

Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos.

Espiga, Silvana.

Cita:

Espiga, Silvana (2022). *Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos*. Montevideo: Facultad de Derecho. UDELAR.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvana.espiga.dorado/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pwaC/FH8>



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>.

Silvana Espiga Dorado ↗

Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos

*The discursive productions of childhood(ies)
as a lacking subject in the Uruguay of the 1900s*

*As produções discursivas da(s) infância(s)
como sujeito carente no Uruguai de 1900*

↗ Instituto de Profesores Artigas, CFE-ANEP. Flacso Uruguay.

ORCID: 0000-0003-3970-8033

✉ silvanaespiga2@gmail.com

Resumen: *El objetivo central de este trabajo es presentar algunas discusiones pedagógicas, médicas y legales que se desarrollaron en Uruguay a principios del siglo XX relacionadas a la cuestión social del abandono moral y material de la niñez. Este artículo propone pensar la noción de sujeto carente que caracterizó a la infancia normal y a la infancia minorizada, y situar el lugar político y social que se le asignó a la escuela. La historia de la representación de la(s) infancia(s) y la categoría de género permiten reconocer las producciones discursivas que configuraron determinadas visiones y clasificaciones de las infancias vulnerables. Por lo que, se analiza el entramado discursivo que operó sobre los niños y las niñas, así como las acciones focalizadas del Estado y la escuela para normalizar a las infancias. En esta línea de pensamiento, los sectores populares e inmigrantes fueron objeto de sospecha y de acciones preventivas por parte del Estado, da cuenta de ello los debates, nociones políticas, educativas y sociales trabajadas en los documentos sobre el sujeto infantil.*

Palabras claves: *higienismo social, infancia abandonada, infancia carente, discursos, género, políticas educativas*

Abstract: *The central objective of this paper is to present some pedagogical, medical and legal discussions that took place in Uruguay at the beginning of the 20th century related to the social issue of moral and material abandonment of childhood. This article proposes to think about the notion of the lacking subject that characterized normal childhood and minority childhood, and to situate the political and social place in which the school has been assigned. The history of the representation of infancy (ies) and the gender category allow us to recognize the discursive productions that shaped certain visions and classifications of vulnerable childhoods. Therefore, the discursive framework that operated on boys and girls is analyzed, as well as the focused actions of the State and the school to normalize childhoods. In this line of thought, the popular and immigrant sectors were the object of suspicion and preventive actions by the State, as evidenced by the debates, political, educational and social notions worked on in the documents on the child subject.*

Keywords: *social hygiene, abandoned childhood, deprived childhood, discourses, gender, educational policies*

Resumo: *O objetivo central deste trabalho é apresentar algumas discussões pedagógicas, médicas e jurídicas que ocorreram no Uruguai no início do século XX relacionadas à questão social do abandono moral e material da infância. Este artigo propõe pensar a noção de sujeito faltante que caracterizou a infância normal e a infância minoritária, e situar o lugar político e social que a escola lhe foi atribuído. A história da representação da(s) infância(s) e a categoria gênero permitem reconhecer as produções discursivas que moldaram certas visões e classificações de infâncias vulneráveis. Para tanto, analisa-se o arcabouço discursivo que operou sobre meninos e meninas, bem como as ações focalizadas do Estado e da escola para normalizar as infâncias. Nessa linha de pensamento, os setores populares e imigrantes foram objeto de suspeita e ações preventivas por parte do Estado, como evidenciam os debates, noções políticas, educacionais e sociais trabalhadas nos documentos sobre o tema infantil.*

Palavras-chave: *higiene social, infância abandonada, infância carente, discursos, gênero, políticas educacionais*

Recibido: 24/10/2021

Aceptado: 07/06/2022

Introducción

Atender institucionalmente a la infancia fue un aspecto que el Estado uruguayo procuró llevar a cabo desde una mirada asistencialista, protectora y preventiva. Esto llevó a identificar, clasificar y discutir respecto a la naturaleza de la(s) infancia(s) y observar los contextos sociales a los que pertenecía. Son múltiples las fuentes que se pueden trabajar para este tema, por lo tanto el criterio de selección fue incluir documentos oficiales de los Anales de Instrucción Primaria que contienen artículos de índole educativa y escritos por autoridades educativas, maestros/as, médicos, transcripciones de obras extranjeras, etc. Otras fuentes fueron las Legislaciones escolares y autoridades referentes de la época. Estas obras estaban dirigidas a los maestros y maestras en formación, y fueron publicados por la Dirección General de Instrucción Pública (1877-1918) y, posteriormente por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1918-1972) y tuvieron un alcance nacional. A partir del estudio de los documentos se identifican los problemas prioritarios a nivel pedagógico y social, esto permite a la investigadora mostrar cómo se visualizó y describió a la niñez como un sujeto social carente en los siguientes sentidos: carente de cultura, de posibilidad de cambio, y un sujeto incompleto devenido de sus condiciones sociales, familiares y ambientales (Costa y Gagliano, 2005; Martinis, 2006; Carli, 2011; Espiga, 2015). Esto dio lugar por un lado, a diferenciar y caracterizar a la infancia pobre, (y) la infancia minorizada, y a la infancia normal (sujeto completo imaginado, perfectible, y diferenciado de la infancia anormal, en términos de la época). Estas discriminaciones primarias habilitaron a desarrollar discursos con determinadas equivalencias las que abordaremos en las siguientes páginas.

Este artículo tiene como objetivo acercar al lector a un problema social de la infancia y a visibilizar las construcciones discursivas que operaron en las relaciones vinculantes de algunos significantes que definieron a la(s) infancia(s) de inicios del siglo XX. El lugar político, social y legal que ocupó la niñez como sujetos históricos y de derecho fue producto de procesos lentos y graduales. Cabe mencionar que la historia de la(s) infancia(s) es un campo de estudio reciente en nuestro medio historiográfico. Historizar las discusiones teóricas respecto de la(s) infancia(s) ofrece

la posibilidad de situar los argumentos discursivos como construcciones complejas e insertas en un entramado de decisiones socio-políticas en disputa ideológica. Se entiende que, el Estado operó y opera sobre este sector de la población a través de políticas públicas focalizadas e instituciones de carácter tutelar y punitivas (Erosa, 1996; Costa y Gagliano, 2005; Fessler, 2021; Osta y Espiga, 2017 y 2018; Álvarez, 2018; Conde y Darrigol, 2018) diferenciadas en términos de género y clase⁽¹⁾.

Para el Estado de inicios del siglo XX, los niños y niñas huérfanos, expósitos, o hijos de las familias de los sectores populares o de clase media eran iguales, pero, no eran mirados de la misma manera. La desconfianza en la naturaleza infantil y su relación con la educación se descubre en el discurso legal, pedagógico y médico de la época, con fronteras difusas e intervenciones interrelacionadas⁽²⁾. La(s) infancia(s) fue visualizada como un sujeto carente que debía vigilarse y protegerse a la vez que brindarle las herramientas necesarias para su desenvolvimiento en el futuro. Téngase presente que el discurso pedagógico articula diversos saberes que pone en circulación y vehiculiza “otros discursos de poder [...] que prescriben un cierto ordenamiento, distribución y circulación de roles y espacios según el género” (Darré, 2005, p. 23). Para el análisis histórico el concepto género (sexo, etnia, clase) constituye una categoría relacional (poder) que permite reconocer en las construcciones culturales prácticas de socialización y significaciones asociadas. Scott (2011) explica que la perspectiva de «Género» enseñó:

todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; cómo variaban los diversos significados de las categorías «hombre» y «mujer» según la época, el contexto, el lugar; cómo se crearon e impusieron las normas regulatorias del comportamiento sexual; cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuían a las definiciones de masculinidad y feminidad; cómo las estructuras simbólicas afectaban las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes; cómo se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas. (p. 97)

En este aspecto, ¿Qué lugar tuvo la escuela en instruir, enseñar o posibilitar formas de ser y sentir? O en el modelo áulico al que referimos, ¿qué intersticios de autonomía tuvo la niñez para expresar su identidad y voz?⁽³⁾ Para el Estado la escuela fue una institución (entendida como tecnología) eficiente para particularmente llegar a los hogares analfabetos y de la clase trabajadora, con el objetivo de introducir nociones relativas a la identidad oriental y cívica⁽⁴⁾, una idea de nación común. Pero

también se buscó instruir en nuevos preceptos y prácticas sociales para formar, en los términos de la época, una sociedad moralmente sana que condujera al progreso social y del país.

[...] la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en la metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena parte de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas. (Pineau, 1996, pp. 227-228)

La inserción del país a la economía capitalista iniciada en el último cuarto del siglo XIX, requirió pensar en una sociedad viable en términos de estabilidad política, dejando atrás el pasado caudillista y sus consecuencias económicas y sociales. La educación y el espacio escolar en particular no estuvo ajeno al ambiente político, civilizatorio e ideológico de la época (Barrán, 2008) A partir del Decreto Ley de educación común de 1877, las discusiones en relación con la infancia se desarrollaron en diversos ámbitos académicos tales como congresos sobre la niñez, conferencias pedagógicas, asociaciones civiles, difusión científica, entre otros. En el contexto del batllismo fue prioritario abordar determinadas cuestiones sociales, tales como el analfabetismo, el alcoholismo, las enfermedades venéreas, la inmigración, los problemas urbanos entre otros (Armus, 2007 y 2010; Espiga, 2015; Alpini, 2018)⁽⁵⁾.

