Tesis de Especialización. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION ; UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.

Los Niños débiles Estrategias de administración de sujetos-cuerpo a principios del siglo XX en la revista El Monitor de la Educación Común.

Lucila da Silva.

Cita:

Lucila da Silva (2017). *Los Niños débiles Estrategias de administración de sujetos-cuerpo a principios del siglo XX en la revista El Monitor de la Educación Común* (Tesis de Especialización). FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION ; UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/8

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pm6Y/GsM

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Universidad Nacional Del Comahue

Especialización en Cultura Letrada.
Tradiciones Históricas y Prospectiva en la Argentina.

Facultad De Ciencias De La Educación

Los Niños débiles
Estrategias de administración de sujetos-cuerpo a principios del siglo XX en la revista *El Monitor de la Educación Común*

Directora: Soledad Roldán

Tesista: Lucila da Silva

Pertenencia institucional: IPEHCS-UNCo- CONICET

Dirección: Milstein 1091. Plottier

Teléfono: 299 4125332

Email: mluciladasilva@gmail.com

da Silva, Lucila. Becaria CONICET (2016-2021). Doctoranda (FSOC-UBA). Especialista en Cultura Letrada (UNCO) Licenciada en Ciencia Política (UBA). Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Miembro del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), y del *International Consortium of Critical Theory*. Integra el proyecto de investigación "Perspectivas críticas sobre la escuela secundaria: modos de tramitación de conflictos, producción de subjetividades y saberes en el despliegue de dinámicas de inclusión-exclusión". Dirigido por la Dra. Adriana Hernández, Co-Dirigido por la Dra. Soledad Roldán. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Estudia dispositivos escolares desde un abordaje filosófico-político.

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en el campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. (Foucault, 1990, p. 32-33)

El niño débil no ha sido considerado hasta hoy en primera línea por las altas autoridades escolares para modificarlo en la época de su crecimiento, por esta omisión se pierden en el vacío múltiples energías vitales. (EMC Lozano, 1917a, p. 133)

Los niños débiles: Estrategias de administración de sujetos-cuerpo a principios del siglo XX en la revista *El Monitor de la Educación Común*

Resumen

El término "Niño Débil" aparece por primera vez ligado a un grupo de instituciones médico-pedagógicas de principios del siglo XX llamadas "Escuelas para Niños Débiles", que se originaron en Alemania y luego se expandieron hacia otros países de Europa y América. La noción fue ampliamente difundida en Argentina durante principios del siglo XX, sin embargo no existió un criterio único acerca de su significado específico ni de sus características clínicas. El presente trabajo aborda un *corpus* de artículos de la revista *El Monitor de la Educación Común* con el objetivo de rastrear las particularidades que esta noción asumió. Además, desde el marco teórico propuesto por Michel Foucault, se intenta trazar un mapa de las estrategias de administración de sujetos-cuerpo que integraron esta noción. Como principal hallazgo se señala que la noción "Niño Débil" actualiza una estrategia que, si bien no es homogénea, tiene como finalidad volver productivos los cuerpos infantiles; no sencillamente formar "futuros" obreros. Además, se sostiene que las relaciones de saber-poder no pueden ser leídas simplemente en función de una partición de la esfera social en dos espacios excluyentes (dentro de la norma - fuera de la norma). Por el contrario, lo que se desarrolla aquí pretende ilustrar cómo la normalización es una tecnología que posee dominios diversos y es capaz de articular y actuar a múltiples niveles de manera dispersa.

Palabras clave: Niño Débil – Prensa educativa – discurso – relaciones de poder

Abstract

The expression "Debilitated Children" was born for the first time in Germany, in the 20th century, related to a group of medical and pedagogical institutions. It was widely spread in Argentina during the early 20th century; however, there was no unified judgment about its meaning or its clinical characteristics. This work addresses a *corpus* of articles from *El Monitor de la Educación Común* magazine, with the aim of trail the peculiarities this expression assumed. Besides, into the theoretical framework o f M. Foucault, the goal is to draw a map of the strategies of administration of subjects- bodies

inside this term. As main thesis, we point that the “Debilitated Child” notion updates an strategy whose purpose is to make the children bodies become productive, and no just create “future” workers. Moreover, the *savoir-pouvoir* relations cannot be read simply as inside the norm-outside the norm. To the contrary, this study pretends to show how the normalization is a technology that has multiple domains, and is able to act at multiple levels.

Key Words: Debilitated Child - Educative press – discourse- power relations

Introducción

En *La arqueología del saber*, Michel Foucault afirma que existe una "nueva forma de hacer historia", cuyo gesto característico es la "revisión del valor del *documento"* (2013, p. 14-15). Según el autor, la investigación historiográfica ha dejado de concebir al documento como un instrumento puesto al servicio de la reconstrucción del pasado, para comenzar a trabajarlo desde el interior, en el espacio creado por el propio tejido documental. Siguiendo ese enfoque se elaboró el presente trabajo, que nace en el diálogo entre el universo discursivo que habita en la famosa publicación *El Monitor de la Educación Común*, y las lecturas y reflexiones propuestas en el marco de la Especialización en Cultura Letrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. En ese contexto, se hizo presente una categoría hasta el momento desconocida para quien escribe: "Niño Débil".

De la mano de su novedad, esta noción evidenció su errancia y discontinuidad en los primeros ensayos de revisión bibliográfica. El término aparece por primera vez ligado a un grupo de instituciones médico-pedagógicas de principios del siglo XX llamadas "Escuelas para Niños Débiles", que se originaron en Charlotemburgo, Alemania, y luego se expandieron hacia otros países de Europa y América. Sin embargo, a pesar de que estas experiencias se replicaron en un periodo de tiempo relativamente corto -la mayoría de estas instituciones se inauguran entre 1904 y 1909-, no existió un criterio único acerca del significado específico de la figura del "Niño Débil", ni de sus características clínicas. De alguna forma, es posible arriesgar que no hubo definiciones sustantivas por fuera de su ámbito específico -las escuelas-, y que asimismo la fisonomía que el término fue adoptando se dio en un diálogo constante con estas experiencias concretas. Cobra sentido, entonces, la voluntad de analizar la construcción y difusión de la categoría "Niño Débil" en la revista *El Monitor*, como parte de un proyecto gubernamental de puesta en funcionamiento de escuelas diferenciales. Asimismo, es importante destacar el rol de esta publicación no sólo en la indagación que aquí se propone, sino en las investigaciones de perspectiva histórica en el ámbito educativo en general, en la medida en que esta revista cristaliza los discursos pedagógicos oficiales durante los últimos años del siglo XIX y gran parte del siglo XX.

Por otro lado, la profunda ambigüedad del término quedó en evidencia en una primera aproximación etimológica: en idioma inglés, sugiere que se trataba de niños

considerados “enfermizos” (*sickly*), “físicamente defectuosos” (*Phisically defected*), “delicados” (*delicate*), “debilitados” (*debilitated*), “malnutridos o desnutridos” (*undernourished)* (Dresslar y Kignsley, 1917; Rasey, 1910). Específicamente, el carácter de “debilidad” atribuido en idioma castellano, sugiere que el factor común era de alguna forma la *propensión* a enfermarse. El vínculo entre este universo discursivo y la idea de enfermedad no resulta llamativo, si es pensado en términos de época. Como se profundizará a lo largo de este trabajo, entre el siglo XIX y el XX el tema de la enfermedad será una constante como preocupación de Estado, y también como evento cultural. De ahí que este periodo histórico vea aparecer y desarrollarse a un cuerpo de saberes y una *intelligentzia* científica local, de matriz positivista (Diaz, 2016, p.99) con una amplia inserción en el incipiente sistema educativo, conocida como corriente higienista.

Finalmente, es posible afirmar que el abordaje de la categoría “Niño Débil” que se desarrollará aquí busca estar alineado con la propuesta foucaltiana tanto en sus premisas teóricas como en sus coordenadas metodológicas. En ese sentido, interesa destacar que el compromiso con este sistema conceptual demanda renunciar a un análisis centrado en la tradición y el rastro (Foucault, 2013, p. 14), en la medida en que invita a describir el límite (de las categorías problematizadas), la trasformación (de las esferas discursivas); y el desplazamiento (en este caso, del diagrama de la enfermedad, al diagrama de la propensión a enfermar). Por este motivo, los interrogantes fundamentales que vertebraron la presente investigación se vinculan a la mutante fisonomía del término, a los saberes que lo actualizaron y a las relaciones de poder que este implicó.

Capítulo 1: Problema de investigación, objetivos y definiciones teórico-metodológicas

1.1. Problema de investigación y objetivos

Hacia fines del siglo XIX una serie de eventos confluyen y terminan de afianzar el Estado moderno argentino. Entre los principales, puede citarse la guerra del Paraguay (1865 - 1870), la "conquista del desierto" (1878 – 1885), la federalización de Buenos Aires (1880), la incorporación al mercado mundial como economía agroexportadora y, fundamentalmente, la creación del sistema de educación primaria –obligatoria, gratuita y laica- a través de la Ley 1420 del año 1884.

De acuerdo con Díaz (2016, p.92-93), una vez finalizada la campaña político-militar de exterminio de las poblaciones originarias (conocida como "conquista del desierto") comienza a desplegarse un proceso de consolidación institucional que ostentó rasgos particulares. En primer lugar, el Estado argentino se desarrollará a partir de un modelo liberal europeizante, de la mano del fomento a la inmigración europea blanca. En segundo lugar, este proceso materializará una concepción urbano -céntrica de la vida social; y por último, se tratará de una estrategia[1] centrada en la construcción de un sentido de nacionalidad homogénea. Como se verá en los capítulos ulteriores, el correlato ineludible de esta racionalidad de gobierno será la voluntad de neutralizar los elementos -saberes, instituciones, personas- divergentes, a partir de estrategias investidas (Deleuze, 2014) en distintas esferas discursivas.

En este contexto, el incipiente aparato estatal vio rápidamente en la escuela el *dispositivo*[2] más efectivo para administrar las nuevas poblaciones dispersas. De ahí que

[1] La idea de "estrategia" no se aleja sustantivamente en el pensamiento de Foucault de lo que se entiende por este término en el sentido común. Es decir que remite a una operación analítica que intenta dar cuenta de la racionalidad y los fines implicados en determinados dispositivos. Asimismo, existe dentro del pensamiento de Foucault, una diferencia sutil entre estrategias, tecnologías y prácticas. Si las estrategias buscan problematizar los medios y los fines, hablar de tecnologías implicará pensar las "prácticas" movilizadas en cada dispositivo, teniendo en mente su carácter estratégico. (Castro, 2011) En el presente trabajo, considerando que no se trata de un estudio especializado sobre el pensamiento de Foucault, se utilizarán los tres términos de formas similares, para hacer referencia a determinadas relaciones de poder.

[2] Para Foucault, hablar de dispositivos remite a lo que aparece en el campo social como concreto y segmentado; hablar de poder va a apuntar, por el contrario, a una dimensión informe, fluida: "las relaciones de fuerzas o de poder se actualizan por integración, se integran en instituciones y es así que adquieren una estabilidad y una fijeza que no tienen por sí mismas" (2014, p. 146) Esta noción se profundiza en el apartado 1.2.3.

los rasgos de centralidad, intervención y tutela comenzaran a manifestarse en la esfera educativa desde los años que antecedieron a la sanción de la Ley 1420. Como consecuencia, bajo el dominio del Estado fueron organizados no sólo la legislación y el presupuesto, sino también todas las prácticas educativas que hasta el momento se habían desarrollado al margen de su actuación (Narodowski & Nanolakis, 2010; Puiggrós, 1991, 2003). Es así que, siguiendo este esquema general de control, el Estado comienza a preocuparse por organizar, centralizando, la información contenida en la prensa educativa que se había editado a lo largo del país desde 1858[3]. Finalmente, en 1881 Roca dispone editar por primera vez la revista *El Monitor de la Educación Común*, que rápidamente se convierte en el boletín oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE).

Hay consenso respecto a que la escuela es desde su constitución un dispositivo que produce formas discursivas y modos de subjetivación y corporalidad que le son específicos. En particular, varios autores coinciden en que la escuela ha asumido desde su fundación importantes compromisos (Carli, 1999; Pineau, 2009; Sibilia, 2010, Southwell, 2011), entre los que se destacan su pretensión de ser la formadora universal, y el haberse erigido como el principal aparato de gestión y producción de lo corporal[4]. Como consecuencia, es evidente que la subjetividad y el cuerpo de los escolares no estuvieron ajenas a las estrategias pedagógicas del siglo XIX, por el contrario, como afirma Southwell (2008):

> El discurso pedagógico moderno (siglos XVII a XIX) y, posteriormente, la consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio (desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad) han estado lejos de producir enormes cerebros. Su punto de ataque, con menor o mayor intensidad, han sido los cuerpos infantiles junto con toda una gama de técnicas y procedimientos imposibles de separar de la "existencia corporal"(p.4).

Es por eso que uno de los principales interrogantes que animan este trabajo apunta a cartografiar estas estrategias generales de administración de los sujetos - cuerpo que

[3] Por ejemplo, la revista *Los Anales de la Educación Común* fue editada desde 1958 y *La Educación Común en la provincia de Buenos Aires* desde 1876.
[4] En el capítulo 3 se expondrán argumentos para sostener que la materialidad del cuerpo es indisociable de su significación social.

cobraron forma a partir del surgimiento de la categoría "Niño Débil", en un *corpus* específico de artículos de la revista *El Monitor* publicados a principios del siglo XX .

Para precisar estas estrategias, se hace necesario identificar los límites de esta noción, cómo son descriptos los niños débiles, cómo fue organizada y caracterizada su escolarización.

Se buscará identificar también los cambios que tuvieron lugar en algunas disciplinas y discursos que los tenían como objeto; es decir ¿qué corrimientos, intersecciones y modificaciones discursivas se produjeron para que esa categoría fuese posible?

Finalmente, interesa describir los efectos de estas estrategias a partir de conocer qué poderes institucionales (políticos, pedagógicos, jurídicos, policíacos, económicos) reivindicaron su derecho a gestionar estos sujetos-cuerpo infantiles. Para saber, además, por qué estos chicos "enfermizos" se vuelven en un momento determinado objeto del poder. Dado que esa categoría no existía con anterioridad, qué mutaciones se produjeron en las relaciones de fuerzas para que se volviera posible.

1.2. Acerca de las opciones teóricas y metodológicas

> Por más que el libro se dé como un objeto que se tiene bajo la mano, por más que se abarquille en ese pequeño paralelepípedo que lo encierra, su unidad es variable y relativa. No bien se la interroga, pierde su evidencia; no se indica a sí misma, no se construye sino a partir de un campo complejo de discursos. (Foucault, 2002, p.36)

1.2.1 Análisis del discurso: algunos antecedentes en el campo de la lingüística.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje datan del siglo IV. Es Panini quien desarrolla la gramática sánscrita con algunas preocupaciones específicas, fundamentalmente morfológicas. En Grecia, en la antigüedad, los estudios del lenguaje aparecen estrechamente vinculados a problemáticas filosóficas, y al análisis de textos literarios. Allí aparecen dos conjuntos de preocupaciones principales: la discusión acerca

del origen natural o convencional de las palabras, y la teoría de las partes del discurso. Los gramáticos romanos, por su parte, se limitaron a desarrollar aquello iniciado por los griegos (Ducrot y Todorov, 1995).

Recién en el siglo X, en el marco del pensamiento medieval, aparece un gesto original representado por la voluntad de desarrollar una teoría general del lenguaje, que sea independiente de las lenguas particulares. Posteriormente, en el siglo XVII se van a desarrollar las "Gramáticas generales" francesas; y más tarde, ya en el XIX, a partir de la preocupación por la transformación de las lenguas, nace la escuela conocida como "lingüística histórica".

El siglo XX ve nacer la teoría más acabada dentro del campo de la lingüística, cuyo hito es la publicación -póstuma- del *Curso de Lingüística General*. Ferdinand de Saussure establece varias marcas conceptuales, algunas de las cuales se siguen discutiendo en la actualidad. Sintéticamente, podríamos señalar que sus dos mayores aportes son la distinción entre lengua y habla (donde la primera sería el sistema de reglas, y la segunda la actualización particular de ésta) (Buenfil Burgos, 1993, p.3); y la teoría del signo (definido por el vínculo arbitrario entre significante y significado). Es además ineludible señalar la importancia de su teoría como parte fundadora de una de las corrientes teóricas que han dominado el siglo XX: el estructuralismo.

El lingüista danés Hjelmslev enfoca su trabajo en continuar las líneas de análisis fundadas por el propio Saussure. Dentro de ese trayecto, la preocupación por los niveles del análisis lingüístico lo lleva a cuestionar la distinción que Saussure establece entre *expresión* y *contenido,* y a introducir un tercer elemento: el "sentido". De ahí que para Ducrot y Todorov (1995, p. 37), la escuela Glosemática sea la pionera dentro del análisis semiótico. Otra escuela importante es la fundada en la década del '30 por Jakobson y Martinet, que luego se popularizó como la "escuela de Praga". Es posible afirmar que se trató de un desarrollo funcionalista de la teoría de Saussure, pero con una orientación fundamentalmente fonológica.

En paralelo a la popularización del pensamiento de Saussure en Europa, nace y se desarrolla la escuela distribucionalista de Blomfield y Harris. Esta corriente, muy cercana a la lectura glosemática de Saussure, va a dominar la lingüística norteamericana hasta 1950, y representa a su vez el antecedente más corpóreo de la lingüística generativa desarrollada por Noam Chomsky.

El auge del análisis del discurso comienza en Francia en la década del 60. Como herederos del *giro lingüístico* inaugurado por Ludwig Wittgenstein, varios intelectuales promovieron la revisión de conceptos ya desarrollados, con el objetivo de explorar las posibilidades de un abordaje discursivo[5] de la realidad social. La teoría de la enunciación de Benveniste, el análisis político de Pecheux, la semiótica de Barthes y la lingüística de Derrida son algunos de los desarrollos más críticos desde la publicación del *Curso de Lingüística General*. Examinemos brevemente los principales puntos de quiebre:

▪ Derrida (1968) desarrolla la crítica más sólida a la tradición fonocéntrica occidental, que establecía una primacía del lenguaje hablado por sobre el escrito. Dentro de este esquema tradicional, la primacía del significante fónico estaría dada por su carácter *interior* (vinculado al pensamiento), por oposición al carácter *exterior* de la escritura. La crítica de Derrida evidencia que esta misma dicotomía sobrevolaba la definición saussureana de signo, y que por eso es posible extrapolar la misma relación de disparidad entre el par fonema/grafema, al de significado/significante, y extenderlo en una cadena familiar: inteligible/sensible, contenido/expresión.

▪ Derrida, Kristeva y Barthes modifican el estatus del texto al desvincularlo de sus dos roles tradicionales de representación y comunicación, para ubicarlo en un lugar de *productividad*. De ahí que las relaciones escritura-lectura y emisión-recepción sean concebidas como "dos productividades que coinciden, y al coincidir crean espacio" (Ducrot y Todorov, 1995, p.397).

▪ Se establece la primacía del significante, en oposición a la supuesta simetría contenida en la visión saussureana, que implicaba exploraciones centradas exclusivamente en el vínculo entre ambos elementos (significado y significante) y no una problematización de los procesos de construcción de la materia significante. El argumento principal ataca la lógica interna del signo al señalar que la distinción significante/significado supone que este último es pensable en sí mismo, independiente de lo que expresa, remitiendo siempre a sí mismo, no a un significante. Derrida establece que la significación real no tiene otro origen más que un orden significante, una cadena de significantes "que

[5] La expresión "discurso" refiere a concepto prolífero en el área de las ciencias del lenguaje. En este punto del trabajo es utilizado en la acepción del sentido común, en la medida en que no es posible en el marco de este trabajo desarrollarlo en toda su complejidad. Para un resumen de las principales acepciones veáse Burgos, B. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE, 26*. Para consultar la definición que da el propio Foucault de discurso veáse Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

engendra un efecto de sentido en el momento en el que vuelve sobre sí misma y su final permite interpretar retroactivamente su comienzo" (Ducrot y Todorov, 1995, p.394).

Lo dicho hasta aquí -y algunos puntos que siguen- busca exponer de manera sintética los derroteros tradicionales dentro del campo de la lingüística, con el objetivo de explicitar los principios y supuestos que impregnan el abordaje de cualquier materia significante. En ese sentido, es posible pensar que si hasta la década del '60 podía concebirse un cuerpo teórico con un cierto grado de unidad alrededor de la teoría saussureana, hacia 1970 esa unidad se fractura y serán sólo las tendencias marxistas las que conserven algunos rasgos del estructuralismo.

En la década del '80 se pueden observar al menos cuatro grandes corrientes. Todas tienen, en mayor o menor medida, influencias marxistas:

▪El análisis crítico del discurso del N. Fairclough y T. Van Dijk, centrado en la noción de ideología, con fuerte influencia althuseriana.

▪La corriente francesa, heredera de los últimos planteos de R. Barthes, J. Derrida, J. Kristeva y M. Pecheux. Su principal exponente es D. Maingueneau, quien trabaja con la noción de "escenas de enunciación".

▪La Sociosemiótica de E. Verón, que tuvo gran influencia en los trabajos locales. También de corte marxista, postula un análisis de los discursos a partir de sus "condiciones sociales de producción y recepción".

▪Finalmente, agrupamos las propuestas de E. Laclau[6] y M. Foucault por ser aquellas en las que se elabora un cuerpo teórico que excede las problemáticas estrictamente lingüísticas[7].

6 Es importante destacar que una parte vital del trabajo de Laclau fue elaborado con Chantal Mouffe. Por no tratarse de un escrito en el que se desarrolla con rigurosidad la teoría laclausiana, nos referiremos exclusivamente al autor para señalar sus aportes, sean de autoría compartida o no. Al respecto, ver Laclau, E. y Mouffe, C. (2010) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

7 Hay -superficialmente- cuatro puntos de divergencia entre la propuesta de Laclau y la de Foucault: 1)Mientras Laclau amplía ontológicamente lo discursivo, Foucault va a distinguir entre prácticas discursivas y no discursivas; 2)Laclau sostiene una concepción de sujeto influenciada por la noción de sujeto barrado de Lacan que es completamente distinta a la subjetividad propuesta por Foucault, quien además construye la noción de "modos de subjetivación" para dar cuenta del devenir histórico; 3)El plateo de Laclau, si bien riguroso y consistente, carece de una propuesta metodológica. Foucault propone en sus primeras obras la tarea "arqueológica", que luego será reemplazada por la "genealogía"; 4)Laclau construye un modelo de lo político que aplica a diversas situaciones históricas, mientras que Foucault va a rechazar de plano las totalizaciones. Al respecto, ver: Quiroga, M. (2014). Discursos y sujetos. Algunos nexos y tensiones entre las perspectivas teóricas de Michel Foucault y Ernesto Laclau. *Estudios Políticos*, 45,

La indagación que se desarrolla en este trabajo, intenta seguir las coordenadas propuestas en los trabajos de Michel Foucault.

1.2.2 La propuesta postestructuralista.

La amplia mayoría de las escuelas de pensamiento que aparecen en la década del ´70 y del ´80 comparten premisas que divergen en algún punto con la tradición estructuralista. Actualmente, hay consenso respecto a llamarlas "postestructuralistas", o "posmodernas". Estas tendencias han cobrado fuerza y se han desarrollado en los últimos treinta años, y su denominador común está representado por un distanciamiento -mayor o menor- de los postulados del paradigma moderno. Asimismo, puede afirmarse que fue central para la emergencia del postestructuralismo, el redescubrimiento de la obra de Nietzsche que hizo un grupo de pensadores franceses; ya que de la mano de ese autor comenzó a desestabilizarse la autoridad de ciertas nociones -hasta ese momento ampliamente aceptadas- como por ejemplo sujeto, verdad, ciencia y realidad entre otras.

