

# **Cuando el pasado pervive y convive con la novedad. Una mirada secular por las políticas.**

Maria Ana Manzione.

Cita:

Maria Ana Manzione (2013). *Cuando el pasado pervive y convive con la novedad. Una mirada secular por las políticas. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1160>

## **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2 al 5 de octubre de 2013**

### **ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

**Número de la Mesa Temática:** 131

**Título de la Mesa Temática:** *“Historia de las relaciones entre los funcionarios estatales, los docentes y las políticas educativas”*

**Apellido y Nombre de las coordinadoras:** Gudelevicius, Mariana-Rodríguez, Laura

*Cuando el pasado pervive y convive con la novedad. Una mirada secular de las políticas sociales en torno a las infancias en Argentina*

*Dra. Lucía Lionetti:* Instituto de Estudios Histórico Sociales- Facultad de Ciencias Humanas- UNICEN

[lionettilucia@gmail.com](mailto:lionettilucia@gmail.com); [lucialionetti@ciudad.com.ar](mailto:lucialionetti@ciudad.com.ar)

*Dra. María Ana Manzione:* Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) Facultad de Ciencias Humanas- UNICEN

[marianamanzione@gmail.com](mailto:marianamanzione@gmail.com)

Como oportunamente ha explicado Castel (1997), 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. Así existen distintos patrones a través de los cuales las sociedades “conjuran el enigma de la 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.

Esas formas de intervención y de gerenciamiento de políticas sociales se implementaron en Argentina a lo largo del siglo XX hasta los años noventa cuando se asistió al desmantelamiento del Estado Social. Dentro de esa gama de políticas públicas, ensayadas por un Estado que fue complejizando sus formas de intervención, adquieren una singular relevancia aquellas que se orientaron específicamente a atender a una población que aparecía como particularmente vulnerable: la niñez pobre. Esa grilla de acciones que se idearon para rescatar a esa “niñez en riesgo” dieron cuenta de los dispositivos y tecnologías del saber, de los matices en torno a su percepción y los umbrales de sensibilidad que variaron en función de los contextos socios históricos así como, las particularidades de la relación entre el Estado, la infancia y la educación. En efecto, esas iniciativas convocaron a la escuela pública y a una red de instituciones que conforman lo que Partha Chatterjee ha dado en llamar la sociedad política, en tanto, sectores de la sociedad civil que interpelan y negocian con las autoridades estatales en función de sus intereses.

En el caso de esta ponencia nos proponemos estudiar atendiendo a esta perspectiva analítica, y desde una mirada de larga duración, esas políticas sociales que se diseñaron y fueron implementadas tanto por los actores estatales como por las instituciones de la sociedad política, buscando intervenir sobre la llamada “cuestión social” y, en este caso en particular, en una población infantil percibida como vulnerable y en riesgo. Un recorrido por un arco temporal que pretende mostrar las continuidades y dar cuenta de las rupturas de ese repertorio de estrategias, ideas, prácticas y acciones que colocaron a esas infancias en el centro del pacto social de la gobernabilidad en distintos contextos sociales y políticos.

## **Políticas públicas e iniciativas privadas sobre la niñez en riesgo en las primeras décadas del siglo XX**

La variada y sugerente producción que se ha dado en los últimos años en torno a la cuestión de la infancia ha llegado a cierto acuerdo al proclamar al siglo XX como el siglo de la niñez. En el caso particular de la Argentina, puede reconocerse desde los albores del siglo una presencia cada vez más incontrovertible del universo de la niñez que fue habilitando espacios y tiempos escolares, apremiando a muchos –autoridades políticas y educativas, pedagogos, maestros, médicos, higienistas, antropólogos, juristas, padres y madres de familia, reformadores sociales- a concebir una gama de estrategias y proyectos a los efectos de contener a un universo que aparecía heterogéneo. Tempranamente se advierte que uno de los desafíos más urgentes que se imponía en las agendas de las políticas sociales era el de contener a esos *otros* niños y *otras* niñas que no se ajustaban a ese moderno paradigma de infancia que aparecía salvaguardado por el circuito familia-escuela.

En la definición de un modo de vivir la condición de la niñez, a la institución escolar le ocupó un lugar central. Tal como se ha dicho, el modelo de escolarización que se impulsó desde fines del siglo XIX asumió la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, estableciendo una trayectoria lineal de los itinerarios formativos uniformes a través de la simultaneidad sistémica. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad. De modo tal que, la diferencia se cristalizó como alteridad respecto a la homogeneidad.

La escuela se erigió en *la* institución de socialización e inculcación de saberes, el sitio donde se cultivaría y modelaría la razón, el autocontrol y autodisciplina del individuo. Era el ámbito por antonomasia para dar forma al proyecto civilizador y modernizador, consagrándose en su función de socialización política en tanto asumía la tarea de forjar la construcción de un modelo de ciudadanos y de ciudadanía. Este lugar que se le otorgó a la escuela fue el resultado de un proceso de modernización política, económica y social que se fue consolidando, con avances y retrocesos, a lo largo del siglo XIX bajo el amparo del modelo de los Estado nacionales.

Pero si ese recorrido no fue lineal tampoco lo fue a lo largo del siglo XX. Esas grandes utopías que concibieron legitimidad al proyecto educativo universalizador y, al mismo tiempo, a las políticas educativas de los Estados nacionales con la que se presuponía la capacidad de la escuela para modelar la naturaleza y personalidad de los individuos,

especialmente de la niñez, se encontraron con el desafío que les impuso la propia realidad social. Tal como se denunciaba, la escuela aparecía superada por la dinámica del cambio social y no conseguía garantizar el orden.

En ese contexto, la circulación de discursos provenientes del campo pedagógico y la propia práctica escolar dieron cuenta de que ese pretendido universo homogéneo que se debía educar distaba mucho de serlo. Tal como aparecía, en la práctica educativa y en la observación médico-escolar no todos podían aprender en el mismo ritmo al tiempo que, esos problemas de aprendizaje generaban problemas de conducta. Fue así que a lo largo de la primera mitad del siglo XX, se pueden reconocer *grosso modo*, dos grandes líneas de abordaje de los problemas de aprendizaje y de conducta de los escolares: una de "intervención psicopedagógica" que articuló los aportes de la psicología al campo educativo y, una segunda, de "intervención clínica" que articuló la psicología con otras formas de intervención "psi", tales como la psiquiatría, la psicoterapia y el psicoanálisis.

