

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

El “Niño Débil” en la revista argentina *El Monitor de la Educación Común*, 1908-1929

Lucila da Silva¹

1) IPEHCS – CONICET- UNCo (Argentina)

Date of publication: February 23th, 2019

Edition period: February 2019-October 2019

To cite this article: da Silva, L. (2018) El “Niño Débil” en la revista argentina *El Monitor de la Educación Común*, 1908-1929. *Social and Education History*, 8(1), 1-22. doi: 10.17583/hse.2019.3357

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2019.3357>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CCAL\)](#).

The “Debilitated Child” in Argentinian magazine *El Monitor de la Educación Común*, 1908 - 1929

Lucila da Silva
IPEHCS - UNCo - CONICET

Abstract

This work addresses a corpus of 39 articles published in *El Monitor de la Educación Común* magazine, with the aim of trailing the peculiarities the expression “Debilitated Child” assumed at the beginning of the twentieth century. This concept was disseminated in Argentina during that period, however, there was no agreement about its meaning or its clinical characteristics. Into the theoretical framework of 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 “debilitated children” notion updates a strategy whose purpose is to make the children's bodies become productive, and not just create “future” workers. Moreover, that *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.

Keywords: Debilitated children, educative press, power relations

El “Niño Débil” en la revista argentina El Monitor de la Educación Común, 1908-1929

Lucila da Silva

IPEHCS - UNCo – CONICET

Resumen

El presente trabajo aborda un corpus compuesto por 39 artículos publicados en la revista *El Monitor de la Educación Común* con el objetivo de rastrear las particularidades que asumió la noción “Niño Débil” a principios del siglo XX. Esta noción fue ampliamente difundida en Argentina durante ese período, sin embargo no existió un criterio único acerca de su significado específico ni de sus características clínicas. Tomando como punto de partida 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 que es capaz de articular y actuar a múltiples niveles.

Palabras clave: niños débiles, prensa educativa, relaciones de poder

El término “Niño Débil” emerge ligado a un grupo de instituciones “médico-pedagógicas” (Cosenza, 1920, p. 130) fundadas a principios del siglo XX en Charlotemburgo, Alemania, y prontamente replicadas en otros países de Europa y América. En principio, esta noción incluía niños en edad escolar que ostentaban algún tipo de *debilidad* “física o psicológica” (Casinelli, 1915, p. 105) y que por eso eran considerados más propensos a contraer enfermedades.

Presentada como una categoría novedosa, la debilidad se ubicó a mitad de camino entre los “idiotas” (que para el sistema oficial no eran educables) y el niño considerado “normal”. Asimismo, el status del “Niño Débil” tampoco era el mismo que más tarde se le otorgó a los destinatarios de la educación especial, ya que las “escuelas especiales” fueron creadas para absorber los remanentes de la educación común -y no aparecieron oficialmente hasta mediados del siglo XX- mientras que las instituciones para niños débiles pretendían funcionar como refuerzo de la escuela tradicional.

Puede pensarse que no existieron definiciones de esta categoría por fuera del ámbito escolar, ya que más allá de las alusiones a la “debilidad”, no había consenso acerca de su significado específico, ni de sus características clínicas. Esta ambigüedad se evidencia en una primera aproximación etimológica: En idioma inglés, por ejemplo, se trataba de niños considerados “enfermizos” (*sickly*), “físicamente defectuosos” (*Physically defected*), “delicados” (*delicate*), “debilitados” (*debilitated*), “malnutridos o desnutridos” (*undernourished*) (Kingsley y Dresslar, 1917; Rasey, 1910).

Existe un vínculo entre este universo discursivo y la idea de enfermedad que no resulta llamativo, si es pensado en términos de época. Entre el siglo XIX y el XX el tema de la enfermedad será una constante como preocupación de Estado, y también como evento cultural. Justamente, en ese momento aparece y se desarrolla a un cuerpo de saberes y una *intelligentzia* científica local, de matriz positivista (Díaz, 2016, p. 99) con una amplia inserción en el incipiente sistema educativo, conocida como corriente higienista.