Del abandono moral y sus consecuencias sociales

El contenido de este apartado se centra en demostrar la compleja relación entre discursos y representaciones sobre la infancia que no va a la escuela y los sectores populares. Por un lado se analizará el discurso de Andrés Collin, médico francés adjunto del Liceo Janson de Sally, traducido por el inspector del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal Rogé y publicado en los Anales de Instrucción Primaria (1920), obra distribuida en las escuelas públicas y por otro, el discurso legal en la obra del legislador Washington Beltrán (1990 [1910]). Este médico expuso tres causas principales de la delincuencia infantil: “las educaciones defectuosas, los estados constitucionales y las causas ocasionales” (1920, p. 787). La familia, la calle, el vagabundeo, la mendicidad, los tratos severos y la disolución del hogar son parte de lo que el autor llama educación defectuosa identificada en los sectores populares⁽⁶⁾ o de la “salud moral” (p. 788)⁽⁷⁾. En la época, existió una necesidad de

identificar, clasificar y operar sobre aquellos que podían ser un peligro para el progreso social. En 1895 en Uruguay se estableció el Instituto de Higiene Experimental, el contexto social del novecientos desarrolló potencialmente la mirada del higienismo social y moral. En tal sentido, el higienismo social y la eugenesia impregnaron los discursos en diferentes campos de conocimiento⁽⁸⁾. Compartimos con Sapriza cuando explica que “los eugenistas visualizaron al niño como el «futuro de la raza» al que era necesario transformar en su ‘calidad biológica’ y preservar de la contaminación y las impurezas de las mezclas malas” (2001, p. 118).

La escuela fue la matriz articuladora de una visión hegemónica respecto a las formas de socializar y mostrar socialmente a la infancia en relación con el deber ser de niños y niñas. La institución escolar operó como productora de sujetos, sentidos, subjetividades y conocimientos. Aunque es necesario precisar que las prácticas escolarizadas no implican necesariamente que se reproduzca un discurso unidireccional y unívoco desde las autoridades (y el poder). Como sostiene Giroux (2001) “como fuerza pedagógica, la cultura reivindica determinadas historias, memorias y narraciones” (p. 18), por lo que es en las disputas donde se puede ubicar los puntos de inflexión que permitan reconocer cuestionamientos a los discursos hegemónicos en relación a la infancia moderna. La niñez no estuvo ajena a la clasificación y operatividad de las diversas políticas del Estado que asumió un rol benefactor y asistencialista hacia los sectores vulnerables y no atendidos por sus familias (lugar que ocupó en su momento la caridad y la beneficencia pública). La(s) infancia(s) fue un foco de atención de diversas medidas, definida como patrimonio de la sociedad, hubo que cuidarla de los “males de la época”, a la vez que formarla como ciudadanos “útiles a la patria” (Catalá de Princivalle, 1908, p. 39-43). Al niño/a escolar, como sujeto carente (de cultura, de familia) había que tutelarlos y cuidarlos (sin excluir el control y la vigilancia), el niño minorizado tendrá derroteros institucionales más complejos. “La tradición de la ilustración define al niño por su incompletud, en tanto que es menor por edad y por razón [...] el menor sumará a las incompletudes del niño el déficit sustantivo de la filiación” (Costa y Gagliano, 2005, p. 24). Es importante aclarar que el concepto menor es una categoría de análisis que estuvo relacionada tempranamente al discurso delictivo, al niño o niña que no iba a la escuela o que no tenía un hogar.

Aquellos niños que fueron excluidos del circuito familia - escuela se transformaron en “menores” y, para ellos, fue necesaria la construcción de una instancia específica de control y socialización: los tribunales de menores que funcionaron basándose en los principios de la doctrina de situación irregular [...] (Lionetti, 2018, p.49)

La expresión menor connota lo sospechoso, lo vulnerable, lo incompleto o carente, es así como el término fue empleado y apropiado por el discurso policial y judicial.

Las élites intelectuales y políticas uruguayas también se hicieron eco del problema de la minoridad manifiestamente visible en el paisaje urbano, pero, principalmente, estaban atentas al potencial criminal de estos menores. Los juristas José Irureta Goyena, Washington Beltrán y Vicente Borro intentaron explicar el origen de la minoridad abandonada e infractora y postularon soluciones. El primero es un texto del catedrático de Derecho Penal de la Facultad de Derecho, José Irureta Goyena, titulado Los menores ante la ley penal de 1906. Al igual que los otros abogados, se mostró atento a la escuela lombrosiana, no obstante advertía que la etiología de la delincuencia infantil no estaba en la herencia o en el atavismo fisiológico. Las causas del delito eran sociales y se encontraban, principalmente, en la desorganización del hogar (alcoholismo, prostitución o infortunio de los padres). (Alpini, 2018, p. 217)

En esta línea de análisis Fessler (2021) señala que las leyes tutelares e instituciones de amparo “coadyuvó a la invisibilización de su componente punitivo [...]” (p. 418). En el contexto analizado convergen las concepciones de infancia instituidas desde el siglo diecinueve y los nuevos aportes de diversos campos de conocimiento. Esto posibilitó un espacio para poner a la niñez en el centro del debate. Las formas de ver y entender a la(s) infancia(s) ¿de qué manera se tradujeron en las representaciones sociales? Para discutir los temas planteados se ha seleccionado aquellos textos que evidencian las principales tensiones de las épocas en autoridades reconocidas y referentes para muchos maestros. Las fuentes empleadas son todas oficiales, publicadas en los Anales de Instrucción Primaria, revista que circulaba en todas las escuelas del país. Desde el discurso legal se analizan las principales causas de riesgo social en los niños y las niñas. Irureta Goyena escribe el prólogo de la obra de Beltrán, y explica que:

Hay en nuestras ciudades muchos hogares desorganizados por el alcoholismo, la prostitución, o el infortunio de los padres; recorren las calles y las plazas a las horas que debería encontrarse en las escuelas, muchos niños de rostro enfermizo y de porte miserable; se les descubre, en fin, con hasta frecuencia, en las cárceles, librado a sí mismos, sin recibir los beneficios de una educación moral y profesional adecuada, confundidas las más de las veces, con asesinos y ladrones, para que todas estas miserias justifiquen a breve termino la intervención reparadora del legislador. (Beltrán, 1990 [1910] p.34)

En estas interpretaciones se presenta a la familia como la responsable del abandono moral y social del niño/a, a su vez se establece una relación causal entre este tipo de abandono y la peligrosidad que ello conlleva. En el documento, el legislador desconoce la ausencia y responsabilidad del Estado ante esta problemática social, y ello conduce a culpabilizar a la familia de los sectores más vulnerables. En este enfoque eugenésico y liberal, clasista e individualista del devenir social se asume que la familia elige su destino. En esta explicación simplificada y limitada respecto a las causas de la pobreza nace la distinción, exclusivamente ideológica, entre la infancia normal y la infancia minorizada⁽⁹⁾. El legislador, al igual que el maestro/a y el médico asume la tarea de salvar moralmente a estos sectores vulnerables (que fueron producto de la sistemática exclusión política, económica, productiva y cultural). Como acertadamente observa Carli (2011) “En los discursos se ponen en juego también mecanismos de *inclusión* y *exclusión*, y de *distinción/diferenciación* de la *infancia/niñez*. La “naturalización” de un concepto universal de infancia es producto de la lucha por disolver/ocultar/negar las diferencias y desigualdades operadas por el poder” (p. 26). Los reformatorios, las escuelas y eventualmente las cárceles son los medios punitivos, formativos y preventivos para sanar la sociedad, por ello las instituciones se “focalizaron en la infancia como uno de los segmentos poblacionales donde detectar a tiempo flaquezas, corregir malos hábitos e incluso torcer el rumbo de supuestas imperfecciones de la naturaleza” (Torricella, en Scharagrodsky, 2014, p. 66).