El modelo de intervención psicopedagógica, tomó como punto de partida la lógica del déficit en base al supuesto de un "retardo del desarrollo". Se postulaba que había diferentes grados de retardo y, en función de esos grados, se definía el tipo de intervención que, en algunos casos, era *psicopedagógica* y se llevaba a cabo en la escuela o instituciones educativas especiales y, en otros casos, era *médico-pedagógica* y se desarrollaba en el hospicio o en ámbitos específicos asociados al dispositivo asilar. Por su parte, en el segundo modelo el psicoanálisis llegó a ocupar un lugar decisivo, ya que puso la noción de conflicto afectivo en primer lugar, estableciendo así un reordenamiento de las variables en juego. Los problemas de aprendizaje y los de indisciplina dejaron de ser problemas en sí mismos para convertirse en "síntomas" de un desorden que se ubicaba en otro lugar, ya no en la esfera intelectual ni en el de la conducta sino en un terreno más "profundo" que determinaba tanto el aprendizaje como el comportamiento.

En esa búsqueda del parámetro del niño "normal" la escuela pública devino en un "laboratorio de psicología experimental" (Borisnki y Talack, 2002) a partir de la cual se idearon formas de intervención preventivas, correctoras o regeneradoras orientadas a reparar la situación de aquellos escolares que presentaran una anomalía leve o falso retraso quedando fuera del ámbito del régimen escolar común lo que se definía como

anormalidad severa, "no mejorable".<sup>1</sup> Según se afirmaba: "[...] la mala alimentación y la falta completa de cuidados higiénicos es causa de retardo escolar más frecuente de lo que pudiera imaginarse en los barrios pobres de las ciudades" (González, 1909, 29). En aquellos sitios, tal como continuaba exponiendo el autor, abundaban las familias de escasos recursos o viciosas que alimentaban mal a sus niños y los enviaban a la escuela sin haber tomado ningún o muy escaso alimento, andrajosos, desaseados, lo cual afectaba su rendimiento.

El comentario es propio de un clima de época, sensible a la dinámica de los cambios sociales que había provocado la irrupción del caudal inmigratorio, se focalizó puntualmente en aquella infancia considerada en situación de riesgo social por ser "hijos de pobres".<sup>2</sup> Sumada a la amenaza de desorden social, la elite se encontró con nuevas problemáticas a las que asociaron con la concentración demográfica urbana y el proceso de modernización. Las deficiencias habitacionales y sanitarias y los índices en aumento de criminalidad, prostitución, mendicidad y alcoholismo, producía como su efecto más trágico que las "madres débiles e indigentes" dieran como fruto hijos débiles, ilegítimos y abandonados. Como se solía sentenciar, con frecuencia, los descendientes de esas "clases indigentes" ponían en riesgo la salud de la república porque en sus cuerpos podía visualizarse la «enfermedad de la raza». El primer paso para hacer viable la acción sobre esa población de niños en riesgo era detectarlos y allí estuvo presente el Cuerpo Médico Escolar.<sup>3</sup> Con su ingreso al ámbito escolar se promovió que los escolares fueran observados, medidos, examinados, clasificados, seleccionados, vigorizados, medicalizados, moralizados y protegidos por métodos «*naturales*» de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias. A partir de ese seguimiento, confeccionaron las historias clínicas en las que se detallaban antecedentes familiares y todas las particularidades observadas.<sup>4</sup>

Las acciones de aquellos profesionales estaban signadas por la impronta del movimiento eugenésico que encontró en la escuela un ámbito propicio para la acción. Entidades como la

---

<sup>1</sup> Al referirse al *retardo verdadero* o *anormal* se mencionaban los trastornos de la vista, del oído, con perturbaciones en el lenguaje y, a los anormales intelectuales como: los idiotas, los imbéciles y los simples retardados en su evolución psíquica. Para algunos autores, otro caso de retraso verdadero era el de los anormales morales (indóviles e irrespetuosos).

<sup>2</sup> Expresión inspirada en uno de los aportes más sugerentes, dentro de la vasta bibliografía existente sobre la historia de la infancia, en el que se revisita el debate centrado su enfoque en las representaciones sociales en torno a la niñez pobre. Nos referimos al trabajo de: Cunningham, 1995.

<sup>3</sup> Sobre el discurso y la práctica de los médicos y la cultura higienista consultar: Armus, 2007; Armus y Belmartino, 2001; Di Liscia, 2004

<sup>4</sup> El cuerpo médico consideró como un factor determinante la herencia (madres/padres/abuelos/parientes) de allí que, entre otras enfermedades, se prestaba particular atención a los padecimientos de reumatismo, tuberculosis, alcoholismo, demencia, cardiopatías, trastornos gástricos hepáticos y renales, epilepsia, sífilis, bocios, asmáticos, cáncer y, finalmente, evidencias de antecedentes de trastornos coléricos y nerviosos.

Liga de Profilaxis Social y quienes se encolumnaban en el Museo Social Argentino, además de las adhesiones de algunas cátedras de Medicina, abogaban por medidas “negativas” de control solicitando a los poderes públicos impedimentos extremos como la esterilización de los afectados por las peligrosas enfermedades o con signos de malformación, otras orientaron su posición hacia una campaña de prevención positiva llamando a la reflexión sobre la sexualidad dentro de una perspectiva de reforma médico-social. En esto estriba la diferencia con los militantes del “eugenismo” de corte individualista que circunscribían el problema a los responsables inmediatos de las patologías, esto es, a las propias víctimas y reclamaban su esterilización (Barrancos, 1996). La escuela, por la naturaleza de su discurso democratizador, fue receptiva de ese mensaje preventivo y reformador apostando a favor del reencauzamiento de los comportamientos desviados y, con ello, a la regeneración de la raza.

