciativas orientadas a los alumnos y la existencia de una infancia “otra” que se calculaba en más de la mitad de los niños en edad de ser educados, se mantuvo constante la llamada a combatir la inasistencia escolar. Este fue el gran tema que dominó la conferencia general de maestros de Buenos Aires hacia fines de 1903 (Redacción, MEC, 1904b) En esa línea el CNE nombró comisiones de estudio y encargó informes detallados (Vivanco, P., 1904). El gobierno de la provincia de Buenos Aires lanzó una iniciativa similar y pidió que se investigaran las causas de la inasistencia y la deserción (enfermedad, falta de ropa y calzado, indiferencia de los padres, difícil acceso al local, ocupaciones rurales o industriales) (Redacción, MEC, 1904a; 1904c; 1904d). También entraban en escena la rebeldía, indiferencia y retraso escolar que ahora se intuía podían obedecer a causas sociales similares, lo que implicaba un interesante cambio cualitativo. Se consideraba imperioso distinguir además entre causas específicas: físicas, intelectuales y también sociales. Dentro del paquete de medidas impulsadas por el CNE para investigar la deserción escolar se solicitó además al inspector técnico Bismark Lagos un informe sobre establecimientos escolares para niños débiles y debilitados. Al mismo tiempo se pidió otra investigación al Cuerpo Médico Escolar sobre niños retardados. Este respondió con un informe en el que

señalaba la existencia en las escuelas de un total de 596 niños anormales y retardados, entre los cuales había muchos con el calificativo de “incoregibles” y “mala cabeza” que “en realidad no son sino neurópatas con vicios más o menos desarrollados” (Zubiaur, 1904; Vivanco, 1904; Valdez, A., 1906).

4. A la búsqueda de diagnósticos

1904 y 1905 fueron años de cambio, tanto en lo social como en lo educativo. La muerte de Juan María Gutiérrez, una de las cabezas visibles de las transformaciones y equilibrios educativos de los últimos años, indujo cambios en el CNE y en la estructura organizativa escolar, que se extendieron también a las páginas del MEC. Al dar mayor presencia a ámbitos intermedios del sistema como directores y maestras y a inspectores como Díaz y Vergara, este acentuó una línea, que se venía prefigurando desde tiempo antes, que era reflejo de la propia situación del campo educativo (González Leandri, 2020).

Sin perder centralidad las referencias a acciones filantrópicas, las permanentes aunque vagas referencias a la infancia débil, rebelde y a los retrasados escolares comenzaron a compartir espacio de manera más orgánica con artículos, comentarios y reseñas que denotaban la intención de afinar criterios y orientar los estudios a objetivos más focalizados. Enfatizaban sobre todo la necesidad de establecer criterios más sutiles de observación del alumnado, lo que implicaba ajustar miradas y responsabilidades y coordinar actuaciones.

Estas cuestiones se hicieron evidentes tanto en la selección que el MEC realizó de artículos de revistas extranjeras como en las descripciones y evaluaciones de iniciativas locales. En el mes de abril de 1904 se presentó bajo el título de “Plan sistemático para el estudio del niño” una nota de la *Revue Pédagogique* cuyo autor era el director de una institución pública de New Jersey. Describía el artículo unas fichas técnicas de observación en las que se suponía que los docentes debían volcar características de los niños (cuerpo, alma y medio en el que vivían) para hacer con ellas una evaluación (Redacción, MEC, 1904). Le siguió una reseña preliminar de trabajos de antropometría y psicometría realizados en la escuela del Consejo Primero de la capital, debidos a la iniciativa del inspector Guillermo Navarro. La idea había surgido en 1902 cuando éste, interesado por las relaciones entre psicología y pedagogía, decidió asistir al Curso de Psicología dictado por el Dr. Horacio Piñero en la Facultad de Filosofía y Letras. Gracias a su ayuda emprendió trabajos experimentales que dieron como resultado 170 fichas o boletines psicofísicos

correspondientes a alumnos de tercero a sexto grado (Navarro, G., 1905).

Se trató de cuestiones seguramente debatidas con cierta intensidad, porque poco tiempo antes el docente Benjamín Martínez se había visto en la necesidad de refutar la utilidad de implantar tales fichas en Argentina. La cuestión tal como fue planteada mostraba una cierta tensión competencial alrededor de la investigación o control que tales fichas sistemáticas promovían. El hilo argumental resulta muy sugerente. Comenzaba el autor señalando la antigüedad y utilidad de la idea de protección a la infancia. Educación y vacunación obligatorias y legislación que limitaba la explotación de la industria formaban para él parte de una amplia y fructífera cruzada de intervención de lo público en lo privado que hermanaba higiene y educación a la que se había sumado el CNE local. Sin embargo, puntualizaba que, en forma reciente, había surgido una tendencia “inútil y perturbadora”: “hacer estadísticas que sólo se traducen en números y proporciones irrisorias”. La imposición de la “libreta sanitaria individual” o “carnet de vie” adulteraba el propósito fundacional del Cuerpo Médico Escolar, que de ninguna manera debía convertirse en “un gabinete de estudios antropométricos sin utilidad práctica inmediata”. Citando a Rousseau, indicaba que “no conocemos al niño ¿y cómo si no lo conocemos podemos pensar científicamente en educarlo?” Según su criterio, el CNE debía priorizar estudios sobre el conocimiento psicológico del niño y sobre los conceptos científicos de la pedagogía moderna. El maestro y el médico podían aunar en ellos sus conocimientos (Martínez, B., 1905).