Resulta valiosa la propuesta de Popkewitz (2000), quien plantea que una vez que esta tradición inusualmente crítica logró legitimidad y comenzó a instalarse en el campo de las ciencias sociales, el debate pasó a girar en torno a "cuáles son los principios epistemológicos que pueden considerarse 'críticos' " (p. 46). En su planteo, se posiciona claramente en contra de la "filosofía de la conciencia". Bajo esta denominación, va a agrupar tanto a la tradición liberal como a la tradición marxista ortodoxa, las cuales comparten algunos supuestos teóricos, irreconciliables con el postestructuralismo:

- La búsqueda del origen o fundamento último del orden social
- La preeminencia de las lógicas deterministas y la noción de totalidad en el análisis social
- Un sentido teleológico del cambio social asociado a la idea de progreso-evolución
- La concepción de un sujeto unificado y de las identidades en términos esenciales como invariables y universales
- La definición del conflicto en términos de clase social

Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 79–94; Butler, J., Laclau, E., & Zizek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura económica.

Una de las principales críticas sobre las que se funda el postestructuralismo apunta a la relación que establecen algunos teóricos entre lenguaje y realidad (Giroux, 1996). Puntualmente, Foucault -entre otros- discute profundamente el modelo metafísico del lenguaje (Derrida, 1968). Al hacerlo, plantea que una proposición o frase debe ser considerada desde sus condiciones históricas de posibilidad (Deleuze, 1990; Foucault, 2008, 2013) y no como una estructura abstracta susceptible de ser reconstruida y analizada. Asimismo, profundiza la crítica iniciada por Derrida a la distinción saussereana entre significado y significante, y señala que este mismo par dicotómico ha convivido con otros pares también jerarquizantes (verdad-falsedad, conocimiento científico - conocimiento vulgar, hombre - mujer, blanco - negro, Europa - América, entre muchos otros) en el proceso de aparición de la forma moderna-occidental-eurocentrada de conocer y producir conocimiento. Como afirma Lugones (2008) "la presentación mítica de estos elementos como antecedentes, en términos metafísicos, es un aspecto importante del modelo cognitivo del capitalismo, eurocentrado y global" (p.78).

A su vez, este abordaje teórico-epistemológico reconoce la importancia del lenguaje como un mecanismo "que constituye, y no expresa simplemente, lo que considera realidad" (Giroux, 1996, p. 177). En consecuencia, se puede afirmar que el lenguaje y las categorías que utilizamos para nombrar el mundo circundante son construcciones que contribuyen a producir esa realidad, y no son un mero reflejo o la representación de algo dado.

1.2.3 El saber y el poder. Discursos de verdad y relaciones de fuerzas en Michel Foucault.

Con lo dicho hasta aquí sobre el pensamiento prostestructuralista, se hace evidente el alejamiento de Foucault respecto a las posturas humanistas[8] y esencialistas. Para el autor, "no hay universalidad de un sujeto fundador, o de una razón por excelencia" (Deleuze, 1990); no hay ningún universal, o identidad plena, o trascendental. Por

[8] "Entiendo por humanismo el conjunto de discursos por los cuales se le dice al hombre occidental: 'aunque no ejerzas el poder, de todos modos puedes ser soberano. Mejor, cuanto más renuncies al poder y cuanto más te sometas al que te es impuesto, más serás soberano'. El humanismo es el que ha inventado, una después de otra, estas soberanías sujetadas que son el alma (soberana sobre el cuerpo, pero sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, pero sometida al orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos pero sometido a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), la libertad fundamental (interiormente soberana, exteriormente consintiente y confiada a su destino). […] En el corazón del humanismo, la teoría del sujeto (en el doble sentido del término)." Foucault,M. (1994) *Dits et écrits*, París: Gallimard.vol. II, p. 226.

consiguiente, las tres categorías fundamentales que distingue en su sistema de pensamiento -saber, poder y subjetivación- deben ser pensadas como cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1990), que se van constituyendo históricamente, son "*a prioris* históricos" (Deleuze, 2013, p.38; Foucault, 1996, p. 166-173).

Foucault propone un esquema de análisis que distingue, en principio, dos niveles. Un nivel *macrofísico* y un nivel *microfísico* (Deleuze, 2014, p. 118-120). El primer nivel, macrofísico o molar, está constituido por formaciones estratificadas concretas, instituidas, que Foucault va a identificar con el nombre de "dispositivos" (Deleuze, 2014, p. 161, Foucault, 1984). En términos filosóficos, el elemento característico de este nivel es el "saber", entendido como una dimensión formal (dotada de forma) organizada a partir de dos instancias: los enunciados y las visibilidades. Para entender mejor el funcionamiento del saber, se puede considerar que éste –en su forma estratificada- constituye un régimen de inteligibilidad, una "formación histórica", que produce realidad nombrando y arrojando luz sobre los entes. Es por esto que para Foucault un dispositivo es "el agenciamiento entre lo visible y lo enunciable como constitutivo de una formación histórica" (Deleuze, 2013, p. 33). Sin embargo, cabe aquí realizar algunas aclaraciones. El saber en Foucault no remite a una disciplina, ni a discursos efectivamente pronunciados. Tampoco hay identidad entre lo enunciable, o los enunciados, y las frases u oraciones. Del mismo modo, lo visible no puede confundirse con objetos. Los enunciados y las visibilidades en Foucault, son líneas que unen singularidades, que dan forma a las relaciones de fuerzas (de poder) entre esas singularidades.

El segundo nivel, microfísico o molecular, está compuesto por las relaciones de poder que lo instituido supone, pero que son de una naturaleza distinta, son "singularidades". Una relación de poder es para Foucault "Imponer una tarea cualquiera, a una multiplicidad cualquiera". Dicho con otras palabras, si se estableció que hablar de dispositivos remite a lo que aparece en el campo social como concreto y segmentado; hablar de poder va a apuntar, por el contrario, a una dimensión informe (sin forma), fluida: "las relaciones de fuerzas o de poder se actualizan por integración, se integran en instituciones y es así que adquieren una estabilidad y una fijeza que no tienen por sí mismas" (2014, p. 146). Como consecuencia, al nivel del poder no es posible hablar de sustancias, ni de finalidades, ya que sólo se presentan las relaciones de fuerzas:

> Y de la misma manera la relación de poder no podía determinar los fines a los que iban a servir las fuerzas, puesto que las fuerzas sólo persiguen un

> fin por relación y al nivel de las grandes formas [de saber] que las integran. La función formalizada o finalizada será ya no imponer una tarea cualquiera a una multiplicidad cualquiera, sino "instruir" para la escuela, "hacer trabajar" para la fábrica, "curar" para el hospital. Y todo eso constituirá saberes. (Deleuze, 2014, p. 151)

De acuerdo a lo dicho, aquí se consideran dos dimensiones fundamentales: las relaciones de fuerzas (poder) y las formas que derivan de ellas (saber) (Deleuze, 2014, p. 393). En estos términos, se hace aún más evidente que *saber* y *poder* no son lo mismo. No obstante, es fundamental aclarar que la distinción entre estos dos niveles es puramente analítica, ya que en el campo social los dispositivos se presentan siempre como un mixto saber-poder (Deleuze, 2014, p. 151). El saber supone al poder, el poder es inmanente al saber. No se juzgue por eso que el saber funciona como la máscara del poder (Castro, 2011); sino que ambos se refuerzan mutuamente configurando regímenes epistemológicos, dentro de los cuales operan distintos dispositivos produciendo modos diferenciales de subjetivación. En consecuencia, si aceptamos esta concepción positiva (no represiva) del poder[9], debemos interrogarnos acerca de los efectos del poder: qué es lo que hace ver, y qué lo que hace decir (Deleuze, 2013, p. 36); qué es -en suma- lo que produce, un determinado dispositivo.

Ahora bien, según Deleuze (2013, 2014) es posible llevar adelante al menos dos estrategias metodológicas: Una consiste en tomar un dispositivo concreto y analizarlo para determinar el grado de afinidad con el diagrama general de poder (disciplinario o de control). Una segunda estrategia -menos estructurada y quizás más indicada para este trabajo- consiste en describir instancias molares, dispositivos, intentando dar cuenta de la integración de las relaciones de fuerzas en diferentes momentos. Al respecto, Deleuze (2014) nos sugiere como ejemplo pensar en términos no de "familia", o "Estado" -ya que

[9] Afirma Foucault: "Hay que admitir en suma que este poder se ejerce, más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégica (…). Este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes "no lo tienen" (…) Lo cual quiere decir que estas relaciones descienden hondamente en el espesor de la sociedad, que no se localizan en las relaciones del Estado con los ciudadanos o en la frontera de las clases y que no se limitan a reproducir al nivel de los individuos, de los cuerpos, unos gestos y unos comportamientos, la forma general de la ley o del gobierno." (Foucault, 1990, p. 33-34). Para una visión clara de los principios del poder en Foucault ver Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault, Tomo II*. Buenos Aires: Cactus; Morey, M. (2008) Introducción. En Foucault, M. (2008) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Madrid: Alianza.

no poseen una identidad suturada- sino en procesos: "procesos de familiarización", "procesos de estatización", etc. Lo central en esta forma de proceder es considerar a las instituciones como curvas integrales que actualizan determinadas relaciones de fuerzas (p. 119). En consecuencia, la operación microfísica apuntará, no a explicar lo molar por lo molar, sino a analizar fenómenos suponiendo que hay una diferencia de naturaleza entre lo que es instituido y las relaciones que en ello son supuestas.

1.2.4 Formaciones discursivas, funciones enunciativas y objetos de discurso.

A partir de este esquema general, se hace necesario especificar algunas coordenadas de la propuesta foucaultiana para el abordaje de lo discursivo. Es importante que se establezca en primer lugar que todo el planteo del autor busca proveer una alternativa a los análisis de corte interpretativo. De ahí que genere un andamiaje conceptual completamente novedoso, utilizando términos muchas veces conocidos, extraídos de la lingüística, pero otorgándoles un sentido particular. Esto no significa que Foucault niegue la existencia o el poder explicativo de otros sistemas, por el contrario, se encarga de dejar bien en claro que las actuaciones verbales se rigen por las "formaciones discursivas", pero también por los sistemas lingüísticos, psicológicos y lógicos (2002, pp.152 – 154). La distinción que va a establecer entre estas dimensiones de análisis radica fundamentalmente en que sólo un análisis del nivel enunciativo nos permite acceder a la descripción de elementos "prediscursivos", es decir, a las relaciones de poder.

Partiendo del problema -comentado anteriormente- de la discontinuidad del discurso y de la singularidad enunciativa, Foucault va a interrogarse acerca de los regímenes de dispersión y agrupamiento que recaen sobre ciertos grupos de enunciados. En su opinión, un conjunto de actuaciones verbales puede ser analizado en el plano de los enunciados, sin por eso tener que estar ligadas gramaticalmente, lógicamente o psicológicamente. Es así que, al interior de su sistema de pensamiento, debe hablarse de "formación discursiva" cuando entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas se describe una cierta regularidad; y de "discurso" para referirse a un "conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva" es decir, en tanto estén sujetos al mismo régimen de existencia. (2002, p. 153). Como se indicó en el apartado precedente, se trata de un programa general que invita a rastrear no continuidades, sino reglas de dispersión, *regularidades*:

> Lo cual implica que se puede definir el régimen general al que obedecen sus objetos, la forma de dispersión a que se ajusta aquello de que hablan, el sistema de sus referenciales; lo cual implica que se defina el régimen general al que obedecen los diferentes modos de enunciación, la distribución posible de las situaciones subjetivas y el sistema que las define y las prescribe; (...) lo cual implica que se pueda definir la manera en que [esos enunciados] están institucionalizados, recibidos, empleados, reutilizados. (2002, p.152)

Así empezamos a cercar, pues, el concepto mismo de "enunciado". En el capítulo anterior, se intentó presentar de manera resumida la visión de Foucault respecto a la dimensión del saber y la dimensión del poder[10]. Se había establecido una distinción analítica clara entre la instancia del saber -formal, concreto-, y la instancia del poder -informe, fluido. Se habló, también, del poder como un conjunto de singularidades, cuya regularidad sólo es adquirida en la "actualización" que de ellas hace el saber en sus dos formas: los enunciados y las visibilidades. Éstos fueron definidos como "curvas integrales que actualizan determinadas relaciones de fuerzas". En este punto podemos retomar la definición que da el mismo Foucault (2002): "El enunciado no es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio" (p. 115).

Con esta definición de enunciado, podemos adentrarnos en los lineamientos más estrictamente metodológicos. El primer paso del análisis consiste en formar un *corpus*[11] respecto del problema que se plantea. Es importante destacar que este corpus no será de enunciados, sino de entidades lingüísticas (frases, palabras, oraciones). Los enunciados serán extraídos luego, partiendo del corpus que se constituya, no de una frase aislada. ¿Cómo determinar el corpus o muestra? Hay que localizar los "focos de poder (y resistencia)" en torno a los cuales se organizan las palabras, las frases, las proposiciones. La tarea en ese punto es determinar cuáles son los focos de poder y resistencia que conciernen al problema de investigación tratado, de los cuales emanan las frases y

[10] Nótese que Foucault también se interesa hacia el final de su obra por una tercera dimensión, la subjetivación. Veáse Deleuze, G. (2015). La subjetivación. *Curso sobre Foucault, 3*.
[11] Foucault critica con agudeza a los lingüistas al poner en discusión que ellos también usan un corpus, pero según él, lo ocultan por sus ansias de formalización.

proposiciones que van a integrar la muestra[12]. Una vez que se tiene un corpus, se debe "despejar regularidades". El enunciado es una regularidad (Deleuze, 2013, p. 233), una función. El objetivo es buscar regularidades entre un evento singular y otro. Dado que no hay una unidad, lo que se busca cuando se describe un enunciado es, en última instancia, describir la función enunciativa de la cual son portadores (Foucault, 2002, p.152), es decir, las reglas que le son específicas.

Una vez realizado este proceso de conformación del *corpus*, y de extracción y descripción de los enunciados que lo vertebran; se hace posible acceder a describir las singularidades –relaciones de poder- que son actualizadas en los enunciados que fueron construidos. De lo dicho se infiere que un enunciado aparece cuando se integran las singularidades; y es en ese proceso que se puede diferenciarlas, acceder a su finalidad específica, estratégica, situada.

Es hacia el final de este proceso que se vuelve posible, además, tener una visión general de la formación discursiva a la que estos enunciados pertenecen. Se ve ahora con claridad que se trata de un sistema de dispersión específico, que obedece a reglas, según una estrategia que le es propia y que atraviesa los cuatro dominios que la componen: Objetos, modalidad de enunciación, conceptos y elecciones temáticas (Foucault, 2002, pp. 46-56). Dicho de otra forma, las cuatro dimensiones en que puede analizarse una formación discursiva, corresponden a los cuatro dominios en que se ejerce la función enunciativa (Foucault, 2002, p.152). Al llegar a este punto, se evidencia que el vínculo entre las funciones enunciativas y las formaciones discursivas, debe ser comprendido en su carácter relacional y contingente.

El presente estudio se enfocará en algunos enunciados extraídos de un corpus textual que tiene a los "niños débiles" como objeto. Es importante aclarar que, considerando los márgenes de esta investigación, no es posible establecer con solidez los límites de la formación discursiva a la que estos enunciados pertenecen, faltaría para eso establecer con éxito regularidades entre este objeto y las otras tres dimensiones. Se considerará, sin embargo, como hipótesis auxiliar, que se trata de una formación *sui generis,* anclada en la intersección entre el discurso pedagógico y el médico. De un modo más acotado, acorde a los fines propuestos en este trabajo, se ha considerado a la categoría "Niño Débil", que entra en escena como objeto de discurso hacia fines del siglo XIX. Como se afirmó, lo que interesa aquí es extraer y describir enunciados -y estrategias

[12] Deleuze (2013) establece como focos de poder de los enunciados sobre sexualidad en el siglo XIX a la iglesia, la familia y la escuela.

de poder- a partir de un *corpus* definido por referirse a este mismo objeto discursivo. Sin embargo, lejos está el presente análisis de considerar a la categoría propuesta como un objeto unívoco, por el contrario, "la unidad de los discursos sobre la locura [o un objeto específico, en este caso "la niñez débil"], sería el juego de las reglas que definen las transformaciones de esos diferentes objetos (Foucault, 2002, p. 48). En ese sentido, se intentará rastrear las instancias de emergencia, de delimitación y de especificación (Foucault, 2002, p. 62) de este objeto, pero no como instancias separadas, sino en sus múltiples relaciones.

1.2.5 Composición de la muestra o *corpus*. La revista *El Monitor de la Educación Común*.

En la sección 1.5 se buscó esclarecer la naturaleza de lo discursivo en el pensamiento de Foucault, puntualmente, en lo que se refiere a las formaciones (identificadas muchas veces con áreas disciplinares) y a los enunciados. Además, se intentó poner en relación el objetivo general de esta tesis con el cuerpo teórico-metodológico propuesto por Michel Foucault. En este apartado, se realizarán algunas aclaraciones respecto al *corpus* que se ha formado para la presente indagación y a los criterios que se han utilizado para construirlo.

Siguiendo la argumentación presentada, se estableció que el paso previo para extraer enunciados es la construcción de un corpus alrededor de uno o varios focos de poder. El foco de poder o *singularidad* desde donde se partió en este trabajo es la "debilidad" como característica pedagógico-clínica aplicada a infantes, y nacida a fines del siglo XIX. El corpus, a su vez, está compuesto por 39 artículos extraídos de la revista *El Monitor* que fueron publicados en diversas secciones, entre 1908 y 1929.

La decisión de trabajar con una muestra compuesta por artículos de esta publicación responde a una doble necesidad. En primer lugar, se busca poner en tensión a "la escuela" o "lo escolar" como unidades de análisis o de recolección legítimas. A este respecto, se destaca la opinión de Finocchio para quien las revistas educativas fueron "un espacio donde la educación -como práctica social- tomó forma" (2009, p.27). En la misma línea Grimberg (2008) al hablar de su propio trabajo, postula que:

> No oponemos un plano escrito, teórico y o discursivo a lo real del aula. Al respecto, entendemos que a través de los documentos nos adentramos en el estudio de aquello que desde el Ministerio de Educación se define como

> lo que debería ser la educación. Los modos a través de los cuales el presente futuro de la educación se procura moldear y dirigir. (Grimberg, 2008, p. 318)

En ese sentido, la prensa educativa argentina "constituyó, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad un ámbito donde se pensó, se organizó, se discutió, se propuso, se redefinió y se renovó la educación" (Finocchio, 2009, p.20). La publicación que nos ocupa cobra hacia fines del siglo XIX un rol preponderante. *El Monitor* fue la revista paradigmática de la fundación del sistema, y actuó como parte constitutiva del discurso pedagógico en argentina en ese momento.

El 28 de enero de 1881, el presidente de la Nación, el Gral. Roca, creó por decreto el Consejo Nacional de Educación y también la revista *El Monitor de la Educación Común*. En 1884, la Ley 1420 ratifica en el inciso 19 del artículo N° 57 lo dispuesto por Roca. Utilizada para la difusión y estímulo de políticas educativas, y dirigida a inspectores y altos funcionarios, *El Monitor* impartía las directivas acerca del rumbo que debía tomar el incipiente sistema educativo a través de la publicación de actas, resoluciones, disposiciones, leyes y estadísticas. En cierto sentido, la popularidad creciente de esta publicación, contribuyó a la centralización del sistema educativo, a partir de la consagración de la hegemonía del Consejo Nacional de Educación y del cuerpo técnico de inspectores que de él dependía (Finocchio, 2009, p.22). Además, teniendo en consideración que ya existían instituciones educativas antes de la Ley 1420, es posible afirmar que esta publicación se encuadró en el proceso más general de unificación de la vasta red escolar que antes de la ley dependía de diversas organizaciones de la sociedad civil y de congregaciones religiosas. (Finocchio, 2009; Puiggros, 1991; Narodowski & Nanolakis, 2010).

La segunda razón que sustenta el abordaje de *El Monitor* descansa en la hipótesis auxiliar –comentada al principio de este trabajo- que sugiere que esta categoría ("Niño Débil") no tuvo en nuestro país una existencia significativa más allá de las experiencias concretas descriptas y difundidas en *El Monitor*[13] y que la fisonomía que el término fue adoptando se dio en un diálogo constante con estas experiencias concretas. En la misma línea argumentativa, es importante destacar que la problematización de esta tesis se

[13] Tal como se expresó al inicio, la preocupación por los niños débiles no excedió el ámbito de la discusión en la prensa pedagógica. Además –como se expondrá en el próximo apartado- tampoco el proyecto se extendió más allá de las instituciones creadas por Ramos Mejía en 1909.

delineó a partir de los elementos que fueron apareciendo durante los relevamientos documentales. Resultó elocuente, por ejemplo, que los niños débiles aparecieran como tema recurrente en la revista en el período que aquí se estudia -1908 -1929-, pero no con posterioridad. De ahí que para constituir la muestra se hayan seleccionado artículos de la revista que se refieren a los niños débiles o a las escuelas que los albergaban, aunque sea tangencialmente.

La muestra está compuesta, entonces, de 39 artículos de diferentes secciones de la revista, en los cuales se aborda o se hace referencia a las instituciones para niños débiles o la noción "Niño Débil". La mayoría relata experiencias de escuelas foráneas; otro tanto se aboca a detallar los programas de actividades y los regímenes alimenticios de estas instituciones. Finalmente, se encuentran en menor medida artículos que describen las experiencias nacionales detalladamente, algunos de los cuales incluyen historias clínicas e informes. Es importante destacar que el tono general es siempre de prédica, lo cual evidencia la voluntad oficial de implementar este tipo de instituciones, y su correspondiente cuerpo de saberes y especialistas.

1.2.5 Modos de subjetivación, cuerpos y escuela.

Los debates más recientes, en su mayoría postestructuralistas, se interrogan acerca de los términos en los cuales se decide o se construye la noción misma de "sujeto" o "humano". Hay relativo consenso respecto a que no hay una unidad detrás de estos conceptos, sino que se trata de nociones contingentes; de ahí que algunos autores prefieran hablar de "modos de subjetivación". Dentro de esas líneas de investigación, se ha abierto un campo prolífero que busca conducir indagaciones acerca de los dispositivos que operan en esos procesos; y también acerca de los límites que tales nociones van trazando.

Al interior de esta tradición de pensamiento, Pablo Scharagrodsky (2008) afirma que "cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia" (2008, p.2). Como se afirmó en la introducción, esta importancia dada al cuerpo en investigación educativa se encuentra en varios autores (Carli, 1999, 2006; Dussel, 2004, Narodowski, 1994, Scharagrodsky, 2008) quienes coinciden en que la escuela ha asumido desde su fundación importantes compromisos (Carli, 1999; Pineau, 2009; Sibilia, 2010, Southwell, 2011), entre los que se destacan su pretensión de ser la formadora universal, y el haberse erigido como el principal dispositivo de gestión y producción de lo corporal. Sin embargo, hay que aclarar que este rol no fue marginal, sino que la escuela primaria moderna surgió en diálogo con el proceso de constitución

del sujeto-cuerpo infante; dicho en otras palabras, el cuerpo infantil no ha adquirido sus rasgos característicos sino a partir de la escolarización primaria (Narodowski, 1994). De ahí que resulte interesante rastrear históricamente la manera en que algunos dispositivos han producido y producen posiciones de sujeto-cuerpo.

En ese sentido, interesa rescatar la visión de Butler (2002, 2009, 2010) cuando define a los procesos de construcción de la subjetividad como indisolublemente ligados a un conjunto de normas. Para la autora, las distintas subjetividades se *performan* en la reiteración histórica de estas normas, que operan distinguiendo quiénes serán en cada momento producidos -inteligidos y reconocidos- como sujetos, y quiénes no. De igual manera se produce para Butler una determinada "ontología corporal" (Butler, 2010, p.15), razón por la cual insiste acerca de su carácter social.