Esos argumentos científicos legitimaron la intervención de la escuela sobre el cuerpo de ese infante pobre considerado como una víctima, que aún no tenía conflictos con el Estado ni con la sociedad. Tal como las nuevas sensibilidades sociales estimaban, era indispensable la protección de ese ser indefenso sobre el que reposaba el futuro de la república. Objeto de investigación científica y de intervención social, la infancia se convirtió en el motor privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población. En ella se conjugaron 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. Los especialistas científicos fueron los inspiradores de esas políticas sociales y de reordenamiento con las que buscaron accionar sobre la sociedad con la intención de producir un cambio epistemológico respecto del conocimiento de la sociedad, a partir de la revelación de los cuerpos y su desorden vital.

Lo sugerente de esas políticas sociales aplicadas fue que contemplaron tanto a esa niñez asilada o judicializada como también a aquella que estaba contenida en el ámbito familiar y escolar. La escuela republicana devino en receptora de esas políticas sociales y en intermediaria entre estas y las familias. El propósito de socialización política, según se entendía, se haría efectivo en tanto se combatiera el flagelo de la deserción de la población escolar, promovido por el retraso en el aprendizaje o por el temprano ingreso de los niños al mercado laboral para complementar los ingresos de la familia.<sup>5</sup> Para concretar ese propósito, la escuela debió asumir un nuevo compromiso social ejerciendo sobre la comunidad su acción protectora y tutelar. Así, ya desde fines del siglo XIX, datan las primeras instituciones llamadas *circumescolares* y *postescolares*.

---

<sup>5</sup> Al respecto consultar los citados trabajos de: Suriano, 1990 y Ciafardo, 1992.

Las primeras complementaban la acción educativa de la escuela en los niños que a ella asisten y, las segundas, eran organizaciones escolares que tendían a continuar la obra educadora fuera de las horas de clases [...]” (Monitor de la Educación Común, Año 26, N° 321, 1895)

De esas instituciones complementarias las más conocidas fueron las Colonias y Escuelas para niños débiles que perduraron a lo largo del siglo XX.<sup>6</sup> A pesar del avance de la secularización y lo que se creía como la consolidación del proceso centralizador del Estado desde fines del siglo XIX, para esta tarea se abrió una creciente convocatoria a las instituciones de la sociedad civil a los efectos de implementar estrategias de asistencia, control y educación de aquellos sectores estimados como vulnerables y una amenaza para el orden que se pretendía imponer. La política social mostró un entretejido de relaciones entre instituciones públicas y particulares colocando a esa niñez pobre en el centro de un nuevo pacto de gobernabilidad. Lejos de tratarse de un medio apolítico aquellas formas de intervención privada –específicamente las acciones provenientes de la filantropía- representaron para el Estado una forma de dar respuesta a las demandas de ese cambiante e inasible escenario social.

Aquella colaboración fue imprescindible puesto que los propios actores estatales reconocieron que la infraestructura física y el capital humano para la puesta en marcha de esas políticas sociales eran insuficientes. Podría decirse que se configuró una sociedad civil orgánica, a modo de un “Estado desde fuera del Estado”,<sup>7</sup> que buscó colaborar y promover el gobierno de ese desorden estructural que se estaba produciendo en el seno mismo de la sociedad.

En el caso de Argentina, muchas de esas instituciones estuvieron estrechamente relacionadas con la Iglesia Católica y con la acción de las mujeres “notables”. Sabemos que esto no era una novedad puesto que, desde las primeras décadas del siglo XIX, las mujeres notables se proyectaron en la comunidad a través de la práctica de la caridad.<sup>8</sup> De hecho, las no-ciudadanas (Pérez Cantó, 2000) en términos normativos y formales, ingresaron a la plaza pública bajo la figura del maternalismo político.<sup>9</sup> A su vez, a fines del siglo XIX de la mano de la masonería, surgieron nuevas instituciones filantrópicas conducidas por las mujeres de la elite. De hecho, más allá de ciertos puntos de conflicto

---

<sup>6</sup> La cuestión de las colonias y las escuelas de niños débiles ha sido analizada en distintos trabajos dentro de los que podemos citar a: Di Liscia, 2005; Lionetti, 2009; Alvarez, 2010.

<sup>7</sup> Al respecto sobre este concepto ver: Buci-Glucksmann, 1978.

<sup>8</sup> Las acciones de las mujeres notables, entre ellas las vinculadas a la masonería, para el caso de la campaña bonaerense a lo largo del siglo XIX consultar los trabajos de: Paz Trueba, 2006a y 2007b.

<sup>9</sup> Ver: Nari, 2004.



puntuales que pudieron surgir por cuestiones de competencias entre ellas y el poder público, todas apuntaron a rescatar a esa “niñez desvalida”.

Así, instituciones como *Sociedad Escuelas y Patronatos*, *Colonias de Vacaciones*,<sup>10</sup> que en las primeras décadas del siglo XX se encargó de albergar a los niños y niñas ingresados por sus propios padres, por otros familiares, o por los jueces y defensores de menores, amplió su labor social durante los años de la posguerra producto de la crisis económica y la desocupación. Como consta en su memoria, cumplía con “la misión de profilaxis e higiene para fortalecer la salud física y moral de los niños desvalidos”. A los efectos de paliar la grave situación de las familias humildes, la iniciativa de la Sociedad fue ofrecer en distintos centros el “plato de sopa”. También distribuyeron raciones de sopa y pan a los desocupados de Villas Industriales y administraron varias escuelas en zonas donde no fueran suficientes o, incluso, no existieran las escuelas públicas. Como se advierte, la iniciativa de estas instituciones en materia educativa se hizo presente allí donde la escuela pública dejaba vacíos a pesar de su vocación universalista.