La preocupación por la observación del alumnado se vio reforzada por la publicación regular de colaboraciones del pedagogo francés L. C. Bon. Estas fueron importantes, dado que, si bien no abordaron de manera concreta el retraso, la debilidad o la rebeldía, ayudaron a crear un marco general que facilitó la emergencia de diagnósticos específicos sobre ellas. Sobre todo tendían a generar un clima en el que se afianzaba la idea de que la escuela y el maestro constituían una primera barrera de observación y diagnósticos sobre cuestiones orgánicas, caracteres y costumbres (Bon, L., 1906; 1907, 1908).

Siguiendo esa estela de preocupaciones, varias publicaciones mostraron la inquietud por la búsqueda de ejemplos y clasificaciones. Introducían como paraguas conceptual el término infancia anormal, que los diferenciaba de los usos corrientes empleados en artículos previos del MEC, que hacían referencia sobre todo a la debilidad, la rebeldía o el retraso. La reseña del libro de M. V. Mirguet *La educación de la infancia anormal y su relación con la disciplina* destacaba que este distinguía cinco categorías de anormales (físicos, sensoriales, intelectuales,

del sistema nervioso—llamados medicales— y pedagógicos—entregados a la vagancia pero con cerebro normal y capaces de un desenvolvimiento regular—) (Redacción, MEC, 1904d). A su vez, el artículo “El problema de los niños anormales” daba cuenta del nombramiento por parte del Gobierno de Francia de una comisión especial encargada de estudiar bajo el punto de vista escolar a los anormales físicos, intelectuales y morales. Estaba presidida por León Bourgeois, de conocida ascendencia entre intelectuales y reformistas argentinos. El autor del artículo, Alfred Binet, director del laboratorio psicofísico de la Sorbona, se preguntaba “¿qué son los niños anormales y por qué los poderes públicos deben interesarse en su educación?” Señalaba limitaciones e indecisiones entre médicos y estadísticos, que aplicaban la categoría de anormal a todo individuo que se apartaba bastante distintamente del término medio para constituir una anomalía patológica. Puntualizaba que, sin embargo, se trataba de un grupo heterogéneo de niños, cuyo rasgo común era su carácter negativo: su incapacidad para aprovechar los métodos ordinarios de educación e instrucción. Como conclusión insistía en que necesitaban una educación adaptada, que sólo podían brindarle escuelas especiales. Sostenía que los así definidos eran legión y que “la reglamentación de la suerte de esos niños era una cuestión social de la más alta gravedad” dado que la transición de la infancia anormal mal dirigida a la infancia criminal era directa y lógica. El tratamiento de los anormales se abría a cuatro dimensiones, cada una con múltiples aspectos a veces superpuestos (cuestión médico-psicológica, cuestión administrativa, cuestión pedagógica, cuestión social). Las condiciones de admisión en las escuelas especiales presentaban también puntos de discusión. Aceptada la existencia de dos tipos de atrasados, los médicos, que tenían afectado el órgano del pensamiento, y los pedagógicos, el principal problema que se abría era cómo categorizar a estos últimos. En general lo eran por falta de asistencia a la escuela y se preguntaba por sus causas (trabajo, indigencia, poca preocupación de los padres). No se trataba, según su criterio, de atrasados propiamente dichos. Advertía también sobre un debate en boga en ese momento acerca de los llamados “atrasados pedagógicos puros”, y qué hacer con ellos. La categoría, muy discutida, acercaba la cuestión a curiosos galimatías que mostraban las dificultades del pasaje del diagnóstico a la acción. Así, por ejemplo, podía leerse “se puede sostener que los atrasados pedagógicos en la medida que permanecen normales deberían continuar en las escuelas de anormales” (Binet, A., 1905).

Al poco tiempo se dio a conocer un informe del Cuerpo Médico Escolar de la capital elaborado a solicitud del CNE sobre la posibilidad de crear un establecimiento de niños anormales, bajo la ambigua premisa de que

se hiciera “según lo que requiera la salud de los niños amenazados por su presencia en la escuela”. Al igual que Binet, a cuya diferenciación entre retardados médicos y pedagógicos adhería, el Dr. Luis Valdéz, autor del informe, señalaba el positivo avance social que este tipo de creaciones institucionales significaban y la mezcla de interés científico y humanitario que las guiaba. Si bien se mostraba más enfático que Binet en su manera de señalar el peligro social que el grupo de los retardados implicaba, fue bastante más laxo en sus propuestas de institucionalización. Sugería la necesidad de crear, no en forma inmediata sino en un plazo medio, un primer establecimiento destinado a niños retardados, y un segundo orientado al tratamiento de niños débiles. Llegó sin embargo a la conclusión de “no aconsejar el trasplante directo de los sistemas europeos” y lograr con el tiempo un sistema propio de educación de retardados. Consideraba que bastaría con la instalación de clases especiales (opción que se asemejaba al modelo suizo).

Concluía precisando distintos aspectos de la observación y selección de los niños (evaluación médico-psicológica; comisiones examinadoras), lo que implicaba una tarea delicada en la que, según su criterio, había que proceder con mucho tino. Agregaba al respecto un comentario que da cuenta del espacio socialmente ambiguo en que se situaba este tipo de iniciativas de segregación, más allá de las intenciones humanitarias y científicas a las que se apelaba para justificarlas: “no hay que olvidar que las familias aceptarían con más facilidad que sus niños se eduquen en secciones especiales y no en establecimientos que dejan una marca indeleble en todos los educandos que alojan” (Valdez, A., 1906).