En estas redes discursivas la escuela se presentó como el espacio que podía contener y salvar al niño de la calle⁽¹⁰⁾. En diversos registros se observa un entramado de relaciones y de argumentos con implicancias legales. Como sostiene Erosa (1996) “El abandono es una etapa de pre delincuencia [...]” (p. 140), no hay distinción entre delincuencia y abandono, estableciéndose una categoría indiferenciada abandono/delincuencia y que “se sintetiza en el sujeto peligrosos de los positivistas como un sujeto con fuerte determinación al delito” (p. 141) dando lugar a una peligrosidad sin delito y a priori se establece una inferencia de culpabilidad producto de las circunstancias de vida de los niños y niñas, y no de hechos en sí. Analizando detenidamente esta idea subyace una sospecha social, y la necesidad de regenerar la sociedad. “La visión negativa del mundo popular no es reciente, pero los estereotipos se sedimentan unos sobre otros y terminan por construir una fábula que oscila entre el miserabilismo, el asco y la compasión” (Farge, 2008, p. 24) se exponen relaciones y argumentos con implicancias legales. Por lo tanto el discurso hacia la infancia abandonada (según los términos morales del discurso) tendió a ser profiláctico y ortopédico. En su rol preventivo y asistencial el Estado desde sus diversas instituciones y actores sociales trató de identificar signos observables en la

población. Esto le permitió registrar, clasificar y vigilar a la población, y en particular a las nuevas oleadas inmigratorias. Se estableció así un criterio de discriminación que operaba negativamente, lo diferente se constituyó en sospechoso, y en ello también estuvo involucrada la niñez, visualizada como el germen del futuro. “Los criterios de selectividad que se utilizan para calificar una situación como abandonos, reproducen y amplifican los mismos criterios de selectividad empleados en la definición de la clientela carcelaria” (Erosa, 1996, p. 145). Esa infancia carente de salud, dinero, familia y moral es otra infancia. La infancia minorizada fue objeto de vigilancia, protección, asistencia e institucionalizada (asilos, reformatorios, casa hogar). La infancia asociada a la familia nuclear y normal también fue institucionalizada, pero en el aula escolar. En este sentido se define un otro que es diferente, y se distingue por ser un sujeto inferior sujeto a sospecha y vigilancia.

Es necesario explicitar que estos discursos, significantes y criterios de selectividad ingresan al aula, la mirada de desconfianza se dirigió hacia los sectores subalternos a los cuales se entendía que había que educar (preventivamente) en los preceptos higiénicos y morales definidos desde el Estado y su clase dirigente. La moral a impartir tuvo un sustento clasista y autorreferencial, por ejemplo la lucha antialcohólica da cuenta de ello.

En 1932 el CNEPN dispuso:

1° Recomiéndese a las Inspecciones de Escuelas la realización de una propaganda antialcohólica durante la semana comprendida entre el 3 y el 9 de octubre próximo en las asignaturas escolares que permitan esa propaganda.

2° Autorizar durante la misma semana, en los días y horas en que las asignaturas lo permitan, la visita a las escuelas de las delegadas de la liga [antialcohólica] Rossi. (Legislación Escolar. 1942, p. 585)

La escuela posibilitó muchas de las políticas públicas propuestas por el Estado, y en esta línea el niño/a fue un nexo entre el Estado y la familia.

En el momento de su constitución, la maquinaria escolar procesó los repertorios presentes en la sociedad y la cultura contemporánea mediante diversas operaciones –negociación, subordinación, anexión, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, etc.– e impuso un tipo común de cuño ilustrado con elementos positivistas, republicanos y burgueses. En él debían formarse sujetos que

amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo, el decoro y el ‘buen gusto’ como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y derroche aristocrático, como a la sensualidad y ‘brusquedad’ de los sectores populares. (Pineau, 2018, p. 12)

En los discursos de los documentos también se observa un enfoque biologicista de la sociedad, había que prevenir el contagio de esta práctica social. Además de la acción de las ligas antialcohólica, en 1908 para la escuela se creó por Ley el Cuerpo Médico Escolar (que les dio a los médicos la potestad de decidir y gestionar políticas educativas específicas a la vez que condujo a prácticas pedagógicas asistenciales)⁽¹¹⁾ y la Asistencia Pública Nacional (1911-1932), la cual fue sustituida en 1932 por el Consejo de Salud Pública y en 1934 por el Ministerio de Salud Pública. Los males de la época no dejaron de asociarse a los males de clase, de los cuales la ignorancia, el analfabetismo y las costumbres de los sectores populares son vistos por las élites dirigentes como la causa generadora que puede enfermar al resto de la sociedad. Como ha estudiado Barrán, “los médicos de la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis, la Liga antialcohólica y el Consejo Nacional de Higiene comandaron la campaña contra el consumo de alcohol por parte de las clases populares, al que responsabilizan de causar, entre otros males, la tuberculosis y la locura” (Barrán, 1995 p.123). El discurso liberal, no reconocía como causas la explotación económica, las condiciones de trabajo, la pobreza o la concentración de la riqueza, las dificultades de acceso a la educación a la que se ven expuestos los sectores subalternos. Y acordamos con la interpretación de Barrán (1995a) que, si bien la explicación con una interpretación socialista reconoce las cuestiones socioeconómicas como consecuencia de las condiciones sociales de pobreza y exclusión, en sus discursos el foco de los “males sociales” seguía presente en los sectores populares. Estos documentos también nos hablan del poder del discurso médico en la sociedad, en la familia y en la escuela. En términos de Barrán (1995a):

La tuberculosis fue la enfermedad que más promovió el disciplinamiento higiénico-moral del poder médico sobre los pobres. El estado de indefensión biológica y económica en que se hallaba el tuberculoso y a veces todo el grupo familiar dependiente –fenómenos que no sucedían en el caso de la sífilis– fue una ocasión propicia para el ejercicio totalitario del poder higienista. (pp. 108 y 109)

Estos aspectos estuvieron intrínsecamente relacionados a los hábitos profilácticos, a la moral dominante y las prioridades del orden social imperante, de los cuales la escuela no fue ajena. Pero ¿cómo esta mirada involucró a la niñez?

[...] los sujetos a quienes la sociedad no preserva, debe después reformarlos, como aquellos a quienes ni preserva ni reforma, debe más tarde castigarlos [...] evitar la contaminación de un niño, es más sencillo que curarlo una vez contaminado [...]

¿Quiénes son los sujetos que forman la primera categoría? Los niños “materialmente” abandonados; los huérfanos sin tutores ni parientes ni amigos que se interesen por ellos; los expósitos, en fin, que han alcanzado en el asilo el límite de edad que hace indispensable la salida del establecimiento.

¿Quiénes constituyen la segunda? Los niños “moralmente” abandonados pertenecientes a hogares en desquicio, pobladores habituales de las calles, vagabundos y viciosos, que todavía no han traspuesto los dinteles de la prisión pero que ella se dirige empujados por los excesos de una vida desprovista de regulación doméstica [...] Para los niños de la primera categoría están indicadas las escuelas profesionales, las colonias agrícolas, la colocación en buenos hogares, especialmente de familias que residen en el campo. Para los niños y los jóvenes de la segunda clasificación se imponen los reformatorios [...]. (Beltrán, 1990 [1910] p. 39.)

El texto explica la necesidad de evitar el contagio “social” de los niños. La infancia se clasifica y de allí se define la forma de cooptación e intervención: trabajo, escuela, reformatorios, orfanatos y familia (nuclear) se constituyen en los medios de prevención y cambio. Se definen a diversas infancias que debían ser atendidas de manera selectiva. En congruencia con estos enfoques, y retomando el análisis de la conferencia, coexiste la sospecha sobre los saberes de los sectores populares en palabras de Collin (1920):

[...] son las educaciones activamente perniciosas que enseñan al niño a robar, mentir, a mendigar, o incluso a la prostitución. En grado menor, la educación dada puede no ser tan activamente mala, como en los casos en que los padres, preocupándose poco de lo que hacen sus hijos, dejan que los niños vivan en la calle y se hagan vagabundos, y, aun cuando los manden al colegio no los vigilan ni se toman interés alguno por saber si concurren asiduamente a las clases, o si cumplen o no con sus deberes escolares. Algunas veces, son los tratos severos y las brutalidades excesivas los que los hacen huir del hogar. La desunión en las familias, el haberse vuelto a casar el padre o la madre, dan motivo para que el niño crezca en medio de la indiferencia o de la parcialidad de los que lo rodean. Todos los autores que han tratado de la salud moral de los niños,

han insistido sobre estos puntos; pero existe un tipo de educación que es común encontrar en las clases populares, caracterizado por la ausencia de un principio director y la falta de esfuerzo sostenido, que hace que los padres pasen, bruscamente, de la brutalidad a la complacencia, con el fin utilitario de quedar momentáneamente tranquilos. (pp. 787 y 788)

Para el médico, la idea de una familia nuclear, y la constitución de un orden moral eran garantía de la “salud moral”, virtud cuestionada en los sectores populares y sus hijos. En esta línea argumentativa el documento del doctor Collin, también refiere a las causas constitucionales que determinaban que un alumno malo sería en el futuro un delincuente. Sustentó su discurso en argumentos hereditarios que incidían en el desarrollo físico y motriz del niño. En particular, el autor se detiene en explicar las implicancias de la herencia toxico-infecciosa: los niños hijos de tuberculosos, alcohólicos o sifilíticos. El determinismo biológico es el punto de partida para explicar las “reacciones antisociales [...]”. Cada una de esas constituciones mórbidas imprime a los delitos que hace cometer al niño, un carácter especial: la mentira, el robo, la fuga del débil no son semejantes a los del epiléptico, del histérico, del perverso” (1920, p. 790). En definitiva, a partir de los estudios de la ciencia médica se argumentó el lugar social y político de niños y niñas. Desde su nacimiento esta (s) infancia(s) minorizada fue catalogada y clasificada como anormal, diferente, nacidos bajo la sombra y la sospecha de un hogar carente de moral, la que podía llegar a determinar su futuro social si el Estado no intervenía en los términos citados. Como argumenta Erosa (1996):