Las mujeres que conducían a esta entidad mostraron estar muy atentas al tipo de demandas sociales y a las nuevas propuestas que en materia de asistencialismo se difundía en Europa. Informadas de las iniciativas de las autoridades educativas y las recomendaciones de los profesionales referentes de la medicina social y la pedagogía, instalaron Colonias de vacaciones o permanentes consideradas como “una obra más que curativa, de preservación, donde se evitaba cuidadosamente en ellas el asilamiento de niños afectados de enfermedades contagiosas y especialmente de tuberculosis”. En ellas solo se admitían niños débiles, linfáticos, retardados o raquíuticos,

“[...] aquellos a quienes el aire libre y oxigenado del campo, régimen tonificante, reposo y sobre alimentación puede fortificar, sobre todo en la edad de crecimiento y desarrollo; todos aquellos, en fin, cuyos antecedentes hereditarios sean deplorables o que las malas condiciones higiénicas de sus hogares los predispongan a contraer graves enfermedades, ya por contagio directo de sus padres enfermos, ya por predisposición hereditaria, resultando presa fácil y segura de la tuberculosis” (Memoria de la Sociedad Escuelas y Patronatos, p.67).

---

<sup>10</sup> La superposición de funciones con otras instituciones particulares y públicas generó conflictos, razón por la cual pasado un tiempo cambiaron su sello social por el nombre de *Colonias de niños débiles de la Sociedad de Escuelas y Patronatos*.

Por su parte la tradicional Sociedad de Beneficencia, creada en 1823,<sup>11</sup> también pudo hacerse presente con nueva labor de asistencia social al abrir el *Asilo Saturnino E. Unzué* en la ciudad de Mar del Plata.<sup>12</sup> Sostenido por el gobierno nacional, estaba destinado al albergue y educación de niñas débiles a las que podía beneficiar el clima marítimo de 6 a 12 años de edad permaneciendo hasta los 18 años. El tiempo del albergue sería de cuatro años, por lo menos, plazo que se consideraba preciso para que las niñas salieran con el conocimiento necesario para bastarse por sí mismas. Durante los meses de enero, febrero y marzo, abría también la Colonia de Vacaciones donde se recibían cuatro contingentes de niñas y acompañantes de los asilos y escuelas dependientes de la Sociedad de Beneficencia que permanecían de 22 a 25 días cada una con el fin de beneficiarlas con el cambio de aire y de los baños de mar. Las niñas debían contar con una Libreta Sanitaria donde constara la revisión previa y la indicación expresa del médico del respectivo establecimiento que pudieran tomar baños de mar.

Una de las instituciones filantrópicas –ligada a la acción de las políticas liberales- y que mantuvo su impronta hasta los años cuarenta dentro de las comunidades de la provincia de Buenos Aires- fue la *Sociedad Protectora de Niños Pobres*. Fundada por los Consejos Escolares a fines del siglo XIX, se mantuvo estrechamente asociada a la escuela pública –de hecho muchas de sus integrantes desempeñaban funciones como maestras- acudiendo en auxilio de los niños pobres escolarizados distribuyendo “ropa i calzado a los niños menesterosos que concurran a las Escuelas” (Acta de la Sociedad Protectora de Niños Pobres de Azul, Mayo, 8 de 1906). Una labor que requería de la colaboración de entidades públicas y particulares. El seguimiento de las actas de esta institución da cuenta, a lo largo de los años, de una permanente y renovada colaboración entre las mujeres de la sociedad, las autoridades locales y las autoridades provinciales cada vez que se necesitaron subsidios para sustentar la acción social sobre esta población infantil tendientes a brindar socorro en sus necesidades alimentarias, de vestimenta e incluso sanitarias.

En el año 1938, el Estado Nacional convirtió a los comedores escolares en piezas centrales de sus políticas de protección y asistencia de los alumnos, con la creación de la

---

<sup>11</sup> Al respecto la acción de las Damas de la Sociedad de Beneficencia ha sido presentada como una de las expresiones de “la política social antes de la política social”. Ver: (Moreno, 2009). Un trabajo reciente que explora la acción de esta sociedad en la administración del primer manicomio público fundado en Argentina con internadas mujeres y donde se habría puesto en juego el andamiaje estatal y las respuestas sobre la enfermedad, la marginalidad, la pobreza es el de: Pita, 2012.

<sup>12</sup> Sobre este asilo consultar: Delgado, 2010.

Comisión Nacional de Ayuda Escolar (ley 12588) compuesta por Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el presidente del Consejo Nacional de Educación y el Presidente y el Vicepresidente del Departamento Nacional de Higiene y el presidente del Patronato Nacional de Menores. Como sostiene Billorou (2010), el análisis de este proceso permite develar el protagonismo de los distintos agentes estatales, las relaciones suscitadas entre las diferentes jurisdicciones –nacional, provincial y municipal– así como el papel de la comunidad en la ejecución concreta de políticas públicas.

Tal como se puede reconstruir, entre 1900 y 1940, las promesas incumplidas de la escuela pública, las altas tasas de deserción escolar, la visibilidad de las dificultades de aprendizaje en los espacios y los tiempos escolares, el trabajo infantil, la indigencia y la orfandad fueron motivo de cavilaciones de autoridades, intelectuales, publicistas, médicos, educadores y la comunidad en general. La escuela pública fue receptora de ese malestar, siendo la promotora de esas políticas sociales de rescate de la niñez desvalida. A partir de lo que se detecta en el ámbito escolar se articulaban esas acciones con las asociaciones particulares.

La reconstrucción de las políticas, las prácticas discursivas e institucionales permiten dar cuenta de un proceso de conformación del Estado social.<sup>13</sup> Ahora bien, el gobierno de la pobreza que se llevó a cabo por aquellos años XX no significó un vaciamiento de lo público por medio de la “privatización de lo social”<sup>14</sup> sino que, muestra el límite en cuanto al alcance del Estado para implementar esas políticas en torno a la infancia escolarizada pobre. A su vez, esa sociedad civil organizada –en manos de instituciones de la caridad y de la filantropía- vinculada a sectores dominantes interpeló al Estado, para reclamar el auxilio económico a la hora de colaborar con ese reformismo social. El entretejido de relaciones entre el Estado y esas organizaciones civiles muestra esos vínculos familiares, políticos y amicales entre esos actores estatales y los actores particulares que acordaron un pacto social en el que se puso en juego la interacción dialéctica entre el poder público y los cuerpos intermedios de la sociedad civil.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Existe una amplia bibliografía sobre la génesis de esas políticas sociales que contribuyeron a la configuración del Estado de bienestar. Un trabajo referente en esta cuestión para el caso de Estados Unidos es el de SKOCPOL, 1993. Para Argentina, y a comienzos del siglo XX, las prácticas ensayadas en momentos de la construcción de ese Estado Social han sido trabajadas en: Lvovich-Suriano, 2005.