5. Conocer para actuar. Heterogeneidad y experimentación pedagógica

La publicación del ensayo de Binet por el MEC a la que se sumaría la circulación de su libro, articulada con las solicitudes previas del CNE y del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, aceleró ciertos cambios que ya se estaban produciendo en la manera de nombrar la infancia problemática (Binet, 1898). Términos como “recalcitrantes” o “mala cabeza” comenzaron a ser reemplazados entre funcionarios y docentes por otros más permeables a la dupla normalidad/anormalidad. A la vez la idea de debilidad pasó a ser categorizada de forma más precisa.

Los matices que introdujo Binet en criterios médicos y estadísticos y su mayor precisión con respecto a las distintas dimensiones del fenómeno derivaron en que entre 1907 y 1909 se publicara un alud de categorizaciones

y propuestas acompañadas por consideraciones internacionales, como era costumbre en el MEC. Los modos de nombrar las problemáticas aludidas seguían siendo científico-médicos aunque se filtraban también agudas representaciones de carácter social.

José Ingenieros subdividió a los niños deficientes en idiotas inferiores; sujetos en los que predominaban anomalías del carácter y débiles tardíos o atrasados. Consideraba un error reunirlos bajo la categoría común de diferentes (Ingenieros, 1906a; 1906b). Augusto Bunge apuntó a pobres de espíritu y aquejados por males orgánicos, enfermedades y neurosis grave. Agregaba sin embargo dos grupos que en parte correspondían a deficiencias del propio sistema: los que sin ser pobres de espíritu ni incapaces, y que por padecer defectos físicos o estigmas, se excluían de la educación intimidados por las burlas de compañeros y maestros y los acobardados, que sólo necesitaban mayor comprensión y empatía. Consideraba además que la mayoría de los niños que pasaban por retardados lo eran en realidad por mala alimentación, falta de sueño o exceso de trabajo (Bunge, A., 1908a 1908b 1908c 1908d). La originalidad de Raúl B. Díaz, colaborador frecuente del MEC, cara visible de un activo grupo de funcionarios intermedios, fue la de situar entre los alumnos regulares, sanos y voluntariosos, y los retardados, una serie de categorías de semirretardados que no eran irregulares en sentido estricto. Preocupado por la situación local, incorporó en esos grupos a los hijos de inmigrantes que no manejaban bien el idioma nativo, a los que había que ayudar con clases especiales. Consideraba que, cuando a causa de una clasificación inadecuada todos estos grupos eran ubicados juntos, la clase se convertía en un “heterogéneo todo” de graves consecuencias para el funcionamiento del sistema (Díaz, R., 1908). Las colaboraciones de funcionarios fueron complementadas en el MEC por los juicios del Dr. Toulouse, quien ayudó a precisar el concepto de debilidad al puntualizar diferencias entre débiles, pseudodébiles e inseguros (Toulouse, 1908).

En una época de tanta búsqueda y relación con el circuito de ideas internacionales, que se tradujeron en la recepción de tradiciones y teorías como las de Pestalozzi y Dewey, los cambios en la manera de nombrar a los débiles, retrasados y anormales y al afán por observarlos y clasificarlos fueron apuntalados por miradas orientadas a prácticas y modelos institucionales de adaptación posible, al modo que se venía haciendo desde el Cuerpo Médico Escolar. Sin embargo, para dar el paso implícito en esa búsqueda era necesario elaborar más y mejores herramientas metodológicas y, además, adecuar el propio perfil de los responsables de diseñarlas y utilizarlas. Una serie de notas y comentarios dieron cuenta de esta cuestión. Un artículo de 1907 extraído de la revista *Lettura* de Milán sobre la trayectoria de un

instituto pedagógico de esa ciudad señalaba cómo en él los maestros, a través de estudios de fisiología y psicología, se convertían en evaluadores de la individualidad de los niños y en profesionales capacitados para determinar lo que notaban en ellos de tardío y de normal o anormal. Al ensalzar la pedagogía científica que allí se desarrollaba, el articulista valoraba la alianza entre el médico, el pedagogo y el psicólogo y destacaba cómo la fortaleza de tal alianza descansaba en un afán común por observar, medir y comparar y por generar un espacio de experimentación que combinaba el museo y el laboratorio (Redacción, MEC, 1907). En el mismo sentido se orientaron las colaboraciones enviadas al MEC por José Ingenieros desde Europa. En una de ellas elogiaba a la Liga Nacional para la protección de los niños deficientes y su instituto de Roma, que combinaba atención y cuidados, docencia, investigación y formación (Ingenieros, J., 1906b). En París destacó la utilidad que para la detección de rasgos de anormalidad, y también de superioridad, presentaban los instrumentos de medición de la inteligencia a través de rasgos físicos, desarrollados en el Laboratorio de Psicología Experimental de la Escuela de Estudios Superiores de París. Sin embargo también se mostró cauto y advirtió que sus conclusiones eran sólo relativas y provisionales (Ingenieros, J., 1906a). Por su parte, Raúl Díaz resaltó la actividad que desde 1899 realizaba en el campo de la investigación y la formación docente el Departamento de Estudios del Niño e Investigación Pedagógica asociado al Consejo de Educación de Chicago (Díaz, R., 1908).