[...] en la construcción punitiva del abandono muchas veces asistimos a una culpabilidad que no está basada en un acto sino en las condiciones personales del menor, en su forma de vida, en su manera de ser. Y lo que es más grave todavía, en algunas circunstancias, la referencia no es el propio menor sino la cualidad o forma de vida de otro sujeto: el adulto responsable de aquél. (p. 151)

En esta perspectiva, la acción educativa de la escuela era paliativa, pero no transformadora para este tipo de niños/as, ya que “[...] como lo comprueban los hechos, que los niños que presentaron evoluciones y reflectividad anormales padecen de alguna toxi-infección hereditaria o adquirida precozmente, que los inclinará a comportarse mal” (p. 790). En contrapartida, los niños normales jamás serán delinquentes. En su argumentación se detiene detalladamente a citar casos clínicos producto de la observación empírica y conductual, a modo de ofrecer objetividad y solidez científica:

Una niña de cinco años, criada en el campo, es llevada a la ciudad por su madrina. Mientras ésta pagaba algunas compras, la niña se apoderó con destreza incomparable, de una caja de sardinas y se apoderó de dos naranjas robadas en el almacén, ocultándolas entre sus vestidos. Solo se notó el robo cuando llegó a casa. Esta criatura descendía de una larga lista de criminales y ladrones. Su padre y su madre, de quienes fue separada poco después de haber nacido, habían sido condenados a presidio, y uno de sus abuelos, a trabajos forzados. La admirable destreza de que esa niña había hecho gala en su primer robo demostró, como pudo comprobarse en los años siguientes, que no era posible de enmienda. ¿Qué influencia puede tener la educación bien comprendida en semejante niños?

Podríamos resumir nuestra opinión, diciendo que, en los casos felices, la educación disimula esas taras sin modificarlas, y es incapaz de producir ninguna alteración profunda en las tendencias y en los sentimientos. (1920, p. 791)

Es necesario tener presente el lugar significativo que ocupó al discurso médico. El documento expone las causas sociales que determinaron el presente y futuro de la niña; desconfiando del alcance que podía tener la educación en reformar a dicha niña. Además, el incumplimiento de los roles asignados a la madre y padre, llevaron a la configuración del carácter delictivo de la niña. Esto introduce otro tema, que es la categoría política de la maternidad moderna, al binomio mujer/madre y a una nueva pedagogía del cuerpo (Vigarello, 2005)⁽¹²⁾. En términos de Anderson (2014) “la regulación del biotipo o cuerpo femenino por medio de intervenciones de expertos en salud, tenía como objetivo mejorar el potencial femenino para la reproducción y la maternidad” (p. 85), sustentada en una maternalización naturalizada del deseo y cuerpo femenino, cualquier acción o uso corporal que no condujera a la reproducción era una señal de degeneración racial (p. 85). Aún más, el diputado socialista Emilio Frugoni sostiene que:

[...] las mujeres pueden ser trabajadoras, productoras en lo económico, ciudadanas, ejercer profesiones liberales y otras ideas disruptivas en la época pero en la consideración acerca de los tipos de trabajo que las mujeres pueden desarrollar, no se aparta de su medio. Además, se propone la protección de esta femineidad supuestamente natural por la necesidad de proteger el “molde de las generaciones”, es decir, la posibilidad de procrear. (En Sosa, 2017, p. 100)

La mujer puede trabajar, adquirir derechos sociales, pero su función social, moral y cívica es ser madre, aspectos performativos a los cuales la niña se introducía desde las aulas escolares⁽¹³⁾. Los criterios morales, de salud, maternidad, o cultura física en general fueron los medios para regular, establecer prácticas corporales e intentar domesticar las pulsiones sexuales de las mujeres. Como explicó la maestra, feminista y doctora Paulina Luisi “la mortalidad en la primera infancia debe pues considerarse como una enfermedad social [...]”, ello implicó reforzar la idea de la madre/cuidadora. La madre cuida bajo la tutela del médico⁽¹⁴⁾. La escuela a través de prácticas ritualizadas, discursos y conocimientos le competía a la escuela formar buenas madres (y buenos obreros) En palabras de Schagradosky (2007) “el dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces” (p. 9) ajenos a cualquier proceso de construcción social en las formas de ser y sentir, por ello referimos al carácter normativo y proyectivo de la educación.

Por último, las causas ocasionales refieren a las circunstancias coyunturales donde el niño, que aún no puede discernir claramente entre el bien y el mal, llega a cometer un delito. En estos casos el médico presupone que la acción educativa y legal puede rectificar la conducta del niño, ya que su delito es producto de las influencias de otros, la ausencia de los padres o la posible herencia (antecedentes familiares). Sin embargo, en el discurso se advierte que la niña es consciente de la noción de delito, propiedad y robo. En esta ecuación médico/maestro se autoproclaman la potestad de clasificar a la infancia y en establecer qué conductas son normales y cuáles anormales o patológicas y qué niños pueden ser viables socialmente.

Una estricta colaboración médico-pedagógica permitirá que se aprecien en su justo valor los actos de indisciplina que no son legalmente reprobables. Un alumno puede hacer a uno de sus compañeros una zancadilla por perversidad o por juego; y lo mismo puede decirse de todas las manifestaciones escolares análogas que deben saberse apreciar. Un niño que se aparte de los tipos escolares comunes deberá ser examinado para someterlo a vigilancia y cuidados especiales, con lo cual se prevenirá que los delincuentes puedan causar daños. (Collin, 1920, p. 795)

La dupla médico/maestro reguló las acciones de la(s) infancia(s) ¿cómo la escuela educó a los niños y niñas para ser un buen ciudadano/a? Es necesario ubicar estos planteos en relación con otros saberes y discursos que circulaban en la época, y que aportan a comprender la dimensión del tema. Téngase en cuenta que el higienismo social estuvo presente desde fines del siglo XIX, pero desde el inicio del siglo XX confluye con dos nuevos significantes: la degeneración como explicación

del devenir de la sociedad y los fundamentos de la cultura decadentista (Reggiani, 2014). Los conceptos y argumentos abordados sirvieron de fundamento para clasificar la condición de la niñez (infancia, menores, criados, huérfanos, expósitos, abandonados, trabajadores) lo cual fue determinado el lugar social, nominativo, jurídico e institucional de los niños y niñas. Por otra parte, es importante no confundir la preocupación social hacia la(s) infancia(s) con el visualizarlo como un sujeto de derechos.

La infancia de los sectores populares y el rol social de la escuela

En términos legales inicialmente hubo un relativo amparo de la niñez, el Código Civil de 1868 definía a la patria potestad como “el conjunto de derechos que la ley concede a los padres en las personas y bienes de sus hijos menores de edad” (art. 252), conceptos que traducen la idea de poder (potestad) atribuido sólo al padre (poder). Posteriormente hubo modificaciones en el Código Civil de 1914, 1934, 1946, 1972, 1975 y 1978 (Cestau, 2008, pp. 8 a 31). En caso de pérdida de la patria potestad existe la figura legal de la tutela para menores desamparados o sin padres conocidos (p. 16) Cestau (2008) señala que “[...] cabe consignar que la conservación de los términos tradicionales –patria potestad– es de recibo en el derecho comparado [...]” y que actualmente refiere a las facultades para satisfacer las necesidades e intereses del niño y el adolescente (p. 21)⁽¹⁵⁾. También, Fessler (2021) explica que “El Código modificaría, radicalmente, las instituciones de asistencia y normativa prevista para niños y adolescentes. En su primer núcleo, creaba el Consejo del Niño como organismo destinado a la “protección” de la niñez. Un segundo bloque, a partir del artículo 119, producía un conjunto de modificaciones legislativas tendientes a sustraer a estos sectores del tratamiento penal para adultos, a través de la incorporación de la inimputabilidad que venía a desplazar el sistema de franjas etarias previsto en la regla hasta ese momento vigente” (p. 418).