Finalmente, anidadas en esta propuesta, se consideran las voces que ponen en el centro de la discusión no ya al *sujeto* en tanto construcción exclusivamente discursivo-semiótica o perfomático-lingüística, sino al "sujeto-cuerpo" (Butler, 2002; Preciado, 2004). Como afirma Preciado, es posible pensar que "estamos dejando atrás una etapa de incapacidad para pensar la corporalidad que fue provocada por el temor a caer en una forma de esencialismo" (2004, p. 383). Aparece entonces la necesidad de poner el foco en una "nueva ontología corporal" (Butler, 2010), donde el cuerpo no aparece ya como un sustrato, sino que deviene objeto activo de análisis y estudio, en la medida en que "se vuelve imposible definir el cuerpo y después referirnos a las significaciones sociales que asume, ya que el cuerpo mismo está producido en esas significaciones sociales" (Butler, 2003, 2010). En el presente estudio, se decidió trabajar con la categoría "sujeto-cuerpo" principalmente, para explicitar este vínculo que se considera indisociable.

Capítulo 2: Las Escuelas para Niños Débiles

2.1 Antecedentes de las Escuelas para Niños Débiles

El primer antecedente de estas escuelas se halla en Suiza, en la iniciativa del pastor evangélico Walter Bion. En 1876 el religioso propuso llevar 68 niños en situación de precariedad a un establecimiento agreste, para que respiraran aire puro y recibieran alimentos fortificantes. La experiencia fue ampliamente aplaudida, y se replicó en formas diversas en el resto de Europa y también en algunos países de América. En nuestro país, en 1895, el Dr. Adolfo Vázquez pensó en "estaciones veraniegas para niños pobres que frecuentan las escuelas y viven en conventillos" y fundó en Mar del Plata la primera Colonia (EMC Nicolás, 1917, p. 132[14]). A partir de ahí, comenzaron a aparecer dos tipos de instituciones; por un lado, las dos únicas Escuelas para Niños Débiles; y por el otro las colonias[15].

Otros antecedentes, más afines en términos de metodología de trabajo y fundamentación teórica, son la "Villa Infantil de Humbie", fundada en Inglaterra en 1902; y la "Escuela para Niños Débiles" fundada en 1904 en Charlottemburgo, Alemania. La historia de la Villa Infantil de Humbie resume de alguna forma el espíritu general de estas instituciones. Desde 1887 estaba en funcionamiento el "Fondo para casas de vacaciones infantiles"; sistema por el cual los dueños de casas de campo recibían 10 chelines más gastos de vestido y ferrocarril para alojar durante quince días a niños pobres de Edimburgo. Luego, en 1902, "la señora Stirling (…) tuvo la idea de fundar una villa infantil adonde pudieran mandarse niños que no fuesen tan enfermos como para ser admitidos en el Hospital de Niños o en instituciones similares, a fin de que se fortalecieran." (EMC, 1909, p. 304). Esta villa en un principio tenía también una estructura de "colonia", sin embargo luego fue edificada la escuela "para asegurar la continuación de los estudios de los niños mandados desde la ciudad para que hagan vida de campo" (EMC, 1909, p. 305). Posteriormente, hasta 1910, fueron inauguradas más

[14] Con el propósito de simplificar el sistema interno de referencias, se utilizará la abreviatura "EMC" para citar los artículos de la revista *El Monitor*. Asimismo, cuando se cite aquellos artículos que poseen un autor específico, se utilizará la forma (EMC Apellido, año) para indicar que se trata de la misma fuente.
[15] Para conocer un estudio completo sobre el desarrollo de las Colonias en Argentina ver Bruno, P. (2015) Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos* vol. 22, (4) pp. 1467-1490.

instituciones similares en otros lugares de Alemania, y también en Inglaterra, Francia, Italia y Estados Unidos.

En 1909, la gestión de Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación argentino, inaugura en Capital Federal las dos primeras "Escuelas para Niños Débiles": una en lo que hoy es el Parque Lezama, y la otra en el Parque Avellaneda (en ese momento era la Chacra de Los Remedios, perteneciente a la familia Olivera[16]). En líneas generales, estas escuelas –también llamadas en otros países "Escuelas en medio de Parques", o "Escuelas en medio de bosques"- fueron instituciones creadas para albergar niños en edad escolar, con algún tipo de *debilidad* "física o psicológica" (EMC Casinelli, 1915, p. 105). Se fundaron sobre la idea de que era posible subsanar dicha debilidad, sometiendo al niño a una estructura distinta a la de la escuela tradicional, que estuviera fundamentalmente vinculada al "contacto con la naturaleza" (EMC, 1908, p.1001), rutinas de ejercicio físico y un régimen alimenticio estricto.

2.2 Los tres pilares del fortalecimiento: aire libre, actividad física y alimento

> Nuestros asilados parecían como transformados, los rostros quemados por el aire y el sol, y sus movimientos mucho más ágiles. Todos vendían salud. (EMC, 1908)

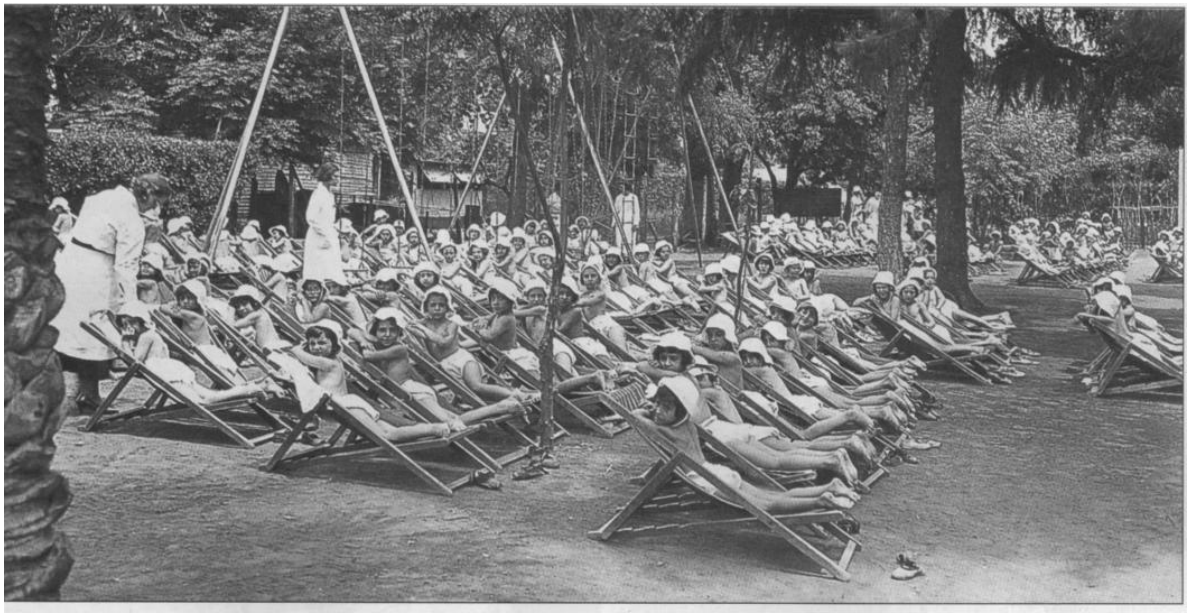
En efecto, el **vínculo con la naturaleza** aparece como uno de los tres pilares fundamentales de estas instituciones. Como veremos en el Capítulo 3, era propio del pensamiento científico de la época entender que el contacto con el aire y el sol eran útiles

[16] A comienzos del siglo XX, en el marco de las políticas higienistas de la época, el gobierno tenía especial interés en mantener espacios verdes en los barrios que se iban desarrollando. Así fue como la Municipalidad de Buenos Aires le ofreció a los herederos de Olivera comprar parte de sus tierras para destinarlas a un Parque público. El 7 de marzo de 1912 adquirió la propiedad, destinando el terreno limitado por las calles Lacarra, Directorio, Moreto y Gregorio de Laferrere para parque público. En el Art. 4º de la escritura de venta, la familia Olivera dejó establecido que: a) el nombre del futuro parque debería ser "Parque Olivera". b) se donaban $ 400.000 de la venta para la pavimentación de la calle Lacarra y la compra de estatuas para embellecer al futuro parque. c) la Escuela para Niños Débiles que ellos habían autorizado a funcionar en los antiguos establos de la Chacra de Los Remedios desde 1909, debía tener un plazo máximo de 3 años para organizar su traslado El parque fue inaugurado con el nombre de Domingo Olivera el 28 de marzo de 1914" *Parque Avellaneda rieles de patrimonio*. - 1a ed. - Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2009.

para combatir males físicos (EMC Banchs, 1909d; EMC Alemandri, 1910a; EMC Nicolas, 1917a). De ahí que tanto la "helio terapia" como los "baños de sol" hayan sido allí prácticas corrientes.

A su vez, esta importancia otorgada a la "vuelta de los niños a la naturaleza" (EMC, 1909c) se evidencia en los rasgos espaciales de estas instituciones. En efecto, las dos escuelas fundadas por Ramos Mejía fueron construidas en Argentina al interior de extensos parques, en otros países muchas veces se ubicaban en el medio de bosques (recordemos que también se las llamaba "Escuelas en medio de bosques"). Además, las instalaciones donde se desenvolvía la escuela no eran edificaciones suntuosas, por el contrario, se trataba de edificios en su mayoría reciclados, organizados en "pabellones", (EMC García, 1919b) con amplios sectores sólo parcialmente cubiertos, como las galerías; y en el reducido interior, se intentaba que "los cuartos tengan buena luz y ventilación" (EMC, 1908). La escuela de Parque Olivera, por ejemplo, funcionaba en los antiguos establos de lo que fuera la Chacra de Los Remedios.

Por otro lado, el vínculo con la naturaleza se cultivaba a partir de grandes momentos de exposición al aire libre, como ejercicios o juegos, y aún las "siestas" –de no más de dos horas (EMC García, 1919b).



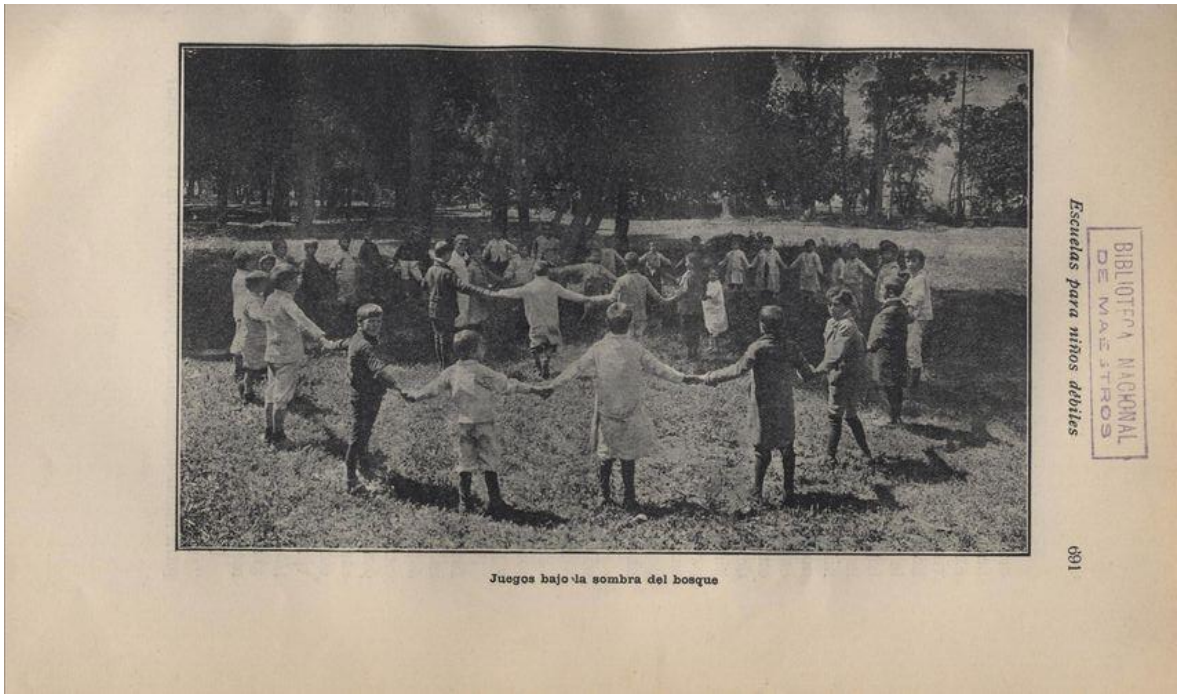
Sin embargo, las posibilidades de sacar provecho de la exposición al aire libre se reducían ostensiblemente en invierno (EMC, 1911). Como consecuencia, el ciclo lectivo de estas escuelas funcionaba exclusivamente entre septiembre y mayo de cada año (EMC, 1912b; EMC Champagne, 1916b). Esta situación condujo a algunos especialistas a proponer la realización de estudios "meteorológicos" que maximicen el beneficio obtenido (EMC García, 1919b).

El segundo pilar de las escuelas que se están describiendo -el primero era el contacto con la naturaleza- estuvo constituido por la realización de **actividades físicas o manuales.** Más allá de que existía una preocupación real por "el carácter" y los rasgos "morales" de los estudiantes –preocupación que ciertamente asumió formas que serán discutidas luego-, es innegable que la principal inquietud de estas instituciones giraba alrededor de la dimensión física. Es posible afirmar en una primera instancia, que este énfasis descansaba en las concepciones –difusas- acerca de la *debilidad*:

> La causa que dio origen a este establecimiento fue debida a la observación directa de las autoridades que (…) llegaron al convencimiento pleno de que muchos niños fallaban en la escuela, no porque fueran anormales, y sí porque su físico era débil. (EMC, 1911, p. 148)

Como consecuencia, el porcentaje más alto de actividades estaba constituido por paseos, carreras, juegos o manualidades: "Entre los trabajos manuales, la jardinería ocupa el primer lugar, para las niñas se recomienda la costura, el corte y los trabajos

domésticos" (EMC García, 1919b). En paralelo, se postuló que era necesario reducir el tiempo de clase, limitándolo a un máximo de dos horas (EMC, 1908; EMC Nicolás, 1917a; EMC García, 1919b) de manera de aumentar el tiempo dedicado a las actividades antes mencionadas.

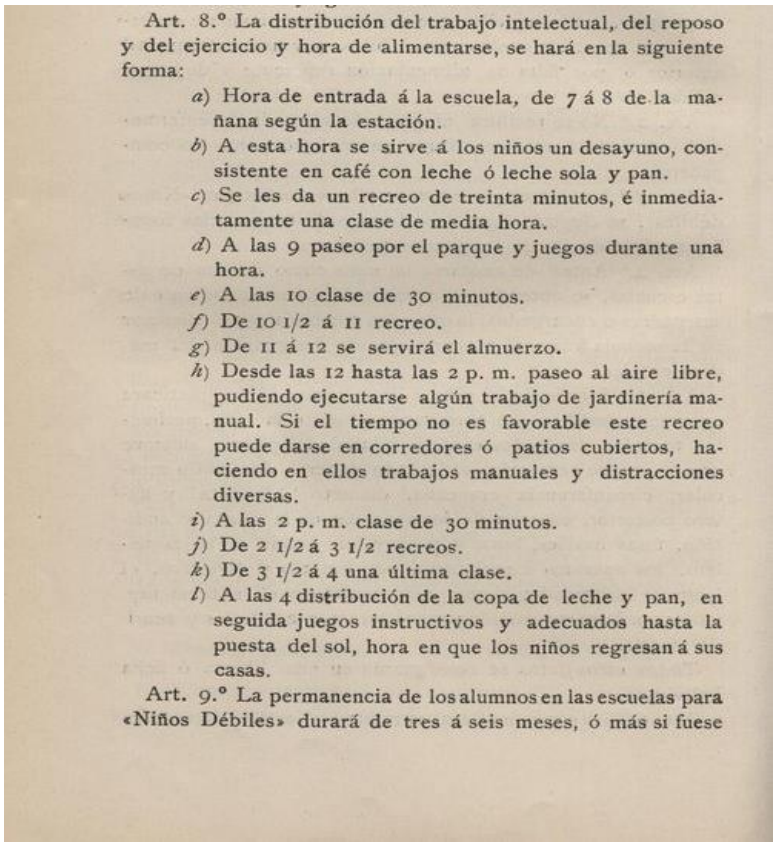


No es extraño que el tercer eje de las Escuelas Para Niños débiles haya sido la **alimentación**, ya que el incremento del apetito (EMC, 1908); y del peso (de 5, 10 o 14 libras) (EMC, 1908, EMC Champagne, 1916b) eran considerados como indicadores fundamentales del resultado de la "terapia" (EMC, 1908a).

Es necesario recalcar que el 90% de los artículos que componen el *corpus* considerado en este trabajo, se ocupa del tema de la alimentación. Sin embargo, no se tematiza la naturaleza de los regímenes propuestos, ya que se sobrentienden "fortificantes". En realidad, el abordaje del régimen alimenticio realizado en la revista *El Monitor* debe ser leído en el contexto más general del tratamiento que esta publicación les dio a las Escuelas para Niños Débiles durante treinta años. En pocas palabras, todos los artículos dedicados a estas instituciones tienen tono de prédica. De ahí que la mayoría se dedique a relatar los beneficios pedagógicos y sociales de la incipiente experiencia. Dentro de ese marco, el tema del alimento aparece fundamentalmente vinculado a una preocupación presupuestaria: considerando lo modesto de las instalaciones, el alimento aparece como el principal componente del costo (EMC, 1908; EMC, 1919a; EMC, 1911; EMC Campos, 1914). Así es cómo, en varios artículos, se encuentra el detalle de los

alimentos con su respectivo costo *per cápita*; el objetivo a todas luces es demostrar "que no salen tan caros al Estado" (EMC García, 1919b, p.180).

Ambos establecimientos poseían el mismo reglamento (EMC, 1909b; EMC Banchs, 1909d, p.696) y organización:



Art. 8.° La distribución del trabajo intelectual, del reposo y del ejercicio y hora de alimentarse, se hará en la siguiente forma:

a) Hora de entrada á la escuela, de 7 á 8 de la mañana según la estación.
b) A esta hora se sirve á los niños un desayuno, consistente en café con leche ó leche sola y pan.
c) Se les da un recreo de treinta minutos, é inmediatamente una clase de media hora.
d) A las 9 paseo por el parque y juegos durante una hora.
e) A las 10 clase de 30 minutos.
f) De 10 1/2 á 11 recreo.
g) De 11 á 12 se servirá el almuerzo.
h) Desde las 12 hasta las 2 p. m. paseo al aire libre, pudiendo ejecutarse algún trabajo de jardinería manual. Si el tiempo no es favorable este recreo puede darse en corredores ó patios cubiertos, haciendo en ellos trabajos manuales y distracciones diversas.
i) A las 2 p. m. clase de 30 minutos.
j) De 2 1/2 á 3 1/2 recreos.
k) De 3 1/2 á 4 una última clase.
l) A las 4 distribución de la copa de leche y pan, en seguida juegos instructivos y adecuados hasta la puesta del sol, hora en que los niños regresan á sus casas.

Art. 9.° La permanencia de los alumnos en las escuelas para «Niños Débiles» durará de tres á seis meses, ó más si fuese

En un contexto de funcionamiento institucional donde todas las actividades eran organizadas según un cronograma estricto, en el cual se consignaba el horario de comienzo, duración y características de cada una, resulta sencillo ver la disposición de los tres pilares aludidos.

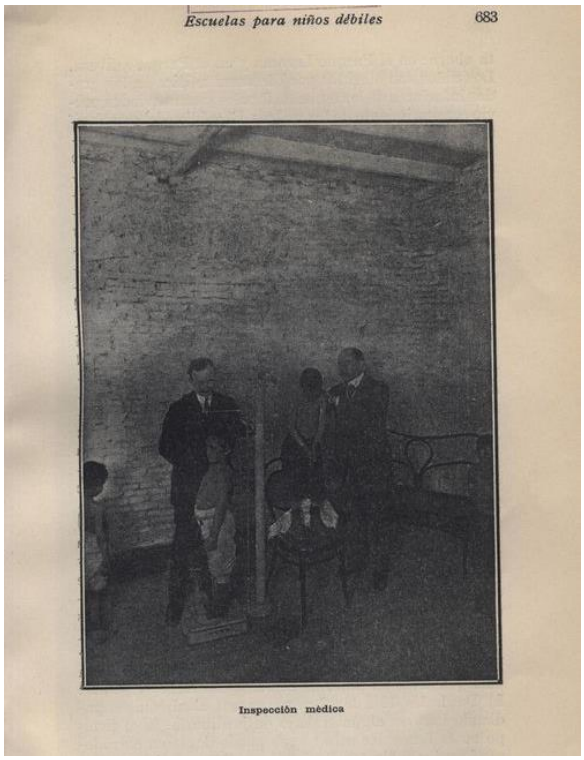
2.3 El ingreso y la permanencia en las Escuelas para Niños Débiles

Los destinatarios de estas instituciones eran los niños y niñas considerados "débiles" que asistían a los primeros años de las escuelas primarias fiscales (EMC 1909b, EMC Casinelli, 1915b). Este criterio marca una diferencia importante respecto a otros países, como por ejemplo Alemania, donde los ingresantes eran escogidos entre los alumnos de los últimos años de la escolaridad báscia. En Argentina la admisión surgía

del examen que el Cuerpo Médico Escolar (EMC, 1908) realizaba a todos los estudiantes de las escuelas primarias, luego este mismo órgano confeccionaba una lista con todos los posibles candidatos y, más tarde, los "Médicos Inspectores" de cada escuela realizaban otro examen pormenorizado y armaban una ficha de cada uno de los candidatos. A partir de esa información se elevaba una lista definitiva. Además, para que los niños ingresen era necesario que los padres o encargados los autoricen (EMC 1909b).

Tan pronto ingresaban, eran sometidos a un exhaustivo examen que luego se repetía mensualmente. El objetivo de estas inspecciones era evaluar la evolución de los niños durante su estadía en el establecimiento:

> Ingresado el niño a la escuela, se le practicará un examen médico que comprenda el peso, la talla, perímetro toráxico, antecedentes de la salud de los padres, siempre que se juzgue necesario, el estado general, desarrollo muscular, circunferencia craneana, diámetro biparietal y antero posterior, examen de los aparatos de la visión y audición, fosas nasales, boca y laringe, el estado de su esqueleto, los aparatos circulatorio, respiratorio y digestivo, el lenguaje articulado; signos que suministre el sistema nervioso; en la parte psicológica; el carácter, aptitudes y sentido moral." (EMC, 1909, p. 223)



Los resultados de los análisis eran consignados en una ficha o historia clínica, según principios de antropometría (EMC, 1911; EMC, 1917a). Sin embargo, es fundamental señalar que no sólo se consignaban caracteres físicos, sino que también se prestaba particular atención a los rasgos "morales".

La observación sistemática de los estudiantes bajo principios antropométricos determinaba además el tiempo de estadía. Aunque en el reglamento se afirma que era de entre 3 y 6 meses, según lo consignado en las publicaciones[17], el tiempo de estancia en estas instituciones era en promedio de cuatro semanas (EMC, 1908; EMC, 1909b). Una vez egresados, los niños debían ser aceptados nuevamente en sus escuelas de origen, lo cual presuntamente no traía mayores dificultades ya que los contenidos de éstas y las Escuelas para Niños Débiles eran organizados según el mismo programa (EMC, 1919b) y también compartían la organización según "grados" (EMC, 1908). Sin embargo, estas afirmaciones podrían ser relativizadas debido a que no se legislaba, ni se planificaba o se hacía mención a las estrategias que debían ser puestas en funcionamiento para coordinar los trayectos pedagógicos de las escuelas comunes, con aquellos desarrollados en las instituciones para niños débiles. Como consecuencia, puede suponerse que la complementariedad entre la escuela común y éstas se hacía posible porque las docentes eran capaces de sostener de manera informal varias trayectorias de aprendizaje en

[17] En el presente estudio no se ha cotejado esa información con los registros de las escuelas.

simultáneo; o porque en realidad -como se expuso en el capítulo anterior- en las Escuelas para Niños Débiles no se prestaba demasiada atención a la formación académica. Finalmente, si bien se afirma que "tan pronto como el niño es declarado normal abandona la escuela" (EMC, 1916b, p. 127), no ha habido en toda la historia de esta categoría consenso acerca de su estatus de "anormalidad".