El objetivo del presente artículo es exponer brevemente el recorrido de una investigación que se propuso cartografiar estrategias de administración de sujetos-cuerpo que cobraron forma a partir del surgimiento de la categoría

“Niño Débil”, en un corpus específico compuesto por 39 artículos de la revista *El Monitor* publicados a principios del siglo XX. Para eso, se presentarán algunas coordenadas teórico-metodológicas que vertebraron la investigación, las características generales de las instituciones que alojaron a los niños débiles, y los principales nudos analíticos.

Marco Teórico-Metodológico

Discursos, Enunciados y Relaciones de Poder

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” (2002, p. 14-15). Según él, la investigación historiográfica ha dejado de concebir al documento al servicio de la reconstrucción del pasado, para comenzar a trabajarlo desde el interior, en el espacio creado por el propio tejido textual². Desde su perspectiva, el objetivo de una investigación no será desentrañar el vínculo entre los discursos y algo que se presenta de forma unívoca en la realidad; sino cartografiar una realidad que se construye como tal al interior de lo discursivo mismo. Por eso, parte del problema de la discontinuidad del discurso y de la singularidad enunciativa, para interrogarse acerca de los regímenes de dispersión y agrupamiento que recaen sobre ciertos grupos de enunciados. La figura del “enunciado” aparece así como el término del que se vale como unidad analítica mínima. 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. 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).

Así se vuelve posible cercar el concepto mismo de “enunciado”. En el planteo de Foucault, hay dos dimensiones fundamentales: el saber y el poder³. Existe una distinción analítica clara entre la instancia del saber - formal, concreto-, y la instancia del poder -informe, fluido. Las relaciones de poder se erigen 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*: “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” (Foucault, 2002, p. 115).

Con esta definición, pueden introducirse los lineamientos más estrictamente metodológicos. El primer paso del análisis consiste en formar un *corpus* respecto del problema de investigación. Este no será de enunciados, sino de entidades lingüísticas (frases, palabras, oraciones). Los enunciados serán extraídos luego, partiendo de dicho corpus, no de una frase aislada. ¿Cómo determinar el corpus o muestra? Es necesario localizar los focos de poder (y resistencia) concernientes al problema de investigación tratado (Deleuze, 2013) en torno a los cuales se organizan las palabras, frases y proposiciones. Lo que se busca cuando se extrae 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, se hace posible describir la trama de relaciones de poder actualizadas en los enunciados que fueron extraídos.

El presente estudio hizo foco en un corpus textual que tiene a los niños débiles como objeto. En ese sentido, la principal tarea fue rastrear las instancias de emergencia, delimitación y especificación (Foucault, 2002, p. 62) de este objeto, pero no como instancias separadas, sino en sus múltiples relaciones.

Subjetividad, Cuerpo y Escuela

Hay relativo consenso respecto a que los conceptos “sujeto” o “humano” son nociones contingentes. Es por eso que algunos autores prefieren hablar de “modos de subjetivación” y buscan construir indagaciones acerca de los dispositivos que operan en esos procesos, y de los límites que tales nociones van trazando.

Específicamente, se consideran las voces que ponen en el centro de la discusión no ya al *sujeto* en tanto construcción exclusivamente discursivo-semiótica o performativo-lingüística, sino al “sujeto-cuerpo” (Butler, 2002; Carrillo, 2007). 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" (2007, p. 383). El foco es puesto en una "nueva ontología corporal" (Butler, 2010), donde el cuerpo no aparece ya como un sustrato, sino que deviene objeto activo de análisis: "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 indisoluble.

Dentro de esta tradición, Pablo Scharagrodsky (2008) afirma que "cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia" (2008, p.2). La 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; Sibia, 2010; Southwell, 2011), entre los que se destacan su pretensión de ser la formadora universal, y ser el principal dispositivo de gestión y producción de lo corporal.

Sobre el Corpus

La decisión de trabajar con una muestra compuesta por artículos de la revista *El Monitor* responde a una doble necesidad. En principio, entendiendo que 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). El Estado que se ocupó de centralizar la información contenida en la prensa educativa desde 1858, edita en 1881 *El Monitor de la Educación Común*, publicación que rápidamente se convirtió en el boletín oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE). Efectivamente, esta publicación fue la revista paradigmática de la fundación del sistema, y actuó como parte constitutiva del discurso pedagógico en Argentina en ese momento.