<sup>14</sup> Expresión que retomamos de Scheinvar (2009), quien analiza para el caso de Brasil el avance de los movimientos de organizaciones de la sociedad civil a fines de los años setenta y a lo largo de los 80 en el marco de las políticas neoliberales con la implementación del Estatuto de la niñez y de la adolescencia (ECA, Ley 8.069/1990)

<sup>15</sup> Al respecto Rosanvallon (2007) designa de este modo a esas diversas formas sociales o políticas existentes entre el estado y los individuos (asociaciones, sindicatos, partidos, colectividades locales, instituciones diversas de autorregulación de la sociedad civil) que deben ser comprendidas de manera

Al hablar de las organizaciones de la sociedad civil consideramos, siguiendo lo que formulara Chartejee (2008), que esta categoría, referida al conjunto de ciudadanos que constituirían un todo homogéneo –el pueblo- en los modernos Estado-nación capitalista, debería ser reemplazada por la de sociedad política que representaría a esa presencia de grupos fragmentados, con intereses particulares, los cuales son interpelados también fragmentariamente en el ejercicio de las políticas públicas de gubernamentalidad. La sociedad contemporánea habría rebasado ese modelo moderno que pretendía homogeneizar a la población –basado en la afirmación de que la ley es igual para todos- por sus claras exclusiones, violencia y vacíos. En ese sentido, la lógica de la sociedad política parece ser la conquista fragmentada de los derechos.

Precisamente en los años del régimen peronista, la democratización social propugnada buscó subsanar esas exclusiones garantizando la universalización de los derechos. En esa la implementación de esas políticas garantistas puede visualizarse una suerte de continuidad con el proceso anterior, en la medida que fueron el producto de un avance del Estado que fomentó la adecuada alimentación, la higiene, la vacunación, la asistencia médica, las mejores condiciones de hábitat y de alfabetización. Pero, por otra parte, la presencia y centralidad del Estado peronista, y el concomitante desplazamiento de las antiguas funciones de las instituciones civiles, significó una ruptura de la beneficencia privada y el paso hacia la asistencia social. Tal como explica, Ramaciotti (2010), no se trató de un mero cambio de términos, sino de la aceptación, por parte del Estado, de su obligación de intentar resolver las variadas cuestiones sociales que se presentaban en las diferentes regiones del territorio nacional a través de la Secretaría de Salud Pública y que requirieron de la colaboración del Ministerio de Educación, la Dirección de Asistencia Social y la Fundación Eva Perón. Aquella lacónica frase: “Los únicos privilegiados son los niños”, como explica la autora, condensó un variado arco de significados en constante disputa y reformulación. Junto a los centros materno-infantiles con los que se aspiró a proteger a las mujeres embarazadas y a cubrir las necesidades de los recién nacidos, con el objetivo de reducir los índices de mortalidad infantil, desde las escuelas y los hogares-escuela se intentó realizar la detección de patologías, la implementación de campañas de vacunación y también suplir las acciones que, según los modelos de la época, tendrían que cumplir las familias. En esta

---

dinámica en el movimiento de las oposiciones y las demandas sociales que suscitan las cuestiones de su existencia y su desarrollo.

construcción dicotómica se enfrentaban la universalidad y la eficacia de la medicina con el localismo y la ineficacia de las prácticas populares. Se aspiraba a transformar las pautas tradicionales del cuidado infantil y reemplazarlas por otras científicas, dependientes de los saberes médicos. Más allá de las disputas entre estas organizaciones, lo que se advierte es que el Estado asume el control y la presencia en la implementación de estas políticas sociales sobre la infancia.

### **Las (re)configuraciones de la niñez y la adolescencia y el renovado pacto social entre lo público y las organizaciones civiles**

Los años del postperonismo significaron un lento pero progresivo desmantelamiento de ese Estado social que se profundizó en los últimos treinta años del siglo XX. Como expresión de ese desmantelamiento, Southwell (2002) advierte de qué modo el proyecto civilizatorio – estatal- que había encarnado la escuela pública comenzó a ser cuestionado durante los años 60s y 70s para ser erradicado durante el último gobierno dictatorial, signado por una profunda crisis económica y social y la apertura a las políticas neoliberales que posteriormente cristalizarían en los años '90.

A su vez, tal como han demostrado investigaciones recientes en Argentina, en estos últimos años se ha asistido a un proceso de reconfiguración de las familias de niños y adolescentes escolarizados que pertenecen a sectores marginales (Duschatzky, 2002). En estos grupos familiares, que suelen no responder a las pautas del modelo de la familia nuclear (familias ampliadas, presencia de no familiares a cargo de los niños de menor edad), tal como ocurrió en otros procesos históricos –como aquel escenario de la primera mitad del siglo XX- los adultos se ven imposibilitados por diferentes razones para ejercer sus roles paternos o maternos, quedando los niños y jóvenes expuestos a situaciones sociales de violencia y desamparo. Esos sujetos que desarrollan su vida al margen de todo marco de protección y cuidado, transitando por espacios ajenos a su entorno familiar, que generalmente trabajan a edades tempranas, que a veces viven en la calle y en ocasiones vinculados a la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas), tal como sucedió a comienzos del siglo XX, generan preocupación en las autoridades y la comunidad en su conjunto.

Buena parte de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky, 2002) y, ante este escenario, nuevamente la institución estaría asumiendo una serie de funciones que supuestamente debían realizarse al interior de las familias y que estarían desplazando la necesaria

centralidad de la función pedagógica de la escuela. En este contexto, sería indispensable para el Estado que la escuela y sus actores establezcan nuevas relaciones con la sociedad y la comunidad tratando de amortiguar estos procesos. Así, en el Programa *Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*<sup>16</sup>, elaborado por el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2005, puede leerse lo siguiente:

“Nosotros pensamos que en las situaciones de los niños que se encuentran en un estado de vulnerabilidad social, si bien la escuela es un espacio muy importante, hay otras instituciones para estos niños. Estas instituciones pasaron a ser muy importantes y protagónicas, y en el cambio de la estructura social argentina, en muchos casos éstas reemplazan a la familia o toman a la familia y la acompañan en el desarrollo de determinadas intervenciones con los niños. En este sentido nosotros proponemos que la escuela, desde un lugar central, debe conformar una comunidad de aprendizaje conjuntamente con la comunidad en la que está inserta. Es por eso que deben sumar su trabajo al de estas instituciones sociales para cumplir con el objetivo que nos hemos propuesto” (pag. 14).