2.4Algunas definiciones de "Niño Débil"

Durante el período que aquí se estudia, que coincide con la publicación de artículos sobre el tema en la revista *El Monitor*, el concepto de "Niño Débil" atravesó diversos cambios. En ese sentido, se puede arriesgar que ni aún sus más férreos cultores fueron exitosos en delimitar esta categoría con claridad. En un artículo del año 1909 aparece la siguiente definición:

> Los niños de las escuelas primarias que [se] han de beneficiar de las escuelas "para niños débiles" en medio de parques, serán aquellos que sin estar propiamente enfermos, son constitucionalmente débiles por una enfermedad anterior o por falta de alimentación suficiente o de buena calidad. (EMC, 1909b, p. 223)

No obstante lo dicho, acerca de la profunda ambigüedad que se sostendrá con matices a lo largo de todo el período estudiado, también es cierto que existía consenso en los primeros años del proyecto respecto a considerar que los niños débiles no estaban enfermos, ni eran "anormales". Es recién a partir de 1915 que las ya difusas propiedades del término comienzan a mutar en dos direcciones correlativas: en un principio la idea de anormalidad empieza a ingresar –aunque lo hace de manera intermitente- en los discursos sobre los niños débiles, y posteriormente se inicia un proceso de transformación por el cual la categoría se ve progresivamente despojada de sus caracteres morales o conductuales, para conservar sólo los físicos. En 1915, el Dr. Luis Casinelli afirma, en un artículo de su autoría:

> Debemos decir que los débiles psíquicos o atrasados retardados escolares, son aquellos niños en que los disturbios mentales no son muy marcados; los defectos corporales son poco manifiestos, poseen atención más o

> menos escasa; se comunican o pueden comunicarse por la palabra o por escrito. (EMC Casinelli, 1915, p. 112)

Es evidente que aún se conservaba la vaguedad característica de este objeto discursivo, y también la alusión a los "disturbios mentales". Sin embargo, en el mismo artículo Casinelli ubica a estos niños dentro de la "enorme familia de anormales". En este sentido, es importante destacar que el status del "Niño Débil" no era el mismo que más tarde se les otorgó a los destinatarios de la educación especial. Por el contrario, la noción "Niño Débil" fue presentada desde el principio como una categoría distinta a lo que en la época se señaló como "idiotez", y estuvo más bien ubicada a mitad de camino entre éstos -los *idiotas*- y el niño "normal"[18]. Son, estrictamente hablando, pocas las ocasiones en que se los define como "anormales". Ejemplos son el comentado artículo de Casinelli, donde al tiempo que se los califica como "anormales", se afirma que "está comprobado que son aptos para recibir educación" (EMC Casinelli, 1915a, p.109); y el artículo de Vignatti donde se los describe como "anormales temporarios" (EMC Vignatti, 1927, p. 889). Al respecto, es valioso el aporte de Rojas Breu (2005, p. 290) quien manifiesta que hasta la consolidación de la psicología educacional -que se remonta a 1929 con la creación del Instituto de Psicología Experimental por parte del Consejo Nacional de Educación- la discusión acerca del estatus de los anormales no estaba saldada. Como sostiene, desde la aparición de la noción científica de anormalidad a mediados del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX se discutió a) la educabilidad de los llamados anormales, y seguidamente b) si los mismos eran incumbencia de la salud pública y debían estar en el hospicio; o del sistema educativo y debían asistir a la escuela.

Posteriormente, en las publicaciones que van desde 1917 hasta 1930, el elemento "moral" (vinculado fundamentalmente a la conducta o a aspectos psicológicos) desaparece de manera notable. Se hace evidente así que a partir de ese momento el interés comienza a focalizarse casi exclusivamente en los factores de debilidad y fortalecimiento físicos. De acuerdo a este nuevo esquema, el objetivo de las instituciones

[18] Existen grandes diferencias entre las llamadas "escuelas especiales" y las Escuelas para Niños débiles. Principalmente, porque las primeras fueron creadas para absorber los remanentes de la educación común y no aparecieron oficialmente hasta bien entrado el siglo XX, mientras que las últimas funcionaron como un refuerzo de la escuela tradicional. Además, como se indicó, las escuelas para Niños Débiles poseían un formato complementario, no excluyente de las trayectorias en las escuelas comunes: las estadías eran variables y dependían de la "respuesta" de los niños al régimen del establecimiento, quienes volvían a su escuela de origen luego de este "tratamiento médico-pedgógico" (EMC Cosenza, 1920b, p. 130) .

para niños débiles es "facilitar el desarrollo físico de los niños" (EMC Nicolas, 1917a), para devolver al "ambiente" niños "regenerados físicamente" (EMC Cosenza, 1920b).

Hacia 1923 las publicaciones sobre los "niños débiles" ya habían comenzado a mermar y -a pesar de la amplia publicidad- las dos únicas experiencias argentinas no se habían replicado[19]. Ese mismo año, el célebre Dr. Garraham (especialista en Pediatría) publica en *El Monitor* un artículo titulado "La defensa del niño débil", donde afirma que "en materia de debilidad resta todo por hacer". Allí, Garraham define al Niño Débil como "aquel que presenta trastornos de su estado general, de sus funciones o de su crecimiento, que no revelan un estado de enfermedad bien definido y que no son imputables a una causa mórbida ostensible". Sin embargo, desambigua el término cuando indica que "se asocia a antecedentes de sífilis o tuberculosis", y su diagnóstico debe realizarse partiendo de un "análisis clínico biológico" (EMC Garraham, 1923, pp.103-109). De manera análoga, Tobar García, en un artículo escrito y publicado en 1929, sostiene que se trata de "debilidad física"; y más específicamente, de una "propensión a enfermar" (EMC Tobar García, 1929).

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, el rasgo característico de los niños débiles que se sostuvo con éxito durante las primeras tres décadas del siglo XX fue la *propensión a enfermar*. Fueron comúnmente definidos como aquellos que "sin ser enfermos, tienen predisposición a serlo" (EMC, 1911, p. 149); también como "seres delicados y propensos a múltiples enfermedades" (EMC Campos, 1914). A su vez, como se discutirá en los capítulos que siguen, la *debilidad* fue un concepto profundamente mutante, que en sus inicios incluyó caracteres físicos y morales; pero que luego se fue desprendiendo de estos últimos para acotarse a los rasgos corporales.

Finalmente, en la observación atenta del término comienza a problematizarse el único factor relativamente estable, es decir, el vínculo singular de este término con la idea de enfermedad. Si acordamos con que la *enfermedad* (o, como establece Foucault, la medicalización[20]) es el dispositivo que vertebró todo el siglo XIX occidentalizado, es decir, si pensamos que el poder de alguna manera definió quién estaba enfermo y quién no; cabe entonces que nos preguntemos qué mutaciones se produjeron, de manera que

[19] No se construyeron más de dos Escuelas para Niños Débiles. Las mismas evolucionaron hasta convertirse a mediados del siglo XX en Escuelas Especiales. Sin embargo, el concepto de Niño Débil se desarrolló institucionalmente bajo la forma de "colonia". Veáse Bruno, P. (2015) Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde* . v.24,(4) p.1467-1490.

[20] "En último término la enfermedad es, en una época determinada y en una sociedad concreta, aquello que se encuentra práctica o teóricamente medicalizado" (Foucault, 1996:21)

el poder comenzó además a definir y organizar en una institución del siglo XX marcos de entendimiento y modos de experiencia vinculados a la *propensión* a enfermar.

Capítulo 3: Los enunciados

Al principio de este trabajo se afirmó que el rasgo más sobresaliente de la categoría "Niño Débil" -tal como aparece en *El Monitor*- era su ambigüedad constitutiva. También se describió cómo, por aproximaciones sucesivas, podían establecerse algunas regularidades, y fundamentalmente que la "propensión a enfermar" era el principal factor común a todas esas definiciones. En este capítulo, siguiendo el marco teórico adoptado en este escrito, se intentará extraer los enunciados que señalan la trayectoria de esta categoría, en tanto objeto de discurso. Fundamentalmente, considerando que los enunciados actualizan un determinado diagrama de poder, se intentará describir algunos rasgos que asumió lo que hemos denominado "diagrama de la propensión a enfermar" -en su íntima vinculación con las tecnologías disciplinarias y biopolíticas propuestas por Foucault-, subrayando las estrategias de administración de sujetos-cuerpo que estos diagramas implican.

En ese trayecto, se expondrán algunas transformaciones que entre el siglo XVII y el XX sufrieron las definiciones de salud y enfermedad, y cómo los discursos sobre los "niños débiles" comenzaron a delinearse en esas esferas. Luego, se intentará evidenciar algunas tecnologías propias del "racismo de Estado" que se actualizan en la categoría que aquí se estudia; y finalmente, se intentará poner en relación estos elementos con un modo específico de gestión de la productividad.

3.1 Primer enunciado: *El Estado quiere sanar el cuerpo social y los cuerpos individuales*

> El conjunto formado por medicina e higiene (…) Este saber forma un vínculo entre una acción científica sobre procesos biológicos y orgánicos (es decir, sobre la población y sobre el cuerpo) y una técnica política de intervención con sus efectos específicos de poder. La medicina es un poder-saber que actúa a un tiempo sobre el cuerpo y sobre la población, sobre el organismo y sobre los procesos biológicos, que tendrá efectos disciplinarios y efectos de regulación. (Foucault, 1996a, 204)

> Para que una educación sea juzgada buena, es preciso que aumente el producto del individuo particular y que haga beneficiar a la colectividad de este aumento. (EMC Vignatti, 1927, p. 890)

3.1.1 La enfermedad como problema social. Principales etapas de la medicalización. Antecedentes del higienismo.

Existen al menos dos enfoques acerca de las condiciones históricas de aparición del higienismo. Un primer enfoque, más específico, es el seguido por Gonzalez Leandri, y en menor medida por Armus[21]. Estos autores entienden que el "descubrimiento de la enfermedad como problema social" (Armus, 2000, p. 510; Gonzalez Leandri, 2013, p.2) debe ser leído como consecuencia directa de las epidemias de cólera que sucedieron a lo largo del siglo XIX[22]; y en relación con la nueva "significación social, cultural y política" que asume la enfermedad. Sin excluir esta primera mirada, el segundo enfoque -propuesto por Foucault (1996) y seguido por Paiva (1996, 2000)- parte de un abordaje más amplio, y busca explorar las diferentes preocupaciones estatales y disciplinares que de forma más o menos dispersa, han tenido desde el siglo XVII a la salud como objeto.

En su obra *La Vida de los Hombres Infames,* Foucault (1996, p. 77) propone que durante el siglo XVIII la medicina "deja de ser esencialmente clínica para empezar a ser social". De esta manera, sitúa el proceso que el autor denomina "medicalización[23]" (1996,

[21] Hay en nuestro país una amplia discusión sobre el período higienista en las obras de Ernesto Bohoslavsky y Maria Silvia Di Liscia. No obstante, ambos han dejado en claro en su último libro que pretenden un camino intelectual "después de Foucault" (Bohoslavsky y Di Liscia, 2005). Evidencia de este distanciamiento es la manera en que Di Liscia define a la medicalización, y el período en que la ubica: "La medicalización, iniciada a finales del siglo XIX en el mundo occidental, implicó por un lado un mayor acceso a servicios médicos y por otro, la influencia de los preceptos higiénicos en todos los ámbitos de la vida y de la muerte, tanto en la sexualidad, la alimentación y diversión, el estudio y trabajo como en los sueños, creencias y deseos" (Di Liscia, 2005). Veáse Di Liscia, M. S. (2005). Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940. *Signos Históricos, 7*(13); Bohoslavsky, E. y Di Liscia, M. S. (2005) ***Instituciones y formas de control social en America Latina 1840-1940.*** Buenos Aires: Prometeo.

[22] La dificultad con estos trabajos (si bien resultarán ampliamente valiosos para abordar el higienismo argentino) es que no consideran cabalmente que las epidemias no son un fenómeno decimonónico. Por el contrario, hay registros de grandes epidemias desde la antigüedad (lepra, peste, fiebre amarilla y también ediciones antiguas del cólera); pero nunca antes estas epidemias habían inspirado medidas como las que se asumieron en el siglo XIX.

[23] Aunque pueda resultar obvio, es fundamental aclarar que el proceso de medicalización cobró en nuestro país formas distintas de las europeas. Es más, diversos estudios ponen el acento en la influencia de las relaciones intelectuales y políticas entre algunos países de Europa y nuestro país en esta materia (Armus, 2000; Diaz, 2016; Gonzalez Leandri, 2006, 2013). La consecuencia más inmediata para este estudio es que, analizados en detalle, se observarán diferencias entre las propuestas de los autores europeos y locales,

p. 86), por el cual la medicina comienza progresivamente a englobar todas las dimensiones de la existencia humana[24]. Para él, los cuatro grandes procesos que caracterizaron el inicio de esta etapa serán:

▪La aparición de una autoridad médica, que es ahora una autoridad social: "puede tomar decisiones relativas a una ciudad, un barrio, una institución, un reglamento".

▪El surgimiento de un campo de intervención de la medicina, distinto de las enfermedades: "el aire, el agua, las construcciones, los terrenos, los desagües".

▪La introducción del hospital como aparato de medicalización colectiva (antes sólo asistían a las personas en situación de extrema precariedad que estaban esperando la muerte)

▪La introducción de mecanismos de administración médica: registro de datos, construcción de estadísticas, etc.

En la misma línea argumentativa, Paiva (1996, 2000) realiza un análisis partiendo de los cambios en las formaciones discursivas. Su preocupación fundamental es rastrear los saberes que fueron regulando la vida en las ciudades antes de la aparición del urbanismo. La autora entiende que durante los siglos XVII y XVIII comienza a gestarse la "medicina pública". Ubica el inicio de este proceso en la conjunción de tres elementos: la creencia en el origen ambiental de las enfermedades (neohipocratismo), el desarrollo de una topografía médica y la aparición de la idea de *prevención*.

Los escritos de Paiva sugieren una periodización que resulta útil para visualizar los desplazamientos discursivos implicados en el proceso de medicalización y en el desarrollo de la corriente higienista. Este modelo se adoptará aquí como guía general,

fundamentalmente en las periodizaciones. Es decir que aquí se utilizarán algunos conceptos foráneos (Foucault, Espósito) por su gran capacidad analítica, aún a riesgo de *estirar* su esfera de incumbencia.

[24] Según relata Laporte (1998), en el siglo XVI aparece por primera vez en Paris una normativa que establece que los habitantes de la ciudad ya no podrán defecar u orinar en las calles, tirar basura por las ventanas, ni derramar sangre o desperdicios de animales en lugares públicos; como era costumbre hasta entonces. Dicha legislación -por medio de la cual se jerarquiza los desperdicios y se regula su distribución en las incipientes ciudades- va a representar el inicio de un proceso que tendrá su apogeo en el SXIX, con el triunfo del higienismo y la noción de "salud pública". El urbanismo recién se va a consolidar en el siglo xx, hasta entonces serán otras las disciplinas, más bien vinculadas a la medicina las que decidan sobre la ciudad (Paiva, 1996).

aunque no coincida estrictamente con las etapas propuestas por Foucault, ya que ambos proponen desplazamientos conceptuales similares:

▪Paiva propone tres etapas para leer la aparición del higienismo:

1. Desde el siglo XVII, hasta mediados del siglo XIX
2. Desde mediados del siglo XIX, hasta fines del siglo XIX
3. Desde fines del siglo XIX, hasta principios del XX;

▪Foucault, por su parte, entiende que la "medicina social" se desenvolvió en tres direcciones:

1. La medicina del Estado (aparece en Alemania, se desarrolla durante el siglo XVIII)

2. La medicina urbana (aparece en Francia, se desarrolla entre fines del siglo XVIII y principios del XIX)

3. La medicina de la fuerza laboral (aparece en Inglaterra, se desarrolla desde el siglo XIX en adelante)

Las dos primeras etapas propuestas por Foucault (medicina del Estado y urbana), pueden comprenderse dentro del primer período establecido por Paiva (siglo XVII, hasta mediados del siglo XIX). Luego, la última etapa del francés (medicina de la fuerza de trabajo), será analizada desdoblada en los últimos dos períodos que propone Paiva. Puede sugerirse, a modo de hipótesis anticipada, que la categoría "Niño Débil" se encuentra en el pliegue de estas dos últimas direcciones[25] que tomaron los discursos sobre salud pública.

La idea de enfermedad que predomina desde el siglo XVII representa una herencia directa de la medicina hipocrática, y como tal, está vinculada fundamentalmente a rasgos ambientales. Aún no desarrolladas la bacteriología y la química, la creencia es que determinados elementos ambientales como el sol, el aire y el agua son portadores y conductores de epidemias. Los análisis que realizan los médicos son fundamentalmente en base a factores ambientales o climáticos. En esta misma etapa, aparecen los primeros

[25] Para Paiva, lo característico del segundo período higienista es la asociación entre pobreza y enfermedad, de ahí que la mayoría de las políticas de salud pública apunten a "purificar" a los sectores precarizados. En la última etapa, sin embargo, la dirección de las políticas cambia por completo y comienza a tener un sesgo claramente asistencialista, y más orientado a la proliferación de derechos sociales que a la vigilancia de los obreros.

"mapeos descriptivos de una ciudad, país o región" (Paiva, 2000, p.4). Aquí se observa el tipo de política médica que Foucault define como "**medicina de Estado**", que se funda en la incipiente preocupación por la salud de la sociedad como un todo, es decir, en la acepción jurídica, como conformando al propio Estado[26].

Conforme avanza el siglo XVIII se acelera el proceso de aparición y crecimiento de las ciudades y comienza a desarrollarse lo que Foucault denomina "**medicina urbana**". Se trata de una etapa de la medicalización caracterizada por el "temor urbano" (1996, p. 94): temor a la aglomeración de gente, al incipiente desarrollo fabril, a las construcciones cada vez más elevadas y, sobre todo, a las epidemias. En este período se produce, además, una modificación de la concepción científica sobre el origen de las enfermedades. A partir del desarrollo de la química (hacia fines del siglo XVIII), comienza a pensarse que la causa de los males radicaba en la composición misma del aire o el agua. Aparecen así "las 'miasmas', efluvios malignos que se desprenden de los cuerpos enfermos, materias corruptas o aguas estancadas" (Paiva, 2000, p.8). Como consecuencia, estas preocupaciones por la calidad del aire y del agua, conjugadas con el miedo que inspira la vida en la ciudad, terminan de definir una higiene pública que sigue el modelo de la cuarentena (Armus, 2000, Foucault, 1996, Paiva, 1996) es decir, del registro y la vigilancia permanentes[27]. Puntualmente, por esos días se diseñaron políticas para evitar la contaminación del aire y del agua por los desprendimientos miasmáticos. Se alejaron los cementerios, hospitales y mataderos de los centros urbanos; se taparon los lodazales; se comenzó a individualizar e identificar los cadáveres, utilizando tumbas y ataúdes. El objetivo era la purificación del medio urbano.

Se comprende ahora que el rasgo más relevante de la medicalización hasta mediados del siglo XIX haya sido su carácter "público". Por un lado, considerando que tanto el Estado como la ciudad van a ser entendidos como un conjunto unificado (Foucault, 1996); por otro lado, teniendo en cuenta que las medidas que se toman no exceden la preocupación por el espacio público (Paiva, 2000, p.6). En este momento, ni

[26] Dos son los objetivos que Foucault le atribuye a la medicina de Estado: El control de la morbilidad, y el control de la formación de los médicos. Según afirma "el médico fue el primer individuo normalizado" (1996, p. 91)

[27] "Hubo pues [en la Edad Media] el esquema médico de reacción a la lepra, que era de exclusión, de exilio, de tipo religioso, de purificación de la ciudad, y el que suscitó la peste, en el que no se aplicaba el internamiento y el agrupamiento fuera del centro urbano sino, por el contrario, se recurría al análisis minucioso de la ciudad. (Foucault, 1996, p 96).

la propiedad privada, ni las personas individualmente eran aún objeto del sistema de Salud Pública[28].

3.1.2 La consolidación de la corriente higienista y la aparición de un nuevo concepto de salud. Purificación del cuerpo individual y social a partir de la medicalización de los pobres.

> La hijiene pública, es la hijiene de los pobres i está y debe estar, a cargo de los gobiernos (Wilde, 1878).

La aparición de las Escuelas para Niños Débiles a principios del siglo XX puede ser pensada en relación al despliegue del proceso de medicalización, y particularmente al desarrollo del discurso higienista; en el cual se intersectaron preocupaciones pedagógicas, médicas y sobre todo, políticas:

> Importa determinar que esta institución para niños débiles no es fundación de caridad, de compasión al prójimo, sino una fundación de conveniencia premeditada y obligada por un interés común: la sociedad quiere que sus miembros sean sanos, el Estado quiere que los argentinos sean fuertes. La institución no obedece, pues, a propósitos religiosos, sino a propósitos políticos. (EMC Banchs, 1909b p. 677)

Los rasgos iniciales de la corriente higienista aparecieron en Argentina alrededor de 1850, cuando comenzaron a planificarse en nuestro país medidas sanitarias más definidas, y se crearon las primeras instituciones orientadas a la Salud Pública (la Municipalidad y el Consejo de Higiene[29]). Además, en esa misma época se hicieron presentes en Buenos Aires las primeras epidemias de cólera con consecuencias significativas, aunque algunas voces preocupadas por las epidemias y la Salud Pública ya

[28] Tanto Foucault como Paiva coinciden en que la clase trabajadora no era objeto de preocupación e intervención de la Salud Pública hasta mediados del siglo XVIII y principios del XIX. Esto por dos razones: i) el hacinamiento aún no era tan grande como para la pobreza significara un peligro; ii) el "pobre", con sus múltiples ocupaciones, actuaba al interior de la ciudad como condición de su funcionamiento (Foucault, 1996, p101). No obstante, como se afirmó, esa preocupación tomó la forma primero de una "medicina urbana". Recién hacia mediados del siglo XIX la atención comienza a ser el cuerpo obrero en su particularidad.

[29] Al respecto ver Armus, 2000, p. 512; y Gonzalez Leandri, 1999

habían llegado desde Europa a principios de siglo (Gonzalez Leandri, 2013, p. 26, Paiva, 2000, p.7).

En líneas generales, el movimiento higienista fue una estrategia de medicalización de corte positivista, que tuvo protagonismo en la gestión de la vida política, social y cultural argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX[30]. Su desarrollo e inserción institucional se basó en una definición clara de Salud pública:

> [entendida] no sólo como un conjunto de medidas tomadas para frenar los brotes epidémicos, sino como un programa amplio que integra la salud física, psicológica y social de la población y que necesita ineludiblemente de alguna intervención por parte del estado para ponerse en práctica. (Paiva, 2000, p. 7)

Estos dos elementos van a caracterizar el desenvolvimiento de la estrategia higienista durante la segunda mitad del siglo XIX. En primer lugar, el desplazamiento de la definición y el área de incumbencia de la Salud Pública, que se ampliará progresivamente hacia aspectos privados e individuales. En segundo lugar, el esfuerzo sistemático de parte del aparato estatal por tomar bajo su control todas aquellas iniciativas de higiene social llevadas adelante hasta ese momento por organizaciones de la sociedad civil.