La segunda razón descansa en la hipótesis que sugiere que esta categoría ("Niño Débil") no tuvo en Argentina una existencia significativa más allá de las experiencias concretas descriptas y difundidas en *El Monitor* y que la

fisonomía que el término fue adoptando se dio en un diálogo con estas experiencias. 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.

El corpus está compuesto por 39 artículos en los cuales se aborda o se hace referencia a las instituciones para niños débiles o la noción “Niño Débil”. Sin embargo, no fue necesario aplicar procedimientos estructurados de muestreo, ya que se trata del total de publicaciones que mencionan este tema. La mayoría de estos artículos relata experiencias de escuelas foráneas, otro tanto se aboca a detallar los programas de actividades y los regímenes alimenticios de estas instituciones. Se encuentran en menor medida escritos que describen las experiencias nacionales, algunos de los cuales incluyen historias clínicas e informes.

Las Escuelas para Niños Débiles

Antecedentes

El primer antecedente se halla en Suiza, en la iniciativa del pastor Walter Bion, que en 1876 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 Argentina, 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 (Lozano, 1917, p. 132⁴). Desde ahí, comenzaron a aparecer dos tipos de instituciones; por un lado, las dos únicas Escuelas para niños débiles; y por el otro las colonias⁵. Otros antecedentes son la “Villa Infantil de Humbie”, fundada en Inglaterra en 1902, y la “Escuela para niños débiles” fundada en 1904 en Charlottenburgo, Alemania.

En 1909, la gestión de Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación argentino, inaugura las dos primeras “Escuelas para niños débiles” en parques de la Ciudad Capital. Estas instituciones se fundaron sobre la idea de que era posible subsanar la *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.

Los Tres Pilares del Fortalecimiento: Aire libre, Actividad Física y Alimento

La “vuelta de los niños a la naturaleza” (EMC, 1909) aparece como uno de los tres pilares de estas instituciones. El pensamiento científico de la época señalaba que el contacto con el aire y el sol eran útiles para combatir males físicos (Alemandri, 1910; Banchs, 1909; Lozano, 1917). De ahí que fueran construidas al interior de extensos parques o en el medio de bosques (recordemos que también se las llamaba “Escuelas en medio de bosques”).

El segundo pilar estuvo constituido por la realización de actividades “físicas o manuales”. Aunque la preocupación por “el carácter” y los rasgos “morales” de los estudiantes era real, la principal inquietud era el bienestar físico (el tiempo de clase estaba limitado). 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)

No es extraño que el tercer eje haya sido el control estricto del régimen alimentario, ya que el incremento del apetito (EMC, 1908) y del peso (de 5, 10 o 14 libras) (EMC, 1908, Champagne, 1916) eran considerados como indicadores fundamentales del resultado de la “terapia” (EMC, 1908).

El Ingreso y la Permanencia en las Escuelas para Niños Débiles

Ambos establecimientos poseían el mismo reglamento (Banchs, 1909, p.696; EMC, 1909) y organización: Los destinatarios eran los niños y niñas considerados “débiles” que asistían a los primeros años de las escuelas primarias fiscales (Casinelli, 1915; EMC, 1909). La admisión surgía del examen que el Cuerpo Médico Escolar (EMC, 1908) realizaba a todos los estudiantes, luego confeccionaban una lista con todos los posibles candidatos

y, más tarde, los “Médicos Inspectores” realizaban otro examen y armaban una ficha de cada uno. A partir de esa información se elevaba una lista definitiva.

Tan pronto ingresaban, eran sometidos a un examen que luego se repetía mensualmente. Estas inspecciones permitían 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 torácico, 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 eran consignados en una ficha o historia clínica (EMC, 1911; EMC, 1917). Pero no sólo registraban caracteres físicos, también rasgos “morales”. Esta observación sistemática de los estudiantes bajo principios antropométricos determinaba el tiempo de estadía. Aunque en el reglamento se afirma que era de entre 3 y 6 meses, según lo consignado en las publicaciones⁶, el tiempo de estancia era en promedio de cuatro semanas (EMC, 1908; EMC, 1909). Una vez egresados, los niños debían ser aceptados nuevamente en sus escuelas de origen. Lo expresado en la publicación es que “tan pronto como el niño es declarado normal abandona la escuela” (EMC, 1916, p. 127), sin embargo, no ha habido en toda la historia de esta categoría consenso acerca de su estatus de “anormalidad”.