A nivel de la experiencia local se destacó la creación de la Universidad de la Plata en 1905, orientada hacia la ciencia experimental y abierta a la sociedad a través de la extensión universitaria. En 1906, bajo la dirección de Víctor Mercante se organizó la Sección de Pedagogía adscrita a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que, como otras experiencias internacionales conocidas, combinaba formación, investigación, práctica profesional y extensión. Seguidor de Alfred Binet y partidario de la observación documentada del grupo escolar, Mercante impulsó una nueva pedagogía que asignaba gran importancia a los sentidos. Dada su adscripción positivista, consideraba que la observación y la investigación científica psicológica con base estadística permitirían ajustar la metodología y cumplir el anhelo de escolarizar masivamente a niños, niñas y adolescentes.

El gran problema que se pretendía abordar científicamente era el de la heterogeneidad social, cultural y de aptitudes. El aula, ese “heterogéneo todo”, en palabras de Díaz, era para Mercante también un museo étnico en el que las costumbres luchaban y se penetraban, siendo las diferencias del alumnado un reto a la vigencia del método simultáneo. En un momento en que la escuela pública se encontraba en fase de transición, unos diagnósticos bien

elaborados y maduros se presentaban como una cuestión primordial para el buen curso de la escolarización masiva. En ese sentido, antes que la “normal”, la Psicología patológica presentaba un interés especial dado que, para Mercante, era la que permitía abordar de manera más eficaz los desafíos planteados por la heterogeneidad y por los requerimientos del método de enseñanza. Esto lo llevó junto a su equipo a realizar estudios y publicar varios informes sobre los niños retrasados, que incluyeron un número especial de la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* publicado en el año 1909.

Frente a la necesidad de diagnósticos, Mercante era consciente de que sin datos ni estadísticas sólo podían hacerse estudios preliminares y acotados, por lo que era apresurado realizar cualquier afirmación taxativa que pudiera guiar de forma inmediata la acción institucional. Esto sin duda indicaba los límites, que podían redundar en problemas de visibilidad, que afectaban a un sector que, en cuanto científico, reclamaba un papel predominante en la definición de los problemas educativos y sociales. Los diagnósticos maduros transitaban por unos tiempos propios no siempre compatibles con los de la administración. Es esto lo que dejó traslucir un erudito artículo publicado por Mercante en el MEC en 1908 (Mercante, V., 1908). Conviene advertir que hasta ese momento, tras dos años de intensa actividad y numerosas publicaciones, los cruces entre los Archivos y la Sección de Pedagogía y el MEC fueron poco frecuentes. La extensa introducción en la que Mercante destacaba el papel central de la ciencia y de la investigación en la historia de la humanidad argumentaba en realidad en favor de su propia centralidad y la del instituto que dirigía, en cuanto ámbito eminentemente científico. Utilizando un tono muy diferente al de sus artículos académicos de los *Archivos*, se dirigía al Estado a través del MEC y sugería la formación en un futuro de un laboratorio de pedagogía experimental montado por el CNE, recomendación que no fue atendida durante esos años. Es más, casi en forma simultánea desde otros sectores del funcionariado docente se sugería la posibilidad de crear departamentos con objetivos similares bajo el paraguas del Cuerpo Médico Escolar (Díaz, R., 1908). No queda claro si esas otras propuestas se debían al desconocimiento de las investigaciones realizadas en La Plata, a su contenido y objetivos más bien herméticos, o a la existencia de otras agendas.

6. Funcionarios viajeros. Modelos y límites

Entre 1906 y 1909, destacados funcionarios e intelectuales realizaron viajes de información y estudio

al exterior y publicaron artículos y comentarios sobre el problema específico de los niños anormales, débiles y retrasados a solicitud del MEC. En ellos realizaron meticulosas descripciones de las instituciones visitadas y de las prácticas que consideraban de implementación posible en Argentina. Se trató de miradas que al afán descriptivo sumaron reflexiones y clasificaciones producto de su dilatada experiencia profesional. Dan cuenta del interés que había por la cuestión y de las tradiciones a veces contrapuestas de las que se nutrieron los diagnósticos que forjaron la acción sobre la infancia desvalida.

En su viaje por los Estados Unidos el inspector Raúl B. Díaz, un tanto heterodoxo para el tono medio de los inspectores de la época, realizó un exhaustivo relevamiento de instituciones orientadas a la infancia (Fiorucci, 2018). Otorgó especial relevancia a la relación que en ese país se establecía entre escuela común y niños retardados y realizó afinadas sugerencias a partir de constantes comparaciones con la realidad argentina. Se trataba para él de un importante modelo a emular. Comenzaba el extenso apartado específico que dedicó a los niños retardados con una pregunta contundente: ¿es la desigualdad una ley de la naturaleza? Apuntaba al corazón mismo del problema que con ellos afloraba, en un momento de tanta controversia al respecto y que permeaba diagnósticos y clasificaciones. Contestó en forma negativa a partir del optimismo que le provocaba el modelo y los ejemplos que se aprestaba a describir. Destacaba cómo en los Estados Unidos los retardados recibían ayuda individual y estímulo y los inmigrantes clases especiales. Mencionó además la existencia de aulas auxiliares para semirretardados y para niños mentalmente defectivos o subnormales y escuelas para faltadores crónicos o incorregibles. Como los retardados presentaban una mezcla de problemas pedagógicos y médicos, señalaba de manera especial el cuidado con que en Nueva York se formaba a los maestros especializados. Proponía sin embargo no tanto la adaptación de instituciones y prácticas específicas sino más bien una filosofía para la acción, uno de cuyos puntales era el establecimiento de mecanismos que permitían un seguimiento efectivo de las políticas aprobadas (Díaz, R., 1908).