La estrategia de saneamiento -que había estado hasta mediados del siglo XIX centrada en el espacio público- cobró para fines del 1800 una fisonomía particular, atravesada por el fenómeno conocido como "cuestión social" y las preocupaciones ya afianzadas de los higienistas: "Higiene y Cuestión social formaban una amalgama que había que atacar en todos sus frentes: el específicamente laboral, vivienda, educación, prevención de plagas sociales como el alcoholismo y la prostitución" (Bunge, 1904 en Gonzalez Leandri, 2013). Como consecuencia, se produjo un nuevo cambio en la definición de salud que articuló exitosamente las preocupaciones por sanar el cuerpo social y también los cuerpos individuales. Dicho de otra forma, esta nueva definición

[30] Diaz (2016) habla de una *intelligentzia* científica local, fuertemente influenciada por el positivismo. El autor señala dos grupos importantes: los "universitarios" y los "normalistas". Entre los "universitarios" encontramos un grupo de profesionales de gran influencia, que durante ese período ocupó con frecuencia cargos de gobierno: Francisco y José Ramos Mejía, Francisco de Veyga, Carlos O. Bunge y José Ingenieros, fueron algunos de los más destacados. Los "normalistas" por su parte, dominarán fundamentalmente las áreas académico-educativas, como la formación docente. Entre ellos se encuentran Alfredo Ferreira, Victor Mercante, Pedro Scalabrini y Rodolfo Sennet.

permitió refinar las intervenciones oficiales, hasta 1850 desplegadas sobre el espacio común y ahora ampliadas hacia los cuerpos y prácticas individuales. Si hasta 1850 el origen de las enfermedades eran las emanaciones de lugares pútridos (cementerios, mataderos), después de mediados de siglo comienza a profundizarse la creencia por la cual ciertas *prácticas* actuaban como focos patológicos. Es así que la voluntad de sanar, si bien aún referida a la "salud del pueblo", dejará de estar enfocada exclusivamente en la preservación del cuerpo social como un todo. De hecho, entre mediados y fines del siglo XIX, "Salud Pública" pasará a significar también, purificación de cada uno de los miembros de la población; y no sólo en los aspectos físicos, también en los "mentales" y sociales. Salud del cuerpo social y salud del cuerpo individual, se implicarán ahora mutuamente:

> Siendo la misión del gobierno a este respecto, cuidar la salud del pueblo, sepamos qué se entiende por salud del pueblo. Nosotros no hemos de entender, lo que se entiende vulgarmente, preservación de enfermedades, impedimento a la importación ni propagación de las epidemias, nosotros tenemos que entender por salud del pueblo, todo lo que se refiere a su bienestar i esto comprende todo lo que contribuye a su comodidad física i moral. Luego las palabras: salud del pueblo quieren decir: instrucción, moralidad, buena alimentación, buen aire, precauciones sanitarias, asistencia pública, beneficencia pública, trabajo i hasta diversiones gratuitas. (Wilde, 1878 En Armus, 2000 y Paiva, 1996)

Por otro lado, la voluntad de intervenir sobre cada uno de los integrantes de la comunidad no estuvo referida a todos los ciudadanos por igual, por el contrario, en ese contexto el higienismo resultó exitoso en vincular enfermedad y pobreza. En efecto, el telón de fondo de esta etapa de la medicalización -y del higienismo- fueron las fuertes transformaciones que sufrieron los principales centros urbanos, a raíz del arribo masivo de inmigrantes europeos. Según datos censales, entre 1857 y 1890 ingresaron a nuestro país alrededor de 3.300.000 inmigrantes. Este desborde poblacional, producido por la aglomeración de inmigrantes en los sectores populares de los grandes centros urbanos bajo condiciones de pauperización y hacinamiento, sumado a la imposibilidad de éstos de integrarse de forma efectiva al sistema productivo; terminó de definir un fenómeno que afectó a todos los rincones de la sociedad.

Lo cierto es que las estrategias del higienismo, de cara a la "cuestión social", se volvieron posibles en la medida en que se modificó el cuerpo teórico que las acompañaba. Como vimos, el modelo clínico dominante hasta el siglo XIX fue el neohipocraticismo, según el cual el aire y el agua actuaban como vehículos de "los miasmas" enfermizos. Cuando el higienismo se consolidó, el aire, el agua y el sol siguieron estando en el centro de los argumentos, pero la preocupación por el "aire respirable" se corrió del espacio público hacia el ámbito privado, y puso de esta forma en el centro de la escena "las consecuencias perniciosas del aire confinado que se respira en el conventillo" (Paiva, 2000, p. 12). Es así que desde 1870 el nudo de las preocupaciones de los higienistas será la vivienda, pero no cualquier vivienda, la vivienda de los pobres, el conventillo.

Ésta será la impronta de las primeras medidas sobre las construcciones destinadas a viviendas en nuestro país, como por ejemplo la "Ordenanza sobre Inspección, *vigilancia* [las cursivas son propias] e higiene de los hoteles o casas habitadas por más de una familia", de 1871 (Paiva, 2000, p. 13). Posteriormente, en 1887, el Reglamento de Construcciones busca regular la vivienda en general. No obstante, aunque en ese reglamento no se hacía distinción entre los diferentes tipos de construcciones, en los Digestos posteriores las viviendas en general se vuelven asunto de los ingenieros y las oficinas de Obras Públicas; mientras que los conventillos y todo tipo de vivienda de escasos recursos serán puestos bajo la jurisdicción de la sección "Higiene" (Paiva, 2000, p.13).

En este contexto, comienza a afianzarse el vínculo entre enfermedad y pobreza. Cuando a fines del siglo XIX aparece la figura del "Niño Débil" lo hace de la mano de esta concepción de salud y enfermedad:

> Se trata, señor presidente, de vigorizar á los hijos de los pobres, físicamente débiles por la falta de alimentación, por la falta de sueño, por la falta de higiene, substrayéndolos de ese ambiente viciado de los conventillos, que es sumamente peligroso en esa época de la vida en que los gérmenes morbosos hacen fácil presa en los organismos de los niños, quebrantando su constitución física de una manera permanente e inutilizándolos para el porvenir. (EMC, 1910c, p. 722)

> La clasificación del niño débil ha sido objeto de discusiones en el orden médico. Nosotros no necesitamos entrar en las minucias de esta clasificación. Bástenos saber que un niño puede ser débil por herencia [...] o por debilidad orgánica [...], por deficiencia de alimentación, por habitar en locales malsanos y faltos de higiene. (EMC Lozano, 1917a, p. 137.

> Efectivamente, existen razones de deficiencia de alimentación que hacen que esos niños presenten los caracteres enunciados, más si se profundiza la investigación, encontraremos que esos niños en general son hijos de obreros que viven en habitaciones malsanas, en hacinamiento y que carecen de los elementos esenciales de una vida higiénica: el aire, la luz, el sol, el agua y la abundante alimentación. (EMC Cosenza, 1920b, p. 129)

Por otro lado, como se afirmó, la nueva definición de salud pública no se detuvo exclusivamente en las viviendas y condiciones habitacionales de los obreros. En determinado momento comenzó a pensarse que la intervención no podía ser sólo desde la infraestructura o lo edilicio, sino que debían regularse las costumbres, y toda la vida social. Dentro de estos nuevos discursos sobre la salud, determinadas prácticas, vinculadas muchas veces a las costumbres y *formas de vida* de los obreros e inmigrantes, comenzaron a ser asociadas con el riesgo de contraer enfermedades. El conjunto de los preceptos e intervenciones de los higienistas constituía, en suma, un cuerpo de saberes destinado a "mejorar, regular y moralizar el mundo urbano" (Armus, 2000, p. 517):

> Estas escuelas no sólo protegen y educan, como su nombre lo expresa, sino que son un refugio salvador de todos los niños débiles, los indisciplinados, los físicamente defectuosos, etc.; en una palabra, los que son fruto desgraciado, multitud de veces, del alcohol y la miseria. (EMC García, 1919b, p. 176)

> Estudio psicológico: Este alumno, a pesar de haber estado en la escuela, es un niño analfabeto. Reúne condiciones poco favorables para él; es distraído, desatento, conversador, demuestra pocas aptitudes. Conducta

> bastante deficiente; es muy desprolijo en sus deberes, le cuesta mucho aprender, no tiene memoria. Lenguaje deficiente, algo tartamudo. [Fragmento de Historia clínica de O.G., 7 años, padre italiano.] (EMC Lozano, 1917a, p. 147)
>
> Estudio psicológico: Inteligencia clara, aplicado, atención constante, desinteresado, noble, franco, carácter vivo, aseado, correcto en los modales como en su lenguaje. Se expresa con facilidad y claridad. [Fragmento de Historia clínica de R. M., 8 años, madre y padre españoles.] (EMC Lozano, 1917a, p. 148)

El saber que comenzó a señalar progresivamente al sector obrero o en situación de precariedad como foco patológico, corresponde muy bien con lo que Foucault (1996) definió como "*Medicina de la fuerza laboral*". Sin embargo, es importante volver a señalar que en este trabajo se sostiene que los procesos históricos no deben ser analizados en términos de unidad, sino más bien en términos de dispersión. Con ese horizonte, se esbozó una hipótesis tentativa que toma en cuenta la clasificación de Paiva, y ubica a la categoría "Niño Débil" en el pliegue de las dos últimas direcciones que tomaron los discursos sobre Salud Pública. Esto quiere decir que, aún dentro de una estrategia general de medicalización de la clase obrera, se observarán dos tecnologías bien diferenciadas. La primera es aquella que se cristaliza en nuestro país[31] en el siglo XIX, y está centrada en la vigilancia del cuerpo obrero e inmigrante: su vivienda y sus formas de vida. La segunda tecnología, integrará este esquema de *vigilancia*, y propondrá desde principios del siglo XX un modelo de intervención completamente distinto, organizado a partir de políticas de regulación, y fundado en la idea de "optimizar un estado de vida" (Foucault, 1996a, p. 199). Esta idea se ampliará en el siguiente apartado.

[31] Específicamente, en los textos foucaltianos la tecnología disciplinaria aparece en Europa en el siglo XVII; y la biopolítica a mediados del siglo XVIII (al respecto veáse Foucault, M. (1996a) *Genealogía del racismo*. Clase del 17 de marzo de 1976. Buenos Aires: Acme.). En este trabajo se entiende que aunque la propuesta del autor posee gran capacidad explicativa, existen diferencias en los procesos europeos y locales. No es el objetivo profundizar en esas continuidades y diferencias; baste repetir que el procedimiento seguido no se centra en "aplicar" mecánicamente los conceptos, sino en "ponerlos a funcionar" en los análisis realizados.
.

3.2 Segundo enunciado*: Sanar es prevenir, prevenir es fortalecer*

3.2.1 Biopoder y racismo de Estado en el diagrama de la propensión a enfermar

> Tenemos que vérnoslas, entonces, con la enfermedad como fenómeno relativo a las poblaciones, y ya no como muerte que se cierne brutalmente sobre la vida; como muerte, sí, que se insinúa y penetra permanentemente en la vida, la corroe de continuo, la empequeñece, la debilita. (Foucault, 1996a, p. 197)
>
> Es inestimable el valor de esta acción preventiva. (EMC, 1909a, p. 304)
>
> Como una demostración de que los postulados de la higiene, se vinculan con la ética y con el mejoramiento de la especie humana. (EMC Lozano, 1917a)

Hasta ahora, se ha insinuado el primer rasgo diagramático que, como veremos, da lugar a una estrategia investida por la metáfora del *cuerpo*. Dentro de este esquema, el poder toma al cuerpo a su cargo, lo vuelve objeto de diferentes tecnologías. Sin embargo, en la categoría "Niño Débil" la noción de cuerpo no remitirá exclusivamente a la dimensión singular, de cada uno de los individuos: "tenemos una tecnología que es, en ambos casos, una tecnología del cuerpo, pero en una el cuerpo es individualizado como organismo, dotado de capacidades, y en la otra los cuerpos son ubicados en procesos biológicos de conjunto" (Foucault, 1996a, p. 201).

Como se expuso en el apartado anterior, los cuerpos en situación de precariedad amenazan la integridad del cuerpo social, son posibles focos epidémicos. Por un lado, dadas sus "condiciones habitacionales"; por otro lado, dadas sus "inclinaciones morales". Estos saberes serán los que den fundamento a diferentes tecnologías disciplinarias (Foucault, 1990, 1996a), entendidas como "anatomía política del cuerpo humano". En palabras del mismo Foucault: "la disciplina procura regir la multiplicidad de los hombres en tanto ésta puede y debe resolverse en cuerpos individuales, a los que se puede vigilar, adiestrar, utilizar y eventualmente castigar" (Foucault, 1996a, p. 196). De esta forma, la

anatomopolítica, en tanto tecnología del cuerpo-máquina, atravesará numerosos procedimientos presentes en las instituciones educativas, y algunos exclusivos de las Escuelas para Niños Débiles. Por ejemplo, los exámenes antropométricos, la figura de la Historia Clínica (en tanto documento de registro estrictamente personal) y la distribución en bloques de horarios y actividades[32].

No obstante, existe otra dimensión de lo corpóreo que se integra en los enunciados referidos a los Niños Débiles, y que habilita un nuevo conjunto de tecnologías. Se trata del *cuerpo-especie,* entendido como campo de intervenciones del poder sobre la *vida*. En este apartado se expondrá el modo en el cual estas tecnologías se han presentado, fundamentalmente vinculadas a la problemática de la *propensión a enfermar* y a la idea de *prevención*.

Así como la definición del "Niño Débil" señala a aquel que no está efectivamente enfermo, pero que es *propenso* a contraer determinados males; la idea de *prevención* reposa sobre la capacidad de anticiparse a los brotes epidémicos. En efecto, los principales autores que estudian el desarrollo del higienismo en nuestro país coinciden en afirmar que en la base de los saberes y prácticas higienistas se encontraba la plena convicción de que tomar determinadas medidas preventivas era la mejor forma de luchar contra las enfermedades. Como afirma Gonzalez Leandri (2013):

> Se trató de una visión en la que no era tan importante la causa precisa de la enfermedad, o de los cuerpos o partículas que la transmitían, sino la fe en que determinados procedimientos, caracterizados como «preventivos» y portadores de civilización, podían atenuarla. (p. 30)

Se puede afirmar que este cambio al nivel del saber, *inviste* (Deleuze, 2014) dos mutaciones principales que se dieron al nivel de las relaciones de poder. La primera se despliega en la dimensión temporal. Como se indicó, antes de la introducción de la idea de "prevención", el poder actuaba en tiempo presente sobre el objeto efectivamente enfermo. Sus formas de intervención consistían en gestionar los objetos portadores de enfermedades, bajo el modelo de la lepra, es decir, de la exclusión. Luego, con la introducción de la "medicina urbana", el esquema dominante comenzó a ser el de la cuarentena, el de la vigilancia y el examen constantes de los enfermos en tanto elementos

[32] Para un análisis en detalle del diagrama disciplinario, véase Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

susceptibles de ser individualizados. Lo que se habilita con la introducción del *modelo de la propensión a enfermar* (que no excluye, sino que integra al modelo de la cuarentena), es el corrimiento del poder *hacia atrás*, característico de un modo de acción sobre lo que *puede ser,* sobre lo que es susceptible de enfermarse, no sobre lo que está efectivamente enfermo. De esta forma, las relaciones de poder comienzan a funcionar progresivamente, bajo la forma de una anticipación constante y por ese mismo movimiento se abstraen, se vuelven *intemporales* (ya que un diagrama de poder que se desplaza siempre en función de lo que puede pasar, no posee referencia temporal alguna, deviene pura potencia). Como consecuencia, las tecnologías propias de este diagrama dejarán de afectar la excepción, para pasar a afectar estados de permanencia[33].

Lo que Foucault denomina "biopoder" es afín a esta argumentación. Él lo define como uno de los fenómenos fundamentales de mediados del siglo XIX, "aquel mediante el cual el poder –por así decirlo- se hizo cargo de la vida" (1996a, p. 193). El concepto de *biopoder* expresa un diagrama dentro del cual funcionan estas dos tecnologías: la disciplinaria –cuyo objeto es el cuerpo-; y la biopolítica –cuyo objeto son los procesos biológicos de conjunto (natalidad, longevidad, mortalidad). Con la mutación hacia el biopoder, las enfermedades dejan de considerarse solamente la causa específica de los decesos. Desde ese momento, la preocupación comienza a ser la morbilidad como fenómeno *permanente* de debilitamiento de la población. Como consecuencia, las afecciones comenzarán a ser leídas como "factores permanentes de reducción de fuerzas, de energías, de disminución del tiempo de trabajo" (1996a, p. 197), y la prevención asumirá el lugar de una medida omnipresente y constante.

La segunda mutación de las relaciones de poder que se integra en los discursos sobre la propensión a enfermar se refiere a la producción del sujeto-objeto patológico, que comienza a ser definido completamente *a priori*. En la inquietud por la propensión a enfermar se cristaliza que el objeto de la Salud Pública ya no son los dolientes, sino toda la población que se encuentra en un riesgo constante. De esta forma, nace una nueva clasificación que –como se profundizará luego- no responde a una organización binaria de los estados entre enfermos y sanos. La nueva distribución de sujetos-cuerpo será total y atomizada: estará fundada en la capacidad de señalar qué grupos son en cada momento, por sus rasgos particulares, susceptibles de contraer enfermedades. Aquí

[33] El revés lógico de la intemporalidad es la permanencia absoluta (si algo no está sujeto a la temporalidad significa que a) nunca existió, o b) es eterno, omnipresente).

puede comprenderse un aspecto de las estrategias que integran la categoría "Niño Débil", por las cuales se produce a sujetos-cuerpo que exceden y complejizan la distinción sano-enfermo.

En ese sentido, para Foucault, la emergencia del biopoder permite la inscripción del *racismo* en los mecanismos del Estado. Según él, este "racismo de Estado" puede ser definido como una "relación biológica", caracterizada por ejercer dos funciones principales: por un lado, en el contexto de un diagrama donde el poder tomó la vida a su cargo, el racismo "introduce una separación, la que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir" (1996a, p. 206). Por otro lado, opera estableciendo "una relación positiva" por la cual "la muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura[34]" (1996a, p. 206)[35]. Sin embargo, el fundamento de este "racismo biológico-social" no es el posicionamiento de la raza como un elemento externo, como llegada desde afuera (pensemos, por ejemplo, en el paradigma de la invasión); la *otra* raza es aquella que "se reproduce ininterrumpidamente dentro, y a partir del tejido social" (1996a, p. 56). En definitiva, para Foucault, lo que en una sociedad se aparece como polaridad, como binarismo; no es el enfrentamiento de dos razas extrañas, sino el "desdoblamiento" de una misma raza "en un super-raza y una sub-raza" (1996a, p. 56).

A tono con estas coordenadas teóricas, Roberto Espósito (2013) plantea que existe un cambio fundamental en el vínculo entre política y vida, que puede ser comprendido recuperando la propuesta filosófico-política de Thomas Hobbes. Este autor señala en el siglo XVII que el problema fundamental de la política no es la cosa pública, ni la distribución del poder, sino la conservación de la vida. Espósito recupera esta reflexión para dar cuenta del diagrama biológico del poder, donde la función del cuerpo político pasa a ser la *inmunización* contra los peligros de la vida en comunidad:

[34] "Que quede bien claro que cuando hablo de homicidio no pienso simplemente en el asesinato directo, sino todo lo que puede ser también la muerte indirecta: el hecho de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte, o más simplemente la muerte política, la expulsión" (Foucault, 1996a, p. 207)

[35] Para Foucault, a partir de este esquema de análisis se comprende mejor el vínculo que rápidamente se estableció en el siglo XIX entre la teoría biológica y el discurso del poder. Para un análisis sobre las formaciones discursivas en nuestro país en ese período veáse Diaz, M. (2016) *Vidas negadas. Una genealogía de la construcción de la otredad en la Argentina moderna y sus derivas en el presente*. Gral. Roca: Publifadecs.

> Habría un desarrollo armónico de las fuerzas vivas del país: todos los niños de la masa social, sin excepciones, débiles o robustos, ricos o pobres, serían objeto de la atención del Estado, el cual velaría de ese modo por la formación de la raza, por su mejoramiento natural y progresivo, porque es esta una de sus funciones primordiales, como que constituye la preservación de su capacidad vital. (EMC Lozano, 1917, p. 134)

A su vez, para Foucault, a partir de esta argumentación se observa con más claridad "el vínculo que rápidamente se estableció entre "la teoría biológica del siglo XIX y discurso del poder":

> En el fondo, el evolucionismo entendido en sentido amplio, es decir, no tanto la teoría de Darwin como el conjunto de sus nociones (jerarquía de las especies en el árbol común de la evolución, lucha por la vida entre las especies, selección que elimina a los menos adaptados), devino, de modo natural, en el curso de algún año, no sólo un modo de transcribir el discurso político en términos biológicos, y no sólo un modo de ocultar bajo una cobertura científica un discurso político, sino un modo de pensar las relaciones entre la colonización, la necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y la enfermedad mental, la historia de las sociedades con las diferentes clases. En otras palabras, cada vez que hubo enfrentamiento, homicidio, lucha, riesgo de muerte, se tuvo que pensar todo esto en el marco del evolucionismo. (Foucault, 1996a, p. 207)

3.2.2 Los dispositivos de fortalecimiento

> No se trata de corregir, sino de fortalecer (EMC Alemandri, 1910a, p. 575).

> Cuantos más niños enfermizos se pudieran mandar por unos quince días al campo, donde fueran debidamente cuidados y alimentados, tanto menos se oiría hablar de la degeneración de la raza (EMC 1909a, p. 306).

El modelo preventivo cristalizado en la categoría "Niño Débil" puso eficazmente a funcionar estas tecnologías que Espósito calificó como "de inmunización". En el apartado anterior, se desarrolló un esquema de análisis centrado en el concepto *biopoder* de Foucault. Allí surgió la categoría "raza" y puntualmente la idea de un racismo de Estado, como característica de un poder que se consolida hacia el siglo XIX y que integra tecnologías disciplinarias y biopolíticas. Siguiendo este argumento, se estableció un vínculo entre salud y prevención; enfermedad y degeneración de la raza y se sugirió que aquello que se quería prevenir de manera permanente era el debilitamiento de la población. En este punto, es posible afirmar que la idea de "fortalecimiento" actualiza de forma eficaz esas voluntades. Considerando lo expuesto, "fortalecer" es también (bajo este modelo preventivo) "sanar" y vertebrado por el biopoder, también "purificar".

Hacia fines del siglo XIX la inmigración constituía uno de los principales problemas de la vida urbana. Como afirma Diaz (2016, p. 96) el flujo inmigratorio masivo configuró una situación paradójica en la cual la población que arribó representaba por un lado "el aporte de fuerza de trabajo y de civilización (…) y por el otro, la grilla del nuevo universo de los problemas sociales y morales frente a los cuales la sociedad debe *defenderse* [las cursivas son propias]". En ese contexto comienzan a delinearse las distintas estrategias de "defensa social", que tendrán a la figura de la "raza argentina" como protagonista. Sin embargo, más que acerca de la exclusión de "otras razas", se verá cómo algunos discursos que cobren protagonismo, serán aquellos que señalen la necesidad de "fortalecer" a la propia raza. Así, las Escuelas para Niños Débiles, fueron vistas como proyectos que envolvían "una alta idea de educación y de defensa social" (EMC 1910c, p. 721). En ese sentido, se entiende que la estrategia de prevención e inmunización señalada en el apartado anterior posee un gran valor analítico, ya que permite poner en relación dispositivos que en el espectro social se presentan como contradictorios. Estos dispositivos –como se expuso en el primer capítulo- no operan por fuera de las tecnologías disciplinarias y biopolíticas, sino que las integran en formaciones concretas.

Se puede afirmar que en los discursos que recorren las fronteras de la categoría "Niño Débil", hay solapados dos *dispositivos de fortalecimiento* opuestos, ambos

desarrollados desde fines del siglo XIX y focalizados en los sectores obreros e inmigrantes. Por un lado, los discursos y medidas que pusieron a funcionar distintos órdenes de patologización y criminalización; y por otro lado, aquellos discursos y medidas que estuvieron centrados en la protección y en la inclusión de los sectores precarizados en instituciones diversas.