Algunas Definiciones de “Niño Débil”

A lo largo de su desarrollo, el concepto de “Niño Débil” atravesó diversos cambios. Se puede arriesgar que ni aún sus promotores fueron exitosos en delimitar esta categoría con claridad. En un artículo del año 1909 aparece la siguiente definición:

10 da Silva – El Niño Débil

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, 1909, p. 223).

Esta ambigüedad se sostendrá a lo largo de todo el período estudiado; aunque al principio existía acuerdo en que no estaban enfermos, ni eran “anormales”. Recién a partir de 1915 el término muta: ingresa la idea de anormalidad, y progresivamente se despoja de sus caracteres morales o conductuales, para conservar sólo los físicos. En 1915, el Dr. Luis Casinelli afirma:

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 (Casinelli, 1915, p. 112).

En el mismo artículo, son ubicados dentro de la “enorme familia de anormales”. Vale recordar que, efectivamente, son pocas las ocasiones en que se los define como “anormales”. Es valioso aquí el aporte de Rojas Breu (2005, p. 290) quien manifiesta que hasta la consolidación de la psicología educacional - en 1929- 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 eran incumbencia de la salud pública y debían estar en el hospicio; o del sistema educativo y debían asistir a la escuela.

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. A partir de ese momento el interés comienza a focalizarse en los factores “físicos”. De acuerdo a este nuevo esquema, el objetivo de las instituciones para niños débiles es “facilitar el desarrollo físico de los niños” (Lozano, 1917), para devolver al “ambiente” niños “regenerados físicamente” (Cosenza, 1920).

Hacia 1923 las publicaciones sobre el tema eran menos frecuentes y las dos únicas experiencias argentinas no se habían replicado. Ese mismo año, el célebre Dr. Garrahan publica en *El Monitor* un artículo titulado “La defensa del niño débil”, donde lo define 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” (Garrahan, 1923, pp.103-109). De manera análoga, la Dra. 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” (Tobar García, 1929).

Principales Discusiones

Primer Enunciado: *El Estado Quiere Sanar el Cuerpo Social y los Cuerpos Individuales*

La aparición de las Escuelas para niños débiles a principios del siglo XX puede ser pensada en relación al despliegue del proceso de medicalización (Focault, 1996), y 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 (Banchs, 1909, p. 677).

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. Su desarrollo e inserción institucional se basó en una definición clara de Salud Pública, identificada con un conjunto de medidas que excedían los aspectos

vinculados estrictamente a las enfermedades, e integraron “la salud física, psicológica y social” de la población y que requerían de la intervención del Estado para ponerse en marcha (Paiva, 2000, p. 7).

Esta estrategia de saneamiento cobró para fines del 1800 una fisonomía particular, atravesada por el fenómeno conocido como “cuestión social” y las preocupaciones ya afianzadas de los higienistas. Las intervenciones oficiales -hasta 1850 desplegadas sobre el espacio común- ahora se ampliaban hacia los cuerpos y prácticas individuales. Si hasta 1850 se consideraba que el origen de las enfermedades eran las emanaciones de lugares pútridos (cementeros, mataderos), después de mediados de siglo se entenderá que ciertas *prácticas* actúan como focos patológicos. La preocupación por el “aire respirable” se desplaza desde el espacio público hacia el ámbito privado, y pone en el centro de la escena “las consecuencias perniciosas del aire confinado que se respira en el conventillo” (Paiva, 2000, p. 12), afianzando así el vínculo entre enfermedad y pobreza.

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 para 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 de los individuos, se implicarán ahora mutuamente.

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 (Alemandri, 1910, p. 722).

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:

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.] (Lozano, 1917, p. 147).