A pesar de estos avances normativos, los estudios socioculturales dan cuenta de la cultura decadentista de la época que visualiza y describe a la(s) infancia(s) de los sectores populares urbanos y rurales como un cuerpo anatómico, moral y socialmente frágil y, por lo tanto eventualmente marginal y peligroso. Es así que, el cuerpo del niño/a se encuentra inserto en una red de saberes y significaciones, que lo delimitaron y definieron. Existía una “niñez fragmentada” en la que converge diversidad de situaciones de la población infantil. En la sociedad se identificaba la “figura del hijo-alumno, hijo de una familia nuclear y alumno de una escuela pública. Por otro, la figura del menor, asociada a los niños huérfanos, abandonados o trabajadores, todos ellos necesitados de instituciones especiales porque el sistema educa-

tivo no lograba incorporarlos o retenerlos” (Armus, 2007, p. 87). La fragmentación de la(s) infancia(s) habilitó la creación de diversas instituciones como las ligas sanitarias como la de la lucha antituberculosa, la liga de lucha antialcohólica y otras de carácter educativo, legislativo, policíaco y médico (para la escuela el Cuerpo Médico Escolar). Hacia fines del siglo XIX surgieron organizaciones especializadas para atender a niños y niñas: el Asilo de huérfanos y expósitos “Dámaso Antonio Larrañaga”, el Consejo de Protección de Menores, Consejo de Patronato de Delinquentes y menores, Asistencia Pública y Nacional, Consejo de Higiene, creación del “Pereira Rossell” y “Pedro Visca”. Además se cuenta con disposiciones específicas desde primaria, la creación de las Escuelas de Artes y Oficios, los proyectos de Emilio Verdesio y la Facultad de Medicina con cátedras especializadas (Informe Cámara de Senadores, 2003).

En los textos se identifican dos significantes relacionados: la delincuencia infantil y el abandono moral. Es importante recordar como el médico amparado en la ciencia se aboga la absoluta potestad de identificar, clasificar y diagnosticar (incluso a futuro) el devenir de un niño. Se puede identificar en los documentos como aún subyace las ideas del siglo XVIII “Es preciso que el cuerpo tenga vigor para obedecer al alma [...] El cuerpo débil debilita al alma. De ahí el imperio de la medicina [...]” (Rousseau, 1998 [1762], p. 65 y 66)⁽¹⁶⁾. Esto sustenta en parte el contenido profiláctico y preventivo de los discursos de las maestras/os y las autoridades públicas dirigidos a las familias y sus hijos⁽¹⁷⁾.

Si desde el ingreso a la escuela, es posible formarse una opinión valedera sobre las cualidades morales e intelectuales de un alumno, quisiéramos insistir sobre este punto capital; para que la observación sea completa y pueda servir de base a la adopción de medidas que deben tomarse en tiempo oportuno, es necesario que el médico competente la haga desde la cuna. (1920, p. 790)

La escuela se transformó así en un paliativo y eventual medio de rectificación. Pero, el determinismo biológico y social persiste:

La instrucción es un hecho adquirido, el pulimento de las costumbres puede obtenerse y el gusto puede afirmarse por la educación pero es imposible que ésta pueda modificar un sentimiento y destruir inclinaciones, ni tampoco dotar de iniciativa un débil intelectual. La instrucción disfraza pero no transforma, y la educación tampoco. Desde la cuna y, a más tardar, en la escuela, es cuando debe reconocerse por medio de observaciones médicas cada vez más precisas a

los niños que no podrán ser enmendados ni por el ejemplo, ni por la educación, ni por la instrucción, porque su inteligencia limitada no alcanzará a comprender, o porque sus malos sentimientos son inaccesibles a cualquier sugestión. (Collin, 1920, p. 792)

En esta mirada exhaustiva de los “estados constitucionales” no queda de lado el carácter clasista y proyectivo del futuro conflictivo del niño:

Por ser hijos de sifilíticos, de tuberculosos o de alcoholista, su evolución ha sido anormal; y, si invertimos la proposición, hay que admitir, como lo comprueban los hechos, que los niños que presentaron evoluciones y reflectividad anormales, padecen de alguna toxi-infección hereditaria o adquirida precozmente, que los inclinará a comportarse mal. [...] hay que esperar que aparezcan las primeras manifestaciones de su carácter, esto es, hasta la edad de dos años, y adivinar para saber que ciertos gustos, calificados de niñerías, tienen valor de síntomas graves de perversidad, para quien sabe interpretarlos. (1920, pp. 790 -791)

En esta perspectiva la(s) infancia(s) de los sectores populares casi no tiene esperanza, desde su cuna y a partir de los estudios científicos se determinaba su futuro. Lo que en parte explica el ingreso de las niñas y los niños a muy temprana edad a instituciones de encierro, reformatorios u hogares alternativos, así como su ausencia o desvinculación temprana del sistema educativo escolar⁽¹⁸⁾.

Futuros delincuentes y criminales o verdugos domésticos, serán ladrones de alto vuelo si aprender el Código y ven hasta donde se puede llegar sin que la justicia les pida cuenta de sus delitos.

Esos niños, constitucionalmente tarados, pervertidos, malvados, son incapaces de enmienda; mañana serán reincidentes [...] se pueda afirmar y probar que esos jóvenes serán en breve plazo delincuentes, o que volverán a las andadas si ya han llamado la atención por faltas cometidas. (1920, p. 793)

A este devenir insoslayable el autor plantea algunas salvedades, lo que denomina las “causas ocasionales”, explica que “un niño normal y normalmente educado jamás será un delincuente” (Collin, 1920, p. 793). En estos términos, la escuela fue un laboratorio para salvar a esa infancia minorizada del futuro previsible: pobreza, ignorancia, enfermedades heredadas, mentira y delincuencia se articulan para cons-

truir un discurso que sospecha de los sectores populares. ¿Cómo llegaba esto al escolar? Muchos ejemplos se pueden citar, pero en el manual escolar *Adelante* se infiere que “Un niño perezoso no puede aprender mucho” (Figueira, 1919, p. 8). La haraganería se asoció al ausentismo, a ser un mal alumno, un mentiroso, lo cual no haría un niño “normal”. En el libro cuarto de lectura *Optimismo* de Abadie-Zarrilli (1927) encontramos un personaje varón llamado Enrique, quien no quiere ir a la escuela. La lectura “La escuela” es la primera lección del curso. Un narrador le habla a Enrique, y en su relato a través de ejemplos le intenta convencer de su deber moral de ir a la escuela, y de la oportunidad que está perdiendo. La escuela se expone como el ámbito ideal para él, fuera de ella no hay nada bueno (como la calle, o los bares).

Sí, querido Enrique, el estudio es duro para ti, como dice tu madre; no te veo ir a la escuela con aquél ánimo resuelto y aquella cara sonriente que yo quisiera. Tú eres algo terco; pero oye: piensa un poco y considera qué despreciables y estériles serían tus días si no fueses a la escuela! Juntas las manos, de rodillas, pedirías al cabo de una semana volver a ella, consumido por el hastío y la vergüenza, cansado de tu existencia y de tus juegos. Todos, todos estudian ahora, Enrique mío. Piensa en los obreros que van a la escuela por la noche, después de haber trabajado todo el día; en las mujeres, en las muchachas del pueblo que van a la escuela los domingos después de haber trabajado toda la semana; en los soldados que echan mano de libros y cuádrenos cuando vienen rendidos de sus ejercicios; piensa en los niños mudos y ciegos que, sin embargo, estudian y hasta los presos, que también aprenden a leer y escribir [...] Edmundo de Amicis. (Abadie-Zarrilli, 1927, p. 5)

Es interesante observar, la diversidad de los sectores subalternos descritos, quienes a pesar de sus circunstancias reconocen el valor social de ir a la escuela. El protagonista es un varón, al niño lector se le pide que valore la oportunidad de ir a la escuela. En la lección del libro cuarto *Trabajo*. “Seguiré, pues, cumpliendo mis deberes: seré siempre bueno y me aplicaré cuanto pueda al estudio: así podré ser útil, daré satisfacción a los deseos de mis padres y me captaré las simpatías de mis maestros y condiscípulos” (Figuera, 1930, p. 9). En este caso, se agrega el valor de la mirada y referencia adultocéntrica. De esta manera, la niñez tenía un referente moral rígido donde su voz apeas era un susurro dejando documentos vacíos de sus registros. Como plantea Scott, la categoría género es útil para el análisis histórico, pero “el énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí” (2011, p. 98). Esa construcción de la diferencia sexual delimitó espacios roles y lugares sociales, económicos y de poder; a la

vez que generizó relaciones afectivas, prácticas corporales y registros emocionales (Scharagrodsky, 2007).

De todas formas, en los estudios socioculturales los desplazamientos de los significantes y los cambios de paradigma se entrelazan o son sutiles. La lectura a contrapelo de los documentos permite identificar los procesos de cambio y conflicto que dan cuenta del nuevo lugar social que se pretendió para construir para la niñez. En palabras de la época se manifiesta lo siguiente “La escuela cumple recién sus verdaderos fines cuando llega a comprender **que es ella la que debe adaptarse al niño y no el niño a la escuela**. Queremos que cuando el niño entre a la escuela encuentre su verdadero ambiente: ambiente de imaginación, de alegría, de amor y de belleza [...]” (Abadie Soriano y Zarrilli, 1929, p. 252. Subrayado en el texto).