Más adelante se sostiene:

“La exclusión educativa de muchos niños y jóvenes en el desarrollo de su trayectoria escolar no es un problema sólo de la escuela sino que es necesario abordarlo como síntoma de una dinámica social compleja en la que, si bien la escuela es parte importante y no puede deslindar responsabilidades, también quedan incluidas la familia, la vida cultural, lo social, la salud, lo laboral, lo económico y la participación ciudadana. Dada esta complejidad, y entendiendo la riqueza que brinda un abordaje integral, proponemos una modalidad de gestión que impulsa integraciones múltiples, tanto hacia dentro del Estado

---

<sup>16</sup> El Programa *Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se desarrolla en cogestión con *Fundación SES* (Sustentabilidad • Educación • Solidaridad), *FOC* (Fundación de Organización Comunitaria), la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y el acompañamiento de UNICEF. Este Programa plantea, desde su inicio, la importancia de la gestión asociada entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), para llevar adelante una política pública destinada a que los niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en situación de vulnerabilidad puedan volver a las aulas

como con otras áreas y sectores de la sociedad para lograr un modelo de trabajo articulado.” (pag. 24)

A partir del estallido social del 2001-2002 se podría hablar de un proceso, que algunos autores denominan post- reformista, en cuyo marco se producen transformaciones profundas en las políticas públicas especialmente a partir del año 2003 (Alonso Brá, 2008). El discurso oficial intenta distanciarse de las proclamas noventistas, exponiendo públicamente su reversión lisa y llana y, aún más, reconociendo sus limitaciones para asumir “la nueva cuestión social”:

“El Estado tiene límites en muchos temas, aun cuando este Estado intenta volver a ser un **Estado presente y central**: El Estado tiene límites, la escuela tiene límites. Por eso esta nueva estrategia que presentamos, no puede hacerla sólo el sistema educativo formal, lo tenemos que hacer en concurso con otras instituciones. Y verdaderamente estamos muy a gusto y muy orgullosos de poder trabajar con otras organizaciones de la comunidad.[...] El Estado es insuficiente para resolver algunas cuestiones que exigen el conocimiento fino del entramado social en donde las organizaciones del Estado no pueden llegar” (Alberto Sileoni, Secretario de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fragmento del discurso pronunciado en el acto de presentación del programa de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, 2004).

Sin embargo, Gladis Kochen<sup>17</sup> coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”, recupera lo que en el pasado ya se había ensayado – aunque no explicitado- tal como se advierte en su discurso:

**“Trabajar juntos porque “queremos” o porque “no podemos solos”?**

Nos parece importante señalar que el sentido de trabajar juntos (escuelas y organizaciones) se apoya más en el deseo –“queremos”– que en una imposibilidad –“solos no podemos”–. Es el deseo

---

<sup>17</sup> Fragmento del discurso pronunciado por Gladys Kochen, coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” 2004.

orientado a la construcción de un modelo de país en donde existan más frecuentemente estos encuentros” (2004: 16).

Más allá de esta suerte de contradicción entre los discursos pronunciados, se pone de manifiesto la intención de recurrir a otras instituciones de la comunidad -ya sea por opción (*por que queremos*) o por necesidad (*el Estado tiene limitaciones*)- es indudable que desde este documento, el Estado nacional hace explícita una decidida separación de la proclama reformista de los '90, destacando la intención de implementar estrategias de intervención distintas, como la articulación con diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para paliar el flagelo de la exclusión social. En el mismo discurso se hace alusión a la necesidad de revertir la situación de exclusión educativa en la que vastos sectores de la población se encuentran de tal modo que, se garantice la culminación de los estudios. Este *imperativo de la inclusión* si bien estuvo presente en las proclamas de los '90, adquiere en los documentos aquí analizados, nuevas características al reclamar de manera explícita la participación de las organizaciones de la sociedad civil para lograrlo. De este modo se hace visible la necesidad de un Estado que, para sustentarse, debe buscar legitimidad por fuera de sus instituciones y hacia las bases, convocando a las diferentes organizaciones del campo económico y social. Se apela, así, a esa sociedad política, una forma de reconocer esos derechos fragmentados y la entelequia de la sociedad civil. Este cambio estaría confirmando, según Alonso Brá (2008), la pérdida de aquella pretensión totalizante y universal que suponían las estructuras burocráticas características del Estado administrativo.<sup>18</sup>

Entre otras causas posibles, esta mutación del Estado podría ser explicada como una respuesta frente al debilitamiento de otra de las instituciones, como la familia, que acompañaron y legitimaron tanto la cultura escolar como sus estrategias de

---

<sup>18</sup> En los siglos XVII y XVIII se produce el surgimiento de una forma de racionalidad política íntimamente ligada a un grupo asociado de instituciones políticas que transformaron la supervivencia y prosperidad del Estado en el más alto objetivo de la administración y la reflexión política, dando origen a un Estado Administrativo o gubernamental que “representó el invento histórico o el redescubrimiento de una “tecnología específica de la existencia” (Hunter, 1998: 63). Para el mencionado autor, este estado administrativo posee dos características fundamentales. La primera es que tiene objetivos seculares tales como el orden social, la prosperidad económica, el bienestar social; todos ellos verdaderas “razones de estado”, que surgieron como una auténtica respuesta moral y política a la situación imperante y que eran irreductibles a la conciencia de la persona reflexiva. El segundo rasgo distintivo es que permitió redefinir los alcances y las tareas de gobierno, generando nuevas formas de reflexión y cálculo gubernamental, que dependieron de la creación de un cúmulo de instituciones “calculadoras” (sociedades estadísticas, departamentos administrativos, departamentos universitarios) que posibilitaron el análisis y las decisiones del gobierno como el resultado de una pericia procedimental particular.



disciplinamiento. Esa estrategia de apelar a otras instituciones de la comunidad permitiría ejercer el control de públicos escolares cada vez más diversos. Se trataría de recrear aquella *ortopedia institucional* (Manziona, 2008) organizada a partir del siglo XVI y que estaba destinada a la moralización de los niños y jóvenes de sectores pobres que, en el contexto de la Modernidad, devendría en una “ortopedia moral” (Alvarez Uria, 1989) tendiente a una autoregulación basada en la reflexión y autoescrutinio pastoral<sup>19</sup> (Hunter, 1988).