Segundo Enunciado: *Sanar es Prevenir, Prevenir es Fortalecer*

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. Consecuentemente, emerge un modo de acción sobre lo que es susceptible de enfermarse, no sobre lo que está efectivamente enfermo. De ahí que las tecnologías propias de este diagrama dejarán de afectar la excepción, para pasar a afectar estados de permanencia:

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, 1996, p. 197).

Lo que Foucault denomina “biopoder” es afín a esta argumentación, ya que expresa un diagrama dentro del cual funciona no sólo la disciplina –cuyo objeto es el cuerpo–; sino también la biopolítica –cuyo objeto son los procesos biológicos de conjunto (natalidad, longevidad, mortalidad). Las enfermedades son consideradas como fenómeno permanente de “debilitamiento” de la población, como “factores permanentes de reducción de fuerzas, de energías, de disminución del tiempo de trabajo” (1996, p. 197).

A su vez, era propio del positivismo higienista entender que las enfermedades actuaban debilitando a la “raza argentina”: “los postulados de

la higiene, se vinculan con la ética y con el mejoramiento de la especie humana” (Lozano, 1917, p. 140). Efectivamente, se verá cómo algunos discursos de “defensa social”, más que acerca de la exclusión de “otras razas”, señalarán la necesidad de “fortalecer” a la propia raza: “Cuanto 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 1909, p. 306).

En ese sentido, en los discursos acerca de los niños débiles, hay solapados dos dispositivos de fortalecimiento, ambos desarrollados desde fines del siglo XIX y focalizados en los sectores obreros e inmigrantes. Por un lado, los que pusieron a funcionar distintos órdenes de patologización y criminalización; y por otro lado, aquellos centrados en la protección e inclusión de los sectores precarizados en instituciones diversas.

Sin embargo, la figura que prevalece es la que señala a las Escuelas para niños débiles como “obras de profilaxis social” (EMC, 1915, 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. En efecto, aparece la figura de la “utilidad” y 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” (Casinelli, 1915, p. 108). Bien pareciera por todo lo anterior que la lógica que opera se mide en términos de “costos”.

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 Tajeto, 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 (Lozano, 1917, p. 132).

Aprendiendo a trabajar en la escuela sabrían evitar el esfuerzo inútil y se iniciarían en esa especie de *taylorismo*⁷ que tanta falta les hará en el taller” (Tobar García, 1929, p. 56).

A lo largo del presente estudio, se exploró la ambigüedad de la categoría “Niño Débil”, y se afirmó que el objetivo más duradero era devolver al “ambiente” niños “útiles”, “regenerados físicamente” (Cosenza, 1920). Este énfasis se hace visible en las prácticas escolares, en la importancia atribuida a la alimentación y a las actividades al aire libre.

Asimismo, la organización de los contenidos curriculares priorizó el ejercicio y la formación “práctica”. 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, 1909, p. 725). 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 (Tobar García, 1929, p. 54- 55).

Lo dicho hasta aquí sugiere que el criterio de *utilidad* puesto en juego en la categoría “Niño Débil” se relaciona directamente con la formación para la labor obrera. Esto no resulta llamativo, considerando que hacia principios del siglo XX el empleo infantil era una práctica habitual (Armus y Barrancos, 1990; Guidodir, 2006; Suriano, 1990; Zapiola 2007, 2009) y en algunos aspectos, bien vista.

Coriat (1982) afirma que hacia principios del siglo XIX, la organización del movimiento obrero se convierte en un “obstáculo” para la acumulación del capital. 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: la máquina; el destajista y 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*:

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).

A la luz de la presente indagación, se torna evidente que la voluntad de volver productivos a los sujetos-cuerpo infantiles no constituía una proyección solamente a futuro⁸, 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 sentido, es posible proponer como hipótesis para futuros estudios, que las condiciones para el surgimiento de la categoría “Niño Débil” se relacionan con cuatro eventos que hacia fines del siglo XIX y principios del XX constituyeron una amenaza o un obstáculo a la extracción de valor de los sujetos-cuerpo infantiles; y con la emergencia de estrategias novedosas para redefinir esos límites. Estos obstáculos fueron: La enfermedad y la muerte; la “fuga” y el “vagabundeo”; la falta de capacitación y la crisis de las colocaciones.