La noción psiquiátrica de "degeneración" constituyó entre los miembros de la *intelligentzia* científica local la "grilla de inteligibilidad" o "grilla interpretativa" de las diferencias humanas. Alrededor de esta categoría fueron agrupándose diversas prácticas y grupos sociales, como por ejemplo los niños "vagabundos", las prostitutas y homosexuales, los inmigrantes y el "criminal político" vinculado al peligro anarquista (Diaz, 2016; Talak, 2010). En la misma época –fines del siglo XIX- aparece en Europa la noción de "mala vida", como una categoría diseñada para describir la vida inmoral y antisocial a la que se encontraba sujeta la masa de la población pobre concentrada en las ciudades, y considerada peligrosa debido a sus "vicios, ignorancia y miseria" (Zaffaroni, 2011 en Diaz, 2016). Este sector de la población, como se describió en apartados anteriores, se volvió según este esquema, rápidamente objeto de un poder que asumía simultáneamente formas médicas y policíacas. Sin embargo, no se trató de una estrategia homogénea.

En 1912 aparece en *El Monitor* un artículo sobre el libro de Lucas Ayarragaray publicado ese mismo año, *Socialismo argentino y Legislación obrera*. Allí, quien comenta la obra, pone de manifiesto cómo "el problema de la legislación obrera hoy más que nunca preocupa a nuestros hombres de gobierno". El doctor Ayarragaray había cobrado notoriedad por ser co-autor de las leyes que en la época se conocieron como "Leyes Sociales". Se trata de las leyes represivas que comenzaron a sancionarse a partir de la huelga general de 1902: La Ley 4.144, conocida como Ley de Residencia o Ley Cané, y luego la Ley 7.029 de Defensa Social. Ambas habilitaban la expulsión más o menos sistemática de los inmigrantes sospechados de actividad política o sindical[36].

[36] Según el análisis realizado por Zimmermann (1995), los factores que intervinieron en la sanción de las leyes de expulsión de extranjeros fueron: a)reacción de los intereses de los grupos dominantes que se sentían amenazados por un combativo movimiento obrero; b) influencia de los conceptos de "orden público" y "defensa social" entre los sectores dominantes; c) existencia en otros países considerados modelos de lesgislaciones en materia represiva; d)insuficiencia de recursos materiales para aplicar un sistema de vigilancia (en Diaz, 2016). Para un análisis pormenorizado acerca de estas leyes, véase: Constanzo, G. (2010). Lo inadmisible hecho historia. La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910. *Revista Alambre. Comunicación, cultura e información*, (4).

Sin embargo, en el texto de 1912, las palabras de Ayarragaray son las siguientes:

> En nuestra gran democracia pacífica en formación, la cuestión obrera argentina no tiene las adhesiones y los conflictos sociales y de clases, que le dan en Europa trágicos contornos. (…) Aquí son simples cuestiones, en su mayor parte de orden material y de carácter ordinario y limitado, que con simples medidas de higiene pública y de protección social y un cuerpo de leyes prácticas, se pueden con tranquilidad solucionar. (EMC, 1912c, p. 66-69)

¿Es posible leer un desplazamiento, desde las estrategias represivas a la manifiesta voluntad de llevar adelante medidas de "higiene pública y protección social"?. En la categoría "Niño Débil" este desplazamiento pareciera volverse visible. De acuerdo a lo expuesto en este trabajo, las Escuelas creadas para albergar a estos infantes son "obras de profilaxis social" (EMC, 1915b, p. 184) diseñadas como instituciones de "fortalecimiento" y "protección" de estos niños, que, si bien son riesgosos por ser de clases populares, no son considerados en términos de estricta peligrosidad. Por el contrario, aparece en este punto la figura de la "carga": "[Los niños débiles] en el andar del tiempo llegan a constituirse en estos seres, que serán un suplicio para los padres y una carga y peligro para la sociedad y el Estado" (EMC Casinelli, 1915a, p. 108). Bien pareciera por todo lo anterior que la lógica que comienza a operar se mide en términos de *costos*.

Aquí se observa con claridad que las Escuelas para Niños Débiles se crearon "Para tener el Estado la satisfacción y seguridad de devolver al país individuos regenerados físicamente, fuertes para las luchas y las contingencias de la vida de ciudad y útiles a la sociedad en que viven" (EMC Cosenza, 1920b, p.139). En ese sentido, tiene valor recuperar el análisis de Varela (1997) para quien algunas iniciativas estatales del último tercio del siglo XIX intentan dar solución a la cuestión social, "neutralizando la lucha de clases a través de una política de armonización de los intereses del trabajo y del capital que permitiese integrar al movimiento obrero" (p. 170). Como consecuencia, interesa recapitular esta segunda dirección que toma la voluntad de *inmunizar fortaleciendo* (la primera era fortalecer criminalizando al elemento señalado como peligroso), pensando en los mecanismos positivos que se activaron buscando una mayor *utilidad*, maximizando y extrayendo las fuerzas (Foucault, 1996a, p. 199) del cuerpo obrero:

> En relativamente poco tiempo el código higiénico penetró infinidad de esferas de la vida social e individual. En el mundo del hospital, donde la higiene suponía asepsia; en el mundo hogareño, donde la higiene se asociaba a la limpieza y ventilación de la vivienda; en el mundo laboral, donde daba cuenta fundamentalmente del ambiente de la fábrica y el taller y en menor medida del sobretrabajo; en la calle que destacaba los riesgos del contacto de modo indiscriminado con otra gente; residuos o ambientes. Y en la esfera individual, donde no sólo los rituales del aseo sino también las inmunizaciones estaban destinados a aumentar la resistencia física. (Armus, 2000 p. 546)

3.3. Tercer enunciado: *Fortalecer es volver útil, volver útil es volver productivo*

> Muy lejos están los tiempos en que los directores de pueblos que no tenían por guía a la ciencia, opinaban que los débiles debían ser destruidos para no constituir una carga al Estado y a la familia; y así, desde la época que Esparta, bajo la legislación de Licurgo, precipitaba a los niños enfermos o deformes desde las cumbres del Taijeto, al momento actual, la opinión ha cambiado y hoy se mira aquella acción como un crimen, porque se sabe que un niño débil, mediante solícitos cuidados, puede llegar a ser un hombre útil. (EMC Lozano, 1917a, 132).
>
> Aprendiendo a trabajar en la escuela sabrían evitar el esfuerzo inútil y se iniciarían en esa especie de *tatailorismo*[37] que tanta falta les hará en el taller" (EMC Tobar García, 1929, p. 56)

[37] Así se encuentra escrito en la cita original.

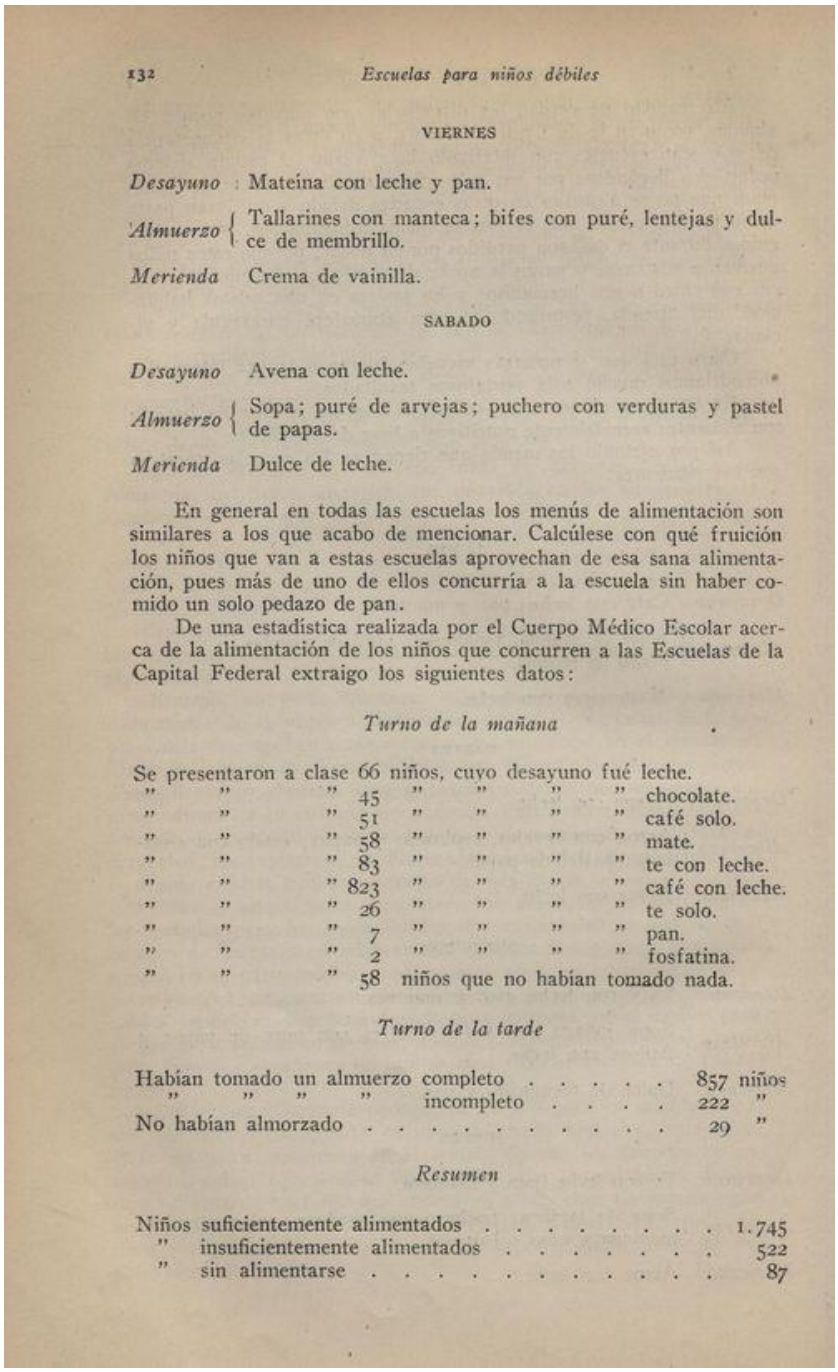
Se ha dicho en este trabajo que las transformaciones en los saberes sobre enfermedad y Salud Pública dieron forma a relaciones de poder múltiples. Específicamente, en los discursos que tuvieron a los Niños Débiles como objeto, las tecnologías individualizantes y de regulación se desplegaron de manera articulada, y fueron integradas en enunciados donde la *prevención* como modelo de salud y la *propensión* como modelo de enfermedad, se vincularon a estrategias de "defensa social" y "fortalecimiento". También se afirmó que entre las estrategias de fortalecimiento, se destacaron dos dispositivos bien diferenciados, uno vinculado a la criminalización de los sectores obreros y otro vinculado a su protección.

El último enunciado que se extrajo del *corpus* de artículos sobre los Niños Débiles intenta por un lado, mostrar la trayectoria de algunas estrategias de fortalecimiento vinculadas a formas específicas de *utilidad*; y por el otro, poner en relación estos dispositivos de intervención de la subjetividad y los cuerpos, con modos específicos de gestión de la productividad.

3.3.1 Prácticas específicas de fortalecimiento del niño obrero

A lo largo del presente estudio, se subrayó y exploró la ambigüedad de la categoría "Niño Débil". Puntualmente, en el último apartado del Capítulo 2, se realizó una descripción de las diferentes formas que asumió este concepto en los artículos que conforman el *corpus* de este trabajo. Como conclusión parcial, se afirmó además, que el rasgo preponderante era la inquietud por la *propensión* a enfermar, contenida en las expresiones de debilidad. Sin embargo, también se expusieron algunos cambios en las características del término. Por ejemplo, si bien la *debilidad* raramente se catalogó como "anormalidad", en los inicios implicaba –además de caracteres físicos- ciertos aspectos "morales" vinculados específicamente a aspectos conductuales, que luego fueron desapareciendo. En ese sentido, importa subrayar una afirmación presente en *El Monitor* respecto a que el objetivo de las instituciones para Niños Débiles era "facilitar el desarrollo físico de los niños" (EMC Nicolas, 1917a), y que asimismo éstas servían para devolver al "ambiente" niños "regenerados físicamente" (EMC Cosenza, 1920b): "No se necesita en efecto el edificio monumental. La escuela elemental debe ser modesta y sencilla, eso sí, con todos los elementos y recursos necesarios para favorecer el desarrollo físico del niño. " (EMC Lozano, 1917a, p. 140)

De alguna forma, este énfasis en el desarrollo físico se hace visible en las prácticas escolares. En primer lugar, es manifiesta la importancia atribuida a la alimentación. La amplia mayoría de los artículos estudiados hace alguna referencia a este tema, ya sea destacando las bondades de una "buena alimentación", detallando los regímenes alimentarios de los establecimientos para exponer los costos (EMC, 1911; EMC Campos, 1914; EMC Lozano, 1917a; EMC García, 1919b; EMC Cosenza, 1920) o posicionando al aumento de peso como principal indicador de "mejora": "[Como resultado de la estadía en las Escuelas para Niños Débiles] Se espera un aumento de peso de 5 ½ libras, 10, 14 libras (EMC, 1908)".



132 *Escuelas para niños débiles*

VIERNES

Desayuno : Mateína con leche y pan.

Almuerzo { Tallarines con manteca; bifes con puré, lentejas y dulce de membrillo.

Merienda Crema de vainilla.

SABADO

Desayuno Avena con leche.

Almuerzo { Sopa; puré de arvejas; puchero con verduras y pastel de papas.

Merienda Dulce de leche.

En general en todas las escuelas los menús de alimentación son similares a los que acabo de mencionar. Calcúlese con qué fruición los niños que van a estas escuelas aprovechan de esa sana alimentación, pues más de uno de ellos concurría a la escuela sin haber comido un solo pedazo de pan.

De una estadística realizada por el Cuerpo Médico Escolar acerca de la alimentación de los niños que concurren a las Escuelas de la Capital Federal extraigo los siguientes datos:

Turno de la mañana

Se presentaron a clase			66	niños,	cuyo	desayuno fué	leche.
"	"	"	45	"	"	"	chocolate.
"	"	"	51	"	"	"	café solo.
"	"	"	58	"	"	"	mate.
"	"	"	83	"	"	"	te con leche.
"	"	"	823	"	"	"	café con leche.
"	"	"	26	"	"	"	te solo.
"	"	"	7	"	"	"	pan.
"	"	"	2	"	"	"	fosfatina.
"	"	"	58	niños que no habían tomado nada.			

Turno de la tarde

Habían tomado un almuerzo completo	857	niños
" " " " incompleto	222	"
No habían almorzado	29	"

Resumen

Niños suficientemente alimentados	1.745
" insuficientemente alimentados	522
" sin alimentarse	87

El otro grupo de prácticas destinadas a fortalecer a los niños en términos físicos, reúne aquellas vinculadas a las actividades al aire libre y a las "siestas". Basadas en las teorías que –tal como se afirmó en apartados anteriores- insistían en las bondades del aire y del sol como elementos para combatir enfermedades, estas secuencias de gimnasia pretendían ejercitar moderadamente los físicos infantiles. Sin embargo, es importante subrayar que la intensidad de estos ejercicios era moderada, y que las "siestas" eran consideradas fundamentales:

> No se ha pensado que la verdadera necesidad, lo realmente imprescindible en la escuela, era el bosque, el medio ambiente donde el aire puro, la luz y las plantas, contribuyeran asociados a la gran función de facilitar el desarrollo físico de los niños. (EMC Lozano, 1917, p. 132)

De manera análoga, la organización de los contenidos curriculares priorizó el ejercicio y la formación "práctica", en detrimento de los contenidos académicos. En ese sentido, además de reducir sensiblemente las horas de clase, se pretendía que "Cualquier cosa que se enseñe [en las Escuelas para Niños Débiles], deb[a] ser enseñada como un asunto de actualidad y de uso práctico" (EMC, 1909c, p. 725). Comienza a delinearse así otro rasgo estratégico, vinculado ahora a la formación específica que las Escuelas para Niños Débiles debían brindar.

En un artículo de 1929, la psiquiatra Carolina Tobar García afirma:

> En efecto: son institutos de preservación fisiológica y enseñanza primaria. Dadas las formas en que se enseña el trabajo manual podrían dotar a cada niño de la habilidad necesaria para ejercer un oficio adecuado a sus condiciones e inclinaciones, pues en ellas se enseña economía doméstica práctica, juguetería, cestería, calado en madera, confección de mueblecitos para su casa, labores, tejido y preparación del material didáctico. (…) El turno de la tarde constituye una verdadera escuela profesional. (EMC Tobar García, 1929, p. 54- 55)

En el trayecto seguido en este escrito se puso en evidencia que los destinatarios de las instituciones para niños débiles eran los "hijos de los obreros", que eran de por sí *propensos* a enfermarse, y que el objetivo era lograr que se vuelvan "útiles" y no sean un "costo" -una "carga"- para la sociedad y el Estado. Hasta ahora se expusieron dos grandes dispositivos de fortalecimiento (uno basado en la criminalización y otro en la asistencia). En paralelo, se incluyó a la noción de "Niño Débil" en la intersección de estos dispositivos, aunque cristalizando un desplazamiento hacia el asistencialismo. Luego, se recuperaron dos prácticas específicas de fortalecimiento: el control de la alimentación y de la actividad física. En este apartado, se recuperó la problemática del "contenido" a enseñar en esas escuelas y se concluyó que, aunque legalmente debían tener el mismo

diseño que las escuelas comunes, la prédica de los artículos sobre los niños débiles insistía en la necesidad de profundizar la formación "práctica" y "manual". En suma, los tres elementos enumerados sugieren que el criterio de *utilidad* puesto en juego en la categoría "Niño Débil" se relaciona directamente con la formación para la labor obrera.

El objetivo de los últimos apartados es exponer algunos eventos que sirven para poner en relación lo dicho en este trabajo respecto a los diagramas de poder, los dispositivos y las prácticas implicadas en los discursos sobre los "Niños Débiles", tal cual fue presentada a principios de siglo XX en la revista *El Monitor*. Es importante aclarar que aquí no se intenta exponer estos eventos como "explicación" o "determinación" de las configuraciones descriptas en los apartados precedentes. Bien por el contrario, lo que se pretende es reforzar la crítica a las lecturas que buscan dar cuenta de la "unidad" y "progresión" de los procesos sociales. Siguiendo esa clave, se discutirán tangencialmente algunas afirmaciones corrientes sobre el funcionamiento del poder en la educación moderna:

- Que la escolaridad moderna fue pensada como un dispositivo de producción de "futuros" obreros,
- Que en nuestro país a principios del siglo XX se produjeron dos nociones de infancia, una legítima y protegida, vinculada a la noción de "alumno"; y otra criminalizada, vinculada a la noción de "menor" , y que estas nociones dieron forma a estrategias diametralmente opuestas,
- Que el poder actúa excluyendo, y que lo fundamental de la norma es la distinción entre "normales" y "anormales".

3.3.2 El trabajo infantil como motor del progreso.

> La escuela tiene dos funciones principales: alimentar (cosa que fortalece al cuerpo y al alma) y sacar a los niños de la calle. (EMC Banchs, 1909d)

> Pero a mediados del siglo XIX, cuando en Europa el proceso de reproducción de la riqueza se vio amenazado por las malas condiciones sanitarias, comenzó a prestarse una creciente atención a la educación de

> los trabajadores, las obras de saneamiento, el aire puro, los espacios verdes y la atención médica. (Armus, 2000, p. 512)

> Tras la figura de la máquina, se perfila, durante algunos decenios, la del niño, y está en juego su entrada en la escena pública. (Coriat, 1990, p. 120)

En el discurso de apertura de las sesiones legislativas de 1871, el presidente Domingo Faustino Sarmiento afirma lo siguiente:

> La situación que a grandes rasgos acabo de presentaros, muestra que ni la brusca interrupción causada por la guerra que ha insumido grandes caudales, despertando la alarma y la inseguridad en poblaciones consagradas al trabajo; ni la desolación en los trastornos producidos por la epidemia, han sido causa bastante a conmover los cimientos de la unión nacional, o a detener al país en su camino de progresos. (Sarmiento, 1871)

La preocupación por el progreso y la modernización fue una constante entre los siglos XVIII y XX; sin embargo, los diferentes sectores políticos y económicos encarnaron este proyecto en formas singulares. A los análisis que señalan una estrategia unificada y global detrás de los ideales del positivismo, resulta interesante contraponer estudios que hayan mostrado cómo los significantes de progreso dieron forma a estrategias diversas, y a veces contradictorias. El trabajo de Adriana Puiggrós (1990) representa un buen ejemplo.

Puiggrós señala que después de la década del 80 surgió la necesidad de resignificar la categoría "población", utilizada en la pedagogía sarmientina: "Se daría una nueva vuelta de tuerca a la propuesta (…) de despolitización del sujeto pedagógico" (1990, p. 115). En ese escenario, comienzan a aparecer actores novedosos que disputan eficazmente la categoría "progreso", y lo hacen articulando elementos económicos, políticos y sociales más o menos divergentes. En particular, la autora señala un escenario donde confluyen tendencias puramente "normalistas", conservadoras, representadas fundamentalmente por la introducción del modelo médico; y por otro lado aspiraciones "progresistas", vinculadas a propuestas sociales y a los incipientes sectores industriales. Lo cierto es que, como se evidenció a lo largo de este trabajo, las áreas de influencia de los diferentes sectores no tuvieron en principio límites claros, ni estables.

No obstante esto, resulta trabajoso discutir la influencia que efectivamente ejerció el higienismo hacia principios del siglo XX. De hecho, la higiene se había transformado en un tema estrechamente vinculado al progreso y la civilización (Armus, 2000, p.512). Esta situación lo posicionó a todas luces como interlocutor ineludible, ya sea para oponerse a él por completo, o para articular algunos de sus elementos en medidas novedosas (que fue lo que de hecho sucedió con más frecuencia).

De acuerdo a lo expuesto, el higienismo fue un saber que dio forma a estrategias engarzadas en el proceso más general que Foucault denomina "medicalización". En la primera parte de este trabajo, se lo caracterizó como el proceso por el cual la medicina comenzó a ser social (1996b, p. 77), es decir que por primera vez todos los aspectos de la vida se volvieron incumbencia de la medicina. Dentro de ese proceso, el poder tomó el cuerpo a su cargo, y lo hizo en función de una fuerza específica: la fuerza productiva, la fuerza laboral (1996b, p.87). Es posible afirmar que en la disputa de los distintos grupos de influencia, si bien se propusieron medidas disímiles, esta estrategia no se vio modificada. En última instancia, las políticas "sociales" impulsadas por los sectores progresistas que finalmente se concretaron, representaron mecanismos más ingeniosos, pero de alguna forma comportaron consecuencias análogas a los dispositivos de exclusión (Foucault, 1996a, p. 197).

La presente argumentación, resulta útil para continuar reflexionando acerca del funcionamiento de la categoría "Niño Débil", cuyos discursos parecieran dar forma a estrategias contrapuestas. Siguiendo ese camino se intentará, por un lado, reforzar la hipótesis compartida por Foucault (1990, 1996a, 1996b) y Armus (1990, 2000) respecto al vínculo entre medidas higienistas y productividad. Es decir, "una medicina que consiste esencialmente en un control de la salud y del cuerpo de las clases más necesitadas, para que fueran más aptas para el trabajo y menos peligrosas para las clases adineradas" (1996b, 105). Por otro lado, se abre la discusión acerca de qué significa afirmar que a principios del siglo XX la escuela "formaba para el trabajo"; y cómo esta afirmación puede ser puesta en relación con los discursos sobre la categoría "Niño Débil" en la revista *El Monitor*.