Distintos autores (Giverti, 2005; Coronado, 2005) sugieren que esta relación escuela familia se encuentra en un proceso de cambio y redefinición, cuestión que se articula con la reconfiguración de las estructuras y dinámicas familiares en el marco de los cambios estructurales y económicos de las últimas décadas (hogares monoparentales, mayoritariamente de jefatura femenina; niños y jóvenes que no han visto a sus padres incluidos en el mercado de trabajo, al menos de manera regular, entre otros).

Asimismo, el hecho de que el Estado recurra a otras organizaciones para intervenir sobre las poblaciones de extrema pobreza invita a preguntarse cuál es el rol que asume en este nuevo escenario. De acuerdo al discurso republicano, el Estado debía estar por encima de las diferencias, como garante del bien común, tratando de generar sentido y brindar seguridad a la vida en sociedad. Sin embargo, esa proclama se encuentra con una realidad y es que no puede cumplir con esa función si no es a través de otras organizaciones o particulares que son llamados a comprometerse en dicho proceso. En cierta manera podría decirse que el Estado estaría redefiniendo su lugar en aquellas funciones que históricamente justificaron su existencia. El Estado no abandona su misión educadora ni la producción de hegemonía, sino que redefine su accionar. Si el locus es la comunidad, el voluntariado es la estrategia que se propicia como forma de articular y desarrollar las acciones. El Estado aparece como el gran articulador, un conductor que busca el compromiso en la comunidad y es a ésta a quien le asigna el lugar de sustentabilidad y responsabilidad en la formación (Grinberg, 2008).

---

<sup>19</sup> El sistema de educación moderno, según este autor, es en su genealogía un “híbrido burocrático-pastoral”, una forma de “pastoralismo estatal”, es una de las creaciones del Estado liberal del Siglo XIX. La escuela es una institución híbrida, producto de “la interacción no planificada” del aparato administrativo del Estado con una “tecnología de la existencia” del siglo XIX: la disciplina pastoral cristiana. La escuela, tal como se desarrolló hasta el presente es una amalgama de gobernanación burocrática, con su preocupación por el bienestar mundano de los ciudadanos y por la población, y del empleo de técnicas de pedagogía pastoral configuradoras de sujetos, acompañadas por sus artes de autoescrutinio y por su cuidado de las almas.

“Nos encontramos ante un nuevo modelo de gestión que promueve el trabajo cooperativo e impulsa nuevos escenarios. El desafío es superar los dispositivos de trabajo centrados exclusivamente en lo escolar, para animarnos a abrir los horizontes hacia una pedagogía social que concentre los esfuerzos donde están los mayores niveles de vulnerabilidad social”. (Programa Nacional de Inclusión Educativa, Documento Base todos a estudiar: pág. 24)

La preocupación por la inclusión manifestada por el Estado Nacional tiene su correlato a nivel de la Provincia de Buenos Aires y aparece reflejada en algunos documentos de trabajo elaborados por la Dirección de Educación Primaria Básica (EPB). Tal como se proclama, se trata de: “Trabajar en red con todos los sujetos de las distintas organizaciones de la comunidad para la inclusión, entendiendo a la educación como un derecho ciudadano” (Proyecto Educativo de E.P.B. – 2006 Documento de trabajo para inspectores de E.P.B. pág. 1).

### **Epílogo**

La democracia republicana consagra la generalidad: en tanto el pueblo es el soberano. La voluntad general supone la garantía de derechos a todos los ciudadanos. Esa consagración: un ciudadano, un voto, implica una relación directa con el Estado. Una relación donde ese principio centralizador supone la no intermediación de los cuerpos intermedios. Pero esa generalidad absoluta en la práctica se enfrentó con una realidad social que superaba esa entelequia. Se ha evidenciado que ese Estado republicano (que en el caso de Argentina fue quebrantado a lo largo del siglo XX por las dictaduras) no ha podido dar respuestas globales a los problemas de la vida social. En el caso de esta ponencia, la distancia entre ese modelo de infancia idealizado en las representaciones sociales fue rebasado a todas luces por las múltiples experiencias de la infancia, siendo una preocupación constante aquella niñez pobre que, a comienzos del siglo XX, aparece como en riesgo y peligrosa y que, en nuestros días, sería la demostración más cabal de la distancia entre un discurso que proclama la inclusión social y una realidad que muestra la exclusión de los sectores más vulnerables.

Para llevar a cabo esa tarea reparadora, el Estado a través de la escuela pública ha promovido, con diferentes alcances, una serie de dispositivos tendientes a atender las carencias básicas de esa niñez. Pero para esa monumental tarea se apeló a las organizaciones civiles (los cuerpos intermedios de la sociedad política) con peso y

representación dentro de la comunidad e incluso se han creado nuevas. La percepción de un “Estado que no llega” ha sido una constante en la medida que la sociedad reclama por las políticas sociales que, por su parte, las autoridades de turno proclaman y asumen como gestión de gobierno.

En distintos momentos, a modo de comparación y atendiendo a los diferentes contextos sociales, económicos, políticos y culturales, el Estado y las instituciones particulares han acordado un pacto donde la niñez pobre y marginal fue situada en el centro de una relación dinámica y en permanente redefinición. Es en este sentido que se plantea una co-construcción de las políticas sociales conformando un nuevo entramado reticular en el que se involucran nuevos/renovados actores sociales con el propósito de garantizar el gobierno de la población infantojuvenil en contextos de pobreza. Cuestión que si bien no es nueva en la tradición educativa argentina, tal como se ha procurado mostrar, implica una reconfiguración de las relaciones existentes entre el Estado, la sociedad, las infancias y las juventudes.