La serie de artículos que Augusto Bunge publicó en el MEC bajo el título de “La educación de los retrasados escolares” revisten gran interés sobre todo si se los coloca en el contexto de su trayectoria como médico, funcionario y miembro del partido socialista (Bunge, 1908a; 1908b; 1908c). En Alemania recopilaba material para un informe que aparecería al año siguiente bajo el título de “Las conquistas de la Higiene Social”. A través de la Higiene Social, cuyo eje eran las leyes de protección del obrero y el impulso a la educación, Bunge proponía una sociedad participativa y cohesionada, aunque no necesariamente

armónica dada la inevitabilidad de la lucha de clases. Para alcanzar esa meta proponía un Estado moderno que actuara sobre el tejido social guiado por la ciencia a través de la interpretación de los problemas sociales como hechos colectivos (Bunge, A., 1909a; 1909b; 1909c; González Leandri, 2020). En ese sentido es clave destacar la articulación entre su especial interés por los atrasados escolares y esa cosmovisión mayor. Al igual que Mercante daba Bunge mucha importancia a la pedagogía patológica y consideraba que algunos de sus hallazgos y aplicaciones, como la educación por el ritmo, podían iluminar a otros grupos y ser útiles para la sociedad como conjunto (Bunge, A., 1908d).

No ocultaba Bunge su admiración por la unidad de objetivos y métodos de las escuelas auxiliares que visitó en Charlotemburgo, Berlin, Dresden, Chemnitz y Frankfurt. También se mostró impresionado favorablemente por la política aplicada en esa línea por las municipalidades alemanas, cuyas razones, enfatizaba, no eran de orden sentimental sino eminentemente prácticas, de previsión y de economía social. Dado que los retrasados conformaban un colectivo extraordinariamente heterogéneo, la clave del buen funcionamiento del sistema alemán radicaba en su capacidad para “individualizar”, lo que implicaba dotar al maestro de una formación muy especializada.

Su profunda admiración por el modelo alemán y su optimismo con respecto a la educación de niños débiles y retrasados no le impidieron hurgar con perspicacia en sus zonas oscuras y evaluar la distancia real que existía entre diagnósticos y realizaciones.

A tono con la época, Bunge consideraba crucial la observación médica y psicológica del niño, que incluía la de sus antecedentes. Pero advertía que el tema presentaba sus bemoles. En general era el maestro el encargado de hacer la primera selección del alumnado, tarea delicada que exigía mucha ecuanimidad y nociones claras de psicología, pero esta estaba recién en sus comienzos y su formación podía ser deficiente. Un esquema de observación bien combinado podía ayudar, y lo recomendaba, pero ninguno de los que analizó le satisfacía del todo. Eran para él en muchos casos un peor remedio que la enfermedad. Consideraba por lo tanto que, en realidad, el único criterio decisivo para evaluar al alumnado era el empírico. El médico era el más capacitado para la observación de las alteraciones patológicas, pero era el maestro el que mejor podía dar la medida positiva de la capacidad mental de los niños. Debían por lo tanto trabajar en forma conjunta. Pero no era esta, constataba, la práctica más seguida. En general tendía a aplicarse la brocha gorda y se adoptaban criterios rutinarios que provocaban grandes perjuicios. La rutina era, para él, el gran peligro que afectaba al sistema y que lastraba las mejores iniciativas.

En el caso de los niños “más pobres entre los pobres”, los debilitados por mala alimentación, por falta de sueño o exceso de trabajo, lo que les correspondía, según criterios lógicos, eran escuelas al aire libre como la de Charlottemburgo. Su falta planteaba problemas serios y delicados que sólo se podían abordar por medio de una aproximación grosera e ineficaz.

Consideraba que el sistema ideal para tratar a los atrasados consistía en una educación cuidadosamente especializada y con múltiples graduaciones, lo que lo convertía en algo sofisticado y costoso, por lo que ni siquiera en Alemania se había llegado a una gradualidad extensiva. Dado que las opciones se limitaban a la escuela común y a la auxiliar, los criterios a aplicar sólo podían ser oportunistas, basados en principios demasiado generales.

Otro problema de ardua resolución derivaba de la importancia creciente del credencialismo escolar en la dinámica social. El certificado de ex alumno de las escuelas auxiliares –conocidas, según Bunge, por las personas comunes en Alemania como para estúpidos– era todo lo contrario de una recomendación. Advertía que había que pensarlo muy bien antes de condenar a un mal alumno cualquiera a cargar toda la vida con un diploma de estúpido, dada la falta de medios de diagnósticos suficientemente precisos para los casos de retardo mental moderado (Bunge, A., 1908a; 1908b; 1908c).

Conclusiones

Los itinerarios que recorrió la construcción social del conocimiento que hizo posible la elaboración de diagnósticos en los que se basó la administración educativa a principios del siglo XX fueron sin duda sinuosos. En 1910, en plena efervescencia por los festejos del centenario, el CNE aprobó la instalación de dos escuelas especiales para niños debilitados y retrasados en la Capital Federal. Se trató sobre todo de un acto de fe política, inducido sin embargo por ese proceso más lleno de dudas que de certezas. Lo explicamos.