Aportes para la reflexión

Desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se reconoce en la voz de diversos actores sociales (médicos/as, abogados, políticos, pedagogos/as y maestros/as) la preocupación social hacia la niñez, la cual es visibilizada, pensada y atendida. Del período se destaca que fue una época de debates en distintos temas, en ellos se identifican las hegemonías y las resistencias que buscan desplazar prácticas y significados hacia la(s) infancia(s), aunque no se observa en los documentos tratados los cambios hacia la infancia minorizada. Pero, en definitiva, se busca responder ¿qué lugar debían ocupar los niños y niñas en la sociedad? Las fuentes dan cuenta de una producción discursiva que relacionó la sospecha social, ideológica y cultural hacia los sectores populares, extendida a sus hijos e hijas cargada de herencias (culturales y biológicas) deterministas, con la carencia de la moral que poseía la elite dirigente. Esto devino, en medidas conservadoras hacia los niños, niñas y jóvenes. Por lo que la(s) infancia(s) fue objeto de acciones educativas, punitivas y de procesos de institucionalización (y encierro) para prevenir su desvío social, en los términos de la época. A priori se definía lo que implicaba ser un buen niño y niña, asociados fuertemente a las nociones de moral sana, familia/hogar/ patria/trabajo, buena madre o buen alumno/a, buen niño/a. En definitiva la escuela fue un medio para formar ciudadanos útiles y productivos a la patria y al progreso social, aspectos claves para un país receptor de inmigrantes (al menos hasta la década de treinta).

Por lo expuesto sucintamente en estas páginas, se puede concluir que en los registros de diversas autoridades escolares se produjo un entramado coherente y organizado de argumentos ideológicos, clasistas y con pretensiones científicas que

devino de distintos campos de estudio como el legal, la puericultura, pediatría, psicología, psiquiatría, y pedagogía. Sin embargo, es importante señalar que el escolanovismo fue un punto de inflexión (no hegemónico) que marcó el inicio de cambios en la mirada hacia la niñez y posibilitó algunas experiencias escolares como las escuelas experimentales, y los jardines de infantes. En particular, desde el campo educativo se cuestionó los fundamentos de los preceptos deterministas y biologicistas del devenir de los niños y las niñas, y el rol re-pensar social de la nueva escuela. La escuela (aún para la infancia no minorizada) fue el espacio institucional específico para salvar al niño/a de la calle, en un intersticio entre la educación, la asistencia social y la corrección moral.

En el período analizado se observa que el proceso de reconocimiento de los derechos sociales y cívicos de la niñez fue un recorrido lento, que tuvo sus antecedentes más próximos en el decreto-Ley de educación común de 1877 que prohibió los castigos físicos y afrentosos o humillantes en las aulas escolares, y consagró el acceso a la educación pública mixta, gradual, laica, obligatoria y gratuita. Otros cambios significativos fueron las restricciones al trabajo infantil delimitadas durante el batllismo, hasta la creación del Código del Niño de 1934. Aunque el proceso de confianza y autonomía pedagógica en los niños y niñas fue aún más lento. Sin embargo, esta preocupación sobre la niñez estuvo bajo el paradigma del utilitarismo e higienismo social y moral, lo cual explica el carácter preventivo y tutelar que se tuvo hacia la(s) infancia(s). La categoría de sujeto carente habilitó a clasificar y fragmentar a la niñez y derivarlas a distintas instituciones. Pero esta noción de carencia implica que se contrapone a la idea de una completud imaginada proyectada en el niño/a escolar. Acordamos con Carli (2011) cuando sostiene que la(s) infancia(s) se inscribió como un “sujeto en condiciones de hacer posible un tipo de sociedad en estado de completud, imaginada por los adultos y proyectada en los niños” (p. 16). Por ello, en la escuela se dio lugar a una educación homogénea que, a través del lenguaje, los discursos, los ritos de socialización instituyó, reguló y significó una forma de ser en niños y niñas. También se cuestionó la mirada adultocéntrica sobre la(s) infancia(s), la cual, como se analizó en algunos textos, se le dio una responsabilidad y trato como adultos.

Por último, es necesario advertir que los cambios normativos no modifican las prácticas, costumbres o las formas de ver y entender al otro. Así como tampoco borró la asimetría histórica entre las experiencias de vida de la niñez urbana y rural. Algunas permanencias se explican porque las costumbres se reproducen, otra limitación se explican no sólo por la existencia de una mirada conservadora de la educa-

ción, sino también porque abogados y médicos dirigían e intervenían en los cambios de política educativa, además de las consecuencias de los modelos y políticas económicas aplicadas (variable que por motivos de extensión y objetivo del artículo apenas se esbozó). Las voces de pedagogos/as y maestros/as fueron visibles y escuchada (aspecto que se observa en las fuentes oficiales, los debates y en los congresos pedagógicos y del niño). Pero muchos de estos maestros y maestras no ocuparon cargos de decisión en la gestión de las políticas públicas. Por otra parte, aún más escasos (y recientes) fueron los espacios para la voz de niños, niñas y adolescentes.

Compartimos con Sosenski la postura de que invisibilizar a la(s) infancia(s) de relatos, debates e investigaciones impide atender a la “[...] reflexión sobre cómo los niños han sido excluidos, oprimidos, castigados o controlados por los adultos y cómo han respondido a ello, elementos que resultarán claves para desarrollar un sentido crítico hacia el pasado y el presente. (2015, p. 141). Comprender que estos grupos sociales son parte de los procesos históricos conlleva a estar atento a sus trayectorias, diversidad de experiencias, de identidades y necesidades de manera situada, lo que nos exige como adultos ofrecer respuestas humanas, éticas, emocionalmente empáticas, y sobretodo escuchar su voz y sus demandas.

Bibliografía de referencia

- Alpini, A. (2018). *La policía y la ciudad de Montevideo: orden urbano y control social en la construcción del Estado moderno en Uruguay (1829-1916)*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto.
- Álvarez, F. (2018). Entre abandonados y delincuentes: niños y jóvenes infractores en Uruguay (1911-1933). En: *FHCE Avances de Investigación. Egresados*. Montevideo (Uruguay): Fhce-UdelaR.
- Anderson, P. (2014). Mens sana in corpore sano: deportismo, salud y feminidad en Argentina, 1900-1945 en P. Scharadrosky (comp) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970*. Prometeo.
- Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires 1870-1950*. Edhasa.
- Armus, D. (2010). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En Mirta Zaida Lobato, (Dir.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1920*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995a). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. El poder de curar*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Tomo 1
- Barrán, J. P. (1995b). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La ortopedia de los pobres*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Tomo 2
- Barrán, J.P. Nahúm, B. Armus D., Langdon. M. et alter (1984). *Sectores populares y vida urbana*. Buenos Aires: Clacso.
- Carli, S. (2011). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Cestau, S. (2008). *Personas*. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.
- Conde, S, Darrigol, M y Páez, S. (2018). Configuración del cuerpo médico escolar en Uruguay (1903-1915). Significaciones en torno a la arquitectura escolar y los sujetos de la educación. *Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. [Preprint], (9). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28939>
- Costa, M. Gagliano, R. (2005). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En Duschtazky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, (pp. 69-119). Buenos Aires: Paidós.
- Cuadro, I. (2016). *Feminismos, culturas políticas e identidades de género en Uruguay (1906 a 1932)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Darré, S. (2005). *Políticas de Género y discurso pedagógico*. Montevideo: Trilce.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918* (pp. 11-27). Montevideo: Antútesis.
- Erosa, H. (1996). La construcción punitiva del abandono, *Revista de Ciencias Penales*, (2), 1/1/1996. www.academia.edu/10508369/La_construcción_punitiva_del_abandono_Héctor_Erosa
- Farge, A. (2008). *Efusión y tormento. El relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII*. Buenos Aires: Katzeditores.
- Fessler, D. (2021). El tiempo de la niñez. Discurso tutelar y criminalidad en Uruguay (1905 - 1934). *Revista de Historia*, 84, 416 - 441. <https://doi.org/10.15359/rh.84.16>
- Lionetti L. (2018). La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En Lionetti L; Cosse I.; Zapiola M. C. (Comp.) *La historia de las infancias en América Latina*. L. (1a ed.). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En Martinis, P. y Redondo P. (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)* (pp. 13 a 31), Buenos Aires: Del estante editorial.
- Osta, L. y Espiga, S. (2017). La infancia sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. En *Revista Páginas de Educación*. 10(2). <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1427>
- Osta, L. y Espiga, S. (2018). Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX. En *Revista de Historia Bilros. Historia(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, 6(13). <http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=3509&path%5B%5D=2624>
- Osta, L. y Espiga, S. (2018). Una historia posible de las infancias en América. En *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, Infancia, cultura y sociedad, (4). <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades>
- Peruchena, L. (2010). *Buena madre y virtuosa ciudadana*. Montevideo: Rebeca Link editores.
- Peruchena, L. (2020). *La madre de nosotros: maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos*. [Tesis de Doctorado en Historia]. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27196>
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, Rubén (comp.) (1996) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Reggiani, A. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina en Scharagrodsky, P. *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina, 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, (pp. 17 a 58).
- Sapriza, G. (2001). *La "utopía eugenista". Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay, 1920-1945* [Tesis de maestría]. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Pedagogía Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *Revista La manzana de la discordia*, 6(1): 95-101.
- Sosa, F. (2017). *Acceso de mujeres a la educación secundaria pública en el Uruguay (1911-1936) Femeinidades, sexualidades y maternidades* [Tesis de maestría]. FLACSO.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué?. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 7(14): 132-154. <http://dx.doi.org/10.5965/217518030714201513>
- Torricella, A. (2014). Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las re-presentaciones del cuerpo, Argentina, 1900-1945. En Scharagrodsky, P. (comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vidiella, J. (2015). Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: corporización y performance. *Revista DCO*, (7).
- Vigarelo, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fuentes

- Abadie R. y Zarrilli H. (1927). *Optimismo: libro cuarto de lectura*. Montevideo: Imprenta Latina.
- Abadie R. y Zarrilli H. (1929). Programa que nos hemos propuesto realizar al escribir los libros para las escuelas rurales. *Anales de Instrucción Primaria*. 26(2), 241-252.
- Armus, D. (comp.) (2005). *Avatares de la medicalización en América Latina 1870-1970*. Editorial Lugar.