Conclusiones

A partir de la descripción y 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 emergencia de las Escuelas para niños débiles puede ser pensada en relación al despliegue del proceso de medicalización y al desarrollo del discurso higienista. Además, se describió cómo la categoría “Niño Débil” implicó una noción de “Salud pública” en la que enfermedad y pobreza se co-implicaban.

La segunda tesis estableció un vínculo entre salud y prevención; enfermedad y debilitamiento de la raza. Se sugirió que la prevención basada en técnicas de fortalecimiento, pretendía subsanar el “debilitamiento” de la “raza argentina”. Luego, se identificaron dos dispositivos de fortalecimiento, ambos desarrollados desde fines del siglo XIX y focalizados en los sectores obreros e inmigrantes.

La última tesis que se sostuvo, siguió la trayectoria de algunas prácticas de fortalecimiento vinculadas a formas específicas de *utilidad* (aquellos mecanismos para vigorizar los físicos infantiles y aumentar las capacidades manuales o prácticas), y vinculó estos dispositivos de intervención de la subjetividad, con modos determinados de gestión de la productividad infantil.

En suma, 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. Sin embargo, la presente indagación permite sugerir que no se trató de una estrategia exclusivamente pensada para formar “futuros obreros”. Bien por el contrario, una hipótesis posible es que se trató de dispositivos que buscaron generar mejores condiciones para el trabajo infantil, de cara a cuatro obstáculos específicos que esta forma de producción encontró en el período estudiado.

Finalmente, se subrayó que en la estrategia actualizada por la categoría “Niño Débil” estuvieron implicadas instituciones diversas abocadas a la infancia (Asociaciones de Beneficencia, Defensorías, 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.

Notas

¹ El presente artículo es una versión revisada y abreviada de la Tesis de Especialización publicada recientemente en formato digital (da Silva, 2018).

² Las reflexiones de Foucault se insertan en una corriente más amplia de pensamiento que, desde fines de los años 60 cuestiona el “modelo metafísico del lenguaje” (Derrida, 1968). En esta línea –inaugurada por R. Barthes– se encuentran los trabajos de J. Derrida, J. Kristeva, M. Pecheaux y D. Mainueneau, entre otros.

³ Nótese que Foucault también se interesa hacia el final de su obra por una tercera dimensión, la subjetivación. Véase Deleuze (2015).

⁴ Con el propósito de simplificar el sistema interno de referencias, se utilizará la abreviatura “EMC” para citar los artículos de la revista *El Monitor* cuyo autor no está referenciado.

⁵ Para conocer un estudio completo sobre el desarrollo de las Colonias en Argentina ver Bruno (2015).

⁶ En el presente estudio no se ha cotejado esa información con los registros de las escuelas.

⁷ En la cita original. Aquí se asume que Tobar García se refiere al modo de producción en serie conocido como “Taylorismo”.

⁸ Dentro de los autores argentinos 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 logran asumirlos, propósito que estuvo en la base de la Ley de Educación Común” (Zapiola, 2009, p.2).

Referencias

- Alemandri, P. (31 de enero de 1910). Programas de ejercicios físicos y nombramiento de profesor para las escuelas de niños débiles. Sección administrativa. *El Monitor de la Educación Común.*, Año XXIX (445) Tomo XXII, 571- 580.
- Armus, D., & Barrancos, D. (1990). *Mundo urbano y cultura popular: estudios de historia social argentina*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Armus, D. (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En Lobato, M. (Dir.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)* (pp. 508-549). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