Una aproximación minuciosa y abierta del MEC nos permitió advertir que la primera década del siglo XX fue un tiempo diligente y errático, signado por la búsqueda y elaboración de sentidos pedagógicos para un sistema educativo de reciente creación y acelerado crecimiento, que advertía sus propios límites y procuraba afrontarlos guiado por una aspiración transformadora que no terminaba de hallar un rumbo claro y consensuado.

En el marco de la llamada nebulosa reformista brotó una nueva sensibilidad hacia la infancia que orientó el paso de una narrativa, cuyo eje principal fue precisamente el MEC, que derivó al poco tiempo hacia preocupaciones más específicas por la infancia débil y el retraso escolar.

Sus rasgos predominantes fueron el acelerado afán de conocer para actuar, una frondosa interacción entre voces nacionales e internacionales y la convergencia de sensibilidades, reflexiones, agendas y disciplinas de múltiples actores educativos y sociales. Al mediar la primera década, el mundo autoral ligado al MEC giró hacia una búsqueda más específica de criterios y clasificaciones, lo que implicó ajustar miradas y determinar modos de actuación. Las dudas sobre el lenguaje médico, sobre los resultados de las investigaciones y sobre el método estadístico resonaban tanto como las certidumbres en las voces internacionales y nacionales que se expresaban en el MEC.

Diagnósticos científicos y humanitarios en construcción, sin cauce preciso y que aspiraban a no reproducir sin más los modelos de actuación europeos, buscaban explicar la heterogeneidad de la infancia, terreno pantanoso que la presencia de los niños considerados débiles y retrasados enturbiaba aún más. Al hilo de criterios más sutiles sobre lo normal, lo anormal, la debilidad y el retraso, no sólo se reformularon términos confusos como los de “recalcitrantes” o “mala cabeza” sino que comenzaron a cobrar cuerpo diferentes ideas sobre posibles salidas políticas y pedagógicas de institucionalización: escuelas auxiliares, clases especiales, exámenes psico-médicos, entre otras.

Avanzada la década, entre 1907 y 1909, sentidos que abrevaban en la medicina, la estadística y la sociología se intensificaron y fueron recreados por el MEC en un aluvión de informes, categorizaciones y propuestas, dominado por una perspectiva científico-médico en la que destacaba por momentos un agudo enfoque social. En 1908, Augusto Bunge y Raúl Díaz, inspector de los Territorios Nacionales, se preguntaban si en realidad el problema de la educación y, sobre todo, el del encaje de la infancia débil y retrasada en ella no era en esencia el de la desigualdad.

En síntesis, la falta de certezas del período se expresaba en la incansable búsqueda de conocimiento para actuar, en la reiterada necesidad de trabajo conjunto de educadores, médicos y psicólogos debido a que ninguna disciplina estaba en condiciones de resolver por sí sola las dificultades de la educación y en el reconocimiento de que la pobreza atravesaba la escuela y debía ser atendida también.

Algunas precisiones para concluir. Buena parte de las investigaciones sobre infancia e infancia débil al hablar de comienzos de siglo alargan el periodo hasta 1940. Las citas de referencia corresponden sin embargo, casi todas, a la década del veinte y momentos posteriores. Se omiten, salvo pocas excepciones, los años iniciales. Introducimos por tanto precisiones en una periodización que da poca cuenta de la complejidad del proceso de gestación social del conocimiento que se produjo en

esos años y que dejó herencias posteriores, tanto en la práctica como en las instituciones.

Dudas, vacilaciones y recelos constituyen un elemento clave. No sólo fueron una parte sustancial de las elucubraciones en torno a la incorporación de nuevas estrategias y creaciones institucionales, sino también de una cuestión mayor, la interrogación que, a través de pensar el destino de débiles y retrasados, se hacían muchos protagonistas sobre las limitaciones del sistema educativo y lo que estas mostraban sobre el sentido mismo del vínculo social. Poner el foco en ellas permite visibilizar matices importantes que usos poco precisos y a veces excesivamente teleológicos de conceptos útiles como el de mandato higiénico o medicalización tienden a ocultar. Una interesante muestra la encontramos en la polisemia del término “delicado”, de uso más que frecuente entre intelectuales y funcionarios. Se hablaba de “contingentes delicados”, de la infancia débil y retrasada como cuestión “delicada” frente a la que había que “actuar con delicadeza”. Tales usos dejaban traslucir la preocupación por los problemas que acechaban a la escolarización y, muy especialmente, por la gran cantidad de estadios intermedios de difícil diagnóstico. También expresaban la conciencia que existía de que el acto de clasificar y segregar presentaba dificultades y generaba consecuencias sociales de primer orden y, sobre todo, de que la distancia entre el ideal y la práctica cotidiana podía ser muy grande.

El análisis realizado de la “discapacidad” diagnosticada en los márgenes del sistema educativo bajo las categorías de grupos de niños débiles o deficientes sugiere que la primera década del siglo XX no estuvo tanto imbuida, como tienden a pensar ciertos historiadores, por un afán homogeneizador al estilo de la salvación de almas, algo posterior, sino más bien por otro más intersticial y difuso, el de detectar problemas de la heterogeneidad para transformar el funcionamiento del sistema y lograr cumplir con sus objetivos de abarcar de manera efectiva al conjunto social.