- Beltrán, W. (1990 [1910]). *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil*. Montevideo. Cámara de Representantes.
- Collazo, I. Palumbo, L. y Sosa A. (2013). *Hospital Pereira Rossell. Gestación y nacimiento de un hospital para niños y mujeres (1900-1930)*. Montevideo: ASSE. Zona Editorial.
- Collin, A. (1920). De alumno malo a delincuente joven. Estudio de tres causas principales de la delincuencia del niño. *Anales de Instrucción Primaria*, 26, 787 – 796.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1920). *Anales de Instrucción Primaria*, 27(123). Enero-marzo. Montevideo.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1942). *Legislación Escolar 1928-1932* (Tomo 10). Montevideo. Atenas.
- Figueira, J. H. (1930). *Trabajo Libro Cuarto*. Montevideo: Nueva Edición.
- Figueira, J. H. (1919). *Adelante. Libro Segundo. Nuevo método directo y rápido de Lectura escritura corriente*. Montevideo: s.d.
- Legislación Escolar Vigente (1929). *Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos y otras disposiciones relativas a la Instrucción pública primaria, 1918-1921* (Tomo 8). Montevideo. Imprenta Nacional.
- Luisi, P. (13, mayo, 1926). *Profilaxis de las enfermedades venéreas. Educación sexual en las escuelas* (Carpeta Educación Sexual, fols. 6 y 2). Archivo Literario de la Biblioteca Nacional, Montevideo, Uruguay.
- Martínez Lamas, J. (1995 [1930]). *Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardaron el progreso nacional*. Montevideo. Cámara de Representantes.
- Portillo, J. (1995). Historia de la Medicina estatal en Uruguay 1724-1930. *Revista Médica del Uruguay*, 2(1). <http://www.rmu.org.uy/revista/1995v1/art2.pdf>

Rousseau, J.J. (1998 [1762]). *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial.

Turnes, A. (2014). *La sociedad Uruguaya de Pediatría en su Centenario 1915-2015*. Montevideo: Sociedad Uruguaya de Pediatría.

Notas

¹ La investigación de Alpini (2018) analiza la sociedad y ciudad montevideana entre 1929 y 1916, nos presenta los temas convergentes con el concepto de “cuestión social” que, “abarca y trasciende al problema obrero, e incluye temas que poseen una importante carga ideológica y moral, como la pobreza, la criminalidad urbana, la minoridad, la inmigración masiva, la prostitución, el alcoholismo, la enfermedad y el hacinamiento habitacional” (p. 225). Particularmente, su trabajo nos permite diferenciar, situar y visualizar la situación de “los menores” y el lugar de los sectores subalternos en el nuevo ordenamiento urbano y productivo del país. La infancia tempranamente fue inserta en el discurso judicial, de allí que la minoridad fue cooptada por otras discursividades e instituciones, en tal sentido las lecturas de Fessler (2021), Álvarez (2018) y Erosa (1996) nos ubican en la construcción punitiva del abandono, y la relación discursiva entre minoridad vagancia y la delincuencia. El trabajo de Costa y Cagliano (2005) analiza la categoría de infancia e infancia minorizada argentina atendiendo a las trayectorias institucionales hasta el presente. Los textos de Espiga (2015) y Conde, Darrigol y Páez (2018) se centran en analizar el rol de los médicos a través del Cuerpo Médico Escolar y la generación de nuevas prácticas corporales e higiénicas. El trabajo de Osta y Espiga (2017) de carácter historiográfico desarrolla el lugar que ha ocupado la infancia en el relato histórico.

² En el contexto social estudiado, Reggiani estudia la degeneración como explicación del devenir de la sociedad y los fundamentos de la cultura decadentista los cuales “sentaron las bases sobre las que los especialistas construyeron elaboradas estructuras nosológicas que influyeron en la criminología, el movimiento higienista y el discurso eugenésico. Incorporada a distintos campos “científicos”, la degeneración suministró el eslabón conceptual que permitió unir la psicología individual y la teoría social. Ello se vio facilitado por el hecho de que, en las décadas previas a la Primera Guerra Mundial, la biología ya había diseminado un lenguaje que impregnó el discurso político y médico-legal y otorgó autoridad científica a creencias populares del estilo «de tal palo tal astilla»” (en Scharagrodsky, 2014, p. 23).

³ Es importante tener presente un aspecto que converge con los temas a desarrollar, que es la presencia del escolanovismo. La escuela activa propuso nuevas modalidades de prácticas escolares que oscilaron entre el disciplinamiento (cuidado/control) de herencia decimonó-

nica y la confianza pedagógica en el maestro/a y el niño/a que promovió el escolanovismo. Por citar algunos referentes en el Uruguay a los maestros y médicos: Rogé, Rossi, L. y P. Luisi, Hourticou, Compte y Riqué, Verdesio y Morquío, entre otros. Los autores mencionados posicionan a la infancia como un sujeto social y pedagógico que debía ser mirado y atendido desde su lugar: la niñez. Para ellos fueron referentes Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Decroly y Dewey, entre otros. En esta perspectiva lo afectivo, el juego, la emoción y la sensibilidad son parte del vínculo pedagógico y de la enseñanza y en un “espacio propio de la infancia, exclusivamente diseñado para ella” (Leopold, 2012, p. 29).

⁴ Se buen oriental y patriota estuvo asociado a ser buen trabajador/a, buen alumno/a, buena hija o hijo, buena madre, buena esposa. El paradigma utilitarista buscó instruir a niños y niñas útiles al país y al progreso social y económico.

⁵ José Batlle y Ordoñez (1856- 1929) fue presidente del Uruguay entre 1903 a 1907 y 1911 a 1915. Hijo del General Lorenzo Batlle y de Amalia Ordoñez. Realizó estudios universitarios de abogacía, que no culminó. En 1880 viajó a París, y en su retorno comenzó a actuar en política, oponiéndose al gobierno de Máximo Santos, desde el diario La Razón. En 1886, fundó su propio diario El Día, se destacó como periodista. Impulso las principales reformas sociales, económicas, educativas y estatales que sentaron las bases de la democracia uruguaya.

⁶ Las clases populares eran el 84% de los habitantes de las secciones judiciales del Pantanoso, Cerro, Unión, Peñarol, Colón, Maroñas y Reducto. Obreros de ferrocarril, curtiembres, saladeros, y frigoríficos. Parte de esta población era de origen rural reciente. En las secciones judiciales de Miguelete, Barra de Santa Lucía, Pocitos y Paso Molino las clases populares constituían el 63, 40%. Incluso en la Ciudad Vieja y Centro de Montevideo, hubo un 11, 10% de sectores populares que “logró burlar la barrera del alquiler alto de las casas en el Centro, a través del alquiler de una pieza en un conventillo [...] Fuera del suburbio netamente popular vivían: los obreros de la construcción [...] los trabajadores de las empresas tranviarias, algunos de los frigoríficos y saladeros que iban al Cerro desde los muelles en “vaporcitos”, los portuarios empleados en empresas de lanchaje, carga y descarga de navíos y los gráficos e imprentas” (Barrán, J.P. Nahúm, B. Armús D., Langdon. M. et alter. 1984, p. 14), a estas actividades se agrega el trabajo doméstico o sirvientes, soldados y policías.

⁷ Martínez Lamas describe la situación del peón rural. El hogar urbano es diferente al rural. “[...] fuera de los peones de estancia, en cierto modo privilegiados, el resto no tiene generalmente refugio alguno. La estancia es hostil a la construcción de familias, por dos motivos: uno, la exigüidad del número de personas en ellas necesarias; otro, que los peones

deben ser solteros. De ahí que los hogares de estancia se reducen al del dueño: sólo en las más dilatadas alguno que otro puestero tienen familia y rancho propios. La inmediata consecuencia de esto lo es el crecido porcentaje de hijos ilegítimos: en muchos departamentos llega a casi la mitad de los nacimientos [...] Río Negro 47%, Paysandú 41%, Salto 46%, Durazno 40%, Tacuarembó 40%, Treinta y Tres 40%, Montevideo 23% (año 1926)". 1989 [1930] p. 250). Martínez Lamas fue economista, ocupó importantes cargos en el Estado como Director de la Oficina de Estadística Comercial (1919), entre otras importantes funciones. Integró la Asociación Rural, el Comité de Vigilancia Económica (1929) y en términos de Raúl Jacob fue "un ideólogo ruralista" (en Prólogo de Martínez Lamas 1995 [1930] p. XIX) y crítico del modelo batllista urbano, industrial y proteccionista.