De modo tal que, habrá que seguir indagando en esa condición de pobreza que fue distinta en cada período histórico y en aquellos actores e instituciones convocadas en la asistencia de los más necesitados. El desafío es el de atender, en esos distintos contextos sociales, a esas políticas dirigidas sobre la niñez pobre, débil, vulnerable y excluida de los derechos sociales que fue configurando en cada etapa el estereotipo de las representaciones sociales.

### **Fuentes**

- *Acta Asilo Saturnino E. Unzué*
- *Acta Sociedad Protectora de Niños Pobres*
- *El Monitor de la Educación Común*
- *Memoria de la Sociedad Escuelas y Patronatos, Colonias de Vacaciones*
- *Memoria de la Sociedad Escuelas y Patronatos*
- *Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

### **Bibliografía citada**

- Alonso Brá, M. (2008); “La política y administración educativa en *nuevos tiempos*” en *Revista Brasileira de política y administración de la Educación*. Vol.24 N.3; septiembre/diciembre, ANPAE, Porto Alegre.
- Alvarez, Adriana (2010) “La experiencia de ser un ‘niño débil y enfermo’ lejos de su hogar: el caso del Asilo Marítimo, Mar del Plata (1893-1920)” en: *História; Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 17 N° 1, Rio de Janeiro Jan./Mar.

- Armus, Diego (2007), *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires, Edhasa.
- Armus, Diego y Susana Belmartino (2001), "Enfermedades, médicos y cultura higiénica" en Cattaruzza, Alejandro (director), *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Nueva historia argentina. Tomo 7. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2001.
- Barrancos, Dora (1996), "Socialismo, higiene y profilaxis social, 1900-1930", en Mirta Zaida Lobato, *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos-UNMdP.
- Billorou María José (2010), "Los comedores escolares en el interior argentino (1930-1840). Discursos, prácticas e instituciones para el "apoyo a los escolares necesitados" en Lionetti, Lucía y Daniel Míguez (comp.), *Las infancias en la Historia. Intersecciones entre prácticas, discursos y acciones en Argentina (1890-1960)*". Rosario: Prohistoria.
- Borinski, Marcela y Ana María Talak, Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia. Proyecto UBACyT: *La psicología y el psicoanálisis en la Argentina: disciplina, tramas intelectuales, representaciones sociales y prácticas*, dirigido por Hugo Vezzetti, Código P042. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Buci-Glucksmann, Christine (1978), *Gramsci y el Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós
- Ciafardo, Eduardo, *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- Coronado, M (2005) "Padres y docentes, escuelas y familias", *Novedades Educativas, Septiembre*, Año 17, Buenos Aires, Argentina
- Chatterjee, Partha (2008), *La nación en tiempos heterogéneos y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Cunningham, Hugh (1995), *Children and Childhood in Western Society Since 1550*. London and New Cork, Longman, 1995.
- de Paz Trueba, Yolanda (2006), "Beneficencia, control social y disputas de las mujeres en el espacio público del sur bonaerense a fines del siglo XIX y

- principios del XX" en *Revista Temas de Historia Argentina y Americana* N° 9, Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina, julio-diciembre, pp.143-164.
- de Paz Trueba, Yolanda (2007), "El ejercicio de la Beneficencia. Espacio de prestigio y herramienta de control social en el centro y sur bonaerense a fines del siglo XIX", en *Revista História*, Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil. Volumen 26, N°2.
  - Delgado, Susana Graciela (2010), *La gracia disciplinada. Detrás de los muros del Asilo Unzué (Mar del Plata, 1912-1955)*. Tesis de Maestría presentada en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
  - Di Liscia, Ma. Silvia (2004), "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940", en: Salto, Graciela Nélica y María Silvia Di Liscia, (ed.), *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires: EdulPam.
  - Di Liscia, María Silvia (2005) "Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia: primera mitad del siglo XX en Argentina" en Di Liscia, María Silvia y Ernesto, Bohoslavsky, *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*. Buenos Aires: Prometeo.
  - Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001; ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia FLACSO/ Manantial, Bs. As.
  - Duschatzky, S. (2000) (comp) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Bs. As., Argentina
  - Giverti, E. (2005) *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil*, Noveduc. Argentina.
  - Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
  - Hunter, I. (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares- Corredor. Barcelona, España.
  - Lionetti, Lucía (2009) "Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en Argentina (1900-1940)", *Anuario Segreti*, N° 9, Córdoba, pp. 97-116.
  - Lvovich, Daniel y Juan Suriano (editores) (2005), *Las políticas sociales en perspectiva histórica, 1870-1952*. Buenos Aires: Prometeo.

- Moreno, José Luis (2009), *Éramos tan pobres. De la caridad colonial a la Fundación Eva Perón*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Nari Marcela (2004), *Las políticas de la maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Cantó, Pilar y Esperanza Mo Romero (2000), “Ilustración, Género y Ciudadanía” en Pilar Pérez Cantó (edit.), *También somos ciudadanas*. Madrid: IUEM-UAM.
- Pita, Valeria Silvina (2012), *Una historia social del Hospital de Mujeres Dementes. Buenos Aires, 1852-1890*. Rosario: Prohistoria.
- Rosanvallon, Pierre (2007), *El modelo político francés. La sociedad civil contra el jacobinismo, de 1789 hasta nuestros días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scheinvar, Estela (2009), *O feiricio da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescencia*. Faperj/Lamparina.
- Skocpol, Theda (1993), *Protecting Soldiers and Mothers: The Political Origins of Social in the United States*. Harvard, Belknap Harvard..
- Suriano, Juan (1992), Niños trabajadores: Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña a comienzos del siglo en: Diego ARMUS (comp.), *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1990.
- Manzione, (2009) “La dirección escolar en Argentina en el contexto de las tendencias gerenciales en educación: de la gestión a la redención”, en Betancourt, A. y Corbalan, A. (comp) *América y políticas*, Editorial Biblos.
- Southwell, Miriam (2002), “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post- dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Cuaderno de Pedagogía*, Año V, Nº 10, Rosario, Argentina.