Fuentes

- BERUTI, José. Las escuelas primarias en Estados Unidos. *El Monitor de la Educación Común*, 1905, 387, p. 664.
- BINET, Alfred. El problema de los niños anormales. *El Monitor de la Educación Común*, 1905, 386, p. 565-589.
- BON, L. C. Educación Moral. *El Monitor de la Educación Común*, 1906, 408, p. 601-607; 1907, 413, p. 365-371; 415, p. 16-22; 1908, 423, p. 125-135; 424, p. 183-186.
- BUNGE, Augusto. Educación de los atrasados escolares. *El Monitor de la Educación Común*, 1908a, 424, p. 170-182; 1908b, 425, p. 246-256; 1908c, 429, p. 236-247; 1908d, 430, p. 393-405.
- BUNGE, Augusto. Las conquistas de la Higiene Social. *Anales del Departamento Nacional de Higiene*, 1909a, 16, 5, p. 191-242; 1909b, 16, 6, p. 243-271; 1909c, p. 289-231.
- DÍAZ, Raúl. Viaje a los Estados Unidos, Notas sobre educación. *El Monitor de la Educación Común*, 1908, 432, p. 771-793.
- FERREIRA, Andrés. Conferencia General de Maestros. *El Monitor de la Educación Común*, 1904, 374, p. 897-898.
- GRIERSON, Cecilia. Institutos para ciegos. Informe. *El Monitor de la Educación Común*, 1900, p. 409-416.
- GROFF, L. La salud del niño. *El Monitor de la Educación Común*, 1902a, 352, p. 655-657; 1902b, 355, p. 852-855; 1902c, 356, p. 898-901; 1902d, p. 960-963; 1902d, p. 1.079-1.082.
- GUTIÉRREZ, José María. Informe del Presidente del Consejo Nacional de Educación. Año 1899. *El Monitor de la Educación Común*, 1900, 325, p. 210-227.
- INGENIEROS, José. La educación de los niños deficientes. *El Monitor de la Educación Común*, 1906a, 405, p. 193-204.
- INGENIEROS, José. Los signos físicos de la inteligencia. Investigaciones de psico-antropología. *El Monitor de la Educación Común*, 1906b, 406, p. 161-172.
- LEY, F. Educación. *El Monitor de la Educación Común*, 1900, 170, p. 811-815.
- MARTÍNEZ, Benjamín. Higiene escolar: “Sobre la libreta individual. Psicología del escolar”. *El Monitor de la Educación Común*, 1905, 384, p. 350-356.
- MERCANTE, Víctor. Estudio del niño. *El Monitor de la Educación Común*, 1908, 430, p. 422-435.
- NAVARRO, Guillermo. Breve reseña preliminar sobre algunos trabajos de antropometría escolares realizados en la Escuela Superior de Varones del ex Consejo 1º, Reconquista 461, *El Monitor de la Educación Común*, 386, p. 530-550.
- PULIDO, Ángel. Regeneración social. *El Monitor de la Educación Común*, 1902, 345, p. 386-387.
- REDACCIÓN. Progresos educacionales. *El Monitor de la Educación Común*, 1907, 409, p. 47-56.
- REDACCIÓN. Congreso Argentino Pedagógico de 1900. Circular del Comité Organizador. *El Monitor de la Educación Común*, 1900a, 328, p. 416-423.
- REDACCIÓN. Educación Común. Informe del presidente del Consejo, José María Gutiérrez. Año 1900. *El Monitor de la Educación Común*, 1901 *El Monitor de la Educación Común*, 1901 , 336, p. 901 -905.
- REDACCIÓN. Congreso pedagógico. Antecedentes. Discursos. Declaraciones. *El Monitor de la Educación Común*, 1900b, 334, p. 809-817.
- REDACCIÓN. Bélgica. Por los niños atrasados. *El Monitor de la Educación Común*, 1903, 364, p. 252.
- REDACCIÓN. El problema de la vagancia infantil. *El Monitor de la Educación Común*, 1904a, 372, p. 713-715.
- REDACCIÓN. Inauguración de las conferencias generales de maestros. *El Monitor de la Educación Común*, 1904b, 373, p. 795-812.
- REDACCIÓN. Investigación sobre asistencia escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 1904c, 373, p. 824.
- REDACCIÓN. Plan sistémico para el estudio del niño. *El Monitor de la Educación Común*, 1904d, 375, p. 903-914.
- REDACCIÓN. El Monitor. *El Monitor de la Educación Común*, 1904e, 381, p. 3-4.
- REDACCIÓN. Variedades: La educación de la infancia anormal y su relación con la disciplina. Mirguet, M. V. *El Monitor de la Educación Común*, 1904f, 381, p. 65.
- TOULOUSE, Dr. Cómo formar el espíritu de los niños anormales. *El*

Monitor de la Educación Común, 1908, 430, p. 396-404.