⁸ "El descubrimiento de la enfermedad como problema social fue parte de una suerte de ideología urbana articulada en torno a los temas del progreso, la multitud, el orden, la higiene y el bienestar. Esta ideología ganó terreno a comienzos de la segunda mitad del siglo XIX cuando se acallaron las guerras civiles y se comenzó a buscar formas de convivencia dentro de un nuevo sistema institucional". (Armus en Mirta Zaida Lobato, (dir.) 2010, p. 510). Por ello, tengamos presente que el higienismo es un modelo urbano-social transferido desde la Europa industrial.

⁹ "Como ha señalado Claudia Freidenraij, mientras que los niños «nacieron como parte de un ideal de infancia —queridos, escolarizados, contenidos por una familia, protegidos y cuidados por una familia—, los menores estarían encarnados por aquellos que no encajaban en este modelo». «Peligrosos» y «en peligro», advierte Freidenraij, fueron objeto de la intervención estatal por su desvío «de la vida considerada apropiada para su edad y cuadrar con esa idea de infancia que estaba en plena construcción»." (en Fessler, 2021, p. 425).

¹⁰ Las condiciones del abandono y la miseria eran más agudas en el medio rural que en el urbano, producto del sistema de exclusión productivo que generaba la estancia extensiva. "Esos desgraciados, fruto natural y lógico de la haraganería propia y de los propietarios a cuyo amparo vivieron hasta hace algún tiempo, han llegado a constituir un peligro social, un verdadero pauperismo uruguayo [...] por falta de ocupación, a pesar de ofrecerse por sueldos mezquinos de indio, de tres a cinco pesos mensuales, y hasta por la comida solamente.", esta es parte de la descripción que relaja un hacendado (Francisco de Ros) en la Feria de Melo, departamento de Cerro Largo (citado en Martínez Lamas, 1995 [1930] p. 252). En 1924 el Centro de Defensa Comercial del departamento de Río Negro, dirigiéndose al Consejo Nacional de Administración expresaba: "El ensanche del ejido del pueblo debe ser en primer término destinado a dar hogar a los desgraciados que pululan con sus mujeres y sus hijos hambrientos y andrajosos. Hay una gran población en el departamento,

que vive en la más espantosa mísera [...] Enseñarles piadosamente el camino de la regeneración por el trabajo, reconfortando el cuerpo por el aliento y despertando el espíritu embrutecido por el hambre a las caricias de la vida. Hay que darles hogar.” Tacuarembó 40%, (Martínez Lamas, 1995 [1930] p. 253)

¹¹ Art. 2º Compete al Cuerpo Médico Escolar:

a) Asesorar a la Dirección general de Instrucción primaria en las siguientes cuestiones:

“estado de salud de los alumnos de las Escuelas mediante su examen individual, y formación de las fichas sanitarias correspondientes.” Detectar enfermedades transmisibles, proyectar edificios, identificando deficiencias higiénicas, sugerir mejoras [...].

6º Modelos de mobiliario escolar.

7º Sistema de escritura más conveniente para la salud de los niños.

8º Duración del trabajo escolar, según las edades de los discípulos y grados de las Escuelas.

9º Horarios y Programas de enseñanza.

10º Disposiciones y mejoras de orden higiénico que sean convenientes al escolar, dentro y fuera de la Escuela, así como también los medios más conducentes a la instrucción de atrasados mentales.

11º Sistemas de gimnasia más oportunos para los distintos sexos y las diversas edades de los educandos. (Legislación Escolar Vigente, 1929, pp. 142 y 143)

¹² En relación a los aspectos simbólico y operativo de la maternidad nos basamos en las investigaciones de Peruchena (2010; 2020) quien estudia desde una perspectiva de género la sociedad uruguaya de fines del siglo XIX y principios del XX. Su trabajo nos permite situar los mitos construidos sobre las nociones de maternidad y maternalismo, valores que no estuvieron disociados de los preceptos de virtud cívica. También se sugiere la tesis de maestría de Sosa (2017) que estudia el acceso de la mujer a la educación secundaria femenina en relación a los procesos de construcción de las feminidades, sexualidades y maternidades. En contexto al desarrollo de los feminismos y la creación de la Sección Uruguaya de la Federación Femenina Panamericana fundada por María Abella de Ramírez en 1911 y el Consejo Nacional de Mujeres liderado por Paulina Luisi y creado en 1916.

¹³ “A partir de las teorías de Michel Foucault, que permiten comprender cómo los mecanismos de poder –mecanismos no sólo opresores, sino productivos, en tanto conforman identidades– operan de un modo retroactivo en nuestros cuerpos, mediante regímenes de verdad y tecnologías del Yo, la teórica feminista norteamericana Judith Butler se centra en el proceso de reiteración de normas, por el cual se construye una visión estable de nuestra identidad de género y de sexo. Butler define este proceso como la performatividad del género, y desmonta los mecanismos mediante los cuales el poder-saber vuelve invisibles a las convenciones y a los contextos de producción de aquellas reiteraciones, que acaban por naturalizarse y esencializarse” (Vidiella, 2015, p. 2)

¹⁴ Aún en los planteos más radicales como los de Paulina Luisi se identifica la maternidad con el higienismo y la eugenesia en relación a la maternidad (Espiga, 2015). En esta línea agrega Cuadro (2016) “El feminismo al que alude Luisi tiene objetivos puntuales respecto a los derechos que debe tener la mujer en los distintos ámbitos en los que se mueve: el hogar, la sociedad, el mundo laboral, el Estado [...] En el discurso de Luisi se constatan las ambigüedades filosóficas que caracterizó al movimiento feminista liberal. Por un lado, hace énfasis en la mujer como individuo capaz de tener los mismos derechos que los hombres, por otro, apela a la particularidad biológica por excelencia de la mujer: la maternidad. Para la médica uruguaya uno de los atributos que tiene la “Nueva Mujer” es «saberse dueña del porvenir de la raza»” (p. 35).

¹⁵ En relación a la patria potestad el Código Civil de 1868 como “el conjunto de derechos que la ley concede a los padres en las personas y bienes de sus hijos menores de edad” (art. 252) Términos que traducen la idea de poder (potestad) atribuido sólo al padre (poder). En el código del Niño de 1934, la palabra tutela comprende dos significados tutela vinculada a la protección y compasión y, tutela en relación con la defensa social (Erosa, 1996).

¹⁶ Rousseau, tuvo inicialmente una postura crítica frente a la injerencia de los médicos. “Entre nosotros está de moda la medicina; debe estarlo. Es el entretenimiento de gentes ociosas y desocupadas que, no sabiendo qué hacer con su tiempo, lo pasan conservándose [...] La ciencia que instruye y la medicina que cura son, sin duda, muy buenas; pero la ciencia que engaña y la medicina que mata son malas. Aprended pues a distinguirlas” (1998 [1762], pp. 66 y 67).

¹⁷ En el largo recorrido por las fuentes hemos encontrado con dos resoluciones que dan cuenta de las zonas grises, o en otras palabras de la tensión entre las políticas educativas y sociales de las autoridades y las costumbres y prácticas escolares. Refiero a dos resoluciones en la cual las autoridades educativas llaman la atención sobre el consumo de alcohol y

las apuestas desarrollados en las Karmeses con fines de recaudación y ayuda a la escuela; y se aclara y recuerda a los maestros que no pueden fumar en horas de clase. “Montevideo, 24 de diciembre de 1926. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Resuelve: Quedan prohibidos los juegos de azar como también los números de bailes en los casos de realización de Karmeses para arbitrar recursos en beneficio de la escuela. Eduardo Acevedo.”. (Legislación Escolar, 1941, p. 501) El segundo documento agrega: “Montevideo, 5 de mayo de 1930. El CNEPN “Resuelve: De acuerdo con lo solicitado por la Liga Nacional contra el Alcoholismo, prohíbese el uso de bebidas alcohólicas en las fiestas que se celebren en los locales escolares y en las que participen las escuelas. Y recuérdese la disposición que prohíbe a los maestros fumar en las horas de clase. Comuníquese a la Liga Nacional contra el Alcoholismo y circúlese. Santín Carlos Rossi”. (Legislación Escolar, 1942, p. 301) Este tipo de resoluciones, son las ventanas que nos permiten reconocer los espacios de resistencia a los proyectos de los sectores dirigentes.

¹⁸ En el año 1928 el CNEPN dispuso que el Congreso anual de inspectores abordara los temas la “Lucha contra el analfabetismo” y “El problema de la niñez desvalida al abandonar las escuelas primarias”, entre otros (Legislación Escolar, 1942, p. 24).