En un artículo del *El Monitor* de 1910 titulado "De la escuela al taller", Alejandro Uría manifiesta su preocupación por "los niños obreros de la ciudad de Buenos Aires[38]",

[38] A pesar de ser una práctica generalizada, tanto Suriano (1990) como Ciafardo (1992) señalan que la proporción de niños y niñas trabajadores no se equiparaban a los ejércitos de niños y niñas trabajadores en las fábricas inglesas de comienzos de siglo XIX, dada la incipiente actividad industrial en nuestro país.

afirma que éstos constituyen "la mitad" de la población infantil de esa ciudad. Cierto es que hacia principios del siglo XX el empleo infantil era una práctica habitual[39] (Armus & Barrancos, 1990; Guidodir, 2006; Puiggros, 1990; Suriano, 1990; Zapiola 2007, 2009) y en algunos aspectos, *bien vista*:

> El trabajo industrial de niños y niñas era valorado y aceptado por la elite, por oposición a las actividades callejeras. Suriano (1990) fundamenta esta aprobación generalizada en la consideración del trabajo, por parte de la elite, como factor que debía disciplinar a la infancia pero también a la sociedad entera. Asimismo, los empleadores esgrimían las ventajas de este tipo de trabajo especialmente por los bajos costos que representaban, como los bajos salarios, pero también por la docilidad y obediencia de los niños y niñas, por oposición al comportamiento de los trabajadores adultos para la regularidad de las tareas. (Guidodir, 2006, p. 26)

Al igual que acontece con otros fenómenos del campo social, el tema del trabajo infantil no presentó contornos homogéneos. La relativa aceptación de la actividad, por ejemplo, tuvo matices. No todos los sectores vieron con buenos ojos el trabajo infantil en general; tampoco aquellos sectores que divulgaban el potencial socializador del empleo industrial estaban también a favor del empleo "callejero"; y más importante, hubo prácticas laborales infantiles que no se impugnaron con vehemencia hasta bien entrado el siglo XX. Además, es necesario destacar que existe un sesgo metropolitano que atraviesa por completo este tema y permite afirmar que se trata de un área de estudio relativamente vacante más allá de los límites de la ciudad de Buenos Aires[40].

Uno de los enfoques más valiosos para abordar el vínculo entre acumulación de capital y trabajo, es el propuesto por Benjamín Coriat (1982). Este autor confecciona una periodización para leer la relación entre el movimiento obrero y el capital. Para él, si en el siglo XVIII, en los inicios de la revolución industrial, el saber del obrero (el *oficio*) era

[39] En 1904, sobre una población obrera total de 61.321 trabajadores, se desempeñaban en las fábricas y talleres porteños 7.191 menores, en 1909 lo hacían 5.728 sobre 76.976, y en 1914, 4.842 sobre 144.447.12 (Suriano, 1990)

[40] Resulta fundamental subrayar que no se desconoce este hecho. Aunque en este trabajo, debido a los alcances de la fuente (la revista El Monitor), se haga referencia a situaciones nacionales, se reconoce que no se dispone del mismo caudal de información sobre las situaciones de empleo infantil hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX en otras áreas de nuestro país más allá de la ciudad de Buenos Aires.

la condición para la reproducción del capital -porque el mismo obrero controlaba el modo y los tiempos de producción-; hacia principios del siglo XIX, el obrero formado, devenido en agente movilizado, comienza a convertirse en un "obstáculo". Desde entonces, los dueños del capital promovieron –antes de la introducción generalizada del modelo productivo conocido como "taylorismo"- tres prácticas para luchar contra el oficio: 1) La máquina 2) El destajista 3) El trabajo infantil. Al interior del razonamiento de Coriat, la incorporación de maquinarias y la sistematización del trabajo infantil fueron dos procesos complementarios. En principio, porque ambos permitían reducir costos y tiempos de producción, al tiempo que se prescindía de los obreros de *oficio*[41].

Considerando lo dicho hasta aquí, comienza a tomar fuerza una de las discusiones que se intenta proponer, respecto a que la voluntad de volver productivos a los sujetos-cuerpo infantiles no constituía una proyección solamente a futuro[42], centrada en el "obrero adulto". Por el contrario, el trabajo infantil era una práctica generalizada y –como se expuso- altamente aceptada y sobre todo, rentable. En ese contexto, la tesis que aquí se sostiene es que la categoría "Niño Débil" actualiza relaciones de poder vinculadas a la extracción de valor de los obreros infantiles. Además, interesa sostener que las condiciones para el surgimiento de esta categoría se relacionan con cuatro eventos que hacia fines del siglo XIX y principios del XX constituyeron una amenaza o un límite a las estrategias de extracción de valor de los sujetos-cuerpo infantiles; y con la emergencia de estrategias novedosas para redefinir esos límites. Estos límites son: La enfermedad y la muerte; la "fuga" y el "vagabundeo"; la falta de capacitación y la crisis de las colocaciones.

[41] En una línea de análisis similar, Foucault plantea que las relaciones de poder que atraviesan al cuerpo obrero se modificaron cuando aparecieron "nuevas amenazas" (1996b, p. 46) a la producción: "Por otra parte, y posiblemente sobre todo, el desarrollo de la industria colocó masiva y directamente el aparato de producción en contacto con los encargados de hacerlo funcionar. Los pequeños talleres artesanales, las manufacturas de maquinaria limitada, y relativamente simple, los almacenes de pequeño tamaño que surtían a los mercados locales, no constituían presas de gran atractivo para las depredaciones o destrucciones globales. El maquinismo, sin embargo, la organización de las grandes fábricas con sus importantes stocks de materias primas, la internalización del mercado y la aparición de grandes centros de distribución de mercancías, expusieron las riquezas al alcance de ataques incesantes. Esos ataques no procedían además del exterior (…) sino en cierto modo del interior, de aquellos mismos que tenían la obligación de manipular esa riqueza para hacerla productiva". (1996b, p. 47)

[42] Dentro de los autores que trabajan infancia en el período, y que consideran a la escuela como un ámbito de formación para el trabajo *futuro,* se subraya la postura de Zapiola, quien afirma que: "Evidentemente, nadie creía que el desempeño de roles cruciales en el futuro por parte de los actuales niños pudiera producirse en forma espontánea, sobre todo teniendo en cuenta las carencias de toda índole que las élites enrostraban a los sectores populares criollos y extranjeros. Por el contrario, resultaba imperioso educar a las jóvenes generaciones para que lograran asumirlos, propósito que estuvo en la base de la Ley de Educación Común." (Zapiola, 2009, p.2)

3.3.3. Los límites a la productividad infantil: La enfermedad y la muerte; la "fuga" y el "vagabundeo"; la falta de capacitación, y la crisis de las colocaciones.

El primer límite que se presenta a la productividad del trabajo infantil tiene que ver con el problema de la enfermedad y la muerte. En efecto, desde mediados del siglo XIX la enfermedad y la muerte infantiles estaban entre los principales problemas sociales (Armus, 2000, Colangelo, 2012). Los higienistas fueron los primeros en ocuparse sistemáticamente de estos problemas, fomentando la apertura de hospitales públicos, dispensarios e instituciones médico-pedagógicas como las Escuelas para Niños Débiles o las colonias; también generando instancias para capacitar a las madres en situación de precariedad[43], para que mantuvieran a los niños saludables (Guy, 1994, p. 4). El tema de la salud infantil se vuelve una preocupación latente y moviliza no sólo ese tipo de instituciones, sino -como se expuso- todo un andamiaje vinculado a la introducción del modelo médico en la vida política y social. Siguiendo los planteos de los apartados anteriores, interesa destacar que tanto la mortalidad como las enfermedades, comenzaron a ser considerados como factores constantes de disminución del tiempo de trabajo. "En definitiva, [Las enfermedades] son consideradas en términos de costos económicos, ya por la falta de producción, ya por las curas puedan comportar" (Foucault, 1996a, p. 197).

El segundo límite impuesto al trabajo infantil sistemático está representado por "la fuga" y "el vagabundeo". Es posible arriesgar que la antesala de este problema es otro de los fenómenos que afectó en esa época a la infancia en general, y es el vinculado a la noción de *abandono*. Hacia fines del siglo XIX el abandono infantil era también una práctica corriente, vinculada a los sectores obreros:

> Para mediados de la década 1880–1889 las Defensorías de Menores de Buenos Aires se encontraban sobresaturadas con niños abandonados y sin posibilidades de colocar a todos. En 1885 los Defensores recibieron 809 niños, los que en tres años habían aumentado a 1,307. En 1898 se

[43] Guy (1994) también confecciona una lista de algunos libros de puericultura que se editaron en la época: Gregorio Aráoz Alfaro, *El libro de las madres*, Bs.As., Librería Científica de Agustín Etchepareborda, 1899; Eliseo Cantón, *Protección á la madre y al hijo: puericultura intra y extrauterina: profilaxia del aborto, parto prematuro, abandono e infanticidio*, Bs. As., 1913; Esther Kaminsky, *Puericultura (Protección a la primera infancia en la República Argentina)*, Tesis, Bs.As., La Semana Médica, 1914; Nicanor Palacios Costa y Florencio Escardó, *Las dos puericulturas*, Bs.As.

> recibieron 1,878 niños bajo su cuidado y, de ahí en adelante, el número empezó a disminuir. El problema de estos jovencitos, la mayoría de quienes tenían más de 6 años, era aún más grave que el de aquellos que llegaban a la Sociedad de Beneficencia porque las Defensorías no tenían facilidades para hospedar a estos niños. Tenían que colocarles dentro de las instituciones de la Sociedad, o enviarlos a la cárcel local, o colocarlos con una familia. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1899[44] en Guy, 1996)

La gran cantidad de niños abandonados generó un circuito de inserción institucional amplio, constituido por la Sociedad de Beneficencia, las Defensorías de Menores, las Escuelas comunes, las Escuelas para Niños Débiles, las Colonias para tuberculosos o débiles, las fábricas y casas particulares y, finalmente, la cárcel[45]. En este punto, interesa recuperar la discusión acerca de las representaciones que la sociedad de la época tenía sobre la infancia. Al respecto, existe una postura generalmente aceptada (Carli, 1999; Lionetti, 2008; Zapiola, 2007, 2009), es aquella que plantea que existían en la época dos estrategias bien diferenciadas:

> En los discursos de algunos legisladores comenzó a estructurarse una percepción dicotómica del universo de la infancia, cuya esencia puede sintetizarse en la antinomia "niños" (contenidos en el marco de la familia, la escuela, y muchas veces el trabajo) vs. "menores" (niños y jóvenes "pobres", "abandonados", "delincuentes", "huérfanos" y/o "viciosos"). (Lionetti, 2008, p. 195)

[44] República Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memorias*, 1886, I: 69, 72; 1889, I:131, 136; 1899, p. 120, y141.

[45] "Las mujeres menores eran abandonadas con más frecuencia de los varones, pero al mismo tiempo eran también más fáciles de colocar como empleadas domésticas. No obstante, las Defensores nunca tenían suficiente empleo para ninguno de los dos grupos, lo que hizo que el número de jovencitas detenidas en cárceles por vagas se incrementara rápidamente. En 1897 fueron colocadas por órdenes judiciales 767 mujeres jóvenes junto a criminales considerados culpables. En 1904 el número se había incrementado a 1,702. Después de esa fecha disminuyó el número de muchachas que ingresaron a la Correccional de Mujeres, hasta que en 1911 entraron 1,138. En total, el número de jovencitas entre los seis y los quince años equivalía a más de treinta y ocho por ciento de las jóvenes llevadas a la cárcel." Municipalidad de Buenos Aires, *Statistical Annuary of the City of Buenos Aires*, 1906, p. 278; 1913 passim. En Guy (1994).

Dentro de esta visión[46], en los discursos hegemónicos sobre la infancia existía cada vez más una asociación con valores específicos vinculados a lazos filiales, pedagógicos y hasta laborales. Como consecuencia, aquellos infantes que no cumplían con esas condiciones, eran "excluidos" de esa categoría, e introducidos en la categoría "menores"[47]. Si bien el presente estudio no profundiza en esta temática, como sí lo hacen varios trabajos que replican esta modelización, interesa dejar planteada una tensión, que quizás pueda ser retomada en investigaciones futuras. El modelo binario niño-menor supone que el poder actúa "excluyendo". La postura en este trabajo, por el contrario, busca describir redes de poder que atraviesan el campo social funcionando en términos de productividad. En ese sentido, es dable afirmar que las relaciones de poder no excluyen a las personas, sino que las inscriben en campos de relaciones distintas. Si bien hay acuerdo respecto a que existían en la época circuitos institucionales diferenciados, una de las tesis que se desarrolló aquí buscó describir algunas tecnologías de administración de sujetos-cuerpo que atraviesan dispositivos que muchas veces se presentan como disímiles.

Siguiendo esta argumentación, se recuperan discursos de *El Monitor*, donde la "fuga" y el "vagabundeo" aparecen como peligros que amenazan a los niños débiles –que están por cierto, escolarizados. En la misma publicación, se llama la atención, además, acerca de aquellos niños hijos "de padres libertinos que los dejan andar sin vigilancia" (EMC, 1909c). Lo que se intenta subrayar aquí es que el diagrama de poder que atravesó a principios del siglo XX a la categoría "Niño Débil" –y acaso también a la *infancia* en general- no tuvo por objeto "excluir" algunos cuerpos; sino por el contrario, fijar todos los cuerpos –de maneras múltiples, en circuitos segmentados- al aparato productivo. Podría pensarse que la preocupación de esa época por la "fuga" y el "vagabundeo" cristalizaba, en última instancia, la posibilidad de que los infantes se escapen de la órbita de control.

El tercer límite a la productividad de los sujetos-cuerpo infantiles está relacionado con la falta de capacitación de los niños de sectores populares. En 1909, en un artículo de *El Monitor* sobre los niños débiles, se pone en discusión el problema de los niños "que

[46] Una mirada que vale la pena rescatar es la de Guidodir (2006) quien postula que "a través de la "minoridad" se erigen esquemas interpretativos antagónicos, sujetándose la conducta de los pobres al Poder Judicial, mientras que para los sujetos referidos como niños y niñas se habilitan miradas terapéuticas".

[47] Zapiola (2010) Intenta construir un análisis más versátil, pero sólo arriesga otra modelización, esta vez, una triada: "Dejar establecido que, a diferencia de lo que han planteado otros historiadores y científicos sociales, el universo de la infancia durante el periodo 1880-1920 no quedó dividido en la dupla 'niños-alumnos' y 'menores-miembros de los sectores populares-trabajadores', sino en la tríada 'niños/hijos/alumnos', 'niños/hijos/(alumnos)/trabajadores', y 'menores'."

no han aprendido ningún oficio" (EMC, 1909c). En efecto, recuperando lo planteado en apartados anteriores, el tema de la *utilidad* que debe investir a la niñez obrera se encuentra específicamente relacionado a las enseñanzas que la escuela debe impartir. Esto no significa aún que la escuela primaria, ni las Escuelas para Niños Débiles debieran ofrecer formación específica para la labor del niño trabajador (para esto deberemos esperar hasta la formalización de las escuelas de oficios). Más bien, se trata de impulsar cierto tipo de actividades, ya que "[los niños] 'jugando' saben imitar a maravillas todas las obras que tantos afanes cuestan a los hombres (EMC Vignatti, 1920a). Como ya es sabido, la escolaridad se vuelve fundamental para sociabilizar (capacitar) a la infancia. Esto es así en varios sentidos. En primer lugar, los niños escolarizados aprenderán a regirse por un orden espacio temporal específico (horarios de entrada y salida, distribución espacial de las jerarquías, por ejemplo) y también por un orden simbólico, vinculado a la idea de Nación. En segundo lugar, se les enseñarán reglas básicas vinculadas a la higiene, que promoverán el cuidado de sus propios cuerpos y de los ambientes en los que se desempeñan. Vinculado a esto, es importante destacar que en las puertas de la segunda revolución industrial, también deberán aprender a desenvolverse en ambientes ordenados y maquinizados, así como también recibirán instrucción sobre operaciones básicas. Pero además, y fundamentalmente, la escuela actuará como un dispositivo eficaz para consolidar una institución capitalista aún incipiente: *la familia*[48]:

En 1894, Ramón de Oliveira Cézar exponía las complicaciones surgidas al momento de encontrar destinos laborales productivos para los niños:

> En la distribución de estos menores la Defensoría ha tropezado con serias dificultades, pues dadas, las condiciones y hábitos que generalmente poseen, hacen que se resistan a recibirlos en algunos establecimientos industriales, donde con preferencia he procurado colocarlos en el interés de proporcionarles educación y el aprendizaje de un oficio. (Memorias del Ministerio de Justicia, Instrucción Pública y Culto, En Aversa, 2014, p.120)

[48] Como afirma Luengo (2001) la familia "nuclear" como la conocemos es una institución moderna. Veáse Luengo, J. J., & Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la Escuela*, (44), 55-68.

A pesar de la voluntad de escolarizar a la niñez, aún luego de sancionada la "Ley Lainez" en 1905, se presume que sólo el 50% de los niños en edad escolar recibían instrucción, y entre estos, muchos lo eran en sus casas o en las fábricas (Gandulfo, 1991; Puiggrós, 1991; Zapiola, 2007). De ahí que resulte pertinente la observación de la especialista en prensa educativa Silvia Finocchio, quien refiriéndose a la revista *El Monitor*, afirma que "cuatro temas preocupaban a esa publicación: los edificios escolares, los materiales educativos, el sistema de inspección y la asistencia escolar (Finocchio, 2009, p.43).

El último obstáculo a la reproducción del capital a partir del trabajo infantil estuvo constituido por la crisis del sistema de colocaciones. En el presente capítulo, se afirmó que una de las instancias institucionales por las que pasaban muchos niños abandonados o en situación de *vagancia* desde mediados del siglo XIX eran las "colocaciones". Este sistema consistía, sintéticamente, en la "entrega" de menores a casas particulares o lugares de trabajo, con el objetivo de que fueran alimentados y educados. A cambio, los menores debían prestar servicio ya sea realizando tareas domésticas, o cualquier labor que demande el lugar de residencia:

> En los contextos de "orfandad", "abandono", "vagancia" o "delincuencia" mediados por la autoridad oficial, el Defensor se convertía en el garante de una relación laboral definida por la capacidad de los ciudadanos de mantener materialmente y capacitar con saberes básicos a los menores colocados a cambio de numerosas labores y obligaciones que debían realizar cotidianamente.(Aversa, 2014, p. 104)

En marzo de 1892, se propone la creación de un servicio especial denominado *Patronato de Asistencia a la Infancia*, entre cuyas funciones se destacan:

> 12) Reglamentar el trabajo de los niños en la industria.
>
> 14) Ejercer la tutela de los niños maltratados o en *peligro moral*, considerando bajo esta denominación a aquellos que son objeto de malos tratos físicos habituales y excesivos; a los que a consecuencia de negligencia grave de los padres están privados de los cuidados indispensables; a los que se entregan a la mendicidad, vagancia y libertinaje, y a los empleados en oficios peligrosos, especialmente aquellos niños cuyos padres tengan mala conducta notoria y escandalosa: se

> embriaguen, sean mendigos, condenados por crímenes o robo, o ultrajen las buenas costumbres, entre otras situaciones críticas. (Revista de Higiene Infantil, 1892)

En términos legales, ya hacia fines del siglo XIX los niños no podían trabajar salvo autorización del Defensor y las colocaciones debían estar reguladas por un acta, que se celebraba entre éste y el adulto que recibía al menor. En dicho acta se estipulaban no sólo los datos formales (nombre completo de las partes, información sobre el lugar de residencia y las características de la labor), sino también, que llegada la mayoría de edad (18 años) los "colocados" debían comenzar a percibir un salario. Sin embargo, muchas de las colocaciones eran realizadas de manera informal, o no se respetaban los términos estipulados en las actas.

Aversa (2014) realiza un interesante estudio acerca del sistema de colocaciones. Afirma que entre 1883 y 1908 se consideraban como *destinos* laborales dentro del sistema de colocaciones a las "casas particulares" (se refiere al trabajo doméstico); y también a otros destinos como "talleres industriales, establecimientos rurales, o dependencias estatales tales como regimientos militares o los territorios nacionales" (Aversa, 2014, p. 112). Además, hace notar que existía un sistema de organizaciones, asilos e instituciones de pequeña escala que se encargaban de capacitar a los niños en las labores más demandadas por el sistema de colocaciones; fundamentalmente, la autora señala las redes de capacitación vinculadas a la iglesia católica y a sociedades de beneficencia destinadas a formar a las niñas "pobres" para el trabajo doméstico.

El éxito de las colocaciones parecía estar asentado en la costumbre y aceptación de la comunidad respecto a la imposición de exigencias laborales a niños y niñas en situación de pobreza a cambio de su mantenimiento material y su educación general. Sin embargo, desde finales del siglo XIX, los defensores comenzaron a expresar su preocupación por las condiciones de las colocaciones, e intentaron establecer normativas administrativas que detallaran específicamente los alcances y límites de estos contratos de trabajo. Fundamentalmente, sus intenciones estaban orientadas a regular el trabajo doméstico y fortalecer el industrial, que supuestamente tenía más potencia formativa y moralizante. Sin embargo, los dueños de los talleres no tuvieron el mismo entusiasmo que los Defensores. Para ellos, la tarea de hacerse cargo legalmente de la manutención, la crianza y la formación laboral de los trabajadores no resultaba muy atractiva. Esta situación, además, se veía agravada por el temor de la época a las epidemias y la generalizada creencia en que los niños pobres portaban enfermedades, o eran propensos a enfermarse. Dicho de otra forma, no es posible afirmar categóricamente que los dueños

de los talleres no estuvieran interesados en contratar niños, en realidad este sistema de "contratación" de infantes[49] era más rentable cuando los acuerdos se daban "de palabra" con los padres o familiares (Aversa, 2014, p. 121).

Por lo dicho, parece perfectamente claro que hacia principios del siglo XX se hizo necesario que las estrategias de extracción de valor de los cuerpos infantiles mutaran para neutralizar estas limitaciones. De ahí que comenzara a formarse un modelo donde primaran los discursos "asistencialistas", como en las iniciativas que desde 1900 buscaron regular el trabajo infantil y reforzar la asistencia escolar (la aparición y difusión de la categoría "Niño Débil", actualizaría esta estrategia). Como consecuencia, es posible afirmar que las nuevas tecnologías de gestión de la productividad, intentaron "regular" y "reglamentar[50]" el trabajo infantil, pero no erradicarlo. En efecto, en 1907 se sanciona en nuestro país la Ley 5.291 sobre "Trabajo de mujeres y menores", sobre la base del proyecto del diputado socialista Alfredo Palacios. Esta ley determinaba que los menores de 10 años no podían ser objeto de contrato, como así tampoco los mayores de esa edad que no hubieran completado su instrucción obligatoria, salvo autorización expresa del Defensor de menores del distrito. Sin embargo, en un principio, la legislación no contempló la regulación del trabajo en la vía pública, la propiedad rural, ni el domicilio propio o ajeno (aunque eran de hecho los ámbitos de trabajo infantil más masivos y los que más afectaban al sistema de colocaciones). Estas modalidades se incluyeron recién en 1924 con una nueva ley (Nº 11.317) que fundamentalmente modificó la edad mínima de admisión a cualquier clase de trabajo por cuenta ajena en todo el país y prohibió la ocupación de niños menores de 12 años en el ámbito urbano y en el rural[51].

---

[49] Las condiciones laborales de los infantes en esa época era, a todas luces, difíciles de regularizar: "El trabajo infantil dedicado a la industria requería, en cambio, una constante dedicación durante ocho, diez o más horas por día, por ejemplo al lado de los telares en la industria textil, el empaquetado de fósforos y cigarros o, tomando un ejemplo extremo, la elaboración de productos de vidrio donde los niños, generalmente muy pequeños, realizaban su tarea en unos fosos de reducidas dimensiones desde donde asistían a los oficiales vidrieros, y en ese lugar pasaban todo el día, agravándose la situación al tener que soportar las altas temperaturas de los hornos." (Suriano, 1994 en Aversa, 2014, p. 119)

[50] Entre las funciones del Patronato de Asistencia a la infancia creado en 1892 se encuentra "Reglamentar el trabajo de los niños en la industria".