- VALDEZ, Adolfo. Establecimientos escolares para niños retardados. Estudio del Cuerpo Médico Escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 1906, 397, p. 178-188.
- VALDEZ, Adolfo. La copa de leche en las escuelas públicas. *El Monitor de la Educación Común*, 1907, 415, p. 21-26.
- VIVANCO, Ponciano. De la educación. *El Monitor de la Educación Común*, 1904, 373, p. 818-824.
- ZUBIAUR, Juan. De la educación. *El Monitor de la Educación Común*, 1904, 373, p. 816-817.
- ABBOT, A. 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, University of Chicago Press, 452 p.
- AGULHON, M. 2016. *Política, imágenes y sociabilidades: De 1789 a 1989*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 240 p.
- ALTAMIRANO, C. 2004. Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina. In: F. NEIBURG; M. PLOTKIN, *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós, p. 31-65.
- ANGELINO, M.; ROSATO, A. 2009. *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc, 241 p.
- BINET, A. 1898. *La fatigue intellectuelle*. Paris, Schleicher Frères, 336 p.
- CAMMAROTA, A. 2016. Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920- 1940). *Revista Pilquén*, 19(3):33-51.
- CAMMAROTA, A. 2023. Escuela, debilidad y anormalidad: Los niños y niñas del Parque Lezama “desechados” de las escuelas comunes. *Transhumante: Revista Americana de Historia Social*, 21:76-99.
- CARLI, S. 2002. *Niñez, Pedagogía y Política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 357 p.
- CARLI, S. 2017. La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. In: L. MANTILLA; A. STOLKINER, M. MINNICELLI (comp.), *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. México, Universidad de Guadalajara, p. 43-59.
- DE SWAAN, A., 1992. *A cargo del Estado*. Barcelona, Pomares-Corredor, 379 p.
- DI LISCIA, M. S. 2004. Médicos y maestros: Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). In: M. S. DI LISCIA; G. SALTO (eds.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, p. 37-63.
- DONZELOT, J. 2007. *La invención de lo social: Ensayos sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires, Manantial, 190 p.
- FINOCCHIO, S. 2009. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 211 p. 234.
- FINOCCHIO, S. 2016. Celebrar la independencia, celebrar la educación: Un estudio a propósito del Álbum escolar de Misiones. *Polbis*, 9(18):144-177.
- FIORUCCI, F. 2018. Raúl B. Díaz: inspector e intelectual de Estado. In: L. RODRÍGUEZ; Germán SOPRANO, *Profesionales e intelectuales de Estado*. Rosario, Prohistoria, p. 141-166.
- GODIN, B. 2009. *The Making of Science, Technology and Innovation: Conceptual Frameworks as Narratives*. Montreal, Centre Urbanisation, Culture, Societé, 385 p.
- GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS, P. 2016. Sociabilidad y regímenes de regulación en sociedades post-imperiales: Una aproximación histórica a partir del caso argentino durante el largo siglo XIX. In: S. CASTILLO ALONSO *et al.* (comps.), *La sociabilidad en la historia*. Madrid, Catarata, p. 213-238.
- GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS P.; GONZÁLEZ LEANDRI, R. 2015. Regulación pública de la acción social: Beneficencia y educación en el Río de la Plata independiente. In: R. GONZÁLEZ LEANDRI; P. GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS; A. GALERA GÓMEZ (eds.), *Regulación social y regímenes de bienestar en América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, Polifemo, p. 21-56.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R. 2020. Higiene y educación social en Argentina (1890-1910): Cohesión, fraternidad, centralismo técnico y pluralismo profesional. In: R. GONZÁLEZ LEANDRI; P. GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS (eds.), *Perspectivas históricas de la desigualdad y la cohesión social en América Latina*. Madrid, Silex Universidad, p. 207-246.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R.; FINOCCHIO, S.; MINGUZZI, A. 2022. Cohesión y heterogeneidad social en el Cono Sur de América (1870-1930): Una aproximación desde las publicaciones periódicas. *Ecuador Debate*, 115:143-157.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R.; GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS, P.; SURIANO, J. 2010. *La temprana cuestión social: La ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 224 p.
- GUY, D. 2009. *Women Build the Welfare State: Performing Charity and Creating Rights in Argentina, 1880-1955*. Durham and London, Duke University Press, 252 p.
- KOSELLECK, R. 1993. *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Madrid, Paidós Ibérica, 370 p.
- LIONETTI, L. 2007. *La misión política de la escuela pública: Formar al ciudadano de la República (1870-1916)*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 352 p.
- LIONETTI, L. 2018. La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina: Discursos, representaciones y prácticas profesionales. In: AAVV, *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 47-73.
- LOBATO, M. 2019. *Infancias argentinas*. Buenos Aires, Edhasa, 191 p.
- RODRÍGUEZ, L. 2018. De las profesiones liberales y los intelectuales contra el Estado al estudio de los intelectuales y profesionales de Estado. In: L. RODRÍGUEZ; Germán SOPRANO, *Profesionales e intelectuales de Estado*. Rosario, Prohistoria, p. 9-68.
- ROSATO, A.; ANGELINO, A. 2009. *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc, 244 p.
- SISTO, G. 1904. *Establecimientos preventivos infantiles: necesidad de su creación en la República Argentina y urgencia para la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico L. E. Kraus.
- SOMMERS, M. 1990. Narrativity, Culture and Causality: Toward a New Historical Epistemology. Ponencia presentada en el Seminario *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, Universidad de Michigan, 5-7 octubre.
- TEOBALDO, M. 2011. “¡Buenos días, Sr. Inspector!”. *Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba, Ediciones Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 459 p.
- TERÁN, O. 2000. *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 209 p.
- TOPALOV, C. (dir.). 1999. *Laboratoires du nouveau siècle: La nébuleuse*

- réformatrice et ses réseaux en France (1880–1914)*. Paris, Éditions de l'EHESS, 574 p.
- VILANOÚ I TORRANO, C. 2006. Historia conceptual e historia de la educación. *Historia de la Educación*, 25:35-70.
- ZAIDENWERG, C. 2016. *Amar la patria: Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Rosario, Prohistoria, 218 p.
- ZIMMERMANN, E. 1994. *Los liberales reformistas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana – Universidad de San Andrés, 250 p.

Submitido em: 04/11/2022

Aceito em: 22/02/2023