- Banchs, E. (31 de octubre de 1909). Escuelas para niños débiles. *El Monitor de la Educación Común.*, año XXIX (442) Tomo XXXI, 677-697.
- 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), 1467-1490.
doi:10.1590/s0104-59702015000400015
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2003). Violencia, luto y política. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (17), 82-99. doi:10.17141/iconos.17.2003.501
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*. Buenos Aires, Argentina: Contextos Ideas.
- Carli, S. (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carrillo, J. (2007). Entrevista com Beatriz Preciado. *Cadernos Pagu*, (28), 375–405. doi:10.1590/s0104-83332007000100016
- Casinelli, L. (31 de julio de 1915). Escuelas de niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*, Año 33 (511) Tomo 54, 105-114.
- Castro, E. (2011). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: UNQUI.
- Champagne, M. (31 de julio de 1916). Los niños débiles del Parque Lezama [Reproducido del “National Magazines” de Boston, número de marzo último.] *El Monitor de la Educación Común*, Año 34 (520) Tomo 57, 125-130.
- Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2009). *Parque Avellaneda rieles de patrimonio*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Coriat, B. (1982). *El Taller y el Cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Cosenza, A. (31 de octubre de 1920). Escuelas para niños débiles. *El Monitor de la Educación Común*, Año 39 (574), 129- 139.
- da Silva, L. (2018). *Los niños débiles: Estrategias de administración de sujetos-cuerpo a principios del siglo XX en la revista El Monitor de la Educación*. Neuquén, Argentina: Educo.

- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (2015). *Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Derrida, J. (1968). *Semiologie et grammatologie*. *Social Science Information*, 7(3), 133–148. doi:10.1177/053901846800700308
- Díaz, M. (2016). *Vidas negadas. Una genealogía de la construcción de la otredad en la Argentina moderna y sus derivas en el presente*. Gral. Roca, Argentina: Publifadecs.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- En el “Museo escolar Sarmiento”, Escuelas para niños débiles. Información Nacional. (31 de julio de 1915b). *El Monitor de la Educación Común*, Año 33 (511) Tomo 54, 183 -186.
- Finocchio, S. (2009). *La Escuela en la historia argentina*. Bs. As, Argentina: Edhasa.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Argentina: Acme.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Garrahan, J. (31 de diciembre de 1923). La defensa del niño débil. *El Monitor de la Educación Común*, Año 42 (612), 103-109.
- Guidodir, V. (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. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.671/te.671.pdf>
- Kingsley, S. C., y Dresslar, F. B. (1917). Open-Air Schools. Bulletin, 1916, 23. *Bureau of Education, Department of the Interior*.
- Las escuelas para niños débiles al aire libre en la provincia de Buenos Aires [Reproducido de la revista *La farmacia moderna*] Revista de revistas. (31 de enero de 1911). *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX (457) Tomo XXXVI, 148-153
- Los juegos [Conferencia dada al personal docente de la Escuela para Niños Débiles del Parque Lezama por el doctor Luis R. Casinelli, Médico

- Inspector]. (31 de enero de 1916). *El Monitor de la Educación Común*, Año 34 (515) Tomo 56, 130-136.
- Lozano, N. (31 de enero de 1917). La escuela del Niño débil. *El Monitor de la Educación Común*. Año 35 (529), Tomo 69, 131- 153.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Narodowski, M., y Nanolakis, L. (2010). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 25-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2562060.pdf>
- 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*, (4) 23-31.
- Paiva, V. (2000). Teorías médicas y estrategias urbanas. *Estudios del Hábitat*. II (7), 5-19. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40081/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Programas para las escuelas de niños débiles. (1917) *El Monitor de la Educación Común*. [Sin información].
- Rasey, A. (1910). Open-air Schools. *The Journal of Education*, 72(10 (1796), 261-262. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42817172>
- 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.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (Coord.). (2008). El cuerpo en la escuela. *Revista Explora las ciencias contemporáneas. Serie Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Sibilia, P. (2010). ¿Es posible una escuela post-disciplinaria?¿ Y sería deseable. En Peirone, F. *La educación alterada: Aproximaciones a la*

escuela del siglo veintiuno, (pp. 163-193). Córdoba, Argentina: Salida al mar.

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

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

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* (pp.35-70). Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Homo Sapiens.

Suriano, J. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de principios de siglo. En Armus, D.(Comp), *Mundo urbano y cultura popular* (pp. 250-276). Bs. As., Argentina: Sudamericana.

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

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

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* (pp. 305-332). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Zapiola, M. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 69-91.
[doi:10.1590/s0100-15742009000100005](https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100005)

Lucila da Silva: IPEHCS – CONICET-UNCo (Argentina)

Contact Address: mluciladasilva@gmail.com