[51] Los primeros documentos sobre trabajo infantil fueron aprobados en Inglaterra entre 1802 y 1819, con el objetivo de regular las horas de trabajo de los niños que estaban en las *working houses* de las fábricas de algodón, a sólo 12 horas por día. Sin embargo, estos documentos no fueron respetados, y generaron una serie de manifestaciones y acuerdos parciales. Por ejemplo, una Comisión Real recomendó en 1833 que los niños entre 11 y 18 años debían trabajar un máximo de 12 horas, los que tuvieran entre 9 y 11 años un máximo de 8 horas; y que aquellos menores de 9 años no debían trabajar en absoluto (Humphries, 2016). No obstante, es recién en 1903 que aparece en Prusia la primera legislación nacional sobre regulación del trabajo infantil. Finalmente, recién en 1973 la OIT sanciona un convenio mundial de prohibición del trabajo infantil hasta "la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años": "Teniendo en cuenta las disposiciones de los siguientes convenios: Convenio sobre la edad mínima (industria), 1919; Convenio sobre la edad mínima (trabajo marítimo), 1920; Convenio sobre la edad mínima

(agricultura),1921; Convenio sobre la edad mínima (pañoleros y fogoneros), 1921; Convenio sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1932; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajo marítimo), 1936; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (industria), 1937; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1937; Convenio sobre la edad mínima (pescadores), 1959, y Convenio sobre la edad mínima (trabajo subterráneo), 1965; Considerando que ha llegado el momento de adoptar un instrumento general sobre el tema que reemplace gradualmente a los actuales instrumentos, aplicables a sectores económicos limitados, con miras a lograr la total abolición del trabajo de los niños, y después de haber decidido que dicho instrumento revista la forma de un convenio internacional, adopta, con fecha veintiséis de junio de mil novecientos setenta y tres, el presente Convenio, que podrá ser citado como el Convenio sobre la edad mínima, 1973." (OIT, 1973)

Conclusiones

A partir de la descripción y el análisis de la noción "Niño Débil" tal como se presenta en los 39 artículos de la revista *El Monitor de la Educación Común* relevados en este estudio, se construyeron tres tesis principales.

La primera señaló que la aparición de las Escuelas para Niños Débiles a principios del siglo XX puede ser pensada en relación al despliegue del proceso de medicalización y al desarrollo del discurso higienista. A su vez, se intentó describir cómo, dentro de una estrategia general de medicalización de la clase obrera, se integraron en las categoría "Niño Débil" dos tecnologías bien diferenciadas; una centrada en la vigilancia individualizante del cuerpo obrero e inmigrante (anatomopolítica) y otra que integrando este esquema de vigilancia, se organizó a partir de políticas de regulación sobre las poblaciones (biopolítica), buscando "optimizar un estado de vida" (Foucault, 1996a, p. 199).

La segunda tesis buscó vincular el diagrama del biopoder (en el cual estas dos tecnologías: la disciplinaria y la biopolítica se articulan) con el modelo preventivo cristalizado en la categoría "Niño Débil". Se recuperó, además, la idea foucaulteana de "racismo de Estado", como característica de este diagrama. Siguiendo este argumento, se estableció un vínculo entre salud y prevención; enfermedad y degeneración de la raza. Se sugirió que aquello que se quería prevenir de manera permanente era el "debilitamiento" de la raza; y que la idea de "fortalecimiento" actualizó de forma eficaz esas voluntades. De esta manera, se puso en evidencia que en los discursos que recorren las fronteras de la categoría "Niño Débil" en la revista *El Monitor*, hay solapados dos dispositivos de *fortalecimiento* opuestos (que no operan por fuera del biopoder, ni de las tecnologías disciplinarias y bipolíticas, sino que las integran en formaciones concretas), ambos desarrollados desde fines del siglo XIX y focalizados en los sectores obreros e inmigrantes. Por un lado, los discursos y medidas que pusieron a funcionar distintos órdenes de patologización y criminalización; y por otro lado, aquellos discursos y medidas que estuvieron centrados en la protección y en la inclusión de los sectores precarizados en instituciones diversas.

La ultima tesis que se sostuvo, intentó por un lado, mostrar la trayectoria de algunas prácticas de fortalecimiento vinculadas a formas específicas de *utilidad*

(concretamente, aquellos mecanismos para vigorizar los físicos infantiles y aumentar las capacidades manuales o prácticas); y por el otro, poner en relación estos dispositivos de intervención de la subjetividad y los cuerpos, con modos determinados de gestión de la productividad. Se afirmó que los destinatarios de las Escuelas para Niños Débiles eran los "hijos de los obreros" *propensos* a enfermarse, y que el objetivo era lograr que se vuelvan "útiles" y no sean un "costo" para la sociedad y el Estado. En suma, los tres elementos enumerados sugirieron que el criterio de *utilidad* puesto en juego en la categoría "Niño Débil" se relaciona directamente con la formación para la labor obrera. Finalmente, en el último apartado se expusieron algunos eventos que resultaron provechosos para poner en relación lo dicho en este trabajo respecto a los diagramas de poder, los dispositivos y las prácticas implicados en los discursos sobre los "niños débiles", tal cual fueron presentados a principios de siglo XX en la revista *El Monitor*. A partir de esa exposición fue posible arriesgar que en la noción "Niño Débil" se actualiza una estrategia de administración de sujetos cuerpo, que –si bien no es homogénea- tiene como finalidad volver productivos los cuerpos infantiles; no sencillamente formar "futuros" obreros. Además, en esta estrategia estuvieron implicadas instituciones diversas abocadas a la infancia (Asociaciones de Beneficencia, Defensorias, orfanatos, cárceles), y fundamentalmente la escuela que pareciera haberse convertido en esa época, no en un obstáculo, sino en una *condición* para la acumulación de capital.

A partir de esta exposición, tomaron forma las estrategias de administración de los sujetos-cuerpo que atravesaron a la categoría "niños débiles", tal como esta es delineada en el *corpus* de artículos de *El Monitor* que constituye la muestra. Siguiendo las propuestas encadenadas de Foucault, Paiva y Espósito, se pusieron en evidencia algunos mecanismos de "purificación permanente" movilizados por un poder que toma la forma de un poder *normalizador*. Sin embargo, empieza a volverse evidente que las relaciones de saber-poder no pueden ser leídas simplemente en función de una partición de la esfera social en dos espacios excluyentes (dentro de la norma - fuera de la norma). Por el contrario, lo que se desarrolló aquí pretende ilustrar cómo la normalización es una tecnología que posee dominios diversos y es capaz de articular y actuar a múltiples niveles de manera dispersa.

En ese sentido, no se trata de que la distinción normal/anormal sea unívoca y estable. Por ejemplo, si anteriormente se afirmó que la norma de salud resultó útil para regular el conflicto social, lo interesante en todo caso parece ser cómo efectivamente lo reguló. Ya no al modo soberano de eliminación el cuerpo (Foucault, 1996a), sino que se habilitó una forma de control de otro orden, de control sobre la *forma de vida*. Como

consecuencia, una forma de vida específica pasa por un período corto de tiempo a tener una definición univoca en esta nueva yuxtaposición de la esfera social, política y biológica. El rasgo diagramático es que la *forma de vida* de la población se vuelve asunto de estado (la figura de la contravención es quizás la principal evidencia), *dominio* del poder normalizado; sin embargo qué formas de vida están dentro de la norma y cuáles no, es un saber en constante transformación. Eso es lo que se pone en evidencia en la categoría Niño Débil; que no puede reducirse a la línea que separa lo patológico de lo sano, lo normal de lo anormal; sino que hay una nueva definición de salud, donde coexisten los grises. Se trata de un saber que está vertebrado por desplazamientos múltiples de la norma.

De esta suerte, la dinámica de la norma es un movimiento perpetuo por el cual el poder crea la norma y al mismo tiempo busca normalizar: "Los que gobiernan en la sociedad ya no son los códigos sino la perpetua distinción entre lo normal y lo anormal, la perpetua empresa de restituir el sistema de la normalidad" (Foucault, 1996b, p. 76). Por lo tanto, se vuelve fundamental subrayar la productividad como característica del poder. Dicho de otra forma, las tecnologías de poder no tienen por objeto excluir, sino *fijar* y gestionar. Al respecto, aunque uno de los temas que sobrevuela este trabajo y no fue discutido es la eugenesia, interesa aclarar aquí que la categoría "Niño Débil" no integra en realidad estrategias de *eliminación* de una raza inferior (eugenesia negativa); ni de *reproducción* de una raza superior (eugenesia positiva[52]). En realidad, el problema es, en este marco, proteger, limitar la mortalidad, aumentar las fuerzas vitales de toda la población, reubicando, reorganizando, cambiando la disposición de los cuerpos en el espacio.

Del mismo modo, hay consenso respecto a que la escuela moderna tenía entre sus objetivos homogeneizar, y trazaba para ello líneas *exclusoras* constantes entre un "nosotros" inclusivo, y un "ellos" exterior. Empero, lo que pone en el tapete la discusión acerca de los niños débiles, es que el funcionamiento del poder es disperso, que no hay continuidad ni unidad en las estrategias del poder. En ese sentido, si bien son sumamente valiosas las investigaciones que hacen énfasis en la distinción normal-anormal, esa problemática no tendría el mismo asidero si es mirada a partir del presente análisis. Básicamente, debido a que el desplazamiento discursivo -y diagramático- que se da con la aparición de la categoría "niños débiles" supone aceptar que existieron hacia fines del

[52] Tanto Armus (2000, p.548) como Diaz (2016, p.147) entienden que en Argentina predominaron estrategias eugenésicas positivas. No obstante, si bien aquí no se investiga el tema en profundidad, interesa dejar planteada la discusión, por lo menos en lo que a la categoría "Niño Débil" respecta.

siglo XIX y principios del XX estrategias de poder por fuera de esa distinción, integrando dispositivos bien distintos y hasta contradictorios.

Para finalizar, es necesario hacer una importante salvedad. Si bien este trabajo explora las relaciones de poder que atraviesan a la categoría "Niño Débil", no se considera que la dimensión del poder sea determinante, ni total. En realidad, aunque no haya sido explorada en este espacio, se entiende que la *resistencia* es la contracara necesaria del poder. Y en ese sentido, también se reconoce la enorme cantidad de experiencias vinculadas a lo escolar que pueden ser estudiadas como gestos de resistencia. Por eso, resulta fundamental aclarar que el objetivo de este trabajo no es erosionar la importancia del dispositivo escolar; sino por el contrario, a partir de una lectura genealógica del pasado, dar lugar a nuevas formas de experiencia.

Referencias Bibliográficas

▪Armus, D., & Barrancos, D. (1990). *Mundo urbano y cultura popular: estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

▪Armus, D. (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana.

▪Aversa, M. (2014) Circuito de colocaciones laborales de niños y niñas asilados Ciudad de Buenos Aires (fines del siglo XIX-principios del XX) *USP* V(8), pp. 103-128.

▪Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

▪……. (2003) Violencia, luto y política. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. (17)

▪……. (2009) Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR*.(3)

▪…….(2010) Marcos de guerra. Vidas lloradas. Buenos Aires: Contextos Ideas.

▪Bruno, P. (2015) Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 22 (4) pp. 1467-1490

▪Burgos, B. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, *26*.

▪Carli, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

▪…… (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping,* Buenos Aires: Paidós.

▪Castro, E. (2011) *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires:UNQUI.

▪Colangelo, M. A. (2012). *La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930* (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Naturales y Museo).

▪Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009)Parque Avellaneda rieles de patrimonio. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

▪Constanzo, G. (2010). Lo inadmisible hecho historia. La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910. *Revista Alambre. Comunicación, cultura e información*, (4).

▪Coriat, B. (1982). El Taller y el Cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. *Madrid: Siglo XXI*.

▪ Deleuze, G. (1984) El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.

▪…… (1987) *Foucault*. Madrid:Paidos

▪…… (1990), "¿Qué es un dispositivo?", en Varios Autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa.

▪……. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I.* Buenos Aires: Cactus.

▪……. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault, Tomo II.* Buenos Aires: Cactus.

▪Derrida, J. (1968) *Semiología y Gramatología. Entrevista con Julia Kristeva*. Information sur les sciences sociales, VII (3).

▪Diaz, M. (2016) Vidas negadas. Una genealogía de la construcción de la otredad en la Argentina moderna y sus derivas en el presente. Gral. Roca: Publifadecs.

▪Duarte, D. (2014). Origen y función de El Monitor de la Educación Común: Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas (Rosario): Revista Digital de la Escuela de Historia*, *6*(10), 129-149.

▪Ducrot, O., & Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. siglo XXI.

▪Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* FLACSO.
▪Esposito, R. (2013). Vida biológica y vida política. *Revista Pléyade*, (12), 15-33.
▪Finocchio, S. (2009) *La Escuela en la historia argentina*. Bs. As.:Edhasa.
▪Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
▪..... (1996a) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Acme.
▪..... (1996b) *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Acme.
▪..... (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
▪..... (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
▪..... (2013) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
▪Gandulfo, A. (1991) La expansión del sistema escolar argentino. Informe Estadístico. En Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 2). Editorial Galerna.
▪Giroux, H. (1996) Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidos.
▪Gonzalez Leandri, R. (2006). La consolidación de una inteligentzia médico profesional en Argentina: 1880-1900. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, *7*(1).
▪..... (2013). Internacionalidad, higiene y cuestión social en Buenos Aires (1850-1910). Tres momentos históricos. *Revista de Indias*, *73*(257), 23-54.
▪Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 307.
▪Guidodir, V. A. (2006) *La constitución social de la infancia a partir del análisis de las significaciones y las representaciones sociales presentes en los debates sobre el trabajo infantil* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.671/te.671.pdf
▪Guy, D. (1994). Niños abandonados en Buenos Aires (1880-1914) y el desarrollo del concepto de la madre. En Fletcher Lea *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, 217-226. Buenos Aires: Feminaria.
▪Humphries, Jane. *Childhood & Child Labour in The British Industrial Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
▪ Kingsley, S. C., & Dresslar, F. B. (1917). Open-Air Schools. Bulletin, 1916, No. 23. *Bureau of Education, Department of the Interior*.
▪Laporte, D. (1998). *Historia de la mierda*. Valencia: Pre-textos.
▪Lionetti, L. (2008) Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los 'niños débiles' en Argentina a comienzos del siglo XX. *Espacios en Blanco*. 18. pp. 187-213.
▪Lugones, M. (2008). Coloniality and Gender. *Tabula rasa*, (9), 73-102.
▪Narodowski, M., & Nanolakis, L. (2010). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, *13*(29-30), 25-38.
▪Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique: Argentina*.
▪OIT (1973) Convenio sobre la edad mínima (138). Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138
▪Paiva, V. (1996). Entre mismas y microbios: La ciudad bajo la lente del higienismo. Buenos Aires 1850-1890. *ARE/ID*.
▪.....(2000). Teorías médicas y estrategias urbanas. *Estudios del Hábitat*. II (7)

▪Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2009) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
▪Popkewitz, T. (2000) La restructuración de la teoría social y política en educación: Foucault y una epistemología social de las practicas escolares. En Popkewitz, T. (2000) *El desafío de Foucault: Discurso,conocimiento y poder en la educación. Barcelona:* Pomares-Corredor.
▪ Preciado, P. B. (2004) Entrevista Jesús Carillo a Paul B. Preciado. *Desacuerdos*. 2.
▪..... (2010) Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en Playboy durante la Guerra Fría. Barcelona: Anagrama.
▪..... (Marzo de 2014) *El burdel de Estado: Sexo, Biopolítica y Deuda en la construcción utópica de Europa a partir de Restif de la Bretonne*. Musseu Picasso. Barcelona.
▪Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 1). Editorial Galerna.
▪ ..... (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 2). Editorial Galerna.
▪ ..... (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
▪Rasey, A. (1910). Open-air Schools. *The Journal of Education*, *72*(10 (1796), 261-262.
▪Rojas Breu, G. (2005). La" infancia anormal" en el Consejo Nacional de Educación (1920-1930): Orígenes y consecuencias prácticas de esta concepción: la internación y la salud pública vs. la escuela y la educación pública. *Anuario de investigaciones*, *12*, 289-297.
▪Sarmiento, D. F. (1871) Discurso de Domingo Faustino Sarmiento, Presidente de la República Argentina, ante la Asamblea el 4 de julio de 1871 en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso.
▪ Scharagrodsky, P. y Southwell, M. Coord. (2008) El cuerpo en la escuela. *Revista Explora las ciencias contemporáneas. Serie Pedagogía*. Ministerio de Educación: Argentina.
▪Sibilia, P. (2010) ¿Es posible uma escuela post-disciplinaria?¿ Y sería deseable. En Peirone, F. *La educación alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba: Salida al mar.
▪Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
▪Suriano, J. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de principios de siglo. *Armus, D.(comp), Mundo urbano y cultura popular, Bs. As., Sudamericana*.
▪Sibilia, P. (2010) ¿Es posible uma escuela post-disciplinaria?¿ Y sería deseable. En Peirone, F. *La educación alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba: Salida al mar.
▪Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
▪Talak, A. M., & Miranda, M. (2010). Progreso, degeneración y Darwinismo en la primera psicología Argentina, 1900-1920. In *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Siglo XXI Editora Iberoamericana.
▪Varela, J. (1997) Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (Ed) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Buenos Aires: La piqueta.

▪Zapiola, M. (2007) Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario En Gayol, S. y Madero, M. Formas de Historia cultural, Buenos Aires: Prometeo ISBN 978-987-574-168-3, pp. 305-332.
▪..... (2009). "Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915". *CADERNOS DE PESQUISA*, 39 (136) 69-81.

Listado de Fuentes

1▪ (1908) Sobre escuelas para niños débiles [Traducido del Board of Education de Londres*] El Monitor de la Educación Común.* 31 de agosto, año XXVIII (428) Tomo XXVII Pp. 995-1000.

2▪ (1909a) Sobre escuelas para niños débiles [Traducido del Board of Education de Londres*] El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, año XXVIII (433) Tomo XXVIII Pp. 304 - 310.

3▪ (1909b) Variedades. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de julio, año XXVIII (439) Tomo XXX, pp. 222-225.

4▪ (1909c) Sobre escuelas para niños débiles [Traducido del Board of Education de Londres*] El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, año XXVIII (439) Tomo XXX Pp. 717 - 740.

5▪ Banchs, E. (1909d) Escuelas para niños débiles. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de octubre, año XXIX (442) Tomo XXXI Pp. 677-697.

6▪ (1909e) Reglamentos de las escuelas para niños débiles. Sección administrativa. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de octubre, año XXIX (442) Tomo XXXI Pp. 888-890.

7▪ Alemandri, P. (1910a) Programas de ejercicios físicos y nombramiento de profesor para las escuelas de niños débiles. Sección administrativa. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, Año XXIX (445) Tomo XXII pp. 571- 580.

8▪ (1910b) Reglamentación definitiva para escuelas de niños débiles. Sección administrativa. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, Año XXIX (445) Tomo XXII p. 949.

9▪ (1910c) Escuela de niños débiles en Tandil. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año XXIX (451) Tomo XXII pp. 720- 723

10▪ (1910d) Alumnos de las escuelas de niños débiles. Sección administrativa. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de octubre, Año XXIX (454) Tomo XXXV p. 530.

11▪ (1911) Las escuelas para niños débiles al aire libre en la provincia de Buenos Aires [Reproducido de la revista *La farmacia moderna*] . Revista de revistas. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, Año XXIX (457) Tomo XXXVI pp. 148-153

12▪ (1912 a) Protección de los niños débiles. Actualidades. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de abril, Año XXX (472) Tomo XLI pp. 326-327.

13▪ (1912b) Protección de los niños débiles. Notas. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año XXX (475) Tomo XLII pp.51-56.

14▪ Arata, P. (1912c) Notas sobre las escuelas para niños débiles en los parques Lezama y Olivera. Consideraciones generales acerca de las escuelas para niños débiles. Prolegómenos de higiene alimenticia. Revista de revistas. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año XXX (475) Tomo XLII pp.68 -69.

15▪ (1912d) Protección de los niños débiles. Notas. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año XXX (475) Tomo XLII pp.51-56.

16▪ Campos, A. (1914) Las escuelas para niños débiles. Estadística Escolar. *El Monitor de la Educación Común.* 30 de abril, Año XXXII (496) Tomo XLIX pp.30- 45

17▪ Casinelli, L. (1915a) Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año 33 (511) Tomo 54 pp. 105-114[53] .

18▪ (1915b) En el "Museo escolar Sarmiento", Escuelas para niños débiles. Información Nacional. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año 33 (511) Tomo 54 pp. 183 -186.

19▪ (1916a) Los juegos [Conferencia dada al personal docente de la Escuela para Niños Débiles del Parque Lezama por el doctor Luis R. Casinelli, Médico Inspector]. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, Año 34 (515) Tomo 56 pp. 130-136.

20▪ Champagne, M. (1916b) Los niños débiles del Parque Lezama [Reproducido del "National Magazines" de Boston, numero de marzo último.] *El Monitor de la Educación Común.* 31 de julio, Año 34 (520) Tomo 57 pp. 125-130.

21▪ Lozano, N. (1917a) La escuela del Niño débil. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de enero, Año 35 (529) Tomo 69 pp. 131- 153.

22▪ (1917b) Programas para las escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común.* [Sin información].

23▪ (1918a) La escuela de niños débiles en el Uruguay. Información extranjera. *El Monitor de la Educación Común.* 30 de abril, Año 35 (544) Tomo 67[54] pp. 143- 144.

24▪ (1918b) La escuela de niños débiles en Francia. Información extranjera. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de octubre, Año 36 (550) Tomo 69 pp. 56- 57.

25▪ (1919a) Personal docente de las escuelas de niños débiles. Sección oficial. *El Monitor de la Educación Común.* [Sin información] p. 12.

26▪ García, M. (1919b) Colonias y escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común.* 31 de octubre, Año 37 (562)[55]pp 175-184.

[53] En las referencias bibliográficas se respetó el uso de números romanos o arábigos, tal cual figura en las revistas.
[54] Tal cual figura en la revistas
[55] No figura el número de "Tomo"

27▪ Vignati, J. (1920a) Colonias y escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de julio, Año 38 (571)[56]pp 1-34.

28▪ Cosenza, A. (1920b) Escuelas para niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de octubre, Año 39 (574) pp 129- 139.

29▪ (1922) Artículos para las escuelas para niños débiles. Sección oficial. *El Monitor de la Educación Común*. [Sin tapa] p. 84.

30▪ Garraham, J. (1923) La defensa del niño débil. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de diciembre, Año 42 (612) pp. 103-109 .

31▪ (1924a) La defensa del niño débil. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de enero, Año 42 (613) pp. 38-42.

32▪ (1924b) Dirección de las Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. [Sin tapa] pp 85-87.

33▪ Etchegaray, B. (1926a) Función didáctica de las Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de enero, Año 44 (637) Tomo 95. pp 466- 479.

34▪Etchegaray, B. (1926b) Función didáctica de las Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. 30 de setiembre, Año 45 (645) Tomo 96. Pp. 3-5.

35▪ Vignatti, E. (1927) Concepto pedagógico de las escuelas para niños débiles. Pedagógicas. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de enero, Año 46 (649). Pp. 889 - 894.

36▪ (1928) Información Nacional y Extranjera. Pedagógicas. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de enero, Año 47 (661) Pp. 329-334.

37▪ (1929a) Programas de Ejercicios Físicos y de Gimnasia Fisiológica para Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. 31 de enero, Año 48 (673) Pp.288-293 .

38▪ Tobar García, C. (1929b) Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*. Julio, Año XLVIII (679) Pp. 49-56.

39▪ (1929) Programas de Ejercicios Físicos y de Gimnasia Fisiológica para Escuelas de Niños Débiles. *El Monitor de la Educación Común*.31 de enero, Año 48 (673) Pp. 290-293.

[56] No figura el número de "Tomo"